

MASTEROPPGAVE

“Man skulle vært bedre skodd for det her” *En kvalitativ studie av læreres opplevelser med elever med autismspekterforstyrrelser i skolen*

Dzenana Mujkanovic

Dato: 16.05.2022

Emnekode: LUMSP40718

Masterstudium i spesialpedagogikk

Høgskolen i Østfold – avdeling for lærerutdanning



Forord

Denne masteroppgaven er resultatet etter fire år med deltidsstudier, kun avbrutt av et halvt års mammaperm våren 2019. Det har vært fire år som har bydd på mangfoldige utfordringer, til dels knyttet til COVID-19 pandemi, men også det å sjonglere familieliv med to barn, 100% jobb og studier. Til tross, det har vært en lærerik prosess, hvor jeg har lært mye om meg selv, og ikke minst fått testet både tålmodighet og kreative evner, i en periode som har vært preget av retningslinjer knyttet til at man skal treffe andre i minst mulig grad. Det har gitt noen utfordringer med tanke på innsamling av data, men, med iherdig innsats og god planlegging, gikk det til slutt, og resultatet nå taler for seg selv. Dette prosjektet hadde ikke vært mulig å få til uten mine to super veiledere: Professor Anders Nordahl-Hansen, og stipendiat Line Børtveit. Deres kloke ord og kritiske blikk har alltid fått meg til å finne de riktige løsningene på problemene som har oppstått underveis. Jeg kan ikke få takket dere nok!

I tillegg må jeg takke min trio på hjemmebane, først samboer Smajo, uten din støtte hadde dette ikke vært mulig, og våre to barn, som nå gleder seg til å få tilbake mamma på fulltid igjen!

Avslutningsvis vil jeg takke min arbeidsgiver Rakkestad Kommune, seksjon BOAK og leder Ann Helen Lund, som har vist forståelse og tilrettelagt i prosessen med studiedager og andre fridager, slik at jeg skulle komme i mål. Takk!

Innhold

Sammendrag.....	3
Innledning.....	4
Autismespekterforstyrrelse – symptomer, forekomst og årsaker	4
Komorbiditet	5
Weak central Coherence (WCC).....	6
Theory of Mind (ToM).....	7
Svekkede Eksekutive Funksjoner (EF)	9
Inkluderende pedagogikk	11
Lærerens rolle og kompetanse.....	13
Kompetanse	14
Inkluderende praksis.....	16
Formål med studien	18
Metode.....	19
Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	19
Forskerrollen og etiske refleksjoner	20
Utvalg	21
Intervjuguide	22
Pilottesting.....	22
Gjennomføring av datainnsamling	23
Transkribering av intervjuer og analyse	24
Analyse og koding av data	25
Identifisering av temaer.....	26
Studiens begrensninger.....	26
Diskusjon og konklusjon.....	28
Referanser.....	31
Vedlegg 1 - Artikkeltkast	37
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv	62
Vedlegg 3 – Godkjenning Norsk Senter for Forskningsdata (NSD)	65
Vedlegg 4 - Intervjuguide.....	71
Vedlegg 5 – Retningslinjer for forskningsartikler tidsskriftet Spesialpedagogikk.....	73

Sammendrag

Studier viser at barn med ASF, i lys av deres sosiale, sensoriske og kommunikative vansker, strever med å tilpasse seg i skolesammenheng. Deres vansker er komplekse og mangfoldige, og utfordrer dagens lærere og undervisningspersonell med å tilrettelegge og skape gode arenaer for læring og utvikling i skolen. I denne studien var formålet å undersøke læreres opplevelser med elever med ASF i skolen, med utgangspunkt i deres opplevelser om tilrettelegging, kunnskap om diagnosen og inkludering. Studiens forskningsdesign er kvalitativt, hvor dataene ble innhentet med semistrukturerte intervjuer, med respondenter tilhørende Østlandsområdet. Utvalget ble systematisk plukket ut, og det var totalt seks lærere på barneskoletrinnet som deltok i studien. Dataanalysen baserer seg på refleksiv tematisk analyse, hvor målet er å skape mening i dataene, og få et helhetlig bilde av læreres opplevelser med elever med ASF. Denne studiens funn viser at læreres opplevelser knytter seg til: relasjonsbygging, utfordringer i skolen, læreres strategier, kunnskap og kompetanse, og tverrfaglig samarbeid. Funnene sier noe om utfordringer knyttet til ressurser, kunnskap, kompetanse og tilrettelegging, som kan hemme inkludering og utviklingen av inkluderende praksis, både faglig og sosialt for disse elevene. Den viser at det kan utrettes mye for denne elevgruppen, forutsatt at kunnskapen og kompetansen er til stede.

Videre undersøkelser bør se på effekten av dagens kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, for å kunne si noe om satsingen på økt kompetanse har tjent til sitt formål, og har hatt de tilsiktede ringvirkningene på spesialpedagogisk praksis for elever med ASF i skolen.

Innledning

I denne avhandlingen vil jeg først ta for meg *autismespekterforstyrrelser* (ASF) og kjernevansker knyttet til diagnosen, da avhandlingen handler om barn med autisme i skolen. Jeg vil videre bruke forkortelsen ASF, og det er ikke av relevans for avhandlingens forskningsspørsmål å trekke frem hvor på «spekteret» elevene er, da det er ofte dette som refereres til når det skal forklares funksjonsnivå hos personer med ASF (APA, 2013). Studien er forankret i et kvalitativt forskningsdesign (Tjora, 2021), og grunnlaget for analysen av datamaterialet er refleksiv tematisk analyse (TA), for å skape mening og forståelse omkring læreres opplevelser, heller enn å bekrefte sannheter i deres betraktninger (Braun & Clarke, 2006;2013;2019). Artikkelen tilhørende denne studien (vedlegg 1) retter seg inn mot tidsskriftet *Spesialpedagogikk*, og den vil derfor følge gjeldende retningslinjer for tidsskriftet (vedlegg 5), mens kappen følger APA manualen.

Etter en innføring i hovedsymptomene for diagnosen, vil jeg redegjøre for komorbiditet, og videre for kjernevanskene til elever med ASF, i lys av tre ulike teoretiske modeller: Theory of Mind (ToM) (Baron-Cohen, 1995), Weak Central Coherence (WCC) (Happé & Frith, 2006) og svekkede eksekutive funksjoner (EF) (Pennington & Ozonoff, 1996). Deretter, vil jeg redegjøre for utfordringer disse elevene kan møte på i skolen, samt diskutere opplæringslovens bestemmelser knyttet til læreres kompetanse, inkluderende pedagogikk og inkluderende praksis. Disse blir drøftet opp mot gjeldende retningslinjer, teori og empiri på området. I tillegg vil jeg redegjøre for kompetanse, for å diskutere viktigheten av lærerkompetanse rundt elever med ASF. I siste del vil jeg diskutere lærerkompetanse og inkludering i dagens skole, i møte med elever med ASF.

Autismespekterforstyrrelse – symptomer, forekomst og årsaker

ASF som en diagnose betegnes i dag som en nevroutviklingsforstyrrelse, da det klassifiseres som en *gjennomgripende utviklingsforstyrrelse*. Symptomene på ASF viser seg som regel i løpet av de første tre årene i et barns liv, og tilstanden regnes som livslang og uendrende (APA, 2013). Den kjennetegnes av vedvarende svikt i kommunikasjon, sosial fungering og ensformig og repetitiv atferd (APA, 2013). Tidlige tegn på diagnosen kan være manglende øyekontakt og flakkende blikk, før det senere kan utvikle seg til store vanskeligheter med sosial forståelse hos individet, med bakgrunn i en manglende forståelse for kroppsspråk, gester, ansiktsuttrykk og tolkning av andres emosjonelle uttrykk (APA, 2013). I tillegg, har noen med ASF sensoriske vansker, og disse kan være vanskelige å få tak på, og kartlegge, men kan være svært utfordrende for den enkelte. Det kan for eksempel dreie

seg om en oversensitivitet ovenfor lyd, lys, varme/kulde (APA, 2013; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Det å være med andre kan ofte oppleves som vanskelig og overveldende, da de sosiale spillereglene er vanskelige å forstå. Personer rundt må ofte tilpasse seg den med ASF (APA, 2013). Det er store individuelle variasjoner i hvordan symptombildet gjør seg gjeldende hos hver enkelt, for eksempel kan noen personer med ASF vise svært lite sosial interesse, og kan tilsynelatende se ut til å trives i «sin egen verden». Andre kan trives med noe sosial kontakt, men kan ha utfordringer med å tolke sosiale normer og regler og å forholde seg til disse (NOU 2021). Personer med ASF har ofte store vanskeligheter med å tolke hva som sies og kan oppfattes som at de tar ting veldig bokstavelig, noe som kan føre til misforståelser og frustrasjon, de kan oppleve å ikke bli forstått fordi de ikke klarer å fortolke det den andre sier godt nok (APA, 2013). Kommunikasjon og språk er derfor et annet aspekt ved diagnosen som varierer hos hver enkelt, fra de som ikke har noe aktivt talespråk og som må kommunisere via en alternativ kommunikasjonsform, f. eks ved bruk av tegn og bildestøtte, til de med normale taleevner og språkforståelse som kan tilegne seg skriftspråk og lære seg å lese og skrive (NOU 2021). Kartlegging av intellektuelle evner hos barn med ASF er også en del av utredningen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

Komorbiditet

ASF blir i diagnosemanualene omtalt som en «*nevroutviklingsforstyrrelse*» sammen med blant annet ADHD, Tourettes syndrom, utviklingshemning og en del andre lærevansker og språkforstyrrelser (APA, 2013). Diagnosen settes basert på en rekke symptomkriterier som må oppfylles og være til stede. Det er anslått at ca 30% av de med ASF har en utviklingshemning i tillegg (Simonoff et al., 2008). Det som ofte kan komplisere diagnostiserings arbeidet, er at symptomene på ASF kan sammenfalle med symptomer på andre nevroutviklingsforstyrrelser. Det kan også handle om en overlapp mellom tilstandene, at det er en *komorbiditet*, altså at personen har andre diagnoser i tillegg, som opptrer sammen med hoveddiagnosen, for eksempel både Tourettes syndrom og ADHD (NOU 2021). Sen diagnostisering kan gi økt risiko for psykiske tilleggslidelser og lærevansker (Øien et al., (2019). Mange med ASF har andre psykiatriske tilleggslidelser, slik som angst- og tvangslidelser, og tidligere forskning kan blant annet peke på at det kan forekomme tilleggslidelser hos 70% av alle personer med ASF (Simonoff et al., 2008).

Funnene i studien til Simonoff et al. viser at 70% av barna som deltok i studien hadde en tilleggslidelse, og 41% hadde to eller flere, og de mest vanlige var angstlidelser, ADHD, samt opposisjonell atferdsforstyrrelse (Simonoff et al., 2008). I tillegg, av de med ADHD,

fikk 84% enda en tilleggsdiagnose, og konklusjonen var derfor at psykiske vansker og tillegglidelser er svært vanlig hos barn med ASF (Simonoff et al., 2008). Selv om denne studien er noen år gammel, er det forholdsvis nytt å utforske dette med komorbiditet spesielt rettet mot ASF. Kaland (2019) peker i sin litteraturstudie på at personer med autistiske trekk er overrepresentert når det gjelder psykiske helseproblemer, og Bakken et al. (2016) bekrefter også at personer med ASF er antatt å være spesielt utsatt for psykiske lidelser.

Teoretiske modeller knyttet til ASF

Det finnes ulike kognitive teoretiske modeller som kan være med på å forklare atferd, væremåte og særtrekk ved personer med ASF, men ingen modeller alene kan gi en fullstendig forklaring på alle aspektene ved diagnosen. Likevel kan noen modeller gi oss en bredere innsikt og forståelse for hvordan, og kanskje hvorfor noen av utfordringene hos personer med ASF er som de er, og gi oss et bedre grunnlag for å forstå mennesker med ASF. De tre modellene jeg vil presentere nedenfor er svekkede eksekutive funksjoner (EF) (Pennington & Ozonoff, 1996), Theory of Mind (ToM) (Baron-Cohen, 1995) og Weak Central Coherence (WCC) (Happé & Frith, 2006).

Weak central Coherence (WCC)

Weak central coherence teorien ble først utarbeidet av Uta Frith sent på 80-tallet. Teorien handler om å forsøke å forklare hvordan enkelte personer med ASF kan vise eksepsjonelle evner innenfor enkelte temaområder eller fagfelt, slik som for eksempel matematikk, men sliter med språk, og å forholde seg til den sosiale verden (Happé & Frith, 2006). Teorien forsøker å forklare lokal og global prosessering og vansker som forekommer i disse kognitive prosessene hos personer med ASF, da personer med ASF har en unik evne til å se detaljer i hverdagen. Lokal prosessering er knyttet til fokus til detaljene, mens global prosessering i grove trekk betyr å knytte ord til kontekst. Teorien belyser derfor personer med ASF's vansker med å se «*det store bildet*», altså helheten i en kontekst, ikke kun detaljene. Noen av testene gjennomført for å måle WCC er karakterisert som visio-spatiale tester som tar for seg evnen personer med ASF har til å sortere f. eks figurer/bilder raskere enn en kontrollgruppe med deltakere uten ASF (Happé & Frith, 2006). Frith (2006) beskriver en svekkelse innenfor central coherence som en oppmerksomhet til detaljene, og dersom det forekommer små endringer i miljøet enn slik personen er vant med, kan det føre til stressreaksjoner hos vedkommende. Det handler om den grunnleggende rigiditeten som kjennetegner ASF, og en forståelse av at ting må være like og på en viss måte. Samtidig har

teorien om WCC knyttet til ASF vært kritisert for at det ikke foreligger noen konsensus om validiteten i teorien, og blant annet (Ozonoff et al., 1994) kunne vise til at personer med ASF gjorde det like bra som kontrollgruppen når det gjaldt både lokal og global prosessering. Mottron et al. (1999;2003) gjorde en studie hvor de sammenlignet ferdighetene knyttet til informasjonsbehandling hos personer med ASF med lavt symptomtrykk. Deres funn viser at forestillinger innenfor WCC om skjevheter knyttet til lokal prosessering og global prosessering burde undersøkes på nytt, da funnene var inkonsistente og ikke viste tydelige svekkede ytelser innenfor disse områdene. Lopez & Leekam (2003) sin studie finner på lik linje med Ozonoff et al. (1994), at barn med ASF ikke har generelle vanskeligheter med å koble kontekst til objekt, slik som WCC teorien predikerer, men at deres resultater heller peker på en vanskelighet hos personer med ASF, knyttet til verbale stimuli og det å tyde mening i en setningskontekst. Det at det råder ulike oppfatninger knyttet til WCC, viser kompleksiteten i en ASF diagnose, og at hvert enkelt individ er unikt. Disse teoriene og studiene som følger med, må tolkes i en kontekst og en større sammenheng, som en måte å forstå personer med autisme på, heller enn å skulle forklare hvorfor de er som de er.

Theory of Mind (ToM)

En sensitivitet til sosiale settinger, normer og regler er som tidligere nevnt, er vanlig hos personer som har ASF, og den mest kjente forklaringen på dette «problemet» hos personer med ASF er fenomenet «Theory of Mind» (ToM) (Baron-Cohen, 1995). ToM handler om evnen til å forstå og forholde seg sosialt til andre mennesker, og for å kunne gjøre dette må man forstå at mennesker er tenkende vesener som handler ut fra hvordan de oppfatter sosiale situasjoner som oppstår (Baron-Cohen, 1995). ToM blir også kalt for *mentalisering*, for det handler om en persons evne til å mentalisere og tolke sosiale situasjoner og mennesker i situasjonene. I denne teorien diskuteres det at ToM er svekket hos personer med ASF, med bakgrunn i at de kan ha vansker med å konseptualisere mentale tilstander, noe som gjør at de ikke klarer å skille for eksempel falske påstander fra andre (Baron-Cohen et al., 1993). Dette kan føre til at personer med ASF kan tolke alt «bokstavelig», og ha vanskeligheter med å skulle skille fleip fra fakta, og kan mistolke fleiper til å være løgn. Det kan også føre til vansker med å forstå sarkasme. I tillegg peker Frith et al. (1994) på at personer med ASF sine fremgangsmåter når det gjelder gjennomføring av sosiale oppgaver, oppfattes som trege, er nøye planlagt og kalkulert, noe som minner om en forsinkelse i utviklingen av ToM.

Tester brukt for å undersøke ToM har de siste årene blitt gjenstand for kritikk, da det stilles spørsmålsteget ved om de faktisk måler det de skal måle. Quesque & Rosetti (2020)

kom frem til at majoriteten av testene ikke måler deltagernes evne til å skulle representere andres «*mentale tilstand*», og antyder at testene ikke måler noen mental tilstand i det hele tatt. Deres studie referer til at nåværende ToM tester er altfor uspesifikke, og at det må et paradigmeskifte til innenfor forskningen på dette området. Det er nødvendig med en begrepsavklaring og utvikling av en generell modell for strukturen til sosial kognisjon for at dette feltet skal kunne bli betraktet som et enhetlig vitenskapsdomene (Quesque & Rosetti, 2020). Livingston et al. (2019) gjorde en undersøkelse som omhandlet at enkelte personer med ASF kan vise gode sosiale ferdigheter til tross for en svekkelse i ToM. Totalt 136 unge voksne med ASF deltok i studien, hvor de skulle gjennomføre en rekke kognitive ferdighetstester, slik som ADOS – *Autistic Diagnostic Observation Schedule*, samt et spørreskjema som omhandlet angstproblematikk. Resultatene deres viser til at IQ, eksekutive funksjoner (EF) og angst spiller en vesentlig rolle hos enkelte unge mennesker med ASF, og at vanskene innenfor ToM ikke forsvinner, men kompenseres på andre måter, slik at de blir mindre synlige for omverdenen (Livingston et al., 2019). Derfor, kan det antas at dette kan føre til at ToM testene ikke måler det de er ment å måle. Det kreves mulig mer forskning innenfor ASF og ToM, spesielt knyttet til testprosedyrene av de ulike teoriene og deres komponenter (Livingston et al., 2019).

Svekkede eksekutive funksjoner (EF)

Eksekutive funksjoner (EF) handler om en persons evne til å prosessere informasjon, og ferdigheter knyttet til: planlegging, organisering, følge med/holde konsentrasjon og å hindre upassende reaksjoner (Van den Bergh et al., 2014). EF deles ofte inn i «domener»: hemming (*inhibition*), arbeidsminne (*working memory*), kognitiv fleksibilitet (*cognitive flexibility*) og planlegging (*planning*) (Pennington & Ozonoff, 1996). Jeg velger å bruke det engelske ordet for inhibition, da jeg ikke finner et godt nok ord på norsk som gir mening til begrepet. Innenfor domenet «*inhibition*» deles det ofte inn i tre underkomponenter, hvorav den første er «*inhibition of prepotent responses*», som er evnen til å styre impulsivitet, for eksempel ved å snakke før det er deres tur. «*Resistance to interference*» handler om å ignorere relevant informasjon, det vil si evnen til å kunne «sortere ut» informasjon når en blir forstyrret, f. eks dersom eleven forsøker å lytte til læreren mens andre elever snakker (Van den Bergh et al., 2014 s. 2). Den siste typen handler om «*resistance to proactive interference*» og betyr i korte trekk at tidligere lært informasjon blir irrelevant og forstyrres med ny informasjon (Van den Bergh et al., 2014). Vansker med disse tre inhibition komponentene og EF har ifølge Van den Bergh et al. (2014) blitt observert i flere studier gjort på barn med ASF.

Studiene viste at barn med ASF ser ut til å få bedre ferdigheter innenfor de tre ulike inhibition komponentene jo eldre de blir, og det kommer frem at noen av inhibition problemene hos enkelte fases ut med alderen.

Luna et al. (2007) peker på at det til tross for en forbedring og en noe parallell utvikling når det gjelder visio-spatiale arbeidsminne prosesser hos personer med ASF fra 4 – 15 års alder, så er en svikt i arbeidsminne tydelig over hele levetiden ved en ASF diagnose. For de to andre domenene innenfor EF, kognitiv fleksibilitet og planlegging peker Happé et al. (2006) på at det er en forbedring hos personer med ASF med alderen også her, og utvikling når det gjelder planlegging er tydelig hos små barn. Det er imidlertid vanskelig å konkludere når det gjelder kognitiv fleksibilitet og planlegging hos personer med ASF, og tilstedeværelsen av disse vanskene med årene, da dette tilsynelatende er noe som er vanskelig å måle eksakt i empiriske studier (Happé et al., 2006). En Nederlandsk studie om eksekutive funksjoner hos barn og unge med ASF, gjort av Van den Bergh et al. (2014), med 155 barn og unge fra 6-18 år med ASF og IQ skåre minst 70, støtter Luna et al. (2007) sin studie om at *inhibition problems* er rapportert å være mindre jo eldre barna er og hos unge voksne. Når det gjelder planlegging fant de det motsatte, at problemer med planlegging var mer fremtredende hos de fra 12-14-års alder, enn for de fra 9-11-års alder, og det problematiseres hvorvidt disse problemene er mer fremtredende i denne aldersgruppen da det ofte er overganger fra barneskole til ungdomsskole i denne alderen (Van den Bergh et al., 2014).

Andre studier har tatt for seg sammenhengen mellom EF og ToM, og hvorvidt EF har en innvirkning på sosiale utfall for barn med ASF (Kokulari et al., 2018). Kokulari et al. (2018) gjorde en tverrsnittstudie med 64 barn i alderen 8-12 år, med barn som både har en ASF diagnose og de uten diagnosen. Deltagerne ble testet innenfor de ulike komponentene til EF og ToM, og studien konkluderte i grove trekk med at sammenhengen mellom EF og sosial utvikling innenfor ASF er kompleks og multidimensjonal, noe som gjør at det kreves mer forskning og studier på området. Allikevel kan det se ut til å være en innbyrdes sammenheng mellom ToM og EF innenfor ASF i mellomskoletrinnet, altså mellom 8-12 år. De predikerer derfor at intervensjonsprosjekter i alderen 8-12 år, knyttet til å øke aspekter innenfor EF kan gi seg utslag i lettelser innenfor ToM, og kan føre til en fremgang når det gjelder både faglige og sosiale ferdigheter hos barn med ASF (Kokulari et al., 2018).

Grunnleggende prinsipper i den norske skolen

Nordahl og ekspertutvalget står bak en rapport fra 2018, Inkluderende fellesskap for barn og unge, som har vurdert tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Rapporten deres peker på at det er variasjoner i kommunenes kompetanse hos grunnskolelærere, og at 4,4% av undervisningstimene blir gitt av lærere som ikke oppfyller kompetansekravene for tilsetting (Nordahl et al., 2018). Rapporten viser at lærere i småskoletrinnet har lavest fagkompetanse. Opplæringslova ([Oppl], 1998, § 10-1) stiller ingen kompetansekrav til de lærere som skal gi spesialundervisning, det er kun en generell bestemmelse i opplæringsloven knyttet til dette som lyder:

«Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse» (Oppl, 1998, §10-1).

Paragrafen gir dermed muligheter til fortolkning og gir derfor skolene anledning til å tilsette personell uten spesialpedagogisk kompetanse for å gi spesialundervisning. En skole som skal være for alle krever spesialpedagogisk kompetanse utover det grunnskolelærerne har per i dag for å kunne møte mangfoldet av elever i skolen (Nordahl et al., 2018). Nordahl et al. (2018) peker på at det allerede i 2005-2006 ble etterlyst bedre kompetanse for personalet knyttet til arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning, og flere lærere rapporterte også om at de mangler ressurser og tid og kompetanse til å støtte elever innenfor den ordinære klasseromsundervisningen i dag (Nordahl et al., 2018). Med bakgrunn i at elever med ASF ofte kan ha behov for tilrettelegging i skolehverdagen, fatter Pedagogisk psykologisk tjeneste ofte vedtak om spesialpedagogisk hjelp/undervisning for disse elevene. Vedtakene er basert på en samlet vurdering av de særlige behovene til eleven, jf. Oppl (1998, §5-3). Elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, selv om denne er individuelt tilpasset, har rett til spesialundervisning etter Oppl (1998, § 5-1). Elever med ASF får vedtak om spesialundervisning etter Oppl (1998, §5-1), og det er gjerne denne spesialpedagogiske undervisningen som ofte trekkes frem når vi snakker om inkludering i fellesskapet (Oppl, 1998).

I den norske skolen står fellesskolen sterkt, den er bygget opp av noen grunnleggende prinsipper som omhandler likeverd, inkludering og tilpasset opplæring (Udir-3, 2010).

Norge har sluttet seg til Salamancaerklæringa fra 1994 (UNESCO, 1994), om en inkluderende skole, og det er en unison forståelse i skolen om at ingen skal ekskluderes fra fellesskapet uansett hva slags bakgrunn de har, hvilket kjønn de tilhører og om de har fysiske

eller psykiske hemninger som gjør de annerledes enn flertallet, alle har og skal ha en plass i den norske skolen (Haug, 2017). Dette likeverdsprinsippet handler om at alle elever skal ha like rettigheter og ikke minst muligheter til å utvikle seg både faglig og sosialt, og det er derfor skolen sin oppgave å tilrettelegge på en slik måte slik at alle blir inkludert og likeverdig behandlet (Udir-3, 2010). Skolene skal etterstrebe et inkluderende læringsmiljø, og skal etter Oppl (1998, §1-3) tilpasse opplæringen etter elevenes evner og forutsetninger. Denne tilpasningen skal skje innenfor den ordinære opplæringen, og på den måten stiller det krav til læreren om å ta de nødvendige hensynene til hver enkelt elev (Udir-3, 2010). Dette innebærer at læreren må forsøke å tilrettelegge for hver enkelt elev innenfor rammene av ordinær undervisning, og dette kan gjøres på ulike måter, ved for eksempel å endre arbeidsmåte for eleven. Det stiller derfor krav til læreres kunnskap på flere områder. Oppl (1998, §8-2) gir også bestemmelser knyttet til organiseringen av undervisningen, og store deler av dagens spesialundervisning foregår fortsatt utenfor klasserommet i ulike former. Haug (2017) peker blant annet på at det ikke er evidens for at plasseringen av undervisningen gir noen garanti for et godt læringsmiljø, og at det heller kan bli en risikofaktor for elevene med tanke på marginalisering og ekskludering.

Inkluderende pedagogikk

Inkluderingsprosessene i norsk skole startet etter nedleggelsen av spesialskolene omkring 1990, og helt tilbake til 1880-årene har det vært en stor utdanningspolitisk sak å sikre alle barn og unge et skoletilbud (Lillejord, 2015).

For å definere begrepet inkluderende pedagogikk vil jeg ta utgangspunkt i Lani Florian (Florian, 2007;2009; Florian & Black-Hawkins, 2011) sin forskning på feltet. Begrepet inkludering brukes om mye i skolen, men har ifølge Florian (2007:2009) ikke en presis definisjon. Hun skriver at begrepet må skilles og omtales innenfor tre områder: inkluderende pedagogikk, inkluderende opplæring og inkluderende praksis (Florian & Black-Hawkins, 2011). Prosessene omkring inkluderende utdanning handler om å redusere ekskludering og øke deltagelse, men samtidig peker Florian & Black-Hawkins (2011) på at det er vanskelig å vite noe om detaljene for hvordan dette foregår på klasseromsnivå. Derfor blir inkluderende praksis en sentral del, for å vite noe om hvordan inkludering helt eksplisitt skal foregå i klasserommet og i skolen, og hva som kjennetegner god inkluderende praksis. Den inkluderende pedagogikken er basert på et sosiokulturelt perspektiv på læring, som setter søkelys på hvordan læring skjer i fellesskapet i et klasserom (Florian & Black-Hawkins, 2011). Inkluderende pedagogikk handler i stor grad om en endring i synet på læring i

klasserommet, og det å reagere på elevers ulikheter på en inkluderende måte, heller enn å skulle dele deres ulikheter inn i «båser», og ekskludere de som har ekstra behov for tilrettelegging ut av klasserommet (Florian & Black-Hawkins, 2011). Det må jobbes med en inkluderende praksis som gjør at alle kan delta i klasserommet, uansett forutsetninger (Florian, 2007; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Florian (2007) sin forskning på dette feltet peker på at det er læreres holdninger og kunnskaper som må endres, til en forståelse om at alle kan inkluderes, en må bare ha kunnskapen om hvordan, for å legge grunnlaget for god inkluderende pedagogikk og praksis. Kisbu-Sakarya & Doeniyas (2021) har i sin forskning om inkludering av elever med ASF i skolen, sett at det å ruste lærerne ved å gi de kunnskaper om spesialpedagogisk tilrettelegging, kan bidra til en mer inkluderende opplæring i skolen. I tillegg, trekker de frem at læreres mestringstro kan økes som et resultat av økt kunnskap, ved at opplevelsen av at det de gjør, og de strategiene de har lært for elever med ASF fungerer (Kisbu-Sakarya & Doeniyas, 2021). Florian & Linklater (2010) beskriver at skoler og lærere oftere ekskluderer elever med bakgrunn i at lærere har manglende kunnskap til å undervise på en slik måte som disse elevene har behov for.

Et antall studier publisert før 2015 viser at lærere har manglende kunnskap om ASF (Able et al., 2015; Busby et al., 2012; Segall, 2018; Segall & Campbell, 2012), men enkelte studier gjort etter 2015 kan se ut til å peke i en mer positiv retning. Vincent & Ralston (2020) har undersøkt lærerstudenters kjennskap til elever med ASF og inkluderende praksis, og deres funn indikerer at lærerstudenter ikke har manglende kunnskap om grunnleggende kjennetegn ved elever med ASF. Deres studie baserer seg på de tidligere studiene til Talib & Paulson (2015), og Blackwell et al. (2017), som indikerer det samme. Disse studiene antar at det kan tyde på at fremtidens lærere er mer informert om ASF, da tilgangen på kunnskap i dag er lettere, gjennom sosiale og digitale medium.

Vincent & Ralston (2020) undersøkte ikke den faglige og personlige kunnskapen mange av lærerne har fra før av, da de kun har undersøkt læreres kunnskaper om ASF sett i et diagnostisk perspektiv og fra autismeskalaer, og studien har derfor noen begrensninger. Andre studier viser at lærere mangler selvtillit og tro på egen kunnskap i undervisning for elever med ASF, dette til tross for at de innehar grunnleggende kunnskap om ASF (Ballantyne et al., 2022). Wilson & Landa (2019) viser til faktorer som kan være barrierer for inkludering av elever med ASF, deriblant: lærerberedskap, engasjement og samhold, kompleksiteten i å undervise elever med ASF, begrensede tid og ressurser, samt støtte fra ledelsen. Ryhl (2019) og Ballantyne et al. (2022) er inne på det samme, hvor Ballantyne et al. (2022) også trekker

frem manglende foreldresamarbeid, og Ryhl (2019) antyder i tillegg at sen diagnostisering og skolevegring hos elever med ASF er barrierer for inkludering. Ballantyne et al. (2022) og Vincent & Ralston (2020) viser til at det til tross for at det finnes flere andre barrierer for inkludering og læring for elever med ASF i skolen, er det lærerne som har den største innvirkningen på de positive pedagogiske opplevelsene for barn med ASF, og deres tro på egne evner til å inkludere disse elevene.

Lærers rolle og kompetanse

Dagens skole og lærere møter svært utfordrende oppgaver i et samfunn i stadig utvikling, hvor disse endringene påvirker lærerrollen og dens innhold, og kravene til lærere økes i takt med samfunnsendringene. Lærerrollen formes på både makro- og mikronivå, og blir derfor et resultat av samspillet mellom ulike aktører og institusjoner, som både begrenser og åpner opp under utøvelsen av rollen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Mikro-nivået handler om de konkrete dagligliv praksisene i den faktiske yrkesutøvelsen, sammen med elevene, og i fellesskapet med andre kollegaer. Makro-nivået er mer de overordnede rammer og bestemmelser som legger føringer for, og definerer lærernes handlingsrom for yrkesutøvelsen; slik som læreplaner, ressurstildelinger, skolens arbeids og ansvarsområde, og hva lærerne måles og vurderes etter (Kunnskapsdepartementet, 2016). Lærerrollen blir derfor ofte i spenningsfeltet mellom forventningene til disse ulike aktørene (Kunnskapsdepartementet, 2016). De siste årenes endringer har ført til at kompetanseområdet til lærere stadig blir utvidet og det har blitt mer fokus på spesialiseringer for grunnskolelærere, og dette ble ytterligere viktig gjort med innføringen fra 2017, om at lærerutdanningen skal være på masternivå (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Lærernes betydning for elevenes læring og sosiale utvikling er et avgjørende premiss for alle de mål som settes for skolen og de tiltak som iverksettes.

(Kunnskapsdepartementet 2016, s. 23).

Til tross for alle disse økte kravene og endringene som skjer i takt med både blant annet globalisering og digitalisering, er det en kjerne i lærerarbeidet som går langt tilbake i pedagogikkens historie, nemlig relasjonen mellom lærere og elever (Kunnskapsdepartementet 2016). Det relasjonelle perspektivet har i årenes løp blitt trukket frem av flere forskere, blant annet Dan Lortie (1975, referert i Kunnskapsdepartementet, 2016 s. 24), og John Hattie (2015, referert i Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24), hvor de begge trekker frem at det viktigste for elevenes læring er relasjonen til læreren. Læring er en prosess som skjer i

samspill mellom både eleven, lærere og alle andre som inngår i konteksten i denne læringssituasjonen, og læreryrket beskrives ofte som en relasjonsprofesjon, derfor må lærerne både beherske det relasjonelle og det faglige. Store deler av lærerrollen utføres på mikro-nivå, i daglivets skole, slik som samarbeid mellom kollegaer, foreldre, men dens rammer og utforming blir påvirket fra styringsdokumenter på makro-nivå. Nordahl og Dobson (2009, s. 75) skriver at «*elever blir mer motivert av lærere som respekterer dem og vektlegger et godt forhold til dem*». Hver enkelt elev vil oppleve relasjonen til læreren ulikt, da relasjon konstrueres i spillet og kommunikasjon som oppstår i hver relasjon, derfor blir hver relasjon unik (Nordahl & Dobson, 2009).

En rapport etter et FOU-prosjekt om relasjonsbasert klasseledelse fra 2014 gjort av Aasen et al., (Udir, 2014), viser blant annet at læreren er den som har den største innflytelsen på elevens læring, og at de lærerne som reflekterer over sin egen profesjonsutøvelse og lederrolle, og endrer praksis og evaluerer seg selv og elevene underveis, er de som bidrar til størst læringsutbytte hos elevene sine. Deres rapport peker videre på at lærerens evner til å lede også handler om å inngå og opprettholde positive og støttende relasjoner til elevene sine, og at det er avgjørende for en lærer se hver enkelt elev (Udir, 2014).

Kompetanse

For å begrepsfeste ordet *kompetanse* har jeg valgt å ta utgangspunkt i strategisk kompetanseledelse av Lai (2021). Kompetanse, ifølge Lai (2021) handler om mye mer enn bare kunnskapen man besitter basert på utdanning og kvalifikasjoner, men det handler om måten man klarer å nyttiggjøre seg denne kunnskapen til å gjennomføre en gitt oppgave og mestre denne. I tillegg handler kompetanse om en persons indre ønske om, og evne til å løse nye oppgaver. Denne kompetansen henger sammen med personlig egnethet, konkrete ferdigheter og holdninger hos den enkelte (Lai, 2021). *Å være kompetent* er et begrep som både er vanskelig å måle empirisk, og å skulle definere på en konkret måte, hva vil det si å være kompetent som lærer i skolen i dag? Lai (2021) beskriver det å være kompetent som en måte å inneha riktig kunnskap til riktig tid, altså at kunnskapen en innehar skal kunne anvendes i den tiden man er i, samt fremover i tid. Jeg tolker det slik at det da betyr at kunnskapen er statisk og formbar, den må stadig fornyes og finpusses, da samfunnet stadig er i endring, og vi stadig får ny kunnskap innenfor ulike områder. I tillegg, blir hver enkelt en ressurs for organisasjonen man er en del av, da alle mennesker innehar sin kunnskap og kompetanse, som de tar med seg inn i organisasjonen. Utfordringen i en organisasjon skjer dersom enkelte ansatte med en viss kompetanse slutter, da blir en viktig del av

organisasjonens kompetanse borte, og denne må da fremskaffes på nytt (Lai, 2021). Lai (2021) nevner også viktigheten av å kartlegge organisasjonens kompetanse innad hos hver enkelt ansatt, slik at en da vet hvilken kompetanse en mister dersom en ansatt slutter, og hvilken kompetanse en ønsker å fortsette å inneha i organisasjonen.

Bandura (1982) skriver om «*tro på egen mestringsevne i menneskelig læring*», dette er viktig når man snakker om kompetanse, fordi det sier noe om personens potensiale og tro på egne evner og mestring. Heretter vil jeg bruke det forkortede begrepet *mestringstro*. Det handler om individets kapasitet til å planlegge og gjennomføre spesifikke oppgaver, og troen på at en klarer å gjennomføre disse oppgavene. Innenfor denne teorien beskriver man at mestringstro påvirker hvert aspekt ved menneskelig anstrengelse, og troen på egen innflytelse over alle aspekter i livet. Dette vil prege en persons tro i møte med utfordringer og hvor kompetent en føler seg til å løse disse utfordringene (Bandura, 1982). Humphrey & Symes (2013) har sammenlignet ledere i skolen, spes.ped koordinatore og faglærere og deres erfaringer med inkludering av elever med ASF, og kan vise til at faglærere har en lavere mestringstro i forhold til ferdigheter nødvendige for å undervise elever med ASF, enn de øvrige to. I tillegg, rapporterer faglærere i deres studie at de følte seg mindre i stand til å håndtere elevens rigiditet, manglende sosiale forståelse, manglende øyekontakt, og dårlige ferdigheter med turtaking (Humphrey & Symes, 2013). Anglim et al. (2018) gjennomførte en kvalitativ studie med seks lærere i barneskolen, hvor de undersøkte læreres mestringstro på å inkludere elever med ASF. Deres studie pekte blant annet på at lærere manglet troen på egne evner til å undervise elever med ASF, i tillegg til at lærerne følte seg usikre i å håndtere atferden til elever med ASF (Anglim et al., 2018). Læreres kompetanse blir ofte satt på prøve i skolen, da kompetansen deres blir utfordret med stadig nye, større og mangfoldige klasseromserfaringer med ulike elever. Funnene til Anglim et al. (2018) viser at over halvparten av de intervjuede lærerne rapporterer om manglende selvtillit, og alle rapporterer om behovet for forberedelser på forhånd før de skal undervise en elev med ASF i klassen. I grove trekk viser funnene til Anglim et al. (2018) at lærere opplever at ved mer kunnskap og en tilegnelse av ferdigheter vil de kunne mestre å undervise elever med ASF på en bedre måte, og at deres mestringstro øker med erfaringen med å undervise elever med ASF (Anglim et al., 2018). Ryhl (2019) peker på at det ikke er det stigende antallet barn med ASF som skaper utfordringer med inkludering av disse elevene i skolen, men at det kommer flere, med høyere symptomtrykk inn allmenn tilbudet, noe som øker kravene til underviseren. Humphrey & Symes (2013) viser til at læreres vilje til å tilegne seg kunnskap om ASF er til stede, dersom slik kompetansheving blir gjort tilgjengelig for dem. Johnson et al. (2021)

gjennomførte en pilotstudie hvor de så på læreres faglige utvikling for å arbeide med elever med autismespekterforstyrrelser og deres mestringstro på området. Deres funn indikerer at det å drive med «faglig utviklingstrening» for lærere til å arbeide med elever med ASF, har stor effekt på læreres opplevelse av mestring i arbeidet med denne elevgruppen (Johnson et al., 2021). Slik jeg tolker deres resultater tilsier dette at det å ha søkelys på kompetanseheving av lærere er effektivt i den forstand at de blir tryggere i møte med elever med ASF i skolen. Det økte antallet barn med ASF stiller større krav til lærere om å inneha kunnskap til å kunne forstå hva disse elevene trenger for å kunne ha utbytte av undervisningen, og for å bli inkludert i fellesskapet (Ryhl, 2019; Roberts & Webster, 2020). Gómez-Marí et al. (2021) sin litteraturstudie av 25 forskningsartikler på området, viser til at lærere har manglende kompetanse til å undervise elever med ASF. Deres funn antyder også positive tendenser, knyttet til at økt lærerkunnskap fører til bedre lærerkompetanse, og dermed gir positive ringvirkninger for inkludering av elever med ASF (Gómez-Marí et al., 2021).

Inkluderende praksis

Læreplanverket for kunnskapsløftet (2020, [LK20]) beskriver blant annet at det innenfor en så stor opplærings arena som det en skole er, alltid vil foreligge ulike interesser og syn hos både lærere og elever. Det er derfor lærere sitt ansvar å bruke sin profesjonalitet og sitt skjønn for å ivareta elevene og gi alle de samme mulighetene i fellesskapet, og samtidig legge til rette for mangfoldet i skolen (Udir, 2020). Jury et al. (2021) har nylig gjort en studie om læreres holdninger til inkludering av elever med ASF i ordinær undervisning, og trekker frem at inkluderingen av disse elevene i dagens skoler ikke er tilfredsstillende, og at læreres holdninger til inkludering av elevene er en av hovedkomponentene i dette arbeidet. Deres funn viser til at jo mindre positive lærerne er til inkludering av elever med ASF, dess større vanskeligheter har de i relasjoner til disse elevene, noe som hemmer inkluderende praksis. Atferdsproblemer trekkes frem som en forklarende årsak til læreres mindre positive holdninger, samt at de kan være farget av stereotypier knyttet til hva en ASF diagnose innebærer (Jury et al., 2021). Wendelborg & Tøssebro (2011) viser til at noen lærere er mer villige til å inkludere barn med milde vansker eller sensoriske/psykiske vansker, enn til å inkludere barn med intellektuelle eller mer komplekse vansker. Det å få til inkluderende praksis for elever med ASF er derfor en av utfordringene i dagens skole, med bakgrunn i de mangfoldige utfordringene elever med ASF har. Udir (2020) skriver blant annet: «I arbeidet med å utvikle et inkluderende læringsmiljø, skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Udir, 2015, s. 15)».

Vennskap betegnes som en grunnpilar for tilhørighet, samtidig med en grunntanke om at elevene skal respektere hverandres forskjeller og at ingen skal ekskluderes fra fellesskapet (Udir, 2020). For elever med ASF kan det være det utfordrende å skulle etablere og beholde vennskap, og det kan være en ustemthet i hva de legger i begrepet «vennskap» og hva andre uten diagnosen legger i begrepet, noe som kan skape ulike forventninger til det sosiale miljøet og den sosiale tilhørigheten i et klassefellesskap (Skafle et al., 2020; Chamberlain et al., 2007). Disse elevene kan ha behov for gjentatte repetisjoner og læring gjennom sosiale historier og «manuskripter» for å tilegne seg ferdigheter i hvordan de skal forholde seg til andre jevnaldrende og mennesker generelt (Chamberlain et al., 2007). For at elever med ASF skal kunne møte noen av de sosiale kravene, er det vesentlig med opplæring til dette. Slik opplæring blir mer viktig jo eldre barna blir, da de sosiale normene og kontekstene endres i takt med alderen (Chamberlain et al., 2007). Elever med ASF forstår ikke alltid sosiale miljøer på samme måte som andre elever, noe som gjør de mer sårbare for ekskludering. I tillegg er de ofte ute av klasserommet på grunn av spesialundervisning og tilrettelegging, noe som er med på å underbygge «utenforskapet». Wendelborg og Tøssebro (2011) viser til at dersom barn med ASF er en del av et inkluderende og støttende miljø blant sine jevnaldrende, kan de oppleve å oppnå aksept og bli en jevnbyrdig del av klassen slik som alle andre. Haug (2017) peker på at disse elevene trenger tid på å trene opp sine sosiale ferdigheter i sitt eget tempo, slik at de kan bli en del av et sosialt fellesskap. Det er ikke bare personene i relasjonen som spiller en rolle, men hele konteksten rundt disse sosiale prosessene som har betydning for disse elevene, da stabilitet og regularitet, rutiner og mønstre i klasserommet kan være med på å gi elevene trygghet i fellesskapet. Ryhl (2019) skriver at barn med ASF kan bli en del av klassefellesskapet dersom det foreligger en åpen klassekultur, et godt klassemiljø med plass til mangfold og særlige talenter og «rom» for annerledeshet. I tillegg fordrer det en bevissthet rundt at elever med ASF blir lettere sosialt utmattet i store forsamlinger og i sosiale settinger, noe som betyr at de trenger pauser fra fellesskapet. De kan tåle å være en del av det i små mengder, noen mer enn andre, og at de har utbytte av å øke toleransen sin for det sosiale med målrettede tiltak (Ryhl, 2019). Sosial inkludering kan ofte sees på som både et problem og en fordel, da elever med ASF ofte blir stresset i sosiale relasjoner og i et fellesskap med andre, og derfor blir det lett å tenke at de trives utenfor fellesskapet på grunn av deres sosiale vanskeligheter (Humphrey & Symes, 2013).

Ryhl (2019) beskriver at antagelsene om en økt faglighet i skolen med inkludering i allmenntilbudet er uholdbart, da det krever for mye av underviseren, av ressursene og

kompetansen i skolen, noe som skolene per nå ikke rår med. Ryhl (2019) viser til at teorien om å muliggjøre vennskap med jevnaldrende uten ASF, er betinget av innsatsen til læreren, da vennskap hos elever med ASF ikke nødvendigvis oppstår av seg selv, men må hjelpes frem. Studien til Lindsay et al. (2013) er samstemt med Ryhl (2019), og de viser blant annet til at lærere finner det vanskelig å etablere gode praksiser for inkludering når de har elever med ASF i ordinære klasser. Deres studie har tatt utgangspunkt i Lipsky og Gartner (1997) sin «*model for inclusive education*», og trekker frem at det er utfordrende å lykkes med inkludering av elever med ASF i skolen og i ordinære klasserom på grunn av læreres manglende kompetanse på området og manglende ressurser i den enkelte skole. For å lykkes med inkluderingen, må lærerne øke sin forståelse omkring diagnosen, og at det etableres tverrfaglige team som skal sikre at elevene mottar undervisning som er skreddersydd deres behov (Lindsay et al., 2013). I tillegg peker de på at lærere i deres studie fant det utfordrende å samarbeide med andre omkring elever med ASF, for å få alle andre læreres respekt og forståelse omkring elevene, noe som er en forutsetning for å lykkes med inkluderende pedagogikk (Lindsay et al., 2013). Roberts & Webster (2020) henviser også til Lipsky og Gartners (1997) forskning om inkluderende skolemiljøer, og belyser at skoler som lykkes med inkluderende praksis arbeider innenfor disse nøkkelementene: støtte til ansatte og elever, visjonært lederskap, samarbeid, effektiv foreldreinvolvering, tilrettelegging av pensum, effektiv institusjonspraksis, samt fornuftig økonomistyring (Robert & Webster, 2020 s. 4).

Formål med studien

Målet med denne studien er å undersøke hvilke opplevelser lærere på barneskoletrinnet har med elever med ASF i skolen, da særlig knyttet til hvilken kunnskap de har om diagnosen og hva som følger med denne, erfaringer med tilrettelegging og inkludering. Hvilke kunnskaper mener lærerne er nødvendig for at målet om en inkluderende praksis skal være mulig for elever med ASF i dagens skole? For å få frem alle nyanser i læreres opplevelser med elever med ASF, har jeg benyttet *refleksiv tematisk analyse* (TA) (Braun & Clarke 2006;2013;2019), da jeg har vært ute etter å skape mening, og ikke finne sannheter i dataene, eller bekrefte en hypotese.

Gjennomgangen av teori og empiri innledningsvis, viser et utsnitt av kompleksiteten som en diagnose innenfor autismespekteret fører med seg for disse elevene, hvor både sosiale vansker, kommunikasjonsvansker og skolefaglige vansker er fremtredende (APA, 2013; Ryhl, 2019; NOU 2021). Med bakgrunn i dette, har formålet vært å få frem læreres opplevelser med elever med ASF innenfor områdene: inkludering, erfaring med diagnosen og hva den

innebærer, og hvordan de opplever å være lærere for elever med ASF. Jeg ønsker at min studie skal bidra til en økt forståelse omkring elever med ASF, og hva det vil si å ha en elev med ASF i klassen, og på sin skole. NOU (2021) peker på at tidlig innsats kan bidra til å avhjelpe en del vansker tidlig, og derfor er lærere i barneskolen representert i denne studien, da de fleste elever med en eller annen form for læringsvanske, eller utviklingsforstyrrelse blir diagnostisert i barneskolealder (Meld. St. 6, 2019).

Elever med ASF har i tillegg økt forekomst av ufrivillig skolefravær, det viser blant annet studien til Munkhaugen et al. (2017), da den peker på at omtrent 50% av elever med ASF viser skolevegringsatferd. Tendensen til frafall kan sees tidlig, allerede i barnehagen ifølge Nordby (2019), og utfordringene fortsetter utover grunnskolen. Det er sentralt at undervisningstilbud av høy kvalitet, og at elever som mottar spesialundervisning skal få undervisning av lærere som har kompetanse om deres vansker, for å bidra til at de har samme muligheter til å nå sine sosiale og faglige mål (Meld. St. 6, 2019). Grunnet kompleksiteten i elever med ASF sine vansker, er det ofte et tverrfaglig samarbeid med ulike instanser tilknyttet skolene. Jeg ønsker derfor med min studie også å utforske læreres opplevelser med det tverrfaglige samarbeidet, samt hvilke instanser det samarbeides med. For å lykkes med en mer inkluderende pedagogikk er det nødvendig med etablering av tverrfaglige team, og et godt samarbeid med støtte til ansatte og elever i skolen (Lindsay et al., 2013; Roberts & Webster, 2020). Formålet er at med økt innsikt i læreres erfaringer, kan min studie være en bidragsyter til bevisstgjøring omkring dagens praksis i skolen, og om mulig bidra til en økt forståelse om fremming av inkluderende praksiser i skolen.

Metode

Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

I dette prosjektet er formålet å undersøke læreres opplevelser med elever med ASF i barneskolen. Det kvalitative forskningsintervjuet er det som passer mitt prosjekt best for å svare på problemstillingen, da jeg er ute etter læreres opplevelser og hva som ligger i deres opplevelser omkring elever med ASF på barneskoletrinnet.

Prosjektet er derfor forankret i et fortolkende forskningsparadigme som omhandler et sett av epistemologiske, ontologiske og metodologiske antagelser, noe som gjør at forskeren i prosessen rundt innhenting av data og i analysen av data, må reflektere rundt noen filosofiske spørsmål, som vil ha innvirkning på datainnsamlingen og analysen (Lincoln & Guba, 2013). Prosjektet er inspirert av både den fenomenologiske tilnærmingen (Kvale & Brinkmann,

2017) og kritisk realisme (Nordahl-Hansen & Kvernbekk, 2020; Buch-Hansen, 2005), da jeg er ute etter å få tak på *opplevelser* og informantenes *livsverden*, i tråd med fenomenologien, samtidig som jeg er interessert i å fange opp elementer i dataene som kan være med på å belyse forskningsspørsmålet mitt med et kritisk, men problemløsende blikk, inspirert av ideene innenfor kritisk realisme (Buch-Hansen, 2005; Nordahl-Hansen & Kvernbekk, 2020).

Med bakgrunn i dette forskningsparadigmet, er det noen grunnleggende spørsmål en kan stille seg innenfor både det ontologiske, epistemologiske og metodologiske perspektivet; hvor det ontologiske handler om *hva ligger der ute, hva kan vi få vite noe om?*, og det epistemologiske tar for seg *hva kan en si om relasjonen mellom den som innehar kunnskapen, og den som innhenter den, hvordan tilegner vi oss kunnskap, og hva er kunnskap?*, og tilslutt det metodologiske som omhandler *hvordan går vi frem for å tilegne oss kunnskapen og innhente denne?* (Lincoln & Guba, 2013). Empiri handler om «*tingene slik de presenterer seg for oss*», slik at vi på den måten kan få tilegnet ny kunnskap om det vi undersøker, men uten at vi kan si at virkeligheten *er slik*, men en forbindelse til den (Nyeng, 2017).

Vitenskapelig kunnskap er ikke subjektiv, den er *intersubjektiv* i den forstand at den er utviklet i tråd med faglig tradisjon og teoretiske modeller, noe som gjør at det å drive vitenskapelig forskning aldri kan bli fullstendig objektivt, da den kunnskapen vi innhenter er formet av måten vi måler på og spør på (Nyeng 2017). «*Det vi ser er det vi lar komme til syne, fordi å forske er å være rettet mot (en del av) verden ut fra en bestemt teori og i tråd med visse metodiske prinsipper* (Nyeng 2017, s. 12)»

I forskning, etterstrebes det å være så objektiv og nøytral som mulig når en søker etter kunnskap, men i denne sammenheng handler det også om å anerkjenne sin aktive rolle som forsker, i både datainnsamlingen, analysen og fortolkningen av denne. Det er vesentlig å reflektere over, og kunne være åpen for at andre kan få andre svar og resultater enn en selv, ved å benytte andre metoder. Evnen til vitenskapelig refleksjon er helt avgjørende når man bedriver vitenskapelig forskning, og evnen til å kunne forstå forbindelsene mellom teori, metode og virkelighet i den vitenskapelige disiplinen (Nyeng, 2017). Det er slik at når vi ser *noe*, så ser vi ikke *noe annet*, og det er dette det er viktig å reflektere over i vitenskapelig forskning, at det handler om vårt utgangspunkt for innhenting av kunnskap, hvordan vi ser og spør på for å få denne kunnskapen (Nyeng, 2017).

Forskerrollen og etiske refleksjoner

Respondentene har blitt tilstrekkelig informert om hva det innebærer for de å delta i prosjektet, da jeg på forhånd hadde laget et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Dette

gikk jeg igjennom sammen med de før intervjuet begynte, og før de skrev under. På denne måten sikret jeg at de hadde forstått informasjonen, og fortsatt hadde mulighet til å trekke seg dersom de ønsket. Jeg informerte om at samtykket deres kunne trekkes tilbake når som helst, dersom de på et senere tidspunkt skulle ombestemme seg. Jeg la vekt på å informere godt om at lærernes skildringer og eksempler fra arbeidet med elever med ASF, vil bli anonymisert dersom de blir benyttet i tekstform i prosjektet. Dette var i tråd med tilbakemeldingen fra Norsk Senter for forskningsdata (NSD):

«Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene».

Forhold som kjønn, alder og bostedskommune er derfor ikke gjengitt i prosjektet, for å sikre personvernet og unngå gjenkjennelighet for respondentene. Under intervjuene ble det benyttet digital lydopptaker, og når det gjelder bruk av denne, informerte jeg om hvordan data blir lagret, og når disse blir slettet, for å trygge respondentene på at deres personvern er ivaretatt (NESH, 2021). Relasjonen mellom forsker og respondent er ikke symmetrisk, derfor er det viktig å understreke at deltagelsen er *frivillig*, og selv om lærerne har samtykket, kan det hende at de ønsker å trekke seg ved et senere tidspunkt (NESH, 2021). Med bakgrunn i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021), har jeg som forsker vært opptatt av å opptre sannferdig og ikke skape et ytre press for respondentene om å dele mer enn de ønsker. I arbeidet med datainnsamlingen var jeg opptatt av at min oppførsel og rolle som forsker ikke skulle påvirke respondentenes svar og betraktninger, i tillegg til at jeg ønsket å skape tillit, respekt og gjensidighet med respondentene, slik at de ble trygge på å dele erfaringer og refleksjoner med meg (Tjora, 2021).

Utvalg

Respondentene ble rekruttert gjennom e-post og informasjonsskriv sendt til rektor på skoler på østlandsområdet i Norge, hvor rektorer deretter satte meg i kontakt med personer som ønsket å bidra i prosjektet. Rekrutteringen var til tider krevende og uforutsigbar, særlig grunnet COVID-19 situasjonen. Dette førte til at det ble en rekke utsettelse på grunn av sykdom, arbeidspress og manglende tid hos respondentene. Allikevel, ved å rekruttere bredt gjennom både egne kontakter og gjennom respondenter jeg allerede hadde intervjuet, fikk jeg til slutt seks lærere som passet til kriteriene for deltakelse. Utvalget ble strategisk plukket ut, og ikke tilfeldig, da dette var nødvendig for å besvare forskningsspørsmålet (Tjora, 2021).

For å delta i prosjektet trengtes ingen forkunnskaper eller erfaring med elever med ASF i skolen, det eneste kriteriet var at deltakerne var utdannet lærer og jobbet som lærer på barneskoletrinnet 1-7 klasse. Utvalget ble begrenset til kun lærere i barneskolen, og ikke andre ansatte med erfaring med elever med ASF, da det var spesifikt læreres opplevelser jeg var ute etter å belyse i prosjektet. Barneskoletrinnet valgte jeg da de aller fleste elever i skolen som har en form for vanske, blir utredet og får en diagnose i løpet av 1-7 klasse på barneskolen (Meld. St. 6, 2019). Jeg var interessert i å høre om læreres opplevelser og erfaringer knyttet til barneskoleårene, da mye god utvikling skjer ved tidlig innsats og med god tilrettelegging så tidlig som mulig (Nordahl et al., 2018).

Intervjuguide

I utarbeidelsen av intervjuguiden (se vedlegg 4), fokuserte jeg på åpne spørsmål, og ikke lukkede ja/nei spørsmål, for å forsøke å få mest mulig nyanser og dybde i svarene, i tillegg til at jeg tenkte nøye over rekkefølgen på hvilke spørsmål jeg skulle stille når. Jeg tok utgangspunkt i de tre fasene i en intervjusituasjon som Tjora (2021) beskriver: oppvarming, refleksjon og avrundning. Oppvarmingsspørsmålene var enkle, konkrete spørsmål, som omhandlet mer dagligdagse ting, slik som utdanning og hvor lenge de har jobbet i skolen. Dette for å sette stemningen for intervjuet og ufarliggjøre settingen, før jeg gikk videre til refleksjonsspørsmålene, som dannet kjernen av intervjuet (Tjora, 2021). Hensikten med refleksjonsspørsmålene er å lage «*grand tour questions*» slik at respondenten skal ta oss med på fortellinger og gå i dybden i ulike deler av forskningstemaet, ofte gjennom sekvensielle erfaringer, og oppdelinger i «tema» (Tjora, 2021). Her lå fokuset på å stille spørsmål slik som: «kan du fortelle/beskrive», for å åpne opp for deres opplevelser omkring temaet. Til sist, rundet jeg av intervjuet med å spørre om respondentene ønsket å tilføre noe mer til slutt, eller kommentarer utover det de allerede hadde sagt. Hensikten var å forsøke å runde av på en slik måte at det skulle normalisere situasjonen mellom meg og respondent, ved å takke for innsatsen og informere om prosjektets slutt og prosess (Tjora, 2021).

Pilottesting

Det ble gjennomført to pilotintervjuer for å teste både hvor lang tid intervjuene ville ta, samt hvor gode spørsmålene mine var knyttet til formulering og begreper. Når jeg gjennomgikk informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen, fikk jeg ingen tilbakemeldinger, annet enn at den var klar og informerte godt om prosjektets formål, rammer og omfang, og betydningen det ville ha for den enkelte å delta i prosjektet. Gjennomføringen av intervjuene tok alt fra 45-60 minutter, helt i tråd med det jeg hadde forutsett på forhånd.

Det som jeg imidlertid oppdaget under pilot intervjuene var at spørsmål nr. 3: «*Hvilken kompetanse mener du at behøves for å møte elever med autisme på en god måte i dagens skole?*» kunne føre til noe upresise svar, da begrepet kompetanse i seg selv kan være utfordrende å svare på, og reflektere over, uten en begrepsforklaring på forhånd. Jeg opplevde her at intervjuobjektene først svarte noe nølende på spørsmålet, for så å spørre tilbake: «*er usikker på om jeg svarte på det du lurte på nå*». Jeg måtte derfor omformulere spørsmålet og forklare: «*Hva tenker du at behøves av kunnskaper for å møte elever med ASF på en god måte i skolen?*». I etterkant av pilotintervjuene, vurderte jeg om jeg skulle beholde det opprinnelige spørsmålet, eller endre det til å ikke omfatte ordet kompetanse, dette med bakgrunn i om det vil påvirke svarene jeg får, dersom begrepet kompetanse beholdes i spørsmålsutformingen. Jeg valgte å endre spørsmålet til slik nevnt ovenfor, ved å bruke begrepet *kunnskaper*, istedenfor kompetanse, for å sikre at jeg faktisk fikk svar på det jeg ønsket å få vite noe om. Under spørsmål nr. 4, om rutiner for kompetanseheving, erfarte jeg ikke de samme utfordringene med begrepet kompetanseheving, slik jeg gjorde med kompetanse i det forrige spørsmålet. Jeg reflekterte over dette underveis, samt i etterkant av intervjuene, og tolker det slik at begrepet kompetanseheving er noe som mulig er mer allment kjent blant fagfolk og andre, i dette tilfellet lærere, da det ofte brukes om kurs eller videreutdanning innenfor i arbeidslivet.

Når det gjaldt spørsmål nr. 9, om inkludering, valgte jeg å endre dette også, fordi jeg reflekterte mer over spørsmålet og besluttet at det kunne oppfattes som ledende, på grunn av begrepet *utfordringer*. Begrepet kunne tolkes som ledende, og at respondentene da mulig ville kunne lete etter utfordringer for å gi meg et svar på nettopp det, istedenfor et åpent svar om inkludering og erfaringer med dette. Jeg var ikke direkte ute etter å høre om utfordringer, men om alle erfaringer og opplevelser med inkludering av elever med ASF. Derfor, ble dette spørsmålet i intervjuguiden endret til: «*Dersom du har hatt elever med autisme i klassen din, hva er dine erfaringer med inkludering av disse elevene? gi gjerne eksempler*». Dette ble gjort for å sikre prosjektets validitet, knyttet til at jeg får svar på det jeg faktisk ønsker å vite noe om, og ikke leder respondentene i en eller annen retning.

Gjennomføring av datainnsamling

Før datainnsamlingen kunne gjennomføres, måtte prosjektet være godkjent av (NSD), med bakgrunn i at prosjektet innhenter personopplysninger fra respondentene. Prosjektet ble godkjent den 14.10.21. Datainnsamlingen ble gjennomført ved bruk av semi-strukturerte intervjuer, hvor to av intervjuene ble gjennomført med digital tilstedeværelse, grunnet COVID-19 situasjonen. De fysiske intervjuene ble gjennomført på respondentenes egen

arbeidsplass, slik at omgivelsene skulle være så trygge som mulig, de digitale intervjuene ble gjennomført i tidsrommet der det passet best med respondentenes timeplan. Respondentene selv valgte rom, tid og sted, hvorav jeg understreket behovet for å sitte et skjermet og støyvennlig sted for intervjugjennomføringen (Tjora, 2021).

Transkribering av intervjuer og analyse

Intervjuene ble tatt opp på digital lydopptaker og deretter transkribert gjennom ortografisk transkripsjon, det innebærer å transkribere alle uttalte ord og eventuelt andre lyder (sukking, mhm og ehh, for eksempel), men uten å inkludere fortolkninger av *hvordan* ting ble sagt og på *hvilken* måte de ble sagt (Braun & Clarke, 2013). Målet med denne type transkripsjon er å gjengi det talte ord så korrekt som mulig uten å endre/oversette noe, eller legge til noe som ikke har blitt sagt av respondenten. Jeg hadde litt over 72 sider med transkriberte data, og den første delen i analysen er å bli kjent med dataene (Braun & Clarke, 2013), eller «rådata» slik Tjora (2017) beskriver. Jeg oppdaget at det var momenter ved dataene jeg ikke la like tydelig merke til under transkriberingen, som jeg nå gjorde i den tidlige analysefasen.

Videre bearbeidet jeg dataene gjennom å organisere og dele de inn i temaer, og benyttet prinsippene innenfor refleksiv TA for å analysere, sortere og bearbeide data (Braun & Clarke 2006; 2013; 2019). Selve prosessen med analyseringen av dataene startet med å lese transkripsjonene fra intervjuene flere ganger, for så å identifisere mønstre, markere interessante betraktninger og mulige sammenhenger i intervjuene. TA er en fleksibel metode som kan tolkes på ulike måter og ikke har klare retningslinjer for analyseprosessen, noe som gjør at temaene som en får etter analysen av datasettet lages underveis. Det som er vesentlig er at temaene ikke nødvendigvis trenger å være generaliserbare eller skal kunne være kvantitativt målbare, formålet er at de skal avdekke noe av betydning for å besvare forskningsspørsmålet (Braun & Clarke 2006; 2019). I tillegg har jeg ønsket å være tett på empirien og bruke noe av respondentenes egne ord og begreper for å gjengi dataene, og har derfor vært inspirert av det som kalles for «*in vivo koder*», eller «*meningsfortetting*», noe som betyr forkortelser av intervjuobjektens uttalelser til korte formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 212). Dette er i tråd med at jeg var opptatt av den *opplevde livsverden*, altså læreres opplevelser, og derav er det viktig for meg å ha med deres egne ord og betraktninger i analysen (Nyeng, 2017, s. 65).

Analyse og koding av data

I prosessen med å bearbeide dataene benyttet jeg fullstendig koding, «complete coding», hvor jeg var ute etter å identifisere alt som er av interesse og relevans for å svare på problemstillingen (Braun & Clarke, 2006; 2013). Intervjuene ble kodet, 20 linjer av gangen, hvor jeg søkte etter spesifikke begreper i svarene, før jeg etter hvert sjekket de på tvers av transkripsjonene for å identifisere mønstre og mulige sammenhenger i svarene. Denne måten å analysere dataene på handler om å ikke velge seg ut seksjoner av dataene for så å kode de, men å kode dataene som helhet, for så å deretter senere i analyseprosessen bli mer selektiv og identifisere sammenhenger i svarene til de ulike respondentene, samt identifisere temaer (Braun & Clarke 2006;2013) Når det gjelder å benytte «complete coding innenfor TA handler det om å etter hvert identifisere «koder» i dataene, altså ord eller fraser som fanger essensen i svarene og dermed er med på å belyse problemstillingen på en fullstendig måte. Samtidig er det en måte å se sammenhenger i svarene på hos flere av respondentene (Braun & Clarke, 2013). Målet med kodingen er å skape mening i dataene ved å redusere omfanget av datamateriale og trekke ut de viktigste momentene for å svare på forskningsspørsmålet. Når jeg kodet startet jeg først med å identifisere ord/uttrykk som gikk igjen flere ganger i intervjuet, eller som jeg bemerket meg var av ekstra relevans. Dette gjorde jeg systematisk med alle intervjuene, jeg la deretter begrepene inn i en tabell for å identifisere mulige temaer/mønstre. Her er et eksempel på en slik tabell:

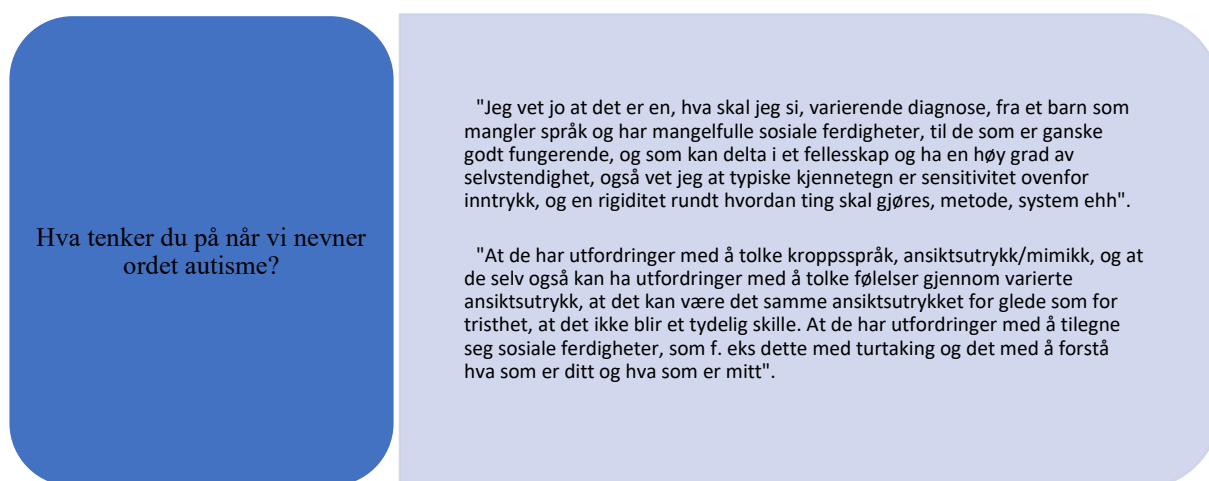
Tabell 1

<i>Koding L1</i>				
Hatt spes.ped, kontaktlærer	Rigiditeten	Sensitive for mange inntrykk, lyd spesielt	Varierende diagnose	Utfordringer med tolking av kroppsspråk, ansiktsuttrykk/mimikk
Åpenhet rundt elever med ASF	Kompetanse – se når de er mentalt tilstede	Lite ressurser, lite kompetanseheving – usikker på hva som finnes	Opplæring i ASK – en type kompetanseheving	Kunnskap gjennom kollegaer
Få til at eleven er sammen med klassen	Inkluderes i klasserommet med resten av klassen			

Tabell 1. illustrerer ord og uttrykk i kodingsprosessen.

Dette er et lite utdrag fra tabellen, for å illustrere et bilde av prosessen. Her la jeg kun inn de begrepene/uttrykkene jeg la merke til i intervjuene når jeg leste igjennom transkripsjonene. Når jeg hadde kodet begreper/uttrykk i alle transkripsjonene, slik illustrert

ovenfor, gikk jeg så igjennom og markerte med fargekoder der jeg oppdaget begreper som gikk igjen, mulige sammenhenger, og andre betraktninger som jeg festet meg ved. Deretter gikk jeg tilbake til transkripsjonene og gikk igjennom de systematisk på nytt, men da kodet jeg hele fraser og utsagn, basert på de begrepene og uttrykkene jeg hadde kodet i første runde, for å være så nær empirien som mulig (Kvale & Brinkmann, 2017). Fremgangsmåten er illustrert her i figur 1:



Figur 1. illustrerer prosessen med å kode hele fraser/utsagn.

Dette er slutfasen i kodingsprosessen, å «sammenfatte kodete data», noe som handler om å ha klare titler på kodene slik at det er lett å identifisere de (Braun & Clarke, 2013 s. 216).

Identifisering av temaer

Det neste leddet i analyseprosessen var å identifisere temaer i dataene basert på den ovenstående kodingen. Gjennom å benytte «*pattern based analysis*» slik Braun & Clarke (2006;2013) beskriver det, får man et bilde av hvilke temaer og begreper som går igjen i dataene, slik at man kan trekke ut det som er mest meningsfullt for å besvare forskningsspørsmålet. Det som imidlertid er viktig i denne sammenheng er at det ikke nødvendigvis handler om hvor ofte noe opptrer i dataene, men hvilke elementer som er mest *meningsfulle* til å besvare forskningsspørsmålet, slik at det handler mer om *mening* enn om *tall* og frekvensen i forekomst av begreper i dataene (Braun & Clarke, 2006;2013). Prosessen med å identifisere temaer skal fortelle noe meningsbærende fra dataene, og fanger noe viktig i dataene basert på forskningsspørsmålet som er stilt (Braun & Clarke, 2006;2013).

Når jeg jobbet med å identifisere temaene, beveget jeg meg mer i en fortolkende og abstrakt retning, og tenkte mer på de «store linjene», enn kun å beskrive begreper og fraser,

slik i den ovenstående analysefasen. Jeg startet først med å lage temaer for hver respondent basert på kodene, før jeg deretter sammenlignet og sammenfattet temaene på tvers av datamaterialet. I illustrasjonen nedenfor viser jeg de mange mulige temaene som kom frem i prosessen:



Det ble mange mulige temaer som jeg til slutt måtte sammenfatte til større overordnede temaer, og som da omfattet flere av undertemaene som jeg først kom frem til. Jeg jobbet derfor videre med å gjøre tema-modellen mindre, og laget større overordnede temaer som skulle inneholde flere av de mindre temaene. De fem temaene var: relasjonsbygging, utfordringer i skolen, læreres strategier, kunnskap og kompetanse og tverrfaglig samarbeid.

Studiens begrensninger

Denne studien ville vært styrket dersom utvalget lærere hadde vært større, og også at lærerne var representert fra skoler over hele landet, og ikke kun Østlandsområdet. I tillegg, retter studien seg kun inn mot lærere i barneskolen, og det kan være relevant for fremtidige studier å se på læreres opplevelser med elever med ASF i både ungdomsskole og videregående skole. Det kan også tenkes at lærerne kan ha hatt andre opplevelser med elever med ASF i skolen, som ikke ble dekket av mine spørsmål, eller som lærerne selv ikke kom inn på underveis, eller på slutten av intervjuene når de fikk spørsmål om de ønsket å tilføye noe. Det kunne derfor vært interessant med kombinerte intervju- og observasjonsstudier av

læreres opplevelser med elever med ASF, hvor en observerer i klasserommet i tillegg til kvalitative intervju med lærerne.

Diskusjon og konklusjon

Denne studien undersøker *læreres opplevelser* med elever med ASF i skolen, og fokuset har vært å få kunnskap om hvilke erfaringer lærerne har med denne elevgruppen i skolen, samt hvilken betydning deres erfaringer har for inkludering og arbeidet med å få til inkluderende praksis for disse elevene i dagens skole. Siden studien er inspirert av fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2017) og kritisk-realisme (Buch-Hansen, 2005; Nordahl-Hansen & Kvernbekk, 2020), har utgangspunktet derfor vært todelt: både å få tak på læreres opplevelser, og fange opp elementer i dataene som kan reise spørsmål av kritisk og problemløsende art underveis.

Barn med ASF er en heterogen gruppe, og erfaringer fra lærere som deltar i denne studien, vil kanskje ikke gjenspeile andre læreres opplevelser, da alle med ASF er ulike, og har behov for ulik tilnærming. Samtidig, håper jeg at jeg med denne studien kan bidra til mer kunnskap om læreres erfaringer med elever med ASF, for å kunne gi innblikk i nyttig kunnskap som kan gjøre lærere bedre rustet til å tilrettelegge og inkludere disse elevene i dagens skole. Mine resultater viser at det er utfordringer med å sikre at lærerne har nok kunnskap og kompetanse til å undervise og inkludere elever med ASF i dagens skole, noe tidligere studier også er inne på (Kisbu-Sakaraya & Doenyas, 2021; Vincent & Ralston 2020; Able et al., 2015; Busby et al., 2012; Segall 2018; Segall & Campbell, 2012). Manglende kunnskap om ASF gir seg utslag i manglende kompetanse til å håndtere elever med ASF sine mangfoldige utfordringer i skolehverdagen, og kan derfor fungere som en barriere for inkludering og utvikling av inkluderende praksis. I tillegg, utfordrer det Opplæringslovens (1998) bestemmelser om inkludering og rett kunnskap hos lærere. I lys av teoriene WCC, EF og ToM, som beskriver kjerneområdene i vanskene hos elever med ASF, er det vesentlig for lærere å ha noe kunnskap om hva disse innebærer, og hvordan de kan gi seg utslag hos den enkelte elev med ASF (Frith, 2006; Baron-Cohen, 1995; Pennington & Ozonoff, 1996). Det er blant annet komponenter knyttet til arbeidsminne, planlegging og sosial kompetanse som er vesentlig å vite noe om, da det påvirker elevenes utvikling faglig og sosialt (Pennington & Ozonoff, 1996; Van den Bergh et al., 2014). Atferdsutfordringer, kommunikasjonsutfordringer og sosiale utfordringer ble særlig trukket frem av flere av lærerne som et av de områdene som gjør det krevende å skulle tilrettelegge for elever med ASF i klassen. Samtlige seks respondenter er inne på at de sosiale vanskene er fremtredende

hos elevene, og at lærerne må jobbe aktivt for å inkludere elevene i klassen, for at de skal oppnå kontakt og gjensidig respekt fra jevnaldrende medelever. Åpenhet med de andre medelevene omkring eleven med ASF sine vansker, beskrives som avgjørende for aksept og forståelse fra de andre. Det beskrives i tillegg at det blir vanskeligere å tilrettelegge i sosiale situasjoner med jevnaldrende jo eldre elevene blir, da de sosiale spillereglene endrer seg oppover i alder, noe tidligere forskning støtter (Chamberlain et al., 2007). Samtidig, er erfaringen til en av lærerne at ved bruk av sosiale historier for å trene opp sosiale ferdigheter, fører dette til bedre sosial forståelse hos elever med ASF, noe Haug (2017), Chamberlain et al. (2007) og Wendelborg og Tøssebro (2011) også viser til. Tidligere forskning (Kokulari et al., 2018) har pekt på at intervensjonstiltak for å fremme eksekutive funksjoner (EF) på mellomskoletrinnet 8-12 år, kan gi lettelsener innenfor (ToM), og bidra til økt sosial og faglig forståelse for elever med ASF. Dette er vesentlige observasjoner å merke seg, da to av lærerne i denne studien trekker frem at muligheten for inkludering handler om elevens funksjonsnivå. Det kan derfor diskuteres om tiltak for å øke funksjonsnivå når det gjelder sosial og faglig forståelse, kan bidra til mer inkludering for elever med ASF i skolen.

Lærerne i denne studien har et ønske om å inkludere alle elever med ASF i klasserommet og på alle arenaer i skolen, men at dette arbeidet oppleves som utfordrende på grunn av manglende kursing, kompetanseheving, ressurser, samt at kompetansen innad i skolen ikke alltid blir brukt på riktig sted, noe Humphrey & Symes (2013) også er inne på i sin studie. I tillegg, oppleves det som krevende at de på grunn av taushetsplikten ikke kan dele informasjon til andre lærere om enkeltelever. Det er kun de lærerne som har kontakt med den enkelte elev med ASF som kan vite noe om elevens vansker og tilrettelegginger. Dette blir en utfordring i for eksempel friminutt, at andre lærere ikke vet hvordan de skal forholde seg til eleven med ASF, og ikke vet hva eleven har behov for, oftest knyttet til sosiale situasjoner. Videre, belyses det at det ikke er nok å «*lese seg opp*» på autisme, at det kreves både teoretisk kunnskap, samt erfaring i arbeid med disse elevene, for å få en forståelse for ASF.

Det tverrfaglige samarbeidet og det å arbeide i team pekes på som avgjørende for å få til gode tilretteleggingstiltak for elever med ASF i skolen. Det er dog noe varierende erfaringer med det tverrfaglige samarbeidet, i hovedsak med PPT, og et gjennomgående ønske hos alle lærerne med mer veiledning, kontakt og opplæring fra PPT. Opplevelsene baserer seg på at samarbeidet med PPT, når det først skjer, oppleves som konstruktivt, men at det i mange tilfeller er slik at lærerne blir overlatt til å prøve ut tiltak og hjelpemidler som de ikke har kunnskap om, eller har fått en innføring i. Roberts & Webster (2020) og Lindsay et al. (2013) viser blant annet til at skoler som lykkes med inkluderende praksis har høy grad av samarbeid

og støtte til ansatte og elever.

I lys av Florian (2007) og Florian & Black-Hawkins (2011) teori om inkluderende pedagogikk, som peker på at læreres kunnskaper og holdninger må endres, samsvarer ikke dette med mine funn. Lærerne som har deltatt i denne studien rapporterer alle om *noe* kunnskap om ASF, i tråd med Vincent & Ralston (2020), Talib & Paulson (2015) & Blackwell et al. (2017), og deres holdninger og strategier i møte med elever med ASF handler om et ønske om å inkludere. Lærerne belyser imidlertid at til tross for *noe* kunnskap, ønsker de å lære mer og øke kompetansen sin om ASF. Mine funn viser derfor at det kan tyde på at forhold på systemnivå, knyttet til økonomi og ressurser som virker hemmende for inkluderingen, heller enn læreres holdninger og kunnskap. Et undervisningstilbud av høy kvalitet for elever med ASF, med lærere som innehar kompetanse om deres vansker (Meld. St. 6, 2019), fordrer at det er nok ressurser tilgjengelig til å møte behovet i dagens skole (Ryhl, 2019; Lillejord, 2015).

Læreres opplevelser med elever med ASF i skolen, baserer seg i denne studien på et ønske om inkludering og tilrettelegging i fellesskapet for elever med ASF, på elevenes premisser. Deres opplevelser viser til at lærerrollen i dag stadig blir utfordret på grunn av mangfoldet av elever som er i klassen, og at dette stiller økte krav til kunnskap hos lærerne, og at de ofte må søke denne kunnskapen selv. Opplæringsloven (1998) sier noe om både kompetanse hos lærere, samt inkluderende læringsmiljø, og min studie kan vise til at elever med ASF har lærere som har vansker med å oppfylle lovens bestemmelser på disse områdene, til tross for at de innehar både ulik erfaring og kunnskap. Deres arbeid med inkludering og tilrettelegging for elever med ASF begrenser seg med bakgrunn i manglende ressurser i den enkelte skole, utilstrekkelig kunnskap og kompetanse om ASF, samt at informasjonsdelingen, kompetansen og ressursene innad i den enkelte skole ikke blir brukt godt nok.

Det vil være av relevans å undersøke effekten av dagens kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Udir, 2021), for å kunne si noe om satsingen på kompetanse har tjent til sitt formål, å løse noen av de utfordringene lærere står ovenfor i skolen i dag. I tillegg, er det et behov for å undersøke mulige tiltak for å skape gode inkluderende praksiser for elever med ASF i ordinær klasseromsundervisning.

Referanser

- Able, H., Sreckovic, M., Schultz, T., Garwood, J., & Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports need for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 44–57.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0888406414558096>
- Aasen, A.M, Nordahl, T., Mælan, E.N., Drugli, M.B., & Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse, et komplekst fenomen*. Hentet fra:
https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/227105/opprapp13_2014_online.pdf?sequence=1
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.)
- American Psychiatric Association. (2013). Cautionary statement for forensic use of DSM-5. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Anglim, J., Prendeville, P., Kinsella, W. (2017). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750>
- Bakken, T. L., Helverschou, S. B., Høidal, S. & Martinsen, H. (2016). Mental illness with intellectual disabilities and autism spectrum disorders. I C. Hemmings & N. Bouras (Red.), *Psychiatric and Behavioral Disorders in Intellectual and Developmental Disabilities* (s. 119- 128). *Cambridge University Press*.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107588714.012>
- Ballantyne, C., Wilson, C., Martin K., Toye & Karri GillespieSmith (2022). Knowledge and barriers to inclusion of ASC pupils in Scottish mainstream schools: a mixed methods approach. *International Journal of Inclusive Education*
[DOI: 10.1080/13603116.2022.2036829](https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2036829)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control* (pp. IX, 604). Freeman.
- Baron-Cohen, S. (1995). Mind blindness: An essay on autism and theory of mind. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37(12).
- Blackwell, W., Sheppard, M. E., Lehr, D., & Huang, S. (2017). Examining pre-service teacher candidates' sources and levels of knowledge about autism spectrum disorders. *Journal of Human Services: Training, Research, and Practice*, 2(2),
<https://scholarworks.sfasu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1030&context=jhstrp>

- Braun, V., Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Braun, V., Clarke, V. (2013). Successful qualitative research: a practical guide for beginners. Sage.
- Braun V., Clarke, V. (2019) Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11:4, 589-597
<https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/2159676X.2019.1628806?needAccess=true>
- Buch-Hansen, & Nielsen, P. (2005). Kritisk realisme (p. 123). *Roskilde Universitetsforl.*
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teaching challenges and pre-service needs. *Rural Educator*, 4, 27–35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987618.pdf>
- Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotheram-Fuller, E. Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *J Autism Dev Disord* 37, 230–242 (2007). <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021) *forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. 5.utg. Hentet fra:
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Ekspertgruppa om lærerrollen, *et kunnskapsgrunnlag* (2016) Fagbokforlaget. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rappo-rt-om-laererrollen.pdf>
- Frith, U. (2015) *Autisme og Aspergers syndrom; en introduktion*. 1.opplag, 6.utg. Dansk psykologisk forlag.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37: 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., Linklater, H. (2010) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40:4, 369-386. doi:[10.1080/0305764X.2010.526588](https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588)
- Gómez-Marí, Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(9), 5097. <https://doi.org/10.3390/su13095097>
- Griffith, E.M., Pennington, B.F., Wehner, E.A., Rogers, S.J. (2003) Executive functions in young children with autism. Hentet fra:

- <https://srdc.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8624.00059>
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (2013). The Constructionist Credo. *California: Left Coast Print Inc.*
- Happé, & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Haug, P. (2017) Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra: [Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering \(utdanningsforskning.no\)](https://utdanningsforskning.no/artikler/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering)
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013) Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17:1, 32-46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>
- Kaale, A., & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K.A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, 6, 523-547.
- Kaland, N (2019). Autistiske trekk, kognitive funksjoner og psykiske problemer. *Psykologi i kommunen*. Hentet fra: [Fagfelleverdert: Autistiske trekk, kognitive funksjoner og psykiske problemer / Psykologi i kommunen nr. 4 2019 \(psykisk-kommune.no\)](https://psykisk-kommune.no/fagfelleverdert-autistiske-trekk-kognitive-funksjoner-og-psykiske-problemer/)
- Kisbu-Sakarya, Y., Doenyas, C. (2021) Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms, *Research in Developmental Disabilities, Volume 113*. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103941>
- Kvale, Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.
- Kouklari, Tsermentseli, S., & Auyeung, B. (2018). Executive function predicts theory of mind but not social verbal communication in school-aged children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 76, 12–24. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.015>
- Lai, L. (2021). Strategisk kompetanseledelse (4. utgave.). *Fagbokforlaget*.
- Lillejord, S. (2015) Den lange veien mot en inkluderende skole. *Utdanningsforskning.no* Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/den-lange-veien-mot-en-inkluderende-skole/>
- Lillejord, Nordahl, T., & Manger, T. (2013). Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og

- elevkunnskap: 2: Lærerprofesjonalitet (2. utg., Vol. 2, p. 321). *Fagbokforlaget*.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson N., Scott, H. (2013) Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60:4, 347-362.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Lipsky, D.K., Gartner, A. (1997). Inclusion and school reform: Transforming americas classrooms. *Baltimore, MD: Brooks*. <https://doi.org/10.1002/pits.10015>
- Lopez, B., & Leekam, S.R. (2003) *Do children with autism fail to process information in context?*
<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00121>
- Løvaas, O. (1981). Opplæring av utviklingshemmede barn: "meg-boka". *Oslo, Gyldendal*.
- Meld. St. 6. (2019-2020) Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Munkhaugen, E. K., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, A. H., & Diseth, T. H. (2019). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism*, 23(2), 413–423. <https://doi.org/10.1177/1362361317748619>
- Nordby, M. J. (2019). Når skolen blir en fiende. *Statpedmagasinet*.
Hentet fra www.utdanningsforskning.no
- Nordahl, T, m.fl. (2018) Inkluderende fellesskap for barn og unge – ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Hentet fra:
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordahl-Hansen, A., & Kvernbekk, T. (2020) Construct validity in scientific representatation: A philosophical tour. Hentet fra: [Construct Validity in Scientific Representation: A Philosophical Tour | Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk](#)
- Nordahl, T., Dobson, S. (2009). Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning. *Oplandske bokforlag*.
- Nyeng F. (2017) Hva annet er også sant? – En innføring i vitenskapsfilosofi. *Fagbokforlaget Bergen*
- NOU 2020:1. (2020) - Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom. *Helse og Omsorgsdepartementet*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/>
- Pennington BF, Ozonoff S. (1996) Executive functions and developmental psychopathology.

- J Child Psychol Psychiatry*. 1996 Jan;37(1):51-87.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01380.x>
- Quesque F, Rossetti Y. (2020) What Do Theory-of-Mind Tasks Actually Measure? Theory and Practice. *Perspectives on Psychological Science*. 2020;15(2):384-396.
[doi:10.1177/1745691619896607](https://doi.org/10.1177/1745691619896607)
- Opplæringslova, (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. *LOV-1998-07-17-61*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Ryhl, C. (2019) Inklusion af børn og unge med autisme. 1.utg.
Hans Reitzels forlag
- Roberts, J., Webster, A. (2020). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*. doi: [10.1080/13603116.2020.1712622](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622)
- Segall, M. J. (2008). Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes (Doctoral dissertation). *University of Georgia*.
https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156–1167
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946712000256>
- Simonoff E, Pickles A, Charman T, Chandler S, Loucas T, Baird G. Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2008 Aug;47(8):921-9. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e318179964f>
- Skafle, I., Nordahl-Hansen, A., & Øien, R. A. (2020). social perception of high school students with ASD in Norway. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(2), 670-675. [doi:10.1007/s10803-019-04281-w](https://doi.org/10.1007/s10803-019-04281-w)
- Talib, T. L., & Paulson, S. E. (2015). Differences in competence and beliefs about autism among teacher education students. *The Teacher Educator*, 50(4), 240–256
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08878730.2015.1072259>
- Tjora. (2021). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4. utgave.). *Gyldendal*.
- Udir, (2017) Kunnskapsløftet overordnet del. Hentet fra:
[Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](https://www.udir.no/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaeringen)
- Udir – 3, (2010) Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen.

- Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Udir, (2021) Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. [Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis \(udir.no\)](https://www.udir.no/kompetanselofteet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/)
- Van den Bergh, Scheeren, A., Begeer, S., Koot, H., & Geurts, H. (2014). Age related differences of executive functioning problems in everyday life of children and adolescents in the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1959–1971. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2071-4>
- Wendelborg, C., Tøssebro, J. (2011) Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools, *International Journal of Inclusive Education*, 15:5, 497-512. <https://doi.org/10.1080/13603110903131739>
- World Health Organization (WHO). (1993). *The ICD-10 Classification of mental and behavioural disorders*. World Health Organization.
- Wilson, K. P., Landa R.J. (2019) *Barriers to Educator Implementation of a Classroom-Based Intervention for Preschoolers With Autism Spectrum Disorder*. *Frontiers in Education* Volume 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00027>
- Øien, R. A., Nordahl-Hansen, A., & Schjølberg, S. (2019). Mental health and ASD. *Journal: Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 1-5. doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102050-1

Vedlegg 1**Artikkelutkast**

“Man skulle vært bedre skodd for det her” En studie om læreres opplevelser med elever med autismspekterforstyrrelser i skolen

Dzenana Mujkanovic
Avdeling for Lærerutdanning, Høgskolen i Østfold

Forfattermerknad: Korrespondanse som gjelder manuskriptet kan rettes til Dzenana Mujkanovic på, telefon: 4129 29 97, eller e-post: dzenanam@hiiof.no, eller Høgskolen i Østfold, Postboks, 700, 1757 Halden.

Sammendrag

Barn med Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en heterogen gruppe elever i dagens skole, med store variasjoner i symptombylde hos den enkelte. De har ofte behov for spesialundervisning og tilrettelegging grunnet utfordringene diagnosen fører med seg, særlig knyttet til: sosialt samspill, kommunikasjon, eksekutive ferdigheter, samt høy grad av rigiditet og mangelfull kognitiv fleksibilitet. Studier viser at lærere har behov for kunnskap omkring elever med ASF for å kunne møte mangfoldet disse elevene representerer i dagens klasserom. Intervjuene ble gjennomført med seks lærere på barneskolen, som jobbet på ulike skoler. Refleksiv tematisk analyse kan fortelle at læreres opplevelser viser et ønske om å inkludere og tilrettelegge for elevene basert på deres individuelle behov, men at det er utfordringer knyttet til ressursmangel, manglende kompetanse og kunnskap om ASF hos lærere som vanskeliggjør dette arbeidet i dagens skole.

Summary

“One should have been better prepared for this” A study of teachers’ experiences with pupils with autism spectrum disorders in school.

Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) are a heterogeneous group of pupils, with large variations within the symptoms for the individual. These pupils often need special education and facilitation due to the challenges the diagnosis brings, especially related to: social interaction, communication, executive skills, as well as a high degree of rigidity and lack of cognitive flexibility. Studies show that teachers need knowledge about students with ASD in order to meet the diversity these students represent in today’s school. The interviews were conducted with six primary school teachers, who worked at different schools. Reflexive thematic analysis of the data shows that teacher’s experiences are linked to a desire to include and facilitate these students based on their individual needs, but that there are challenges related to lack of resources, lack of competence and knowledge of ASD among teacher that make this work difficult and challenging.

Introduksjon

Dagens skole er tuftet på prinsippene likeverd, inkludering og tilpasset opplæring (Udir-3, 2010 s. 3), noe Salamancaerklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994) om en inkluderende skole har bidratt til (Haug, 2017). Det handler om en skole for alle, der ingen skal ekskluderes fra fellesskapet uansett bakgrunn, eller grunnet deres fysiske eller psykiske utfordringer. Skolene sitt ansvar er derfor å sørge for et inkluderende læringsmiljø, tilpasset alle elever (Udir-3, 2010 s. 4).

I Meld. St. 6 (2019-2020) *«Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO»*, trekkes det frem at en kompetanseheving i skolen må til, noe som har ført til at det nå er et pågående kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Udir, 2021). NOU (2020) beskriver i *«Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom»* at barn med ASF har behov for strukturert og målrettet kunnskapsbasert innsats, og strukturering av hverdagen for å minske stress og bidra til gode mestringsopplevelser.

Elever med autismespekterforstyrrelser (ASF) er en heterogen gruppe og det er stor variasjon i hvordan diagnosen gir seg utslag hos den enkelte. ASF er en livslang funksjonshemming, og betegnes som en nevroutviklingsforstyrrelse, som gir en rekke avvik, særlig innenfor områdene: kommunikasjon, repetitiv stereotyp atferd, gjensidig sosial samhandling, samt begrensede interesser og aktiviteter (APA, 2013; ICD-10, 2011). Diagnosen gir svekkelser innenfor eksekutive funksjoner (EF), som handler om evnen til å prosessere informasjon, Theory of Mind (ToM), som beskriver evnen til å forholde seg sosialt til andre mennesker, samt Weak Central Coherence (WCC) som er evnen til å se helheten i en kontekst, og et detaljfokus som fører til høy rigiditet hos den enkelte (Pennington & Ozonoff, 1996; Baron- Cohen, 1995; Happé & Frith, 2006). Elever med ASF har større sannsynlighet for å lide kognitiv overbelastning, som er en tilstand som oppstår når personer med ASF får vedvarende opplevelser av å ikke mestre oppgaver de får, særlig knyttet til eksekutive funksjoner (Garrels & Halvorsen, 2017). De har en svakere kognitiv fleksibilitet, og mangler ofte strategier for å gjennomføre og komme i mål med oppgaver, og over tid kan dette føre til tap av motivasjon og ferdigheter (Garrels & Halvorsen, 2017; Munkhaugen et al., 2017). Studien til Kokulari et al. (2018) har pekt i retning av at tiltak for å støtte eksekutive funksjoner i barneskoletrinnet (8-12 år), kan være effektive for øking av sosial forståelse og faglig utvikling for elever med ASF.

Disse elevene har en høyere andel ufrivillig skolefravær, og har økt forekomst av tilleggsvansker, slik som depresjon og angst (Amundsen, 2019; Garrels & Halvorsen, 2017; Munkhaugen et al., 2017; NOU, 2021). Teoriene om EF, ToM og WCC er med på å gi en forståelse for noen av kjerne vanskene hos elever med ASF, og de belyser noe av kompleksiteten i denne diagnosen.. Funksjonsnivået til hver enkelt elev med ASF kan være svært ulikt, og derfor kreves det ulik tilrettelegging for hver enkelt elev.

Lærere behøver kunnskap om ASF, for å kunne vite noe om hvordan vanskene deres utspiller seg, slik at de blir tryggere på de tiltak og tilrettelegginger for elever med ASF i skolen (Able et al., 2015; Busby et al., 2013; Kisbu-Sakaraya & Denyas, 2021; Segall, 2008; Segall & Campell, 2012). For å kunne nå målsettingen om en inkluderende skole (Meld. St. 6, 2019-2020; Opplæringslova, 1998; Udir-3, 2010; Udir, 2021; Haug, 2017), og få til en inkluderende praksis for elever med ASF i skolen, er det nødvendig med kompetanse og forståelse omkring diagnosen (Lindsay et al., 2013; Ryhl, 2019). For å innarbeide inkluderende holdninger og skape et mer inkluderende skolemiljøer, må det arbeides med prosesser både på individ og systemnivå på den enkelte skole (Robert & Webster, 2020; Wendelborg & Tøssebro, 2011; Florian, 2007; Florian & Black-Hawkins, 2011). Studier peker på at læreres tro på egne evner til å tilrettelegge for, og inkludere elever med ASF, er avgjørende for hvor godt en lykkes med dette, og at det avhenger i stor grad av tid og ressurser, støtte fra ledelse, samarbeid og engasjement i den enkelte skole (Anglim et al., 2018; Ballantyne et al., 2022; Humphrey & Symes, 2018; Vincent & Ralston 2020; Wilson & Landa, 2019). Lærers rolle og relasjon til både elev og foreldre, pekes på som det viktigste for elevenes læring, og kravene til dagens lærere endres derfor i takt med mangfoldet de møter i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Lai (2021) beskriver det å være kompetent som det å inneha rett kunnskap til rett tid, og at denne kunnskapen skal kunne være anvendbar i den tiden man er i, og fremover i tid. Kunnskapen må derfor økes for å møte forventningene og kravene til samfunnet (Lai, 2021; Ryhl, 2019).

Denne studien tar for seg *«læreres opplevelser med elever med ASF i skolen»*, for å belyse hva lærerne mener er viktig for å møte elever med ASF i dagens skole. Hvilke erfaringer har lærerne med hvilken kunnskap som behøves for elever med ASF i skolen, hvordan fungerer det tverrfaglige samarbeidet omkring disse elevene, og hva mener lærerne skal til for å inkludere og legge til rette for en inkluderende praksis for denne elevgruppen? Studiens relevans og formål er å bidra til økt kunnskapsstatus, hvor målet er å skape mening og bidra til å trekke frem hva læreres opplevelser kan gi oss av kunnskap om hva som kreves

for å få til en inkluderende praksis, god tilrettelegging, og tilstedeværelse i skolen for elever med ASF.

Metode og analyse

Det ble brukt kvalitativ metode med semi-strukturerte intervjuer for innhenting av data. Deltakerne var seks lærere som jobbet i barneskolen (1-7.trinn), på Østlandsområdet. Det var ikke et inklusjonskriterie at de måtte ha erfaring med elever med ASF på forhånd for deltagelse i prosjektet. Det er av relevans for studien å vite noe om utdanning, samt erfaring med elever med ASF i skolen, og det er derfor utformet en tabell som viser en presentasjon av respondentene, som jeg videre vil betegne som lærer 1 (L1), lærer 2 (L2) og så videre. Tabell 1 gir en oversikt over deltakerne, antall år de har jobbet i skolen, utdanning og eventuelle erfaringer med ASF.

Tabell 1

<i>Lærernes erfaring og utdanning</i>						
	L1	L2	L3	L4	L5	L6
Antall år i skolen	<5	5-10	20-30	20-30	5-10	5-10
Utdanning	Lærerutd.	Lærerutd. & videreutd. Spes.ped	Lærerutd.	Lærerutd. & videreutd. Spes.ped.	Lærerutd.	Lærerutd.
Erfaringer med elever med ASF	>2 elever med ASF i klassen	<2 elever med ASF i klassen	>2 elever med ASF i klassen	>2 elever med ASF i klassen	>2 elever med ASF i klassen	<2 elever med ASF i klassen

Forklaring til tabellen:

<5 under 5 år, >2 flere enn to elever, <2 færre enn to elever.

Det ble utarbeidet en intervjuguide på forhånd, med åpne spørsmål, som la vekt på å forsøke å få flest mulig refleksjoner og nyanser i svarene til lærerne. Under intervjuene ble naturlige initiativ fra lærerne fulgt opp med oppfølgingsspørsmål, i tillegg til at intervjuene ble rundet av med et åpent spørsmål om de hadde noe mer å tilføye. Det ble gjennomført to pilotintervjuer med andre lærere som ikke har tilknytning til de seks som er med i studien. Pilotintervjuene ble gjort for å teste spørsmålene i forkant av hovedintervjuene, for å sikre studiens validitet og reliabilitet.

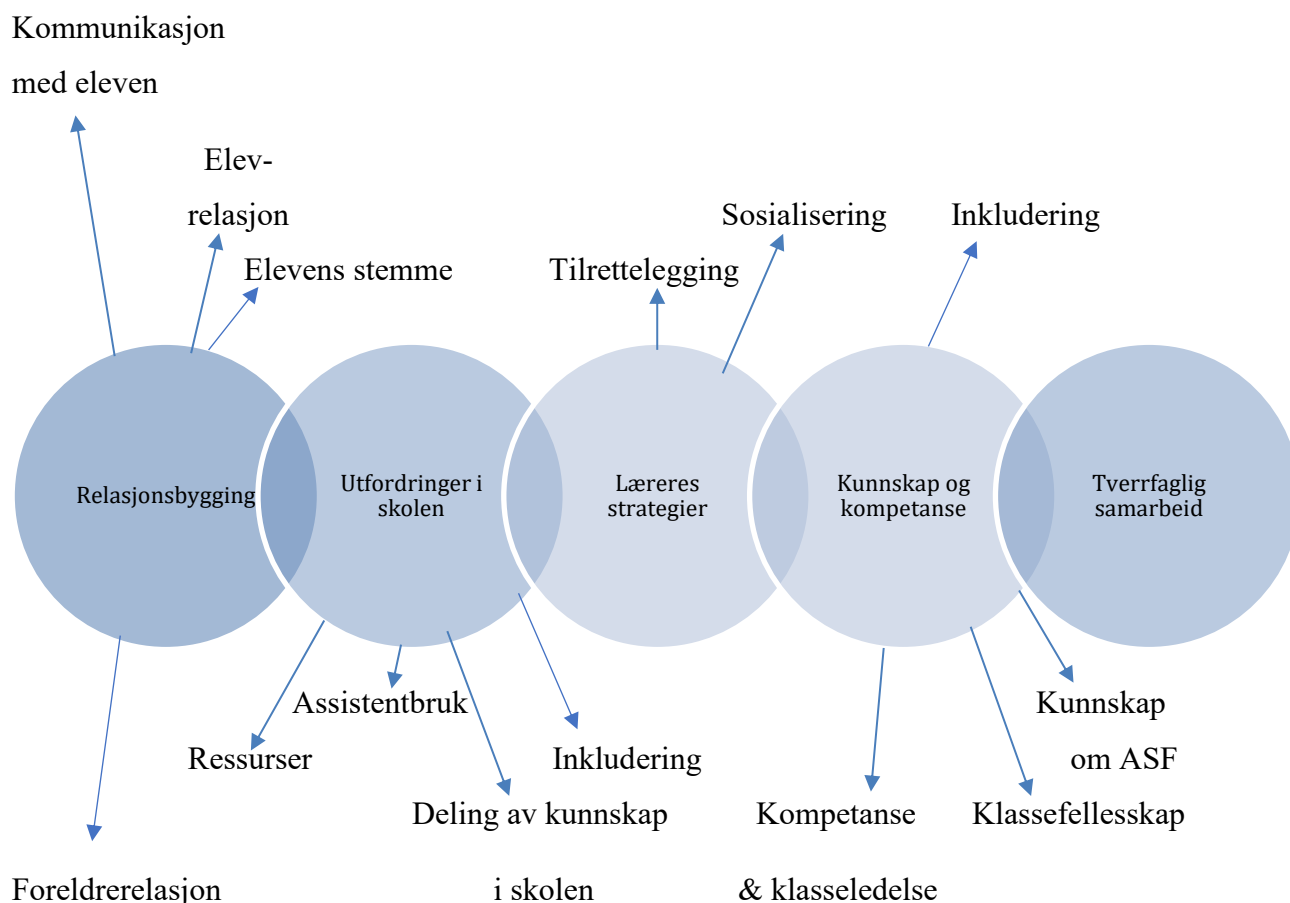
To intervjuer ble gjennomført digitalt ved bruk av Microsoft Teams, med bakgrunn i COVID-19 situasjonen. De resterende fire intervjuene ble gjennomført på lærernes egen arbeidsplass, for å sikre kjente og trygge omgivelser for lærerne i intervjusituasjonen (Tjora, 2021). Før intervjuene startet ble et informasjonsskriv gjennomgått med lærerne, der de fikk

informasjon om personvern, samtykke, og frivillig deltakelse.

Datainnsamlingen var basert på semistrukturerte intervjuer, og dataene ble tatt opp på digital lydopptaker, for deretter å bli transkribert gjennom ortografisk transkripsjon (Tjora, 2021). Transkripsjonene var på totalt 72 sider. I analysen var formålet å være så tett på empirien som mulig, for å få frem læreres opplevelser, og lærernes egne utsagn er gjengitt i sitater og fraser. Dataene ble analysert ved bruk av refleksiv tematisk analyse (TA) (Braun & Clarke, 2006;2013;2019). Refleksiv TA ble benyttet da det er en fleksibel metode som ikke har klare retningslinjer for analyseprosessen. Temaene fra datasettet blir til underveis, og det er ikke et mål i seg selv at de skal være generaliserbare, noe som samsvarer med formålet til denne studien, som er å få tak på læreres refleksjoner og beretninger, for å finne deres erfaringer med elever med ASF i skolen (Braun & Clarke, 2006;2013;2019).

Analyse

Analysen ble gjennomført ved bruk av complete coding (Braun & Clarke, 2013). Analyseprosessen var delt i tre faser, hvor den første fasen handlet om å kode systematisk 20 linjer av gangen for å identifisere spesifikke ord og uttrykk i svarene, før disse ble sjekket på tvers av transkripsjonene igjen, for å identifisere mønstre og mulige sammenhenger. Dataene ble derfor kodet som en helhet først, før det ble gått over til fase to, som var en mer selektiv koding, som omhandlet å trekke ut fraser og essensen i svarene basert på den første kodingen av ord/begreper. Siste del i analyseprosessen handlet om å identifisere temaer basert på «pattern based analysis», for å trekke ut meningsfulle data for å besvare forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006;2013;2019). Kodingen ble gjennomført på denne måten for å sikre studiens pålitelighet og gyldighet, slik at det som var essensen i svarene til lærerne kom frem. Det var totalt 15 temaer som kom frem i analysen, hvorav disse 15 temaene ble systematisk kategorisert og knyttet opp til fem hovedtemaer, bortsett fra ett tema; «*tverrfaglig samarbeid*», som det var naturlig at stod som et enkeltstående tema. Figur 1 viser prosessen med å knytte undertemaer til hovedtema:



Figur 1.

Pilene illustrerer undertemaene som ble knyttet opp til hvert sitt hovedtema i analysen.

Resultater

Formålet med denne studien var å utforske læreres opplevelser med elever med ASF i skolen. Studien går i dybden på hva som kjennetegner læreres erfaringer med å undervise og tilrettelegge for denne elevgruppen, og hvilke tanker de har omkring inkludering av elever med ASF i klasserommet, og i skolen som helhet. Funnene viser at læreres opplevelser med elever med ASF i skolen knytter seg til et ønske om å få til inkludering og tilrettelegging tilpasset hver enkelt elevs behov, men at dette er vanskelig å få til i praksis, grunnet blant annet ressurser og kompetanse i den enkelte skole. Lærernes opplevelser baserer seg på temaene: relasjonsbygging, utfordringer i skolen, læreres strategier, kunnskap og kompetanse, samt tverrfaglig samarbeid, og vil bli presentert kronologisk nedenfor.

Relasjonsbygging

Dette temaet er delt i to deler, ett som omhandler relasjonsbygging til eleven, og ett som omhandler relasjonsbygging til foreldrene. Relasjonsbygging er noe lærerne taler om

innenfor ulike spørsmål underveis i intervjuene, både når det gjelder blant annet tilrettelegging, samt tverrfaglig samarbeid. Viktigheten med en god relasjon til eleven nevnes av to lærere: L2 og L3, mens relasjon til foreldre belyses av alle seks.

Foreldrerelasjon

En god relasjon til foreldre opplever lærerne som et av de viktigste aspektene ved å lykkes med arbeidet med elever med ASF og tilrettelegging i skolen. Det understrekes jevnlig kontakt med foreldre samt god informasjonsdeling og informasjonsflyt, da det kan oppstå misforståelser, som kan gjøre samarbeidet utfordrende, særlig dersom det er barn av foreldre med innvandrerbakgrunn som snakker dårlig norsk.

L2: *«Veldig viktig med foreldresamarbeid, ha jevnlig kontakt med foresatte, det er kjempeviktig».*

Relasjon til foreldre belyses med bakgrunn i at eleven ofte kan være annerledes hjemme enn på skolen, da skolen kan oppleves som en kaotisk arena for de, med mye inntrykk og mange å forholde seg til.

L3: *«Veldig viktig med en relasjon til foreldrene da, for de ser jo ofte et annet barn hjemme. Høre på hva de sier. Få noen råd. Få de på banen. Hvis ikke kan det fort bli skjærings. For der er jo tryggheten innenfor de rammene, så der er jo barnet et helt annet menneske enn det vi opplever på skolen, i det kaoset som det her er for dem da».*

L3 snakker om viktigheten av å ha tid til foreldrerelasjonen og å trygge foreldrene, og det er L6 også opptatt av, å ivareta foreldre som er i en sårbar situasjon med et barn som strever. L3 trekker i tillegg frem at det er lettere for en som kun er spes.ped lærer å opprette en god relasjon til foreldrene, enn det det er for en kontaktlærer som har 25 andre elever i tillegg:

L3: *«Det å ha det der, å ha den tiden, det å trygge foreldrene, så de føler at her er det en jeg kan stole på, en som tar det på alvor en som er her, det har mye å si, det har veldig mye å si, spesielt i tidlig fase av skoleløpet, tror jeg».*

Elevrelasjon

L2 og L3 trekker frem *relasjon til eleven*, og *bli kjent* med eleven som helt avgjørende del av arbeidet med denne elevgruppen i skolen. De opplever at kommunikasjon, og det å kommunisere med eleven er essensielt for å kunne danne grunnlaget for både god tilrettelegging, læring og utvikling.

L3: *«Du må bygge en relasjon til den eleven. Personlig relasjon mellom deg og dem. Vet ikke helt hva det er forno, om det er karisma eller hva det er, men den biten der, det er*

nesten alt. Får du den, så kan du jobbe med det andre, men har du ikke den, så har du ingenting».

L2: «Det er den prosessen med å bli kjent med dem da. Eh, men det har vært enda vanskeligere når eleven ikke prater, og så er det det med å lære eleven å kjenne sjøl også Du kan lære mye om autisme og du kan lese deg opp, men så er det noe med det å lære å kjenne eleven».

L1, L2 og L3 nevner det å bygge på interesser og aktiviteter som elevene er interessert i fra før av, er helt avgjørende for deres motivasjon i skolen, og for å lykkes med tilrettelegging og inkludering.

L1: «Så da bruker vi aktiviteter som eleven liker kan du si, så forsøker vi å få inn bokstaver og tall».

L2 og L3 som taler om relasjon til eleven, trekker særlig frem at man gjennom relasjonsbygging, finner ut av hva de interesserer seg for, og at man må dyrke disse interessene, og implementere de inn i en læringssammenheng.

L2: «Også har dem jo mer interesser enn andre da, også jobber vi litt på det da, på interessene til eleven, så plotter vi det inn i undervisninga da».

I tillegg, fordrer det at man må tenke litt «utenfor boksen», og bruke deres interesser for å bygge på kunnskap som handler om kompetansemålene i skolen.

L3: «Er dem interessert i biler, dytt alt inn i det, dyr, dytt alt inn i det, legge alt inn i det emnet som dem interesserer seg for da. Sånn at du kan bygge ut det treet da, på en måte.»

L2 nevner eksplisitt dette med *elevens stemme*, at den, den er nesten viktigere enn alt annet, og at de benytter et hjelpemiddel som heter «jeg vil ha det sånn», til å fremme elevens stemme i skolen.

Utfordringer i skolen

Begrepet inkludering ble «delt» over to temaer, for å få frem essensen i svarene, da jeg opplevde å få ulike svar knyttet til inkludering i fellesskapet, og inkludering sett i et klassefellesskaps- perspektiv.

Ressursutfordringer og kunnskap innad i skolen knyttet til inkludering i fellesskapet var hovedmomentene som kom frem i lærernes betraktninger.

Ressurser og assistentbruk

Alle lærerne erfarer at det på grunn av ressursmangel ikke er noen rutiner for kompetanseheving, som for eksempel kursing av lærere, assistenter og andre som jobber i skolen og beskriver dette som utfordrende.

L1: *«Det er lite ressurser, for at hvis man skal ta opp et fag på universitet eller høgsolen, eller gå på no kortere kurs, så vil jo det kreve at det blir satt inn vikar for den læreren som skal på kurset. Det er jo veldig avhengig av ressursene som skolen har».*

L6: *«Største utfordringen jeg merker på skolen da, at man er veldig dårlig på kursing da, både av assistenter og av oss lærere».*

Enkelte av lærerne er inne på dette med ressursutfordringer innad i den enkelte skole, at det ikke alltid er slik at personer med rett kompetanse blir benyttet på rett sted, og det er uheldig for de elevene som har behov for kompetansen. I tillegg, nevner L6 at det er fint at assistenter er inne som ekstra voksenstøtte, men at det kan være utfordrende med assistent bruken dersom det blir mye utskiftninger og forskjellige assistenter, og at dette påvirker elevene med ASF negativt. Det belyses at det er positivt med ekstra voksenstøtte i klassen, når ressursene er der.

L6: *«Jeg har jo alltid tenkt at det beste er mest mulig inne i klassen, det er det jeg har gått for hele tiden, og det som har funka her nå, med de rette rammene, da er vi avhengig av at assistenten er på jobb da, at ressursene er der».*

Inkludering

Under spørsmålet om inkludering, er det også utfordringer med ressurser som det deles mest erfaringer med. Det er imidlertid en gjennomgående positivitet til at det er mulig å få til mye i skolen med både inkludering og tilrettelegging, men at ressursutfordringene gjør dette arbeidet vanskeligere for lærerne.

L2: *«Jeg føler at vi har mye mer å jobbe med, med den inkluderinga da, men da føler jeg at du må legge hjertet ditt i det og ha et godt teamsamarbeid, vite hva du skal gjøre og ha realistiske mål ut ifra den eleven, og det tar tid. Du må bli kjent, du må prøve og du må feile. Ting er ikke gjort, og hver dag er ulik».*

I tillegg, trekker noen av lærerne frem at mulighetene for inkludering avhenger av elevens funksjonsnivå og atferdsmessige utfordringer, og at det derfor kan være svært utfordrende for noen å skulle ta del i alle aspektene ved en skolehverdag.

L5: *«Det er jo absolutt ønskelig, det er jo forskjellige grader av autisme, hvis det er alvorlig grad av autisme, så er det ikke sikkert at det er mulig for eleven å være i et rom med 20 andre elever, men jeg tror at flere elever med autisme vil kunne klare det med tilrettelegging».*

L4: *«Jeg tenker at det er mulig, men det krever kjempe mye av de voksne som er rundt.*

Men jeg har tro på at ved god nok kunnskap så vil man få til mye i hvert fall».

L4 er inne på at atferdsmessige utfordringer hos elever med ASF kan skape en større avstand til fellesskapet, at det blir oss og «dem», at deres væremåter kan være vanskelige å forstå for andre. L3 trekker frem at elever med ASF ofte ikke evner å bli forstått, og ikke forstår hvorfor de agerer og reagerer som de gjør, og dette blir vanskelig i møte med andre medelever.

L3: «Man kan ikke se det fysisk, på utseende at en person har autisme. Og strategiene dem har lært seg, for å prøve å omgås andre, eller ikke omgås andre, de kan virke veldig urettferdige, utagerende, så de kommer ofte i konflikt med andre. For de viser veldig liten empati. De kan være kjemperessurser, men de kan også være kjempeutfordringer for en klasse, for en skole, for en lærer».

Deling av kunnskap innad i skolen

Både L6, L3 og L4 trekker frem viktigheten av å bruke kunnskapen som er «på huset», men at dette er utfordrende å få til av grunner som taushetsplikten de er bundet av knyttet til enkeltelever, samt at det er vanskelig å vite hvem som sitter på hvilken kunnskap i en skole.

L3: «Men det er kanskje vanskelig det der, det å vite om hvem som sitter på kunnskap, i en virksomhet.. Så det er nok mange utfordringer der. Min erfaring er at mange mennesker sitter med mye kunnskap, og dette oppdager man når man sitter og snakker med dem.»

Det at «hele skolen kan noe om autisme» trekkes også frem av betydning for at disse elevene skal oppleve å bli forstått i skolehverdagen, da de er på flere ulike arenaer i skolen, og særlig friminutt nevnes:

L4: «Jeg tror det er veldig viktig at alle på hele skolen kan noe om autisme. At det ikke bare er i den klassen du, jobber i. For en autist kan du møte ute i friminuttet, ute i gangen ikke sant. Så alle på en måte kan noe om det da».

L3 nevner også dette med friminutt: «Når man er en stor skole da, kan man møte på de elevene i inspeksjon eller friminutt, og hvis du da trækker feil, uten å skjønne at du har tråkka feil, så kan det rase veldig mye».

Læreres strategier

Dette temaet omhandler læreres strategier, altså deres måter å møte elever med ASF i skolen på, hvordan tilrettelegger de, hva opplever de at fungerer, og hva fungerer ikke. Hvilke

strategier oppleves som nyttige å benytte for å løse utfordringene de møter i skolehverdagen omkring elever med ASF.

Tilrettelegging i skolen

Lærerne beskriver på ulike måter dette med å tenke annerledes omkring tilrettelegging når det gjelder elever med ASF. En må kanskje ha fokus på andre ting enn fag, for eksempel, i en periode, for at elevene skal bli interessert og oppleve mening og mestring i skolehverdagen.

L4: «Også er det det der, når man jobber med disse barna, å prøve å få til ting. Å gjøre ting. Litt annerledes, litt uttafor boksen».

To av lærerne L1 og L6 nevner verktøyet *Alternativ supplerende kommunikasjon* (ASK), som noe de har begynt å benytte som tilretteleggingsverktøy knyttet til kommunikasjon og forutsigbarhet i hverdagen for elever med ASF. De trekker begge frem at dette er noe de ikke har fått grundig opplæring i enda, at de er i prøvefasen, og at de synes det både er tidkrevende og at de skulle hatt bedre opplæring på området. L1 nevner at de skal ha ASK- kurs med PPT for å lære mer om dette, og begge lærerne opplever verktøyet som nyttig, men at det kreves opplæring. De samme nevner også dagsplaner og en strukturert oversikt over dagen som de viktigste tilretteleggingsformene for elever med ASF i skolen.

L6: «Vi har jo visuelle timeplaner og visuelle arbeidsplaner, for nå har jeg en elev som ikke prater, prater bare korte ord. Også har vi blitt introdusert for ASK verktøyet. Og det har vi ikke fått sånn ordentlig veiledning på enda, så nå er vi litt sånn i prøvefasen, prøve litt ut lærerne med eleven da».

L1: «Dagsplan med oversikt over aktivitetene og hvordan dagen ser ut, da er det bilde av aktivitet, og bilde av hvem eleven er sammen med. Også er det da egen tematavle for hver aktivitet, så kan vi peke på orda: si: nå skal du tegne, du skal bruke ark, du skal fargelegge».

De andre lærerne som ikke konkret nevner dagsplan eller visuelle timeplaner snakker om at de er opptatt av at disse elevene skal møte det samme i klasserommet hver dag. De er opptatt av forutsigbarheten, og at de tilrettelegger på denne måten, ikke bare for eleven med ASF, men for alle de andre elevene også, at forutsigbarhet skaper trygghet, for alle elever.

L4: «Ha faste rutiner, fast oppstart hver dag, og det gagnar ikke bare barn med ASF, men det gagnar alle barn. Så det er ikke noe man må spesial tilrettelegge».

Disse lærerne, som nevnte dette, understreket at de trakk frem eksempler med elever med ASF som har språk og benytter termen «*høytfungerende autisme*».

L4: «*I undervisningen fungerer det ganske godt, akkurat nå har vi en med høytfungerende, men med en gang man skal stå i kø, i garderobesituasjoner, da må man være på*»

L1 og L6 som nevner visuelle timeplaner og dagsplaner, har erfaring med elever med ASF som ikke har språk og er lite i fellesskapet med andre elever, derav denne mulige forskjellen i måten å møte tilretteleggingen på, at det handler om funksjonsnivået til den enkelte elev.

To av lærerne som har erfaring med elever med ASF som er mye i klasseromsfellesskapet, sier at det er viktig å være god på å lese kroppsspråk, og være «på» hele tiden, samtidig som dette kan oppleves som utfordrende og at det krever mye av de voksne.

Av andre tilretteleggingstiltak i skolen nevner L6 bruk av sosiale historier som det viktigste, for å fremme sosial forståelse for elever med ASF, og for å forberede de på overganger. Fire av seks nevner digitale hjelpemidler i en eller annen form, og at alle mener det er helt avgjørende med tydelig klasseledelse, i tillegg til det å se når elevene trenger pause, og gi de rom for pauser i løpet av dagen. Fysiske tilpasninger blir trukket frem som et viktig tilretteleggingstiltak av 5 lærere, ha skillevegger for skjerming og mindre klasser. Det er positivt med færre elever per klasse, da det blir mindre støy, noe som kan øke toleransen for å være i klassen for elever med ASF.

Sosialisering

Begrepet sosialisering og sosiale vansker, er et begrep som lærerne i denne studien har snakket mye om. Alle trekker i ulik grad dette frem som en av de største utfordringene når det gjelder å inkludere, tilrettelegge og undervise for elever med ASF i skolen. Særlig, under spørsmålene om inkludering og tilrettelegging kommer det sosiale frem som en utfordring i lærernes svar. De nevner vanskeligheter omkring dette med å være «på» hele tiden for å veilede i sosiale relasjoner, og i lek med andre elever, da de opplever at elever med ASF ikke har den samme sosiale forståelsen som andre.

L4: «*Det som er vanskelig da, er jo dette med lek, lek og samspill er en utfordring for barn med autismspekterforstyrrelser, og der også tenker jeg at sosiale historier kan komme godt med, fordi at de forstår ikke de samme kodene og forståelsesmønstrene som vanlige elever. De klarer ikke fullføre avtaler, de klarer ikke følge opp samtaler som andre barn. I sånne situasjoner, og ute er det viktig at det er voksne som hjelper denne eleven til å prøve,*

og det er jo ikke alltid det fungerer, men man kan få til mye med å tilrettelegge riktig og å være i tett dialog».

Tre av seks nevner at leken er enklere å tilrettelegge på småskoletrinnet, men at noe endrer seg fra 4. klasse og oppover trinnene:

L3: «Spennet blir større, man utvikler seg mye, er man 5-6 år er alle ute og leker, man husker, man sparker ball frem og tilbake, og det gjør man gjerne 1-2-3. klasse, også endrer man de sosiale relasjonene, mange usagte ting i lufta som barn med ASF kanskje ikke fanger opp, disse blikkene, tinga som ligger mellom linjene, at det kan bli vanskeligere og vanskeligere å tilrettelegge. Det krever nok enda mer av lærerne som er enda høyere opp i trinn tenker jeg. I hvert fall i forhold til det sosiale, om ikke i forhold til det faglige».

Lærerne opplever at å tilrettelegge for aktiviteter, spesielt i friminutt som kan «favne alle» kan være nyttig for elever med ASF, slik at ingen faller utenfor, men det krever mye av de voksne. En av lærerne trekker frem at leken kan bli for voksenstyrt og at det blir kunstig for de andre elevene, noe som gjør at dette kan være den demper for den sosiale inkluderingen. I tillegg, trekkes assistent utfordringer frem, dersom eleven blir for knyttet til assistenten, og kun da foretrekker å sosialisere og leke med voksne:

L2: «Så det blir mer ekskludering enn inkludering, hvis eleven da bare vil leke med den voksne da, istedenfor å, eleven skal jo veiledes i lek med andre barn. Det ser jeg også som en utfordring».

To av lærerne, L4 og L2, snakker om dette med plassering i klasserommet som et aspekt å være bevisst rundt, hva trenger denne eleven, hvor kan eleven sitte og ved siden av hvem? Nærhet til dør og rom rundt seg opplever de som vesentlige ting å være klar over i klasserommet, at de skal ha en «flight» mulighet til å trekke seg ut når de vil.

Kunnskap og kompetanse

Kunnskap om autisme handler om læreres opplevelse av hvilken kunnskap de har, både utdanning og erfaring, og skal ikke forveksles med kompetanse, da kompetanse handler om rutiner for kompetanseheving, samt hvilken kompetanse lærerne mener en bør inneha omkring elever med ASF. Funn som går under både kompetanse og begrepet klasseledelse blir presentert under ett, da disse to begrepene blir nevnt i samme sammenheng hos tre av lærerne. Klassefellesskap hører også til under dette temaet, da det i funnene kom frem at det er knyttet til lærerens måte å se eleven i et klasseromsperspektiv, og dens fungering i dette fellesskapet.

Kunnskap om autisme

De ulike lærerne har ulike kunnskaps og erfaringsgrunnlag når det gjelder elever med ASF i skolen, og under spørsmålet om: *Hva tenker du på når vi nevner ordet autisme?* Har de til dels ulike svar, hvor noen nevner atferdstrekk som rigiditet og sensoriske vansker knyttet til lyd og berøring, mens andre snakker om språk og kommunikasjon.

L1: *«Det er en, varierende diagnose, fra et barn som mangler språk og har mangelfulle sosiale ferdigheter, til de som er ganske godt fungerende, og som kan delta i et fellesskap og ha en høy grad av selvstendighet, også vet jeg at typiske kjennetegn er sensitivitet overfor inntrykk, og en rigiditet rundt hvordan ting skal gjøres, metode, system».*

Det som går igjen i alles betraktninger er dette med mangelfulle sosiale ferdigheter, samt at elever med ASF reagerer ulikt når de opplever stress fra omgivelsene sine knyttet til det sosiale, og at de har lett for å bli overveldet.

L3: *«Mye går jo på dette sosiale, det med sosial samhandling, det med sensitivitet, man kan være sensitiv for forskjellige ting, det kan være forskjellige ting de på en måte blir overveldet av, men reaksjonene er mye av det samme, føler at de går inn i en form for angst, engstelig, at de blir veldig engstelige. Da også kan det slå over til aggressivitet da, utagering mot, ofte mot omgivelsene, også mot seg selv».*

Lærerne viser til at de har opparbeidet seg ulik kunnskap om ASF basert på både erfaring med elever med diagnosen, samt veiledning eksternt. Tre av seks forteller at de har søkt etter kunnskap på egenhånd i bøker, forskning, mens to har fått tilført mer kunnskap via videreutdanning.

L4: *«Jeg føler at jeg kan noe om det i og med at jeg har gått spes.ped studiet, men jeg føler at jeg må lære mer om det, så jeg leser jo artikler og leser meg opp og sånn da».*

Alle lærerne sier at de opplever de har nyttig kunnskap om elever med ASF, men at autismediagnosen fører med seg mange utfordringer. Dette gjør at de til tross for opplevelse av noe kunnskap på området, har et ønske om å heve kunnskapen ytterligere, og få flere verktøy til å møte disse elevene i hverdagen. I tillegg, erfarer alle at de har støttet seg mye på kollegaer med kunnskap og erfaring, og brukt hverandre til å finne gode løsninger når det har vært utfordrende.

Kompetanse og klasseledelse

Fem lærere kan vise til at det ikke er rutiner for kompetanseheving om ASF på deres skole, og hva denne diagnosen innebærer. En lærer (L1) trekker frem at de er i gang med

systematisk opplæring i (ASK) på deres skole, og at dette mulig kan tenkes er en form for kompetanseheving på kommunikasjon med elever med ASF. Alle trekker frem at det er viktig med samarbeidet som er omkring de som jobber rundt den enkelte eleven, det «teamet», og ikke bare det tverrfaglige samarbeidet, da de tverrfaglige er mer sjeldne. Når det gjelder kompetanse, er svarene til dels ulike knyttet til hva lærerne legger vekt på, men alle sier at det behøves en viss kompetanse om ASF for å møte elevene på en god måte i skolen.

L6: *«Det er så viktig med kompetanse, vite noe om det. For da vet du bedre hvordan du skal tilnærme deg».*

L2: *«Jeg lærte veldig mye, begynte på spes.ped studiet, jeg hadde ingen kompetanse før jeg tok studiet. Kompetansehevinga må økes, du må ha kompetanse innenfor autismespekteret, for å kunne tilnærme deg riktig. PPT kan jo veilede, men det er veldig lite av det, det føler jeg. Men det er klart det er jo ledelsen da, organisasjonen der, hvordan skal jeg inkludere barn med autisme da, hvordan gjør vi det».*

L3 trekker frem at det ikke er noen kompetanse på ASF i skolen, og at det er veldig vanskelig å forstå de med ASF, selv de med mye erfaring og kunnskap om ASF kan streve med å forstå:

L3: *«Det er ingen som har kompetanse stort sett, jeg opplever at den kompetansen ikke er hos lærere eller assistenter. I skolen så får vi inn caser som er tung psykiatri, uten at vi er psykologer, eller uten at kompetansen er her, og det er en stor utfordring, fordi at da vet du ikke, du har ikke, du prøver og feiler bare, og det går ofte gæli bare, fordi du misforstår, du forstår ikke hva som er bakgrunn, du må lære av de som har kunnskap om det».*

L3 oppsummerer ovenfor svært godt det som går igjen i svarene hos de resterende 5, at det behøves kompetanse på ASF i skolen, og at denne kompetansen kommer av erfaring, at det ikke kun er å lese seg opp på området, det kreves førstehåndserfaring med elever med ASF. L4 er inne på dette med mangfoldet i klasserommet lærere møter i skolen i dag, og at man må vite hvordan man skal håndtere dette:

L4: *«Man skulle vært bedre skodd for det her, at det kanskje skulle vært en egen del i lærerutdanninga, og jeg skulle ønske at studenter hadde mer praksis, og få mer undervisning om det å møte mangfoldet i klasserommet da, for jeg tror det blir et stort sjokk for mange når de kommer ut».*

Dette er flere av lærerne inne på, at det ikke bare er den ene eleven med ASF som har utfordringer, det kan være mange ulike behov en lærer skal tilpasse og tilrettelegge for i løpet av en skolehverdag, og det oppleves til tider som krevende.

Tre av lærerne trekker frem klasseledelse som viktig kompetanse å inneha omkring elever med ASF. Det kan bidra til å fremme inkludering i fellesskapet, at man er tydelig i rollen som klasseleder og en trygg voksenperson.

Klassefellesskap

Begrepet *klassefellesskap* ble nevnt flest ganger antall ganger hos alle lærerne i løpet av intervjuene. *Klassefellesskap* ble ofte knyttet til *åpenhet* i lærernes betraktninger omkring inkludering, og handlet om at det er avgjørende å ha en åpenhet i klassen omkring eleven med ASF sine utfordringer. Det handlet om å framsnakke elevens styrker, for å fremme inkludering, toleranse og aksept blant de andre elevene. Åpenhet betraktes som en styrke da det oppleves som dempende i klassemiljøet dersom elevene vet grunnen til at Ola ikke snakker, eller blir sint og velter en stol, for eksempel. I tillegg, handler klassemiljøet i stor grad om det sosiale også, og er tett knyttet til temaet om sosialisering.

L1: *«Jeg tror man må alliere seg med de på teamet sitt, at man prater med alle elever på trinnet om klassen så man kan hjelpe hverandre med de utfordringene man har, og ser på styrker og hvilke tiltak som er nødvendig».*

Fire av lærerne sier at de tenker mye på hvem eleven kan ha en god dialog med, og hvordan de skal plassere elevene i klasserommet, for det er slik at ikke alle elever har like god forståelse for de med ASF, og det må man være klar over i en klasse. Tre av lærerne snakker om at elever med ASF ønsker å være en del av fellesskapet, men at de har behov for strategier til å håndtere fellesskapet på en hensiktsmessig måte, slik at de unngår å bli overveldet og stresset. I tillegg, må man ofte «porsjonere ut» hvor mye elever med ASF er i klassen, og finne en balansegang der.

L3: *«Det jeg opplever, med de jeg har jobba med da, er at de ønsker svært gjerne å være en del av, du merker det på dem, de ønsker å være en del av fellesskapet som klassen er, de ønsker å være der».*

Videre, nevnes det, igjen, at det kan være andre elever som sliter med ulike ting, og det forstår ikke elever med ASF, at andre også kan ha det vanskelig. På nytt blir dette med kunnskap og åpenhet i klassen sentralt, omkring å dele at «*alle strever med noe*»:

L3: *«Det er jo ganske stor del av elevmassen som også har sine utfordringer. Det forstår heller ikke de barna med autisme, at det er andre som sliter med ting. Kanskje dem må få noe kunnskap om det og, at alle strever med noe».*

I tillegg, snakker L3 om at det ofte er slik at elever som strever finner hverandre i konflikter, L3 har tro på relasjonsbygging utenfor klasserommet med elever som strever.

L2 trekker frem trygghet i omgivelsene, med klassen og med medelever som en forutsetning for elever med ASF sin tilstedeværelse i klassen. Dersom elever med ASF opplever denne tryggheten kan de tåle mer og deres toleransevidu bli gradvis utvidet, og kan gjøre det slik at strategiene for håndtering av vanskelige følelser og stressfaktorer lettere kan jobbes med.

For L1, som har mest erfaring med elever med ASF som strever med å være i klassefellesskapet, og som har 1:1 bemanning utenfor klassen, beskriver at de for denne eleven ikke presser fellesskapet på, men forsøker å finne aktiviteter med felles oppmerksomhet som eleven kan delta i klasserommet på, for eksempel når de jobber på Ipad og lignende. Da forsøker de å invitere andre elever til å delta i denne aktiviteten sammen med eleven med ASF, for å inkludere eleven og trene på å tilvennes til fellesskapet.

Det er tydelig, basert på resultatene, at tilstedeværelsen i klasserommet kan se ut til å avhenge av elevens *funksjonsnivå*, og hvordan kjernevanskene i en autismespekterforstyrrelse gir seg utslag i hos den eleven og det barnet. Det later likevel til at åpenhet og gradvis tilvenning til fellesskapet er det som er veien å gå, basert på lærernes erfaringer.

Tverrfaglig samarbeid

Dette temaet ble stående som et enkeltstående tema uten undertemaer knyttet til seg, til tross for at det tverrfaglige samarbeidet ble nevnt både under kunnskap og kompetanse. Temaet står alene fordi det ikke passet tilstrekkelig innunder noen av de andre temaene, i tillegg var lærernes betraktninger så mangfoldige omkring det tverrfaglige samarbeidet, at det under analysen kom frem som et tema det var nødvendig å ha alene, slik at læreres opplevelser kom til sin rett.

En av seks lærere svarer at de har rutiner for tverrfaglig samarbeid, de andre 5 svarer at de ikke har helt klare rutiner på dette, men at samarbeidet allikevel forekommer, og at PPT er den de samarbeider mest med. Alle seks svarer at PPT er til stede på skolen i gjennomsnitt en gang annenhver uke, og noen ganger hver uke på deres skole. Av andre instanser de samarbeider med, nevner fire av seks BUPP, de andre to nevner ingen flere. L1 nevner at samarbeid med BUPP ofte er i sammenheng med utredning og spesifikke atferdstiltak de ønsker at skolen skal sette i gang.

Samtlige av lærerne erfarer det tverrfaglige samarbeidet som positivt, og at det er

positivt at PPT er oftere til stede på skolen, slik at det er lettere å ta opp problemstillinger med dem, istedenfor at lærerne må ringe. Allikevel, er det en ambivalens i svarene til tre av lærerne, at de til tross for positive erfaringer med samarbeidet og at PPT er til stede mer fysisk i skolen, allikevel skulle ønske at samarbeid kunne skje enda oftere:

L2: *«Det jeg synes er veldig fint nå er at vi har det her en gang hver uke, det er mye lettere å snakke med de ansikt til ansikt, så jeg opplever samarbeidet som veldig godt. Når du først prater med dem, jeg skulle kanskje ønske at det var litt oftere da».*

Videre går L2 inn på utfordringer med det tverrfaglige samarbeidet, hvor det trekkes frem at de kan forvente for mye av lærerne:

L2: *“Noen ganger kan det være litt sånn uoverkommelig. Noen ganger føler jeg at PPT forventer for mye av oss, for de vet kanskje ikke hvordan en skolehverdag fungerer da, og hvor mye jobb det er å sette seg inn i det ASK-verktøyet.”*

Læreren sier videre at «ballen blir flytta» til lærerne og skolen ofte, i samarbeidsmøter, når det egentlig er slik at lærerne har behov for at PPT hjelper de med problemstillingen.

L2: *«Det er det negative jeg vil ta opp med PPT da, at den ballen blir kasta over til deg uansett, det er du som skal sitte og jobbe med det ASK-verktøyet, ikke sant. Så det føler jeg litt på da. At det blir litt sånn».*

L4 trekker blant annet frem at en må «kunne systemet litt», for å vite hvem en skal kontakte når, og at dette med å kjenne systemet ofte kommer etter en del erfaring og kjennskap til samarbeidspartnere fra tidligere av. Alle trekker frem at de ville søkt råd hos kolleger og teamet som jobber rundt eleven, samt ledelsen, mens tre av seks trekker frem PPT i tillegg. Videre nevner fire av seks at de ville søkt kunnskap på egenhånd, gjennom å lese, undersøke og søke etter svar på problemstillingen.

Diskusjon og konklusjon

Denne studiens funn viser at læreres opplevelser med elever med ASF i skolen knytter seg til: relasjonsbygging, utfordringer i skolen, læreres strategier, kunnskap og kompetanse, samt samarbeid med andre instanser. Basert på disse fem hovedtemaene peker funnene i retning av at lærere opplever det utfordrende å inkludere og tilrettelegge tilstrekkelig for elever med ASF i skolen, med bakgrunn i manglende ressurser, opplæring og kompetanse på diagnosen. Disse funnene er ikke unike, da andre studier kan rapportere om det samme (Anglim et al., 2018; Roberts & Webster, 2021; Ballantyne et al., 2022; Segall & Campbell, 2012). Mange opplever at de har kompetanse, men ønsket om mer kompetanse er allikevel til

stede. Mine funn peker på en utilstrekkelighet i dagens skole i å møte elever med ASF, da lærernes opplevelser viser et ønske om, og et engasjement for elever med ASF, men at dette svekkes av manglende ressurser, tid og andre utfordringer de står overfor i løpet av en skolehverdag. Funn peker i retning av at mangfoldet og kravene lærerne står overfor i dagens skole, blir for omfattende, slik at selv med riktig kompetanse, er det vanskelig å strekke til, noe andre studier kan bekrefte (Humphrey & Symes, 2013; Anglim et al., 2018; Johnson et al., 2021; Gómez-Marí et al., 2021).

I tillegg, finner jeg at de lærerne med lengst erfaring, samt videreutdanning innenfor spes.ped (L2, L3 og L4), har en større fleksibilitet i måten de omtaler elever med ASF på, med henblikk på kompleksiteten som følger med diagnosen. De omtaler oftere mangfoldet i klassen, og kravene det medfører for lærerne i dag, og de reflekterer oftere over egen rolle og hvilken kompetanse som behøves for elever med ASF i skolen i dag. De andre tre lærerne talte mer konkret om tilretteleggingstiltak de benytter i læringssituasjonen, og reflekterte ikke i like stor grad over egen rolle og kompetansen som behøves for elever med ASF, kun at det behøves *mer* kompetanse. Rett kunnskap på rett sted er noe som lærerne i denne studien anser som viktig for elever med ASF i skolen. Det vil si, at de med kunnskap og erfaring med elever med ASF må jobbe med disse elevene, og at deres kunnskap må videreføres til andre ansatte innad i den enkelte skole. Erfaringen til lærerne er at de ikke vet hvem som sitter med hvilken kunnskap.

Teoriene om ToM, WCC og EF sier oss noe om at elever med ASF har utfordringer med sosial forståelse, gjennomføringsevne, samt behov for tydelig struktur i hverdagen (Baron-Cohen 1995; Happé & Frith, 2006; Pennington & Ozonoff, 1996). Samtidig, kan det ifølge studien til Kokulari et al. (2018) være effektivt med intervensjonstiltak for å støtte eksekutive funksjoner, da det også kan bidra til økt sosial forståelse hos elever med ASF. Viktigheten omkring kunnskap om diagnosen for lærere kan derfor anses som vesentlig. Funnene i denne studien er samstemte med teoriene, og lærerne beskriver blant annet at det er store utfordringer knyttet til elever med ASF sin sosiale forståelse i skolen. I tillegg, har de et stort behov for struktur, forutsigbarhet og tydelige rammer i skolehverdagen. Lærerne sier at en åpenhet i klassen, kan fremme inkludering og aksept hos medelever, og kan bidra til sosial inkludering i fellesskapet, noe Wendelborg og Tøssebro (2011) sin studie støtter. Det har vist seg at lærere som øker sin kunnskap og forståelse omkring ASF, jobber mer med inkludering skreddersydd for elevenes behov, og har en høyere opplevelse av å mestre og undervise for elever med ASF i skolen (Lindsay et al., 2013; Humphrey & Symes, 2013; Anglim et al., 2018). Elever med ASF kan ha problemer med å tolke de sosiale miljøene på samme måte

som andre, og det gjør at de er mer sårbare for ekskludering (Chamberlain et al., 2007), noe lærerne i denne studien også antyder, hvor de blant annet sier at det kreves mer av lærerne med tanke på tilrettelegging, jo eldre eleven er.

Lærerne beretter at å dele informasjon om eleven til andre lærere på skolen, kan bidra til å hjelpe eleven utenfor klasserommet, men at dette ikke er like enkelt, da de er bundet av taushetsplikten, det er kun de lærerne som er tilknyttet den eleven som skal ha informasjon om eleven. Lærerne opplever dette som vanskelig, og det kan basert på Florian (2007;2009; Florian & Black-Hawkins, 2011) perspektiver om inkluderende praksis, være med på å gjøre inkludering vanskeligere. Arbeidet med denne studien har gitt meg en forståelse for at inkludering ikke kan sees på som isolerende prosesser i skolen, men at det handler om totalen, inkludering i skolen som helhet, ikke kun i klassen, eller i det enkelte fag, eller på den enkelte skoleturen. Å være en del av et inkluderende skolemiljø handler om alle arenaer elever med ASF deltar i, fra de går inn døren på skolen, hver dag. Det er derfor nødvendig med en helhetstenkning omkring elever med ASF i skolen, hvor en jobber både på system- og individnivå. Det kan derfor antydes at det må jobbes på flere arenaer for at dagens lærere, og skole skal være rustet til å møte elever med ASF, da det handler både om ressurser som styres på systemnivå, og prosesser som påvirker dagliglivet i klasserommet på individnivå. Forskning peker blant annet på at konkret kompetanseheving av lærere, arbeid på individ-nivå knyttet til samarbeid i team, og relasjon til elev og foreldre, har vist seg å være effektive (Judy et al., 2021; Ballantyne et al., 2022). Lærerne i denne studien opplever blant annet at det er et stort spenn i funksjonsnivå hos den enkelte elev med ASF (APA, 2013; ICD-10, 2011), og at det derfor er nødvendig for den enkelte lærer å vite noe om ASF, men samtidig jobbe med relasjon til både elev og foreldre, for å danne et godt utgangspunkt for læring og inkludering i skolen. Det er tydelig at det utfordrer lærerne å tenke alternativt og annerledes både omkring det faglige og sosiale for elever med ASF, og denne studiens funn kan peke i retning av at det bør jobbes med bedre praksiser for informasjonsdeling på tvers innad i den enkelte skole. Det bør etableres bedre rutiner for kompetansedeling innad skolene, og vektlegging av rett kunnskap til rett tid. Dette, med den hensikt å nyttiggjøre seg ressursene og kompetansen som allerede er i den enkelte skole på en bedre måte, for å jobbe mer mot en inkluderende praksis i skolen for elever med ASF.

Videre studier bør se på effekten av dagens satsning på kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, for å se på om effektene av satsingen har hatt ønskede positive ringvirkninger mot en mer inkluderende spesialpedagogisk praksis i dagens skole for elever med ASF.

Referanser

- Able, H., Sreckovic, M., Schultz, T., Garwood, J., & Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports need for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 44–57.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0888406414558096>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.)
- American Psychiatric Association. (2013). Cautionary statement for forensic use of DSM-5. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Anglim, J., Prendeville, P., Kinsella, W. (2017). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control (pp. IX, 604). *Freeman*.
- Baron-Cohen. (1995). Mind blindness: An essay on autism and theory of mind. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37(12).
- Braun, V., Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101 [doi:10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Braun, & Clarke, V. (2013). Successful qualitative research : a practical guide for beginners. *Sage*.
- Braun V., Clarke, V. (2019) Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. 11:4, 589-597
<https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/2159676X.2019.1628806?needAccess=true>
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teaching challenges and pre-service needs. *Rural Educator*, 4, 27–35. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987618.pdf>
- Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotheram-Fuller, E. Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *J Autism Dev Disord* 37, 230–242 (2007). <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37: 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., Linklater, H. (2010) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive

- pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40:4, 369-386. doi:[10.1080/0305764X.2010.526588](https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588)
- Gómez-Marí, Sanz-Cervera, P., & Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 13(9), 5097. <https://doi.org/10.3390/su13095097>
- Garrels, V., Halvorsen, M. (2017). Dette er utfordringene som elever med autismspekterforstyrrelser møter i skolen – og slik kan du hjelpe dem. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/autismespekteret-fagartikkel-forskning/dette-er-utfordringene-som-elever-med-autismespekterforstyrrelser-moter-i-skolen--og-slik-kan-du-hjelpe-dem/110787>
- Happé, & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Haug, P. (2017) Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra: [Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no/spesialundervisning-laringsmiljo-og-inkludering)
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013) Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17:1, 32-46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>
- Kouklari, Tsermentseli, S., & Auyeung, B. (2018). Executive function predicts theory of mind but not social verbal communication in school-aged children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 76, 12–24. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.015>
- Lai. (2021). Strategisk kompetanseledelse (4. utgave.). *Fagbokforlaget*.
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson N., Scott, H. (2013) Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60:4, 347-362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Meld st. 6 (2019-2020) Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

- Munkhaugen, E. K., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, A. H., & Diseth, T. H. (2019). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism*, 23(2), 413–423. <https://doi.org/10.1177/1362361317748619>
- NOU 2020:1. (2020) - Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom. *Helse og Omsorgsdepartementet*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/>
- Opplæringslova, (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
LOV-1998-07-17-61. Hentet fra Lovdata:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Pennington, B.F., Ozonoff, S. (1995). Executive functions and developmental psychopathology. *J Child Psychol Psychiatry*. 1996 Jan;37(1):51-87.
- Roberts, J., Webster, A. (2020). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*. doi: [10.1080/13603116.2020.1712622](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622)
- Ryhl, C. (2019) Inklusion af børn og unge med autisme. 1.utg. *Hans Reitzels forlag*.
- Simonoff E, Pickles A, Charman T, Chandler S, Loucas T, Baird G. Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2008 Aug;47(8):921-9. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e318179964f>
- Segall, M. J. (2008). Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes (Doctoral dissertation).
University of Georgia.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156–1167
- Tjora. (2021). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4. utgave.). *Gyldendal*.
- Udir – 3, (2010) Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen.
Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Udir, (2017) Kunnskapsløftet overordnet del. Hentet fra: [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](https://www.udir.no/kunnskapsloftet/overordnet-del/Overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen)
- Udir, (2021) Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.
Hentet fra: [Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis \(udir.no\)](https://www.udir.no/kompetanselofet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis)
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement. Lastet ned (30.11 2014) fra

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Wendelborg, C., Tøssebro, J. (2011) Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools, *International Journal of Inclusive Education*, 15:5, 497-512.

<https://doi.org/10.1080/13603110903131739>

World Health Organization (WHO). (1993). The ICD-10 Classification of mental and behavioural disorders. *World Health Organization*.

Vil du delta i forskningsprosjektet:

” Læreres kjennskap til elever med autismspekterforstyrrelser i skolen ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse læreres kjennskap til tilrettelegging av undervisningen for elever med autismspekterforstyrrelser (ASF) i ordinær klasseromsundervisning. Jeg ønsker kun å snakke med deg som er lærer på barneskoletrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en mastergradsavhandling i Spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold, og har følgende forskningsspørsmål:

«Hvilke kjennskap har lærere på barneskoletrinnet med elever med autisme i skolen?»

Dette prosjektet har som mål om å bidra til en økt innsikt i hvilken kjennskap lærere har med elever med ASF i klasserommet, hva trengs for å ivareta og inkludere disse elevene i klasserommet slik at lærere skal være bedre rustet til å møte mangfoldet i skolen i dag, med henblikk på kravene til enhetsskolen og den inkluderende skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold, herunder professor Anders Nordahl Hansen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått forespørsel om å delta i prosjektet da du er lærer på barneskoletrinnet, og du derfor har de kvalifikasjonene jeg er ute etter for å kunne besvare forskningsspørsmålet for denne avhandlingen. Din kontaktinformasjon er innhentet etter kontakt med din nærmeste leder som har henvist meg videre til de rette personene. Kriteriene for å få forespørsel til å delta i prosjektet er at du er utdannet lærer, og jobber som lærer på barneskolen. Det er totalt 6 personer som får forespørsel om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for datainnsamling for dette prosjektet er personlig intervju. Det vil bli stilt 14-16 spørsmål, noen korte og noen av mer utdypende grad, og det vil bli benyttet diktafon for å ta opp intervjuet underveis. Intervjuer, i dette tilfellet student vil underveis også notere noe i notatblokk, slik at rammen for intervjuet overholdes. Spørsmålene vil ikke være av personlig art, og vil kun omhandle tema for å besvare problemstillingen.

Opplysningene som samles inn transkriberes over fra diktafon til Pc for å deretter kunne analyseres, og vil være lagret på sikker fil knyttet til Høgskolens datasystem.

Hvis du velger å delta i prosjektet vil intervjuet vare i ca 45.minutter og det foreligger ingen forberedelser hverken før eller etter intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Din deltagelse vil ikke på noen som helst måte påvirke din arbeidsplass eller arbeidsgiver, da alle dataene forblir anonymiserte i prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Den som vil ha tilgang til dataene inkludert meg som student er:

Veileder og prosjektansvarlig Anders Nordahl Hansen.

Personopplysningene dine (navn og kontaktinformasjon) vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og du vil bli 100% anonymisert og ikke mulighet for å bli gjenkjent i prosjektet. Datamaterialet blir lagret på fil knyttet til Høgskolens krypterte servere.

Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.mai 2022. Transkriberte filer som er lagret elektronisk, samt lydfiler fra diktafon vil bli slettet umiddelbart etter prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?
Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Østfold, ved prosjektansvarlig Anders Nordahl Hansen: anders.nordahl-hansen@hiof.no tlf: 408 73 179, eller student: Dzenana Mujkanovic: dzenanam@hiof.no, tlf: 412 92 997
- Vårt personvernombud: Solveig Kristine Østby Vitanza: Solveig.k.vitanza@hiof.no, tlf: 696 08 121

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Professor Anders Nordahl Hansen

Student
Dzenana Mujkanovic

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Læreres kompetanse med tilrettelegging for elever med autismespekterforstyrrelser i ordinær klasseromsundervisning*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju, samt at jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Meldeskjema

Referansenummer

544664

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

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

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

læreres kjennskap til tilrettelegging og inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser i ordinær klasseromsundervisning

Prosjektbeskrivelse

Formålet med prosjektet er å belyse hvilken kompetanse lærere i barneskolen (1-7.trinn) har med tilrettelegging av undervisningen for elever med autismespekterforstyrrelser (ASF) i ordinær klasseromsundervisning.

Min avhandling kan bidra til en økt innsikt i hvilken kompetanse som trengs hos lærere for å ivareta elever med ASF i ordinær klasseromsundervisning, og erfaringer lærere har med tilrettelegging for disse elevene. Hva trengs for å ivareta og inkludere disse elevene innenfor ordinær klasseromsundervisning? Mangfoldet er stort når det gjelder elever med ASF, og jeg er derfor opptatt av å få frem læreres perspektiv og beretninger fra skolehverdagen i møte med disse elevene. Jeg håper med min avhandling å bidra med å belyse og øke kunnskap omkring elever med ASF og deres behov i skolen.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Personopplysningene vil kun være brukt til å ha kontakt med intervjuobjektene, og vil ikke ha noen betydning for de innsamlede dataene. Jeg vil for eksempel ikke spesifisere kjønn eller alder på respondentene, da dette ikke er relevant for å besvare forskningsspørsmålet. Personopplysningene med navn og epost-adresse osv vil kun bli brukt til direkte kontakt med meg for å avtale tid og sted for datainnsamling. I tillegg vil jeg benytte diktafon for å ta opp lyd under intervjuene, og transkribere disse så raskt som mulig etter datainnsamlingens slutt, og deretter slette lydopptakene.

Det vil være svært usannsynlig at personer vil bli gjenkjent i mine data, da jeg kun vil innhente informasjon om yrke, samt yrkeskarriere (hvor mange år de har jobbet i skolen f. eks).

Dataene vil bli innhentet på flere ulike steder på østlandet, og jeg vil kun referere til at respondentene hører til i østlandsområdet, dette for å kunne begrunne avhandlingen på en god måte, slik at avhandlingen blir troverdig og ikke gir antydninger til at mine data representerer svarene til mange lærere over hele landet.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Dzenana Mujkanovic, dzenanam@hiof.no, tlf: +4741292997

Behandlingsansvar**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anders Nordahl Hansen, anders.nordahl-hansen@hiof.no, tlf: +4740873179

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1**Beskriv utvalget**

Lærere i barneskolen (1-7.trinn) som har erfaring med tilrettelegging av undervisning for elever med autismespekterforstyrrelser i ordinær undervisning.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Rekrutterer i egen arbeidskommune hvor jeg tar kontakt med personene per e-post, i andre kommuner rekrutterer jeg også gjennom e-post kontakt med rektor/ansvarlig på skolene som da gir meg kontaktinformasjon til de lærerne som han/hun tenker er mest/best egnet til formålet.

Alder

23 - 70

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

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

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju**Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

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

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

En registrert kan trekke tilbake sitt samtykke når som helst i løpet av prosjektperioden ved å ta kontakt med undertegnede student, eller Professor og ansvarlig for prosjektet Anders Nordahl Hansen. Samtykket blir deretter makulert og all informasjon og data om personen slettet.

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

Det opplyses hele tiden underveis i prosjektet at den registrerte fritt kan kontakte prosjektansvarlig eller student ved oppgitt telefonnummer eller e-post i infoskrivet, dersom de ønsker å få data endret eller slettet. Prosedyren i dette tilfellet blir å identifisere hva vedkommende ønsker endret/slettet og fremvise den lagrede informasjonen til vedkommende, slik at han/hun kan se at dette blir slettet etter eget ønske.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

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

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

06.09.2021 - 30.08.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

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

Nei

Tilleggsopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

544664

Prosjekttittel

kompetanse hos lærere med tilrettelegging og inkludering av elever med autismspekterforstyrrelser i ordinær klasseromsundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anders Nordahl Hansen, anders.nordahl-hansen@hiof.no, tlf: +4740873179

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Dzenana Mujkanovic, dzenanam@hiof.no, tlf: +4741292997

Prosjektperiode

06.09.2021 - 30.08.2022

Vurdering (1)**14.10.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Intervjuguide

Innledende info før intervjustart:

Intervjuer forteller litt om seg selv, går igjennom informasjonsskriv og samtykke med informant, og svarer på eventuelle spørsmål fra informant om prosjektet.

Kunnskap om autisme

1. Fortell litt om din yrkesaktive bakgrunn, hvor lenge du har jobbet i skolen, og nåværende stilling
2. Når jeg snakker om elever med autisme, kan du beskrive for meg hva du tenker på da?
Oppfølgingsspørsmål:
 - a) Hva vet du om autisme?
 - b) Hvordan har du skaffet deg denne kunnskapen, hvor henter du informasjon fra?
 - c) Opplever du at den kunnskapen du har om autisme er tilstrekkelig? Hvis ja, utdyp, hvis nei, forklar.
3. Hva tenker du at behøves av kunnskaper for å møte elever med ASF på en god måte i skolen?
4. Har arbeidsplassen din noen rutiner for kompetanseheving av lærere til å møte elever med autisme? Hvis ja, hvilke rutiner? Hvis nei, hvorfor er det slik tror du?

Tilrettelegging

5. Dersom du har hatt elever med autisme i klassen din, hvilke erfaringer har du hatt med tilrettelegging for disse elevene?
Oppfølgingsspørsmål:
 - a) Hvordan opplevde du arbeidet med tilretteleggingen? Forklar.
 - b) I tilretteleggingsarbeidet, har du støtt på noen utfordringer? Utdyp, gjerne med eksempler.
6. Dersom du fikk vite at du skulle få en elev med autisme i klassen din, hvordan ville du gått frem for å tilrettelegge for denne eleven?
Oppfølgingsspørsmål:
 - a) Ville du ha samarbeidet med noen i den tidlige tilretteleggingsfasen, i så fall hvem, og hvorfor?

Inkludering

7. I fagfornyelsen står prinsippet om «en inkluderende skole for alle», har du gjort deg noen tanker om dette prinsippet er mulig i dagens skole for alle elever?

Oppfølgingsspørsmål:

- a) Hvilke tanker har du om at elever med autisme inkluderes i klassen?
8. På hvilken måte kan elever med autisme inkluderes? Gi gjerne eksempler.
9. Dersom du har hatt elever med autisme i klassen din, hva er dine erfaringer med inkludering av disse elevene? Gi gjerne eksempler.
10. Dersom du skulle fått råd fra en kollega om å inkludere elever med autisme i klassen, hvilke råd ville du ha syntes det hadde vært bra å få?

Tverrfaglig samarbeid

11. Hvilke rutiner har dere for tverrfaglig samarbeid omkring tilrettelegging for elever med autisme på din skole?
- a) Hvilke andre instanser samarbeider dere med omkring disse elevene?
- b) Hvordan blir tverrfaglig samarbeid og rutiner gjennomført på din skole, og hva er din opplevelse av dette samarbeidet? Utdyp gjerne med eksempler.
- c) Hvordan går du frem for å søke råd/få informasjon fra andre dersom du trenger det?

Vedlegg 5 – Retningslinjer for forskningsartikler tidsskriftet Spesialpedagogikk

Spesialpedagogikk

Forfatterveiledning for forskningsartikler

Spesialpedagogikk publiserer fagfellevurderte forskningsartikler (ca. en forskningsartikkel pr. nr.) som omhandler opplæring av barn, unge og voksne med spesielle opplæringsbehov. Både empirisk baserte, teoretiske og oversiktsartikler ønskes velkommen, og vi legger vekt på å presentere artikler fra et tverrfaglig miljø.

Innsendte artikler blir vurdert av to anonyme fagfeller i tillegg til redaktør.

Innsending

Redaksjonen tar fortløpende imot artikler. Manuskriptet sendes per e-post til: ellen@spesialpedagogikk.no.

Hver innsending skal inneholde følgende:

Følgeskriv: skal inneholde artikkeltittel, forfatter(ene)s navn, forfatter (ene)s utdanning, tittel, stilling og institusjonstilknytning, adresser, telefonnumre, og e-postadresser. Oppgi også antall ord i selve artikkelen og hvilket tekstbehandlingsprogram som er benyttet.

Sammendrag: skal referere hovedbudskapet i artikkelen. Den skrives på eget ark, og består av maksimalt 100 ord.

Engelsk summary: skal inneholder engelsk tittel (inkl. eventuell undertittel). Sammendraget består av maksimalt 150 ord som refererer hovedbudskapet i artikkelen.

Teksten: skal skrives med 12 pkt. skrift, Times New Roman eller lignende. Artikkelen skal fortrinnsvis ikke overstige 6000 – 8000 ord.. Ikke oppgi forfatternavn i teksten. Arkene pagineres. Bruk helst kun ett nivå med overskrifter – ikke nummererte. Overskriftene skrives i halvfet, og begynner med stor bokstav, men skrives ellers med små bokstaver.

Noter: bør helst ikke brukes, men hvis det er viktig, må de komme som sluttnoter. Disse nummereres fortløpende (1, 2, 3...). Antall noter bør holdes nede.

Tabeller og figurer: skal ha tittel ovenfor tabellen/figuren. Kilde og eventuelle forklaringer står i egen note under hver tabell eller figur. Tabeller og figurer nummereres fortløpende (tabell 1,2,3 ... figur 1,2,3, ...). Merk av i teksten omtrent hvor tabellen skal inn (tabell 1 omtrent her) eller plasser dem fortløpende i teksten.

Referanser

Referanser skal settes i alfabetisk orden på slutten av artikkelen.

Artikler: Simonsen, E. & Ohna, S.E. (2003). Behovet for kvalitetsreform i audiopedagogikken. Spesialpedagogikk, nr. 1, s. 14 (20).

Bøker: Wahlstrøm, G.O. (1996). Konflikthåndtering. Metodebok for pedagoger. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Artikkelsamlinger og bokkapitler: Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.). Tidlig innsats. Bedre læring for alle? s. 21–34. Cappelen Damm Akademisk.

Offentlige utredninger o.l.: NOU, Norges offentlige utredninger (2003:16). I Første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Rettigheter: Innsending av manuskripter til Spesialpedagogikk tolkes som uttrykk for at man har til hensikt å publisere manuskriptet i dette tidsskriftet, og det er en forutsetning at ikke

andre tidsskrifter kan vurdere stoffet mens det er til vurdering i redaksjonen i Spesialpedagogikk.

Forskningsartiklene i Spesialpedagogikk blir etter en stund gjort tilgjengelig på Spesialpedagogikk's hjemmeside på internett. Bidragsytere som ønsker å reservere seg mot denne typen publisering, må selv melde fra til redaksjonen i tidsskriftet.

Forskjellige vitenskapelige artikkeltyper (Fritt oversatt fra APA-manualen)

Vitenskapelige artikler er vanligvis rapporter fra empiriske studier, litteraturstudier, teoretiske artikler, metodiske artikler eller casestudier. De skal være førstegangspubliserings.

Generelt bør forskningsartikler bringe fram ny kunnskap som bidrar til å øke den kumulative kunnskapsbasen på feltet gjennom å replikere eller utfordre tidligere forskning. Artikkelen bør starte med å oppsummere tidligere forskning på feltet (hvis ikke forskningen dreier seg om et område som det aldri har blitt forsket på før) og avslutte med å sette sine egne forskningsresultater inn i en forsknings- og kunnskapsmessig sammenheng.

Artikler fra empiriske studier dreier seg om original forskning. Det er typisk for disse artiklene at de består av tydelige seksjoner som reflekterer stadiene i forskningsprosessen og at de fremkommer som sekvenser av disse stadiene: Introduksjon: Utvikling av problemet som undersøkes, og beskrivelse av hensikten med undersøkelsen.

Metode: Beskrivelse av metoden som ble brukt for å gjennomføre undersøkelsen

Resultater: Gjengivelse av resultatene/funn

Diskusjon: Forklaring og diskusjon av funnenes implikasjoner

Litteraturstudier (review articles) inkludert metaanalyser er kritiske vurderinger av materiale som er publisert tidligere. Gjennom å organisere, integrere og vurdere tidligere publisert materiale utdyper forfatteren sin mening om aktuell forskning i den hensikt å klargjøre en problemstilling. På en måte er et litteraturstudium en rettledning (lærestykke, belæring, tutorial) der forfatteren:

- Definerer og klargjør problemstillingen.
- Oppsummerer tidligere undersøkelser/forskning for å informere leseren om status på det aktuelle området.
- Identifiserer relasjoner, motsetninger, hull eller mangler og inkonsistens i litteraturen og
- Foreslår nye tiltak for å finne løsning på problemstillingen.

De ulike delene eller komponentene i litteraturstudier ordnes – i motsetning til sekvensene i rapporter fra empiriske studier – etter sammenheng (relationship) og ikke kronologi.

I teoretiske artikler trekker forfatteren veksler på eksisterende litteratur for å fremme teori på et område innenfor det aktuelle feltet. Litteraturstudier og teoretiske artikler har ofte en lignende struktur, men teoretiske artikler presenterer empirisk informasjon bare når den har betydning for teoretiske spørsmål. Forfatteren følger utvikling av teori for å utvide og raffinere den teoretiske ideen. Vanligvis presenterer forfatteren ny teori. Alternativt kan forfatteren analysere eksisterende teori gjennom å peke på avgjørende feil eller å vise en teoris overlegenhet over en annen. I denne type teoretiske analyser undersøker forfatteren en teoris interne og eksterne konsistens, dvs. hvorvidt en teori er selvmotsigende. Seksjonene i en teoretisk artikkel blir vanligvis på samme måte som litteraturstudier ordnet etter sammenheng (relationship) og ikke kronologi.

Metodeartikler presenterer nye metodiske fremgangsmåter, modifiseringer av eksisterende metoder og diskusjoner av kvantitative og dataanalytiske fremgangsmåter fra andre forskere. Slike artikler skal fokusere på tilgjengelige metodiske og dataanalytiske fremgangsmåter og introdusere empiriske data bare som en illustrasjon til fremgangsmåten. Metodiske artikler skal presenteres på et nivå som gjør dem tilgjengelige for beleste/erfarne forskere og skal være tilstrekkelig detaljerte til at forskere kan undersøke anvendeligheten av metoden. Dessuten skal artikkelen gi leseren mulighet til å sammenligne den foreslåtte metoden med alternativer og kunne gjennomføre metoden eller tilnærmingen. I metodeartikler presenteres ”teknisk” materiale (f.eks. derivasjoner, bevis, detaljer fra simulering) i appendikser for å gjøre artikkelen mer lesbar.

Casestudier er artikler hvor forfatteren beskriver case fremkommet i arbeid med individer eller organisasjoner for å illustrere et problem, for å indikere tiltak eller for å løse et problem eller for å sette lys på nødvendig forskning og teoretiske spørsmål. I beskrivelsen av casestudier må forfatterne være nøye med balansen mellom illustrerende stoff og bruk av konfidensielt materiale. Man forholder seg til konfidensielt materiale på en av to måter. En løsning er å sørge for skriftlig tillatelse fra den eller de som caset består av. Den andre måten er å kamuflere noen aspekter ved casematerialet slik at det ikke kan identifiseres. Dette kan være delikat i den forstand at kamufleringen ikke må innebære endringer i variabler som har med det beskrevne fenomenet å gjøre. Det er tre hovedstrategier for å oppnå dette: a) endring av spesifikke karakteristika, b) begrensning i beskrivelsen av spesifikke karakteristika og c) skjule ”kilden” ved å legge til materiale utenfor caset.

Mer om saksgang

Det er ikke uvanlig at fagfellene har kommentarer som innebærer såpass store endringer at fagfellene bør se på artikkelen etter at endringer er foretatt. Det hender også at fagfeller kommer til motsatte konklusjoner med hensyn til publisering. I slike tilfeller vil det vanlige være å sende artikkelen til en tredje fagfelle eller til redaksjonskomiteen. Dette kan gjerne være etter at artikkelforfatter har korrigert artikkelen etter den første runden.

Habilitet

For å unngå tvil om habilitet må fagfeller ikke arbeide ved samme institusjon som artikkelforfatter. Medlemmer av redaksjonskomiteen er inhabile i vurdering og behandling av artikler fra egen institusjon. Fagfeller må heller ikke ha profesjonelle eller personlige bånd til artikkelforfatter som kan innebære tvil om habilitet. Det påhviler redaktøren å ta hensyn til dette ved valg av fagfeller. Fagfeller plikter å si fra om slike forhold dersom de mener å gjenkjenne artikkelforfatter.