

MASTEROPPGAVE

M1GLU17

Mai 2022

«Og derfor tilrettelegger man jo, sant. Fordi at de skal mestre.»

Jenter med ASF i den ordinære skolen – tilrettelegging og sosial deltakelse i gruppearbeid

«And therefore, you facilitate, right. So they will master.»

Girls with ASD in the ordinary school – facilitation and social participation in group work

Akademisk masteroppgave

30 sp oppgave

Caroline Haug Bolstad og Helene Tandberg Huse

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier Institutt for
grunnskole- og faglærerutdanning**

Forord

Arbeidet med denne masteren har lært oss utrolig mye. Både om oppgavens tema, men også om det å samarbeide så tett med noen over så lang tid. Det er lærdom vi tar med oss inn i et yrke som krever mange former for samarbeid. Det har vært en glede å stå i dette sammen. Samarbeidet har handlet om å heie på hverandre, støtte og være rause. Derfor takker vi hverandre ydmykt for partnerskapet vi har hatt denne perioden. Det har vært utrolig fint.

Videre vil vi takke informantene som gledelig stilte opp og delte sine erfaringer med oss. Det ga oss dypere forståelse og innsikt i et tema som vi er veldig interessert i.

Vi vil også takke veilederen vår Gøril Moljord. Tusen takk for at du hele veien har heiet på oss, at du har kommet med positive og konstruktive tilbakemeldinger og har hatt troen på oss fra start.

Til slutt må vi takke medstudentene våre. Både for fine år med mange gode minner, men også for all støtte og tålmodighet i denne travle tiden.

Oslo, 16. Mai 2022

Helene Tandberg Huse og Caroline Haug Bolstad

Sammendrag

Temaet for denne studien er jenter med ASF i den ordinære barneskolen. Formålet med prosjektet er å få kunnskap om hvordan tilrettelegging for sosial deltakelse i gruppearbeid hos jenter med ASF kan bidra til mål om livsmestring. Livsmestring er en del av LK20, og handler blant annet om å fremme god psykisk helse og kompetanse for å mestre eget liv. Jenter med ASF er en elevgruppe som ofte kommer langt opp i utdanningsløpet før diagnosen oppdages. Studier viser at elevgruppen har ofte bruker gode kamufleringsmekanismer for å skjule vanskene sine, noe som fører til at de ikke får den tilretteleggingen de har behov for. Dette kan for mange føre til psykiske vansker, at de dropper ut av skolen og at de faller utenfor arbeidsmarkedet. Sosial deltakelse er viktig både i skolen og i livet. Mange læringsaktiviteter i dag, stiller høye krav til sosial deltakelse. På bakgrunn av dette er studiens problemstilling: *“Hvordan tilrettelegger lærere gruppearbeid i barneskolen for jenter med ASF?”*.

For å besvare problemstillingen har vi valgt kvalitativ metode. Datainnsamlingen ble gjennomført med semistrukturerte intervjuer med tre informanter. Utvalget bestod av lærere med ulike erfaringer rundt det å tilrettelegge for jenter med ASF. Lydopptak og transkripsjoner utgjorde studiens datamateriale og dette ble analysert gjennom tematisk analyse. Forskningsetiske hensyn er forsøkt ivaretatt på best mulig måte og dette er gjort rede for i studien.

Studiens funn viser at det å tilrettelegge gruppearbeid for denne elevgruppen kan være utfordrende. Lærere rapporterer et ønske om kompetanseheving om elevgruppen, noe som også viser seg i den statlige rapporten «Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom» (NOU 2020:1, 2020). Samtidig kommer det fram at trygghet, åpenhet og aksept, relasjoner og det å kjenne eleven er viktige faktorer for å legge til rette for et suksessfullt gruppearbeid. Funnene tilsier også at gruppearbeid er en slitsom arbeidsform for elevgruppen, til tross for at det tilrettelegges. Derfor er det nødvendig å legge opp til sosiale suksesshistorier i gruppearbeidet. Dette innebærer at gruppearbeidet må legges

opp slik at disse elevene føler på mestring og at de får nødvendig verktøy til å klare å samarbeide og samhandle med andre.

Studiens funn er basert på et lite utvalg, derfor kan ikke resultatene nødvendigvis generaliseres til å gjelde for alle lærere som jobber med å tilrettelegge for sosial deltakelse i gruppearbeid for jenter med ASF. Det kan likevel tenkes at funnene som legges fram kan ha nytteverdi for andre lærere i samme situasjon, da de både peker på utfordringer og muligheter med tilrettelegging for elevgruppen.

Nøkkelord: Jenter, ASF, Tilrettelegging, Gruppearbeid, Livsmestring, Sosial kompetanse, Sosial læring

Abstract

The topic of this study is girls with ASD in primary school. The purpose of the project is to gain knowledge about how facilitating social participation in group work among students with ASD can contribute to goals of life mastery. Life mastery is part of LK20, and is, among other things, about promoting good mental health and providing competence to master one's own life. Girls with ASD are a group of students who often go long in the educational process before they are discovered. Studies show that these students often have good camouflage mechanisms to hide their difficulties for a long time, which means that they do not get the facilitation they need. For many, this can lead to mental health problems, dropping out of school and falling out of the labor market. Social participation is important both in school and in life. Many learning activities today place high demands on social participation. Based on this, the study's issue is: "How do teachers facilitate group work in primary school for girls with ASD?".

To answer the problem, we have chosen a qualitative method. The data collection was carried out through semi-structured interviews with three informants. The selection consisted of teachers with different experiences around facilitating for girls with ASD. Audio recordings and transcripts formed the study's data material and this was analyzed through thematic analysis. Attempts have been made to take research ethics into account in the best way possible and this has been explained in the study.

The study's findings show that facilitating group work for this group of students can be challenging. Teachers report a desire to increase competence about the student group, which is also reflected in the state rapport "Services for people with autism spectrum disorders and for people with Tourette's syndrome" (NOU 2020:1, 2020). At the same time, it emerges that security, openness and acceptance, relationships and knowing the student are important factors in facilitating successful group work. The findings also indicate that group work is a tiring form of work for the student group, despite the fact that it is facilitated. Therefore, it is necessary to set up social success stories in the group work. This implies that it is necessary to set up so that these students feel mastered, that they get the necessary tools to be able to collaborate and interact with others.

The study findings are based on a small sample, therefore the results may not necessarily be generalized to apply to all teachers who work to facilitate social participation in group work for girls with ASD. Nevertheless, it is conceivable that the findings presented may have useful value for other teachers in the same situation, as they both point to challenges and opportunities for facilitation.

Key words: Girls, ASD, Facilitation, Group work, Life skills, Social competence, Social learning

Innholdsfortegnelse

1 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Formålet med oppgaven.....	1
1.3 Begrepsavklaring	2
1.3.1 ASF.....	2
1.3.2 Livsmestring	2
1.3.4 Gruppearbeid	3
1.4 Problemstilling	3
1.5 Oppgavens struktur	3
2 Teoretisk rammeverk	5
2.1 Elever med autismespekterforstyrrelser	5
2.1.1 Generelt om diagnosen	5
2.1.2 Autisme i Norge.....	6
2.1.3 Jenter og ASF	7
2.1.2 Sosial kommunikasjon.....	8
2.1.3 Sosial kamuflering	10
2.2 Tilrettelegging, opplæring og skolehverdag.....	11
2.2.1 Tilrettelegging og prinsippet om tilpasset opplæring	11
2.2.2 Opplærings situasjonen for jenter med ASF i dag	14
2.2.3 utfordringer i skolehverdagen til jenter med ASF	16
2.3 Hva sier fag- og forskningslitteratur om tilrettelegging for jenter med ASF?.....	17
2.3.1 Intervensjoner med mål om økt sosial kompetanse	17
2.3.2 Gruppearbeid for jenter med ASF i ordinær skole.....	19
2.4 Livsmestring og jenter med ASF	21
2.4.1 Livsmestring og sosial læring	21
2.4.2 Mental helse og jenter med ASF	24
2.5 Oppsummering av teorikapittel.....	26
3 Metodisk tilnærming.....	27
3.1 Vitenskapelig forankring	27
3.1.1 Forforståelse	27
3.2 Kvalitativt design	28
3.3 Gjennomføring av studien	29
3.3.1 Rekruttering.....	29
3.3.2 Det endelige utvalget.....	31
3.3.3 Utforming av intervjuguiden	32
3.3.4 Pilotering	33
3.3.5 Gjennomføring av intervjuene.....	33
3.3.6 Transkribering.....	35
3.3.7 Dataanalyse	36
3.4 Studiens reliabilitet og validitet	42
3.4.1 Reliabilitet	42
3.4.2 Validitet	43
3.5 Forskningsetiske vurderinger	45
3.5.1 Meldeplikt.....	46

3.5.2 Informasjon og frivillig samtykke	46
3.5.3 Konfidensialitet	46
4 Presentasjon av funn	47
4.1 Lærerens kunnskap om og forståelse av jenter med ASF.....	48
4.1.1 Tilgang på kunnskap og opplevelse av egen kompetanse	48
4.1.3 Individuelle variasjoner, vansker med språk og sosiale koder som typiske trekk ved ASF hos jenter	49
4.2 Planlegging av gruppearbeid	51
4.2.1 Gjennomtenkt planlegging og forberedelse av eleven.....	51
4.2.2 Sosial kompetanse som mål for undervisning.....	55
4.2.3 Åpenhet og aksept rundt eleven.....	56
4.3 Undervisning og gjennomføring av gruppearbeid	59
4.3.1 Tilrettelegging «der og da».....	59
4.3.2 Trygghet som en forutsetning for et godt gruppearbeid	60
4.3.3 Feiltolkning og misforståelser som utfordringer med gruppearbeid.....	61
4.3.4 Sosial læring som muligheter med gruppearbeid.....	63
4.4 Livsmestring i lys av gruppearbeid.....	64
4.4.1 Å lære å kjenne seg selv på veien mot livsmestring.....	64
4.4.2 Gruppearbeidets muligheter med mål om livsmestring	65
4.5 Oppsummering av viktige funn	66
5 Drøfting av funn	68
5.1 Mangel på kompetanseheving?	68
5.2 Konkretisering av undervisningsopplegg	70
5.3 Kartlegg elevens behov og interesser	71
5.4 Et aksepterende klasserom	72
5.5 Tilrettelegge for sosiale suksesshistorier	73
5.6 Gruppearbeidets høye krav til sosial interaksjon	73
5.7 Å prøve å være normal	75
5.8 Livsmestring for elevgruppen	76
6 Konklusjoner og implikasjoner for studien.....	78
6.1 Metodiske begrensninger	78
6.2 Konklusjon.....	78
7 Avsluttende kommentar	81
8 Referanser	82
<i>Vedlegg 1: Rekrutteringsmail</i>	<i>88</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv</i>	<i>89</i>
<i>Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....</i>	<i>92</i>
<i>Vedlegg 4: Intervjuguide</i>	<i>93</i>
<i>Vedlegg 5: Kategorisering og tilhørende koder</i>	<i>97</i>
<i>Vedlegg 6: Vurdering fra NSD</i>	<i>98</i>

<i>Vedlegg 7: Samarbeidsavtale</i>	100
<i>Vedlegg 8: Medforfattererklæring</i>	101

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Temaet for oppgaven er jenter med autismespekterforstyrrelser (heretter ASF) i barneskolen. Dette er aktuelt ettersom man vet at andelen jenter med ASF er høyere enn tidligere antatt (Loomes et al., 2017). I et langtidsperspektiv har jenter med ASF økt risiko for å utvikle psykiske plager som angst og depresjon, fordi de internaliserer vanskene sine over lengre tid (Hull et al., 2017). Dette er tett knyttet opp mot livsmestring, som blant annet handler om å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse. Livsmestring er en del av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, som kom med den nye læreplanen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Å finne ut hvordan lærere tilrettelegger i en sosial setting som gruppearbeid, er viktig med tanke på elevenes livsmestring. Et av trekkene ved ASF er vanskeligheter med sosial interaksjon (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524). I skolen eksponeres elevene for mange sosiale settinger, noe som gjør det viktig med tilrettelegging for barn med ASF i slike aktiviteter. Det rapporteres at jenter med ASF er sårbare når det gjelder å utvikle psykisk uhelse (Hull et al., 2017), noe som kan indikere et behov for støtte til å utvikle sosiale ferdigheter som kan bidra til økt livsmestring. På bakgrunn av dette ønsker vi å undersøke hvordan det tilrettelegges for jenter med ASF i skolen, ved å se på hva forskningen sier og hvilke erfaringer lærere har med å tilpasse for denne elevgruppen.

Vi vil se på hvilke muligheter og utfordringer som foreligger når det gjelder å tilrettelegge for jenter med ASF i gruppearbeidssituasjoner. Gruppearbeid handler i stor grad om sosiale ferdigheter og sosial interaksjon, noe som er en av kjernevanskene til jenter med ASF. Vi er interessert i å undersøke den forberedende delen av tilretteleggingen, altså hvordan tilretteleggingen foregår i planleggingsfasen, hvilke strategier og metoder som brukes. Vi vil også undersøke hvordan tilpasningene fungerer i gjennomføringsfasen og finne ut hvilke mål som vektlegges. Dette handler om didaktikk som innebærer den opplæringen, oppdragelsen og sosialiseringen som bør skje i skolen (Imsen, 2016, s. 160). I didaktikken ligger det blant annet hvordan elevene bør arbeide, og dette er noe som må tilpasses etter elevenes behov.

1.2 Formålet med oppgaven

Formålet med studien er å få kunnskap om hvordan tilrettelegging for sosial deltakelse i gruppearbeid hos jenter med ASF kan bidra til mål om livsmestring. En antakelse er at

tilrettelegging tilpasset elevgruppen kan bidra til å forebygge utvikling av psykisk uhelse. Her innebærer det at man skal ha den kunnskapen som kreves for å kunne kjenne igjen typiske trekk ved jenter med ASF, hvor sosial kamuflering er verdt å nevne. Kunnskap om hvordan jenter kamuflerer sine autistiske trekk er viktig, fordi lite kunnskap om dette fenomenet kan gjøre det vanskelig å identifisere disse jentene i skolen, og videre hindre dem i å få tilretteleggingen de trenger i opplæringen (Kaland, 2021; Mandy, 2019). I Norges offentlige utredning om skolens prinsipper, legger Regjeringen fram at skolen skal bygge på retten til tilpasset opplæring i en inkluderende skole (NOU 2015:8). Skolen skal være for absolutt alle. Mangfold og ulikheter gjør det nødvendig med tiltak og tilrettelegging. Tidlig indentifisering og rett tilrettelegging kan forebygge utvikling av vansker som stress, angst og depresjon (Hull et al., 2017).

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 ASF

Kaale og Nordahl-Hansen (2019) definerer autismspekterforstyrrelse som en nevroutviklingsforstyrrelse som rammer cirka 1 prosent av barn og unge. Det er en livslang tilstand. Diagnosen innebærer svikt i evnen til sosial fungering og sosial kommunikasjon i tillegg til repeterende atferd og fikserte interesser (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 65). Til tross for disse fellestrekkene er ASF en svært heterogen gruppe med ulik grad av fungering. Derfor har denne gruppen ulike behov for støtte og tilrettelegging for å kunne fungere i hverdagen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

1.3.2 Livsmestring

Livsmestring er en del av det overordnede temaet «Folkehelse og livsmestring» som man finner i læreplanverket LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Det innebærer blant annet å kunne håndtere medgang, motgang og personlige eller praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Da et trekk hos elever med ASF er utfordringer knyttet til sosial kommunikasjon, vil vi legge vekt på utvikling av sosial kompetanse som et aspekt av livsmestringsbegrepet. I teoridelen vil vi gjøre greie for hvordan sosial kompetanse har betydning for mestring av eget liv for jenter med ASF.

1.3.4 Gruppearbeid

I denne oppgaven defineres gruppearbeid som lærerinitiert arbeidsformer hvor elevene må samhandle med hverandre. Det kan være i form av stasjonsarbeid, større gruppearbeid eller arbeidsformer som inkluderer lek.

1.4 Problemstilling

Vår problemstilling er “Hvordan tilrettelegger lærere gruppearbeid i barneskolen for jenter med ASF?”.

Gjennom en empirisk undersøkelse av læreres erfaringer og synspunkter skal vi forsøke å belyse denne problemstillingen. Vi skal undersøke hvilke perspektiver lærere har når det gjelder deltagelse i gruppearbeid for jenter med ASF. For å besvare problemstillingen, vil vi undersøke hva lærere forteller om å tilrettelegge for gruppearbeid for denne elevgruppen, og hvilke erfaringer de har med dette.

For å undersøke dette har vi intervjuet lærere på fra 1.-7.trinn. Av hensyn til tilgang på informanter ønsker vi ikke å avgrense ytterligere når det gjelder trinn. Vi skal undersøke læreres erfaringer med tilrettelegging av gruppearbeid uavhengig av fag. Oppgaven avgrenses til læreres erfaringer og hvordan hun eller han tilrettelegger gruppearbeidet for jenter med ASF i ordinær skole.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. Kapittel 2 gir et teoretisk grunnlag for å kunne besvare problemstillingen. I første del vil ta for oss diagnosemanualer, utbredelse, typiske trekk for jenter med ASF, med spesielt vekt på det sosiale aspektet ved diagnosen. Videre vil vi trekke fram hva forskning, faglitteratur, statlige utredninger og styringsdokumenter forteller om tilrettelegging for denne elevgruppen, med vekt på gruppearbeid og sosial interaksjon med medelever. For å oppsummere teorikapittelet, vil vi se på betydningen av gruppearbeid og sosial læring i lys av livsmestring. Kapittel 3 er en redegjørelse av metode. Vi vil gå igjennom vitenskapsteoretiske refleksjoner og begrunne valg av semistrukturert intervju og tematisk analyse. I kapittelet vil vi beskrive prosessen fra rekruttering og utforming av intervjuguide til gjennomføring av intervju og analysing av funn. Til slutt vil vi drøfte studiens reliabilitet og validitet, samt forskningsetiske overveielser. I kapittel 4 legges relevante funn fram på

bakgrunn av kategoriene som kom fram gjennom tematisk analyse. I kapittel 5 vil funnene bli drøftet i lys av det teoretiske rammeverket som ble lagt i kapittel 2. Avslutningsvis vil vi i kapittel 6 legge fram implikasjoner ved studien i tillegg til konklusjoner. I kapittel 7 kommer en avsluttende kommentar.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil vi ta for oss ulike tematiske områder for å belyse vår problemstilling. Vi vil blant annet belyse temaer som handler om karakteristiske trekk ved elevgruppen, opplærings situasjonen for elevgruppen, bruk av gruppearbeid som undervisningsform, og videre se dette i lys av mål om livsmestring. Vi vil ta for oss disse tematiske områdene gjennom både tidligere forskning, faglitteratur, statlige utredninger og styringsdokumenter. De tematiske områdene vil derfor belyses av ulike former for litteratur. Selv om disse kildene blir presentert om hverandre innenfor de tematiske områdene, vil det gjøres tydelig hvor informasjonen er hentet fra.

2.1 Elever med autismspekterforstyrrelser

2.1.1 Generelt om diagnosen

På 1940-tallet ble ASF omtalt for første gang. I 1943 skrev Kanner en artikkel om diagnosen (Kanner, 1943). Han publiserte en beskrivelse av barn med det han karakteriserte som et alvorlig avvik på bakgrunn av barnas svikt i sosial fungering i tillegg til gjentakende atferdstrekk (Kanner, 1943). Året etter, i 1944, publiserte Hans Asperger en artikkel med beskrivelse av barn som hadde typiske trekk på ASF. Kanner og Aspergers syn på ASF skilte seg noe fra hverandre da Kanner mente at tilstanden utartet nokså likt hos alle, mens Asperger på sin side så på tilstanden som et spekter av forstyrrelser, hvor graden av forstyrrelsen var ulik hos barn med autisme (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 39). Hans Asperger vektla også gode intellektuelle evner hos barn med autismspekterforstyrrelser.

I dag er det den internasjonale diagnoseklassifikasjonen ICD brukes for å sette diagnosen ASF, blant annet i Norge (WHO, 2021). I Norge brukes nå International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (heretter ICD-10), hvor autismspekterforstyrrelser deles inn i subtyper. Diagnosegruppen kalles “gjennomgripende utviklingsforstyrrelser”, hvor de vanligste subtypene er barneautisme, Aspergers syndrom og atypisk/uspesifisert autisme (Surén et al., 2019). Diagnosemanualen fikk et nytt førsteutkast i 2018 (ICD-11) og blir sannsynligvis lansert i 2022. Det kan likevel ta langt flere år før den trer i kraft i Norge (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 60). I den nylig publiserte ICD-11 er subtypene tatt bort (Surén et al., 2019) og erstattet med diagnosen Autism Spectrum Disorder. Endringen reflekterer den kunnskapen man i dag har om diagnosen. Nå blir det mulig å sette diagnosen som mild, moderat eller alvorlig (Surén et al., 2019).

Folkehelseinstituttet (Surén, 2020) lister autismespekterforstyrrelser med tre kjernesymptomer. Disse er:

1. Vedvarende svikt i sosial fungering
2. Vedvarende svikt i kommunikasjon og
3. Repetitiv, begrenset og stereotypisk atferd.

Svikt i sosial fungering og kommunikasjon kan innebære motvillighet til å opprettholde øyekontakt, manglende ferdigheter med bruk av ikke-verbale gester, tolke abstrakte ideer bokstavelig, vansker med å få/beholde venner og vansker når det gjelder å forstå egne og andres følelser. Begrensede interesser og repeterende atferd kan innebære vansker med å takle endringer i for eksempel rutiner og opplevelser, stort fokus på nisjeemner og å forvente at andre er like interessert i disse. Det innebærer også sensorisk overfølsomhet for eksempel mot høye lyder og stereotypiske bevegelser som spinning eller vugging. I tillegg kan en person med ASF oppleve en trang til å ordne ting på en spesiell måte (APA, 2021).

I et pedagogisk perspektiv er det viktig med gode diagnosemanualer, med strenge og tydelige kriterier, som fanger opp barn og unge med ASF. Når det foreligger valide tall på hvor mange barn som har diagnosen er det mulig å skaffe nødvendige læremidler til de som trenger det. Det er også viktig med disse tallene fordi nødvendigheten av kompetanseheving på feltet blir tydelig. Kompetanseheving hos dem som jobber med barna på ulike områder kan bidra til at denne elevgruppen får bedre lærings-, og utviklingsvilkår (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 76).

2.1.2 Autisme i Norge

I følge FHI (2019) er hvert syvende av 1000 barn diagnostisert med autisme i Norge. Som internasjonal forskning viser, konkluderer også norsk forskning med at flere gutter enn jenter får diagnosen (Surén, 2020). I en undersøkelse, publisert i "Tidsskriftet den norske legeforening", så forskerne på hvor mange barn som ble diagnostisert med ASF hvert eneste år fra 2008 til 2016. Her framgikk det at andelen barn med diagnosen økte i alle aldersgrupper og hos begge kjønn. Økningen skyldes sannsynligvis økt oppmerksomhet om tilstanden og bedre diagnostiske verktøy (Surén et al., 2019). Et av hovedfunnene i undersøkelsen var at

ved åtte årsalderen var 1,1% av guttene og 0,3% av jentene diagnostisert med ASF. Det var altså 4,4 ganger så mange gutter som jenter som fikk diagnosen i denne alderen (Surén et al., 2019). Disse funnene er i tråd med hva internasjonal forskning ofte konkluderer med. Likevel finnes det forskning som peker på at fordelingen mellom gutter og jenter er mindre enn man tror. Ofte opererer man med en 4:1 fordeling, men Loomes med kollegaer (2017) hevder i sin studie at denne fordelingen er nærmere 3:1. Funnene er basert på flere studier som har tatt i bruk standardiserte tester for å identifisere personer med ASF, og viser at fordelingen mellom gutter og jenter er mindre enn antatt, selv om det framdeles er betydelig flere gutter som blir diagnostisert med ASF (Loomes et al., 2017).

Dette gjelder også i Norge. En oversikt fra 2016 viser store forskjeller mellom diagnostiserte jenter og gutter i aldersgruppene 1-5 år og 6-16 år. I aldersgruppen 1-5 år ble 1 av 1594 jenter diagnostisert med ASF, i motsetning til 1 av 349 gutter. I aldersgruppen 6-16 år ble 1 av 544 jenter og 1 av 157 gutter diagnostisert med ASF (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 83). Disse tallene, dette året, viser at for hver jente som diagnostiseres med ASF, er det 3,46 gutter som får samme diagnose (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 83). Ved skolealder er det altså en økning i antall barn som får diagnosen, men det gjelder fortsatt flest gutter. Loomes et al. (2017) peker på ulike årsaker til dette. Ved skolealder endrer de sosiale normene seg og på bakgrunn av det blir det lettere å fange opp barn med ASF. Det at det er en økning i barn som får diagnosen i skolealder kalles gjerne "skoleeffekten" (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 84). Et viktig argument for hvorfor flest gutter får diagnosen, i følge Loomes et al. (2017) er at karakteristikene for ASF ofte utspiller seg ulikt hos gutter og jenter.

2.1.3 Jenter og ASF

Som nevnt viser forskning, både i Norge og på verdensbasis, at færre jenter enn gutter får diagnosen ASF. I tillegg er det en tendens til at jenter blir diagnostisert senere enn gutter (Loomes et al., 2017; Surén, 2020; Øzerk & Øzerk, 2020). En forklaring på dette kan som nevnt ha å gjøre med at diagnosen kan vise seg ulikt mellom gutter og jenter. Jenter med ASF har oftere et ønske om å interagere sosialt med andre (NHI, 2020) og har større tendens til å ønske å etablere vennskap med jevnaldrende (Vine Foggo & Webster, 2017). Jenter med ASF skiller seg også fra gutter med økt evne til sosial imitering gjennom å kopiere andres atferd (NHI, 2020). Denne formen for imitering blir ofte kalt «sosial kamuflering» og brukes for å kompensere for svekket sosial kompetanse (Hull et al., 2017; Sutherland et al., 2017).

Motivet bak disse mekanismene er å passe inn og skape relasjoner til jevnaldrende (Hull et al., 2017).

Det er likevel slik at jenter har mindre sannsynlighet for å få diagnosen selv i de tilfellene de utviser samme grad av atferdssymptomer som gutter (Happé, 2019, s. 13). Dette kan bunne i flere årsaker. Der en lærer, forelder eller lege ville tenkt «autismespekterforstyrrelse» hos en gutt som sliter med sosiale ferdigheter, er sannsynligheten der for at en heller tenker sosial angst hos en jente. De samme symptomene vurderes altså ulikt og jenter assosieres med problemer som man oftere tenker er typisk for jenter (Happé, 2019, s. 12). Dette er en konsekvens av at diagnosen lenge har vært sett på som en diagnose som typisk rammer gutter, men også hvordan ASF hos gutter er dominerende i populærkulturen, som i en rekke filmer og tv-serier. Den lange tradisjonen med at dette er en typisk guttediagnose spiller også inn på hvordan for eksempel lærere og leger ser på tegnene (Happé, 2019, s. 12). I tillegg til at jenter med ASF er flinke til å kamuflere vanskene, har de også mindre sannsynlighet enn gutter til å vise begrensede interesser (Loomes et al., 2017). Når jenter med ASF har begrensede interesser er det dessuten gjerne i form av nevrotypiske interesser, som for eksempel hester, noe som kan være med på å forklare hvorfor de er vanskeligere å oppdage (Happé, 2019, s. 13). Det er likevel noen trekk som viser seg mer typiske hos jenter med ASF. De har gjerne et større behov for å sosialisere seg og er oppmerksomme på dette (NHI, 2020). På den måten kan jenter med ASF opptre på en klengete måte overfor andre, heller enn å trekke seg unna. Samtidig kan det være vanskelig å forstå status og det sosiale hierarkiet. Puberteten kan være vanskelig og de kjenner seg ikke igjen i de tradisjonelle kjønnsmodellene.

2.1.2 Sosial kommunikasjon

Språklig kommunikasjon er en av de viktigste ferdighetene mennesker har og er noe nevrotypiske barn utvikler helt fra fødselen (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 145). Mennesker kommuniserer på flere ulike måter, så sosial kommunikasjon handler om flere ting. Sosial kommunikasjon kan bredt defineres som å svare på og/eller dele informasjon, følelser, eller tanker med en annen person (Mundy et al., 1986). Det innebærer å bruke kroppsspråket gjennom for eksempel øyekontakt og håndbevegelser og å bruke språket hensiktsmessig og meningsfullt. Det innebærer også å kontrollere hvilken type tale som er passende i en gitt situasjon. Disse ferdighetene betyr at man må registrere og forstå kompleksiteten i den sosiale settingen slik at man klarer å tilpasse seg deretter (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 145).

Autistiske barn kan følge en atypisk utvikling av sosiale ferdigheter (Davis et al., 2013). Barn med ASF kan derfor skille seg fra andre barn når det gjelder utvikling av ikke-verbale kommunikasjonssevner, som gester, kroppsholdning, øyekontakt og ansiktsuttrykk. Barn med ASF har ofte svekkede eksekutive funksjoner, noe som spiller negativt inn på sosial samhandling, kommunikasjon og atferd (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 171). Sentrale elementer i det eksekutive funksjonssystemet er blant annet å ta initiativ, å ha vedvarende og fleksibel oppmerksomhet, sette seg mål, regulere og overvåke seg selv og å vise kognitiv fleksibilitet. Det er enighet blant forskere om at barn med ASF har svikt i eksekutive funksjoner som kan vise seg ved sosial samhandling og kommunikasjon. Det er likevel slik at relasjoner er viktig i utviklingen av sosiale ferdigheter og da spesielt relasjonen til jevnaldrende. På grunn av den generelle holdningen om at barn med ASF trives best alene settes det gjerne i gang tiltak hvor eleven får opplæring skilt fra de andre elevene i klassen (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 171). Pellicano (2012) påpeker at dette gjør at elever med ASF mister muligheten til å styrke sine eksekutive funksjoner. Når barn med ASF begynner på ungdomsskolen får de, i likhet med sine jevnaldrende, et økt behov for å engasjere seg sosialt og være en del av det sosiale fellesskapet (Sedgewick & Pellicano, 2019, s. 127). Derfor er det viktig å utvikle disse ferdighetene tidlig og det må settes inn tiltak hvor elevene får opplæring i samspill med andre (Pellicano, 2012).

I lys av studiens fokus på det sosiale aspektet, er det relevant å nevne Theory of Mind fordi denne teorien eksplisitt forsøker å forklare de sosiale vanskene. Theory of Mind blir også referert til som evne til mentalisering, og handler om å kunne forstå eget og andres sinn. I møte med andre utvikles evnen til mentalisering (Haugan, 2017, s. 206). I takt med at barn utvikler seg, utvikles også forståelsen for at menneskers atferd motiveres ut ifra mentale tilstander i form av tanker, følelser, behov, ønsker og intensjoner. Nevrotypiske barn oppdager tidlig at mennesker har egne intensjoner, tanker og følelser. I sin artikkel forklarer Baron-Cohen (2001) hvordan noen barn med ASF kan mangle denne forståelsen. Allerede i 3-5-årsalderen ser barn ut til å være klar over at hjernen har et sett med mentale funksjoner og fysiske funksjoner. Autistiske barn i samme aldersgruppe, ser derimot ut til å kunne fortelle om hjernens fysiske funksjoner, men er ikke i like stor grad over hjernens mentale funksjoner. En manglende mentalisering vil føre til problemer med å forstå og regulere sin egen affekt, i tillegg til at evnen til å vurdere andre menneskers tanker og følelser blir redusert (Haugan, 2017, s. 215). Barn med ASF kan ha en forsinket utvikling av mentaliseringsevne og får

derfor større utfordringer med å forstå at ulike mennesker kan ha ulike forståelser av samme situasjon (Baron-Cohen, 2001).

Haugan (2017, s. 204) argumenterer for at barn og unge vil stå bedre rustet om de godkjenner og adresserer egne og andres tanker og følelser. Haugan (2017, s. 218) hevder at evne til mentalisering fungerer som sinnets «immunforsvar», og dermed kan forbygge utviklingen av psykiske vansker og lidelser når elever møter motgang. For å arbeide helsefremmende er det derfor viktig som lærer å være bevisst teori om mentalisering, og å legge til rette for elevenes utvikling av mentaliseringsevne (Haugan, 2017, s. 218). Selv om dette er rettet mot alle elever i skolen, er det spesielt viktig å være bevisst dette rundt elever med ASF. Når elever med ASF opplever mentaliseringssvikt, kan dette påvirke deres mentale helse.

På bakgrunn av Theory of Mind kritiserer Milton (2012) det at ASF blir definert som svikt i sosial kommunikasjon, og retter spørsmål mot gjensidigheten i kommunikasjon mellom personer med ASF og nevrotypiske personer. Han tar opp det han kaller «det doble empatiproblemet» som omhandler avstanden som skapes når det i sosiale settinger skjer et brudd med forståelsen av en sosial virkelighet for en ikke-autistisk person og en person med ASF. Dette må ses på som et dobbelt problem, fordi denne avstanden vil oppleves av begge parter, men vil nok føles mer vanlig for en person med ASF (Milton, 2012, s. 884). Problemer med sosial kommunikasjon skyldes ikke bare vanskene hos personen med ASF, men skyldes ulike måter å forstå og oppleve verden på. Vanskene med sosial kommunikasjon er dermed ikke bare en medfødt egenskap, men skyldes også den kulturelle diskusjonen i sosial interaksjon (Milton, 2012, s. 886). Milton hevder at en god «autismepraksis» innebærer å jobbe med en felles innsikt i begge parters virkelighetsverden.

2.1.3 Sosial kamuflering

Sosial kamuflering er mer vanlig hos jenter med ASF enn hos gutter med samme diagnose (Robinson et al., 2020). Mange jenter med ASF føler på en forpliktelse til å «late som de er normale». Som vi har lagt fram tidligere, er sosial kamuflering en typisk mekanisme for å oppnå ønske om sosial interaksjon med andre (Hull et al., 2017; NHI, 2020). Sosial kamuflering er kort definert mekanismer som brukes for å skjule autistiske trekk, framstå sosialt kompetent og hindre andre i å se sosiale utfordringer (Hull et al., 2017). Sosial kamuflering er når personer med ASF overvåker og modifierer egen atferd slik at den samsvarer med det som samfunnet oppfatter som «normalt» (Mandy, 2019). Disse

kamufleringsmekanismene kan være enkle, som å utvikle metoder for å opprettholde øyekontakt, eller mer komplekse som å adoptere jevnaldrenes oppførsel, holdninger, påkledning og gester.

Kaland (2021) presenterer i en oversiktsartikkel hva som er bakgrunnen for sosial kamuflering, og hvilke følger denne kamufleringsteknikken kan ha for jenter med ASF. Av de studiene som ble gjennomgått, viste det en gjennomgående praksis av kamuflering hos jenter med ASF. Bakgrunnen for bruk av kamufleringsteknikker var et ønske om å skape og beholde vennskap, og en frykt for å framstå som unormal eller bli sosialt ekskludert (Kaland, 2021). Å føle seg utenfor eller annerledes kan føre til bruk av kamuflerende strategier, nettopp for å være en del av det sosiale fellesskapet (Hull et al., 2017). Bruk av sosial kamuflering oppleves ofte som en forpliktelse, snarere enn et valg (Mandy, 2019). Det rapporteres om at denne atferden har negative følger. Kamuflering oppleves som fysisk og emosjonelt krevende og anstrengende, og kan resultere i utvikling av internaliserende problemer som stress, angst og utmattelse (Kaland, 2021).

Personer med ASF erfarer at sosial kamuflering er hensiktsmessig i mange situasjoner i livet (Mandy, 2019). Kamufleringsmekanismer bidrar til å lykkes i utdanning og arbeidsliv, og andre situasjoner der det kreves en viss evne til å etablere relasjoner (Hull et al., 2017). Likevel finnes det en bakside av medaljen. Sosial kamuflering er forbundet med psykiske vansker (Mandy, 2019). Vi vet at barn og unge med ASF er særlig utsatt for å utvikle angst og depresjon (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 540), og forskning viser at bruk av kamufleringsmekanismer er utmattende og stressende, og dermed kan føre til påfølgende angst og depresjon (Mandy, 2019). Dette vil tas opp nærmere under 2.4.2 Mental helse og jenter med ASF.

2.2 Tilrettelegging, opplæring og skolehverdag

2.2.1 Tilrettelegging og prinsippet om tilpasset opplæring

I skolen vil barnet i økende grad møte forventninger til både faglige prestasjoner og sosial kompetanse for å kunne nå de målene som er gitt i lærerplanen og samtidig kunne samhandle og tilpasse seg et fellesskap (Nilsen, 2019, s. 616). Samtidig som at det stilles felles forventninger til faglig og sosial progresjon, har elevene individuelle forutsetninger og tilpasningsbehov. I spenningsforholdet mellom skolens forventninger og elevenes ulike

forutsetninger, er det avgjørende at skolen tar hensyn til elevenes behov, og stimulerer og støtter videre læring. I veilederen «Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper» (Utdanningsdirektoratet, 2007) stadfestes viktigheten av tilrettelegging i skolen for en likeverdig, tilpasset opplæring for alle. Dette innebærer at bygningen, læremateriell, metoder og organisering brukes på en måte som skaper et godt læringsmiljø for hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2007). Til tross for at autismespekterforstyrrelser er en livslang diagnose, rettes det tiltak mot å støtte elevgruppens utvikling (NHI, 2021). Målet med tiltak og tilrettelegging i skolen for barn med ASF er blant annet for å stimulere til utvikling av kommunikative ferdigheter for å forhindre skjevutvikling eller tap av ferdigheter ved sosial interaksjon med andre (NHI, 2021).

Tilrettelegging av undervisning handler om å erkjenne elevenes behov og læringsutbytte. Tangen (2012) operer med tre forståelser av elevenes behov; individuell, kollektiv og relasjonell. *Individuelt perspektiv* er knyttet til individets utfordringer (Tangen, 2012, s. 19). Her snakker man om tilrettelegging i form av å kompensere for, eller «reparere» forsinket utvikling eller mangler. Selv om denne forståelsen lenge har vært enerådende, er den utilstrekkelig fordi miljøet individet virker i, også har innflytelse på opplæringen. Den *kollektive forståelsen* handler om at lærevansker og funksjonshemming i utgangspunktet er en konsekvens av manglende tilrettelegging i skole eller samfunn (Tangen, 2012, s. 19). For å redusere lærevansker, vil det derfor være et mål om å endre problemskapende pedagogiske, sosiale eller systemiske læringsvilkår. *Den relasjonelle forståelsen* tar for seg sammenhengen mellom individets forutsetninger og betingelser i miljøet (Tangen, 2012, s. 20). Å forsøke elevenes behov ut ifra et relasjonelt perspektiv handler om å endre miljøbetingelsene for å styrke elevenes læreforutsetninger. Tilrettelegging vil i denne sammenhengen innebære å redusere barrierer for læring slik som organisatoriske og fysiske hindringer og utvikle kvaliteten på ordinær opplæring.

Tilrettelegging må ses i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring. Skolen i dag er forpliktet til prinsippet om tilpasset opplæring etter opplæringsloven § 1-3 (Opplæringslova, 1998). På udir står det at tilpasset opplæring handler om å tilrettelegge med varierte arbeidsformer og metoder slik at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tilpasset opplæring innebærer at elevene har krav på at opplæringen er i samsvar med deres forutsetninger og behov. Det handler om å ta hensyn til

elevens utfordringer, og bidra til deltakelse og sosial samhandling i et støttende miljø (Næss et al., 2019)

Tilpasset opplæring er et begrep som er enkelt å definere, relativt vanskelig å forstå og svært utfordrende å praktisere (Haug & Bachmann, 2007, s. 15). Fordi at en undervisningssituasjon er kompleks, vil også tilpasset opplæring i praksis være komplekst. Dette krever kompetanse (Haug & Bachmann, 2007, s. 34). Tilpasset opplæring blir ikke praktisert gjennom en bestemt metode eller et bestemt læringssyn, men er avhengig av kompetente lærere, både faglig og didaktisk (Haug & Bachmann, 2007, s. 33). Om tilpasset opplæring finner sted eller ikke i en undervisningssituasjon, knyttes til lærerens forutsetning for å kunne gjøre egne pedagogiske valg basert på lærerens oppbygde kompetanse. Samtidig som at lærerens kompetanse er en forutsetning for å kunne tilpasse elevenes opplæring, må en god relasjon mellom lærer og elev finne sted. For at man som lærer skal kunne stille tilpassede krav til eleven og samtidig ivareta de tilpasningsbehovene eleven måtte ha, er det avgjørende med en stabil voksenperson (Næss et al., 2019, s. 404). Det er først når barnet og de voksne kjenner hverandre godt at man kan fange opp hva barnet til enhver tid har behov for, og om man videre kan vurdere om kravene som stilles i undervisningen er passe i forhold til barnets forutsetninger (Næss et al., 2019, s. 404).

I Stortingsmelding 6 presenteres det et orå om å bedre utdanningssystemet for alle elever (Meld.St. 6 (2019-2020)). Her er tidlig innsats spesielt vektlagt. Tidlig innsats handler om å forebygge utfordringer og å sette i gang tiltak umiddelbart når utfordringer avdekkes (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 12). Det tilbudet barna får sine første leveår, legger grunnlaget for hvordan de lykkes videre i utdanning og arbeid. Tidlig innsats framheves altså som viktig for å forebygge, oppdage og gripe inn ovenfor vansker med læring og utvikling (Nilsen, 2019, s. 615). Når det gjelder jenter med ASF, peker Hull et al. (2017) på tidlig identifisering og rett tilrettelegging som viktig for å kunne forebygge utvikling av vansker som stress, angst og depresjon.

For å kunne møte elevens evner og forutsetninger med et tilpasset opplæringstilbud, må man vurdere ulike former for pedagogisk differensiering (Nilsen, 2019). I kapittelet «Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen», skiller Nilsen (2019) mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering. Pedagogisk differensiering omhandler den tilpasningen som gjøres innenfor klassens ramme. Organisatorisk differensiering omhandler tilrettelegging gjennom at elevene i en klasse deles inn i ulike grupper for å oppnå mer ensartede grupper

som opplæringen kan tilpasses til (Nilsen, 2019, s. 618). Dersom ikke differensiering i ordinær undervisning gir forventet læring og utvikling, må man muligens gi eleven en mer individuelt tilpasset opplæring enn det den ordinære undervisningen gir rom for (Wilson et al., 2010, s. 14). I opplæringsloven § 5-1 står det at elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Dersom elevene trenger omfattende støtte og tilrettelegging, reguleres dette dermed av enkeltvedtak om spesialundervisning. Målene for opplæringen skal da framgå av en individuell opplæringsplan (heretter IOP). En IOP skal i den grad det er mulig ses i sammenheng med innholdet i den ordinære opplæringen, og med en intensjon om deltakelse i ordinær klasse (Nilsen, 2019, s. 623)

2.2.2 Opplæringssituasjonen for jenter med ASF i dag

Ifølge Norsk offentlig utredning «Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom», er det et behov for at skolepersonalet har nødvendig kunnskap om diagnosen for å kunne sette i gang riktig og tidlig innsats (NOU 2020:1, 2020). I dokumentet påpekes det at barn med ASF har behov for tilrettelegging i hele opplæringsløpet. Behovet ligger i strukturert og målrettet kunnskapsbasert innsats, noe som kommer fram som helt avgjørende for opplæringen. I tillegg pekes det på at mange trenger opplæring og støtte når det gjelder sosial samhandling (NOU 2020:1, 2020, s. 87). Helse- og omsorgsdepartementet påpeker at det er lite systematisk kunnskap om skoletilbudet til elever med ASF i Norge i dag. Det hevdes at det er grunn til å tro at mange blir ivaretatt på en god måte, men utvalget erfarer samtidig at det finnes utfordringer hva gjelder skoletilbudet til denne elevgruppen (NOU 2020:1, 2020, s. 92). Alle elever har rett på individuell tilrettelagt undervisning, men noen elever har behov for ytterligere tilrettelegging enn det som finnes i det ordinære opplæringstilbudet, noe som gjør at de kan ha rett til spesialundervisning. Dette er et behov mange elever med ASF har. Stoltenbergutvalget så på kjønnsforskjeller i skolen og fant at det for eksempel i Trondheim kommune var dobbelt så mange gutter som jenter som mottok spesialpedagogisk hjelp. Her fant de blant annet at tre ganger så mange gutter som jenter fikk tiltak rettet mot språk- og kommunikasjonsvansker. Det er grunn til å tro at gutter med ASF er representert i disse gruppene (NOU 2020:1, 2020, s. 91). Ut ifra dette kan vi på den ene siden anta at en del av elevgruppen blir ivaretatt på en god måte i skolen. På den andre siden har vi grunn til å tro at en del elever, da spesielt jenter, som ikke mottar den spesialpedagogiske hjelpen de gjerne har behov for.

Tilrettelegging er som nevnt noe elever med ASF har behov for gjennom hele sin skolegang. Dersom disse elevene ikke får tilrettelagt undervisning mister mange muligheten til å utvikle sitt potensial. For det er slik at elever med ASF er en svært heterogen gruppe og mange har stort læringspotensial (NOU 2020:1, 2020, s. 91). Helse- og omsorgsdepartementet har fått innspill om ulike utfordringer som foreligger når det gjelder tilrettelegging for elevgruppen. Blant disse blir manglende og lite varierte tilretteleggingsformer i skolen nevnt. I tillegg er det et problem at elever med høyt evnenivå gjerne overvurderes og som en konsekvens av det ikke får den tilretteleggingen de egentlig trenger. Helt uavhengig av elevens tilretteleggingsbehov er forståelse og nødvendig kompetanse hos skolene kritisk for å sikre god tilrettelegging. Utvalget har fått tilbakemeldinger som tilsier at det er manglende forståelse hos skolene når det gjelder tilrettelegging. Dette gjelder struktur, forutsigbarhet og stabilitet, men også tilrettelegging som skal sikre mestring og motivasjon hos elevene (NOU 2020:1, 2020, s. 92).

Det er altså avgjørende for elevenes læring at lærere og skolen har riktig kompetanse om diagnosen og hvordan tilrettelegge på en god måte. Skolen må ha ressurser og kompetanse på området både for elevenes læringsutbytte, men også for å bidra til at elevene ikke skal utvikle stress og andre psykiske lidelser (NOU 2020:1, 2020, s. 95). Noe vi vet om opplæringssituasjonen til elever med spesialpedagogiske behov i dag er at det er utstrakt bruk av assistenter uten spesialpedagogisk kompetanse. Samtidig er det mange lærere som har manglende kompetanse på feltet. Det framkommer blant annet i en svensk undersøkelse at så lite som seks prosent av lærerne følte seg kompetente til å undervise elever med nevroutviklingsforstyrrelser. Samtidig viste det seg at bare 14 prosent hadde hatt undervisning om elevgruppen i egen utdanning. Selv om dette framkommer i en svensk undersøkelse er det nærliggende å tenke at dette har overføringsverdi til Norge ettersom landene er nokså nær og lik. Helse- og omsorgsdepartementet konkluderer som et av hovedfunnene at mange lærere og andre ansatte i skoler mangler kompetanse om diagnosen og behovene for tilrettelegging elevgruppen har. Det pekes videre på at det er vanskelig å få en oversikt over hva som eksisterer av kurs, kunnskap og annen relevant informasjon om elevgruppen. I tillegg til økt kompetanse hos lærere finner de at det er behov for mer forskning på barn med autisme i skolen med hensyn til tilrettelegging av opplæringen (NOU 2020:1, 2020, s. 98).

Det å involvere klassekamerater i tilrettelegging og opplæring for sosial deltakelse har vist seg å gi positive resultater for elever med ASF (NOU 2020:1, 2020, s. 96). Særlig viktig er

det fordi det rapporteres om at skolehverdagen kan være krevende for barna av årsaker som at de ikke opplever mestring og mister motivasjonen for å gå på skolen. En studie om skolevegringsatferd finner at halvparten av elever med ASF fra fjerde til tiende årstrinn viser skolevegringsatferd. Sosiale vansker ble her assosiert med skolevegringsatferden til disse elevene. Satped har gjennomført en studie om barn og unge med blant annet ASF om deres skoleerfaringer (NOU 2020:1, 2020, s. 96). Studien er en del av et prosjekt om alvorlig skolefravær hos barn med nevorutviklingsforstyrrelser. Selv om studiens resultater enda ikke er publisert informeres det om at alle elevene i undersøkelsen har eller har hatt problemer med å møte på skolen og opplever mobbing eller sosial utestengelse (NOU 2020:1, 2020, s. 95).

Basert på det som framkommer i regjeringens rapport ser vi at opplærings situasjonen til elever med ASF ikke er så tilfredsstillende som den burde ha vært. Mangel på ressurser og kompetanse ser ut til å være en del av årsaken. Det framkommer også at det er langt flere gutter enn jenter som mottar spesialpedagogisk hjelp. Det er derfor grunn til å anta at jenter med ASF ikke fanges opp i samme grad som gutter gjør. En årsak til det kan være at elever med høyt evnenivå overvurderes og følgelig ikke får den tilretteleggingen de egentlig trenger, slik det framgår i denne rapporten. Som det pekes på her får dette konsekvenser for elevgruppen ved at de ikke får utnyttet sitt læringspotensial. Det kan føre til stress, psykiske lidelser og skolevegring.

2.2.3 utfordringer i skolehverdagen til jenter med ASF

Etnografiske kasusstudier av tre jenter med ASF i grunnskolen så på hva som opplevdes som utfordringer i skolehverdagen fra jentenes, deres mødre og lærernes perspektiv (Moyse & Porter, 2015). Fokuset i studien lå på den skjulte læreplanen, hvor det er få og lite fleksible regler. Den skjulte læreplanen undervises eksplisitt, men er det som man antas å kunne. Mens nevrotypiske barn bruker sosial intuisjon for å forstå verden, forsøker barn med ASF å passe inn i en verden som føles helt fremmed for dem da de ikke lærer intuitivt. Jentene i studien var 7, 8 og 11 år og gikk i ordinær skole. I artikkelen legges det fram en del utfordringer denne elevgruppen opplever i skolehverdagen. Den viktigste utfordringen ved ordinære skoler er kravet om sosial interaksjon, et krav som stilles nesten kontinuerlig. Samarbeid mellom elever forventes ofte og er en stor del av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sosial interaksjon skjer i tillegg ved overganger, lekestunder og gjerne ved lunsj. Denne formen for sosial interaksjon kan være en større utfordring fordi denne formen er mest sosial og minst strukturert. Når det gjelder lek er det slik at det å snakke er en integrert egenskap ved

jenters lek og slik sett kan svekkelser i sosial interaksjon være mer invalidiserende for jenter enn gutter. Studien fant at typiske vanskeligheter for jentene har å gjøre med å tilpasse seg klasseregler, samarbeid i undervisningen, fullføre oppgaver og andre sosiale interaksjoner med klassekamerater. Det var på lekeplassen at jentenes svekkelser i sosial interaksjon gjorde seg mest tydelig, men det kom også tydelig fram ved samarbeid i undervisningen. Alle de tre jentene i undersøkelsen slet med dette, og foretrakk heller å jobbe med egne ideer. Det var også vanskelig å komme fram til felles enighet med klassekamerater.

Det som ifølge Moyse og Porter (2015) må til for å sikre god tilrettelegging er for det første å danne et godt skole-hjem-samarbeid. I tillegg må klasseregler og lærerens forventning til elevenes prestasjoner gjøres tydelige, forståtte og konsekvente, slik at jenter med ASF får mulighet til å mestre sin deltakelse i ordinært klasserom (Moyse & Porter, 2015). Til tross for at denne studien tar for seg funn fra observasjoner og intervjuer i den engelske skolen er dette funn som er relevant å ta med seg i den norske skolen. Nøkkelutfordringene studien fant er blant annet utfordringer knyttet til sosial interaksjon, noe som forventes av elever i ordinær skole i Norge.

2.3 Hva sier fag- og forskningslitteratur om tilrettelegging for jenter med ASF?

I dette kapittelet vil vi presentere et bredt tilfang av kilder som sier noe om tilrettelegging for jenter med ASF. Vi legger fram både fag- og forskningslitteratur som vi finner relevant for å besvare problemstillingen vår. Vi har valgt å inkludere internasjonal forskning da resultatene i disse kan overføres til den norske skolen. Forfattere som ofte er referert til i både fag- og forskningslitteraturen knyttet til elever med autisme i Norge er Øzerk & Øzerk og Kaland, som også vil gå igjen i dette kapittelet. Som hovedregel har vi valgt nyere forskning og artikler som ikke er mer enn 10 år gamle, men vi har også tatt i bruk eldre relevant forskning der det har vært hensiktsmessig.

2.3.1 Intervensjoner med mål om økt sosial kompetanse

ASF er en diagnose man lever med hele livet, men det finnes intervensjoner som kan bidra til å øke elevens fungering. Intervensjoner kan bidra til at elever med ASF opplever mestring og utvikling i skolen (APA, 2021). Tidlig identifisering av barn med ASF er viktig for å forhindre sekundære problemer. Da er det nødvendig at skolen sørger for at de har tilstrekkelig kunnskap om diagnosen og om evidensbaserte praksiser og intervensjoner som

kan sørge for best mulig effekt av den spesialpedagogiske hjelpen eleven har krav på (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 133). Tidlig intervensjonstiltak er viktig fordi det kan bidra til å redusere eller hindre sekundære vansker. Hvis et barn med ASF går for lenge uten den hjelpen de trenger til å forstå omverdenen er det en sannsynlighet for at barnet vil finne egne måter å forstå omgivelsene på. Dette kan ofte være svært lite hensiktsmessige måter som i neste omgang kan bli vanskelig å avlære. Etter hvert som de blir eldre, vil atferden bli tydeligere fordi forventningene til det du må kunne øker. Det eksisterer mye forskning som tilsier at tidlige, intensive og langvarige tiltak er det som gir de beste resultatene for denne elevgruppen (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 135).

Blant evidensbaserte metoder som har vist seg å være effektive og gi gode resultater finner vi blant annet sosiale fortellinger, sosial ferdighetstrening og kognitive atferdsintervensjoner (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 137-139). Disse trekkes fram som spesielt relevante ut ifra studiens formål som er sosial deltakelse i gruppearbeid. Det er forskningsmessig dokumentert at disse arbeidsmåtene kan bidra til at barn med ASF kan utvikle seg på et eller flere av utviklings-/ferdighetsområdene, gitt at det gjøres konsistent over tid på riktig måte. Noen av disse utviklings-/ferdighetsområdene er kommunikasjon, det sosiale, felles oppmerksomhet, kognitive ferdigheter og psykisk helse. Utviklingsområdet kommunikasjon har som mål at eleven skal kunne gi uttrykk for egne ønsker, behov, valg og følelser. Det tilsiktete målet når det gjelder det sosiale er å utvikle nødvendige ferdigheter for sosialt samspill med andre. Intervensjonen felles oppmerksomhet har som mål å utvikle ferdigheter som er nødvendig for å dele interesser og erfaringer med andre. Med intervensjonen kognitive ferdigheter er målet å styrke evnen til kognitiv fungering. Her inngår det en hel del mål. Blant disse er eksekutive funksjoner, perspektivtaking og oppmerksomhet. Målet for intervensjonen psykisk helse handler om å kunne ivareta emosjonelt velvære, håndtering av angst, frykt, depresjon, stress andre type psykiske vansker (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 139).

Sosiale fortellinger som intervensjon går ut på å jobbe med ferdighetsområder eller sosiale situasjoner som barn med ASF finner vanskelig å håndtere. Denne metoden finnes i ulike varianter, men felles er at metoden kan brukes til å organisere og planlegge miljøet på en måte som gjør miljøet strukturert og forutsigbart for eleven. Den sosiale fortellingen innebærer hvor og når noe skjer, hvem som er med, hva og hvorfor det skjer, hva andre vet, ønsker eller tror og hva en selv og andre føler og tenker. Den inneholder også forventet atferd og hva som er viktig i konteksten. I tillegg skal den ha en avslutning som viser positive utfall ved endrede

tanke- og handlemåter (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 183). Kaland (2015) beskriver sosiale historier utviklet av Carol Gray. Historien beskriver en sosial situasjon og har til hensikt å bidra til at barn med ASF mestrer å forstå den sosiale verden og hvordan verden henger sammen. Hensikten er altså å utvikle sosiale ferdigheter hos barn med ASF på en forståelig og lite påtrengende måte.

Det er foretatt mange studier av tiltak med sosiale historier (Nyheim, 2013, s. 49). Flere eksperimentelle studier rapporterer om god effekt ved bruk av metoden, spesielt overfor barn med ASF. Studier har også kommet fram til at metoden har positiv effekt hos nevrotypiske barn. Kokina og Kern, gjengitt av Nyheim (2013), fant i sin metaundersøkelse at sosiale historier gir best effekt når barna har forholdsvis gode kognitive ferdigheter. Det er en rekke grunner til å bruke sosiale historier. Det kan ha en positiv effekt på barnet ved at det kan gi innsikt i andre menneskers tanker og følelser. Det kan gi handlingsmuligheter og er effektivt i beskrivelsen av enkel atferd (Nyheim, 2013, s. 57). I tillegg gir sosiale historier selvinnsett, fremmer vennskap og inkludering. Erfaringer med bruk av sosiale historier tilsier at elever med ASF ønsker å dele historiene sine med medelever og interessen rundt historiene bidrar til å lette det sosiale samspillet mellom atypiske og nevrotypiske elever (Nyheim, 2013, s. 58).

Det er noen utfordringer knyttet til sosiale historier selv om det kan ha god effekt. Det er ikke gitt at bare fordi man bruker sosiale historier så vil elevgruppen automatisk utvikle sine sosiale ferdigheter. Barn med ASF har ofte vansker med å delta i “liksom”-lek (Baron-Cohen, 2001). Det er en følge av at de finner det utfordrende å uttrykke egen fantasi og å sette seg i andres “liksom”-følelser. Det er derfor ikke gitt at elevene forstår tankene og følelsene til personen i de sosiale historiene (Baron-Cohen, 2001).

2.3.2 Gruppearbeid for jenter med ASF i ordinær skole

Gruppearbeid er en arbeidsform som setter krav om sosial kommunikasjon og deltakelse. Sosial kommunikasjon er et av kjerneproblemene til elever med ASF og på grunn av det kan denne situasjonen oppleves som stressende og vanskelig for elevene. Det er likevel fullt mulig for elever med ASF å delta og utvikle seg med denne arbeidsformen (Statped, 2022). Tilpasset opplæring er en forutsetning for å kunne få til et fungerende gruppearbeid blant elevene. Tilpasset opplæring skal bidra til å inkludere eleven i et fellesskap med sine medelever (Nilsen, 2019, s. 619).

Bakken (2016) skriver om særinteresser hos barn med ASF. Her kommer det fram at det finnes styrker knyttet til elevgruppens særinteresser, eller styrkeområder, som burde utnyttes i skolesammenheng. Dersom særinteressene brukes strategisk, kan det ha positiv innvirkning på sosialt samspill (Bakken, 2016, s. 3). I en gruppearbeidssituasjon kan man jobbe med sosiale ferdigheter ved å ta utgangspunkt i en interesse alle elevene i gruppen deler. Dette har vist seg å ha effekt på elever med ASF, ved at de har vist bedre sosiale ferdigheter når aktiviteten tar utgangspunkt i deres særinteresse (Bakken, 2016, s. 8). Det kan engasjere elevene til å samspille mer med jevnaldrende og gi barnet med ASF mulighet til å delta aktivt i gruppearbeidet (Kaland, 2014, s. 8). Dette vil kunne ha innvirkning på utviklingen av elevens sosiale ferdigheter ved at eleven får øving i sosiale komponenter. Sosiale ferdigheter læres lettere når det handler om områder eleven interesser seg for. Det å lære ferdighetene i en gruppesetting gjør det lettere å generalisere det til settinger utenfor gruppen (Kaland, 2014, s. 8). Det bør jobbes med forarbeid før et slikt tiltak iverksettes som forbereder eleven med ASF på gruppearbeid. Her bør enkle sosiale ferdigheter presenteres for barnet, gjerne gjennom videomodellering eller fortellinger som forbereder eleven på situasjonen den skal inn i. Med utgangspunkt i en aktivitet som går på elevens særinteresser, sammen med en god forberedelse på gruppearbeidet, kan eleven oppleve økt motivasjon til å danne relasjoner og vennskap med medelever (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 172).

Det finnes mange intervensjoner som fokuserer på å utvikle sosiale og kommunikative evner for barn med ASF (Davis et al., 2013). Til tross for at elever med ASF ofte finner det vanskelig å etablere relasjoner og vennskap, er det likevel slik at de ønsker å ha venner (Hull et al., 2018; Mandy, 2019; NHI, 2020). Gruppearbeid er en arbeidsmetode som åpner for å utvikle vennskap samtidig som man lærer i fellesskap. Øzerk og Øzerk (2020) har brukt metoden på ulike skoler med ulike barn med ASF. Deres erfaringer med gruppearbeid viste seg å være en effektiv måte å inkludere elevgruppen på (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 178). Det påpekes likevel at effektiviteten avhenger av nøye planlegging av aktiviteten. Det er flere områder man som lærer må tenke over, som tema, gruppestørrelse og sammensetning av gruppen. I tillegg nevnes forberedelse av elevene som viktig. Gruppearbeidet bidrar til å etablere vennskap, men det gir også muligheten til å utvikle selvregulering og impuls kontroll (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 178).

Selv om gruppearbeid er en arbeidsmetode hvor elevene får trening i sosiale ferdigheter, er dette likevel noe som forskning viser at er en av nøkkelutfordringene til jenter med ASF (Moyses & Porter, 2015). Arbeidsformen innebærer mange komponenter av sosiale

ferdigheter. Det handler om å ta andres perspektiver, komme fram til felles løsninger, ta initiativ og å lytte til hverandre. Mye av dette er en del av den skjulte læreplanen, som Moyses og Porter (2015) fant at er utfordrende for denne elevgruppen da den innebærer mye intuitiv læring. Det er slik at det ikke gis eksplisitt opplæring i kompetansen som kreves i et gruppearbeid. Det å forstå andres synspunkter eller å vite hva man skal si er noe som læres intuitivt, som oppleves som utfordrende for jenter med ASF.

2.4 Livsmestring og jenter med ASF

2.4.1 Livsmestring og sosial læring

I skolen skal det, i tillegg til opplæringen i fag, jobbes med elevenes sosiale læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I det inngår det blant annet at elevene skal lære å samarbeide og å kommunisere med hverandre i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). I skolens overordnede mål understrekes det at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring. Sosial læring i skolen er ikke nytt, men det er et område hvor det forventes mye, samtidig som det er lite konkret undervisning i det (Ogden, 2022, s. 240). Innføringen av folkehelse og livsmestring i læreplanen er, ifølge Stortingsmelding 28, et steg i riktig retning (Meld.St. 28 (2015-2016)). Dette kom som følger av at den nye generelle læreplanen skulle ha som mål at elevene utvikler sosial kompetanse (Meld.St. 28 (2015-2016)). Ogden (2022, s. 240) påpeker likevel at det er få skoler som har en plan for den sosiale opplæringen. Sosial læring handler om å tilegne seg både direkte uttalte spilleregler og skjulte sosiale regler og normer (Befring & Uthus, 2019, s. 501). Sosial læring i skolen er viktig for at elevene skal utvikle sosial kompetanse. Innunder begrepet livsmestring hører det å skape og forstå mellommenneskelige relasjoner til (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor er det helt nødvendig å utvikle sosial kompetanse for å kunne mestre det livet innebærer på en god måte.

Sosial kompetanse handler om evnen til å kunne ta ulike roller i den sosiale settingen, og å kunne kommunisere både verbalt og gjennom ikke-verbale tegn (Befring & Uthus, 2019, s. 501). Denne kompetansen er sentral for at barnet skal lykkes og trives, og for å bli verdsatt som venn og likeverdig deltaker i det sosiale samspillet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er begreper som ofte brukes om hverandre og har overlappende begrepsinnhold. Kompetanse er et generelt begrep, mens ferdigheter er situasjonsspesifikke handlinger (Ogden, 2022, s. 215). Sosiale ferdigheter innebærer at man har gode språkferdigheter, men også kroppsspråket er viktig. Kroppsspråket viser seg i form

av øyekontakt, ansiktsuttrykk og bevegelser. Gresham og Elliot, gjengitt av Ogden (2022), skiller mellom fem ferdighetsdimensjoner som inngår i sosial kompetanse (Ogden, 2022, s. 217-222):

- *Selvkontroll* handler om å kunne kontrollere egen tenkning. Det er viktig når det gjelder konfliktløsning og sinnemestring.
- *Empati* består av en kognitiv og en emosjonell komponent. Den kognitive komponenten handler om å se ting fra andres perspektiv, mens den emosjonelle handler om å vise medfølelse og forståelse for andre.
- *Samarbeid* innebærer å dele med andre, hjelpe andre og følge regler og beskjeder.
- *Ansvarlighet* handler om å overholde normer og regler i familien og samfunnet. Det innebærer også å kunne spørre om hjelp, følge med når andre snakker og be om lov til å låne noe eller forlate klasserommet. Ansvarlige barn kan beskrives som "selvgående".
- *Selvhevdelse* dreier seg om å uttrykke egne meninger og behov. Barn som framstår som selvhevdende har ofte lett for å bli sosialt inkludert. Selvhevdelse innebærer blant annet samtale- og deltakerferdigheter.

Disse overordnede sosiale ferdighetene har stor betydning for barnets sosiale kompetanse, den personlige utviklingen og den skolefaglige utviklingen. Dette er sosiale ferdigheter som trengs i barnas samspill. Konkrete eksempler på sosiale ferdigheter som barn med ASF bør trene på er å igangsette og opprettholde samarbeid og sosial lek, følge regler, turtaking, aktiv lytting og perspektivtaking (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 191).

Robinson, Hull og Petrides så, i en undersøkelse fra 2020, på sammenhengen mellom emosjonell kompetanse og kamouflerende atferd hos personer med ASF (Robinson et al., 2020). Emosjonell kompetanse er en viktig del av elevenes følelsesliv, og har betydning for personlighet- og identitetsutvikling (Befring & Uthus, 2019, s. 502). Emosjonell kompetanse innebærer evnen til å regulere følelseslivet, evnen til empati, og er ofte forbundet med mentalisering og "Theory of Mind». Robinson et al. (2020) undersøkte deltakere fra hele verden, og gir oss viktig informasjon om hvordan bruk av kamouflering henger sammen med blant annet empatiske evner. Deltakerne fylte ut spørreskjemaer for sosial kamouflering, autistiske trekk og emosjonell kompetanse. Undersøkelsen viste at av personer som bruker

kamufleringsmekanismer, er det flest jenter med ASF. Studien viste også at det var en sterk sammenheng mellom evnen til empati og bruk av sosial kamuflering. Når personer med ASF har god evne til empati synes de å kamuflere mindre enn de med redusert evne til empati. Dette kan ha en sammenheng med at empatiske personer har lettere for å samspille med andre. Kanskje bør man vurdere tiltak som retter seg mot å øke emosjonell empati hos jenter med ASF, slik at behovet for å benytte seg av kamufleringsstrategier blir mindet i skolehverdagen (Kaland, 2021).

I læreplanens overordnede del legges det vekt på empati som en ferdighet som inngår i utviklingen av sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Evnen til å kunne sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, danner et viktig grunnlag for utvikling av vennskap. Å rette tiltak i skolen mot utvikling av emosjonell empati, støttes av Milton (2012). Samtidig som at elever som benytter seg av kamufleringsteknikker ofte har utfordringer med evnen til empati, foreligger det også et «dobbel» empatiproblem. Vanskene med sosial kommunikasjon skyldes ikke bare vanskene hos personen med ASF, men skyldes ulike måter å forstå verden på, hvor også nevrotypiske elever i klassen kan ha utfordringer med å tolke atferd hos elever med ASF. Derfor er det viktig å jobbe med sosial læring og utvikling av empati for alle elever i klasserommet. Å hjelpe nevrotypiske elever til å samspille med elever med ASF, og omvendt, kan bidra til en felles innsikt i alle parters virkelighetsverden. Dette er det Milton (2012) hevder at er en viktig del av «god autismepraksis».

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring kom inn i læreplanen med LK20. I stortingsmelding 28 «Fag - fordypning - forståelse, en fornyelse av Kunnskapsløftet» framkommer det at temaet livsmestring har et individuelt perspektiv, et samfunnsmessig perspektiv og sosialt perspektiv. Der vektlegges det at et sosialt fellesskap er viktig for den enkeltes trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverdi. Livskvalitet gjennom deltakelse i både et faglig og sosialt fellesskap bidrar til å redusere risikoen for psykiske og sosiale problemer (Meld.St. 28 (2015-2016), s. 39). Tidlig sosiale ferdigheter danner et grunnlag for videre utvikling av sosiale ferdigheter (Davis et al., 2013). Fordi tidlig kommunikative evner er viktig for senere utvikling, fokuserer ofte tilrettelegging for barn med ASF på å nå mål om grunnleggende sosiale og kommunikative evner (Davis et al., 2013).

Dagens kunnskapssamfunn stiller større krav om at man må kunne kommunisere raskt og effektivt for å orientere oss i samfunnet, for å utføre arbeidsoppgaver og for å delta aktivt i

sosiale medier (Næss et al., 2019, s. 402). Ogden (2018) presiserer i sin artikkel «Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge» betydningen av sosial kompetanse for elevenes senere liv. I en verden som stadig blir mer automatisert og digitalisert, vil mange rutinejobber forsvinne på arbeidsmarkedet. Fremtidens arbeidsliv har derfor krav til kognitive og sosiale ferdigheter. Ludvigsen-utvalget støtter opp under dette i Norsk offentlig utredning «Fremtidens skole» (NOU 2015:8, 2015, s. 20). Her står det at betydningen av kommunikasjon og deltakelse øker i det norske samfunnet. Elevenes sosiale læring har derfor stor betydning for deres senere liv. Skolealderen er den fasen av livet hvor denne elevgruppen har best tilgang på hjelp (Martinsen et al., 2006, s. 308). I denne perioden har de lovfestede rettigheter når det gjelder skoletilbudet og det innebærer at det fins muligheter for hjelp som kan forebygge senere livsproblemer (Martinsen et al., 2006, s. 308). En forutsetning for at elevgruppen får hjelpen de har krav på er riktig og god kompetanse hos personalet. Mulighetene til å sette i gang forebyggende tiltak begrenses av at mange med ASF enda blir diagnostisert sent, da særlig jenter. Dette kan få store konsekvenser for elevenes mentale helse på sikt.

2.4.2 Mental helse og jenter med ASF

Barn og unge med ASF sliter oftere med skolevegring enn sine jevnaldrende (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 540). Dårlig skolelivskvalitet kan ha en sammenheng med at elevens behov ikke imøtekommes på tilfredsstillende vis (Tangen, 2012, s. 154). Tangen (2012) hevder at en forutsetning for å få innsikt i elevenes behov, er å lytte til elevens stemme. Dette er spesielt viktig overfor elever med spesielle behov (Tangen, 2012, s. 161). Å lytte til elevens stemme, handler ikke bare om en passiv prosess der lytteren mottar noe. Det handler om å aktivt høre, tolke og konstruere mening i det som kommuniseres (Tangen, 2012, s. 161). Det innebærer å verdsette og få innsikt i elevens erfaringer, oppfatninger og forventninger.

Som nevnt i kapittel 2.1.2, har jenter med ASF en større tendens enn gutter med diagnosen til å bruke mekanismer for å skjule autistisk atferd. Gjennom å skjule egne impulser og typisk autistisk atferd, kan eleven med ASF unngå å vise upassende følelsesreaksjoner.

Kamufleringsmekanismer bidrar til å lykkes i å ta del i det sosiale fellesskapet, men koster disse elevene dyrt. Hull et al. (2017) presiserer at det er gjort lite forskning på de langvarige virkningene av sosial kamuflering, men at det likevel er grunn til å tro at kamufleringsmekanismene kan ha negativ innvirkning på livskvaliteten til personer med ASF.

Sosial kamuflering er en anstrengende mekanisme, og kan føre til høyt stressnivå og redusert selvtillit (Hull et al., 2017). Dette underbygges av Befring og Uthus (2019) som fremhever konsekvensene av når kontrollen på egne impulser og følelsesuttrykk blir for store. Når følelsene overkontrolleres, kan dette skape et hinder for trivsel og psykososial sunnhet (Befring & Uthus, 2019, s. 503). Kamuflering er en mekanisme som brukes for å framtre som «normal», men skal ikke oppfordres til, da konsekvensene kan være store for elevens psykiske helse. Med dette presiserer Hull et al. (2017) nødvendigheten av å sette søkelyset rundt disse mekanismene, for å kunne støtte utvikling av god mental helse for jenter med ASF.

Gjennom kamufleringsmekanismene kompenserer jenter med ASF for sin “unormale” væremåte som gjør at de har en tendens til å bli oppdaget senere enn gutter. Autisme hos jenter assosieres i tillegg med høy komorbiditet i ungdomsårene (Rynkiewicz, 2019). Dette inkluderer psykiske lidelser som angst, tics, depresjon og spiseforstyrrelser. Angstlidelser inkluderer sosial angst, panikklidelse, agorafobi og tvangslidelser. Det er vanskelig å tallfeste nøyaktig hvor mange med ASF som har tilleggsdiagnoser. I Norge er det estimert at rundt 50-60 prosent av personer med ASF har angst som det største livsproblemet (Martinsen, 2016, s. 103). En undersøkelse viste at 34 prosent i Nordland slet med angst, men det var også et stort overlapp mellom ulike typer psykiske vansker i tillegg til angst. Det inkluderer blant annet psykose, depresjon og OCD. Ved å inkludere overlappen med angst viste det seg at alvorlige angstsymptomer gjelder for over halvparten av voksne med ASF (Martinsen, 2016, s. 103). Samtidig fant en undersøkelse fra 2011 at så mange som 70 prosent av unge voksne med ASF slet med depresjon og 50 prosent slet med angst (Kaland, 2014, s. 8). Ifølge forskning er denne andelen høyere hos voksne og dem som har høyere intellektuell fungeringsevne (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 123). Disse tallene gjelder for både kvinner og menn. For barn finner man at ca. 30 prosent har en angstlidelse, hvor sosial angst ganske vanlig (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 123). Det innebærer en frykt for nye mennesker og sosiale situasjoner, noe elevgruppen ofte kan møte i skolehverdagen. Selv i situasjoner hvor angsten ikke er så sterk, kan den være vanskelig å kontrollere. Det de derimot ser ut til å håndtere lettere er strukturerte, forutsigbare og rutinepregede aktiviteter (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 123).

2.5 Oppsummering av teorikapittel

Målet med denne studien er å undersøke hvordan lærere i barneskolen tilrettelegger for deltakelse i gruppearbeid for jenter med ASF. I dette kapitlet har vi forsøkt å gi et teoretisk rammeverk som kan bidra til å belyse viktige aspekter ved problemstillingen og fungere som et bakteppe for den empiriske undersøkelsen. Vi har brukt teori som forteller om elevgruppens utfordringer med sosial interaksjon og mentalisering (Baron-Cohen, 2001). Vi har også sett på hvordan opplærings situasjonen er for elevgruppen i Norge, som forteller oss noe om at den i dag ikke er så tilfredsstillende som den burde ha vært (NOU 2020:1, 2020). Vi har presentert litteratur som viser til at opplæringen må ta hensyn til elevenes behov og vanskeområder (APA, 2021; Bakken, 2016; Kaland, 2014). Forskning viser at gruppearbeid og krav til samarbeid i skolen oppleves utfordrende for elevgruppen (Moyse & Porter, 2015). Samtidig, er det fullt mulig for elevgruppen å delta og utvikle seg i gruppearbeid (Statped, 2022), og forskning viser til at sosial læring har positiv effekt på elevgruppens utfordringer (Robinson et al., 2020). Vi har sett på hva sosial kompetanse betyr for elevgruppen generelt og i sammenheng med livsmestring. Vi finner sosial kompetanse som svært viktig for jenter med ASF, da dette er en av hovedutfordringene til elevgruppen. Derfor er tilrettelegging av gruppearbeid både viktig og nødvendig for jenter med ASF. For å belyse studiens problemstilling, vil vi i det neste vise hvordan vi har undersøkt hvilke erfaringer og synspunkter lærere i den norske skolen har når det gjelder disse temaene.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet redegjør vi for vår metodiske tilnærming til studien. Først presenterer vi vitenskapelig forankring og valg av metode. Videre redegjøres den praktiske gjennomføringen av studien, fra rekruttering og utvalg, til datainnsamling og data-analyse. Deretter drøftes studiens validitet, reliabilitet og generalisering før forskningsetiske hensyn redegjøres avslutningsvis.

3.1 Vitenskapelig forankring

Begrepet metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Metode handler om hvordan vi kan gå fram for, så langt det lar seg gjøre, å undersøke om våre antakelser om virkeligheten stemmer eller ikke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Denne undersøkelsen har aspekter av en hermeneutisk tilnærming, på den måten at vi fortolker informasjonsutsagn i sammenheng med det teoretiske bakteppet. Hermeneutikk betyr læren om tolkning (Dalen, 2011, s. 17). Det sentrale i hermeneutisk tilnærming er å fortolke utsagn på et dypere meningsinnhold enn det som først framkommer, og da må budskapet settes inn i en sammenheng (Dalen, 2011, s. 18). Tolkning og forforståelse vektlegges særlig i hermeneutikken. I det følgende kommer en redegjørelse av vår forforståelse for studien vår.

3.1.1 Forforståelse

Forforståelsen bestemmer all forståelse (Dalen, 2011, s. 16). I Gadammers hermeneutikk er det slik at ingen forståelse oppstår fra intet (Krogh, 2014). Han hevdet at all forståelse forutsetter en annen. I forforståelsen ligger det meninger og oppfatninger vi har om fenomenet som skal undersøkes, i forkant av undersøkelsen. Forforståelsen er viktig både for å utvikle forståelse, men også for senere tolkning. I et intervju fortolker forskeren det informanten forteller om sine opplevelser, tanker og erfaringer (Dalen, 2011, s. 17). Vår forforståelse i denne undersøkelsen er i stor grad preget av det teoretiske arbeidet vi har jobbet med. Vi har lest fag- og forskningslitteratur som har lært oss mye om tematikken. Det er nettopp dette som dannet grunnlag for intervjuguiden vår og hvilke sentrale temaer vi ville undersøke nærmere. I tillegg har vi personlige erfaringer med ASF i skolen gjennom praksiserfaringer, noe som også spiller inn på forforståelsen vår. Gjennom denne erfaringen så vi at tilrettelegging basert på elevens behov og interesser fungerte godt. Basert på de erfaringene og den kunnskapen vi har tilegnet oss har vi både tanker og meninger om tematikken selv. Vi synes blant annet at

det er en svært spennende elevgruppe å lære om, og ser at det er et stort behov for å gi dem en strukturert og forutsigbar skolehverdag, hvor eleven møtes på sine interesseområder. Det har vært viktig for oss å være bevisst på vår forforståelse i intervjuene, fordi informantene kan ha andre oppfatninger og opplevelser rundt denne elevgruppen enn det vi har. Derfor la vi vekt på å gå inn i intervjuene med åpenhet for de svarene som måtte komme fra informantene. Ettersom vi hadde en del kunnskap om temaet før intervjuene, ble det lettere å stille oppfølgingsspørsmål. På den måten kunne vi få større dybde i informantenes utsagn.

3.2 Kvalitativt design

Det er lærernes erfaringer og perspektiver på vår problemstilling vi baserer undersøkelsen på, og derfor er intervjuet en passende metode. I et kvalitativt forskningsintervju er målet blant annet å få fram betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Gjennom en kvalitativ tilnærming, får man innsikt i eksisterende praksis og fortalt det «slik som det er», heller enn å presentere tall og generalisere disse for å støtte opp under påstander slik som i kvantitativ tilnærming (Maxwell, 2009, s. 222). Vi er ikke bare interessert i de fysiske hendelsene som finner sted, men også hvordan informantene gir mening til det som skjer (Maxwell, 2009, s. 221). Vi undersøker perspektivene og innsikten som finnes innenfor temaet, og forøker å forstå den spesielle konteksten deltakerne har erfaring med. Kvalitative intervjuer kan defineres ut ifra tre type strukturer, enten strukturert, semistrukturert eller ustrukturert. Vi har valgt det semistrukturerte intervjuet. I det ligger det at det ikke er en åpen samtale, men heller ikke en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguiden er ment å sirkle inn bestemte temaer, men det er også ment å gi mulighet til å innhente rikere informasjon ved å stille oppfølgingsspørsmål. Hensikten er å forstå temaet ut ifra intervjupersonens egne perspektiver. Våre fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet er viktig i denne formen for intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer forskningsintervjuet som et intervju der kunnskap konstrueres i samspill mellom intervjueren og den intervjuede, noe som omtales som et «inter view». Den gjensidige avhengigheten mellom menneskelig interaksjon og kunnskapen som produseres er et hovedpunkt i kvalitativt intervju som metode. I denne sammenhengen konstrueres innsikt i undersøkelsens tema gjennom en samtale om læreres erfaringer med å

tilpasse gruppearbeid for jenter med ASF, men innenfor en struktur og hensikt som er gitt av oss som intervjuere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 23).

3.3 Gjennomføring av studien

Det er noen forberedelser som kreves når man har valgt kvalitativt intervju som metode. Vi skal i det følgende presentere hvilke valg og refleksjoner vi har gjort når det gjelder rekruttering, utvalg og å forberede og gjennomføre intervju. I tillegg vil vi redegjøre for hvordan vi har transkribert og analysert datamaterialet.

3.3.1 Rekruttering

Utgangspunktet for rekrutteringen av informanter til studien var lærere på 1.-7. trinn som jobber i ordinær skole i Norge, som har eller har hatt en eller flere jenter med ASF i klassen sin.

Da prosjektskissen var godkjent av veileder kunne vi melde inn prosjektet til norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste, NSD. Vi beskrev hvordan vi ville ivareta informantenes personlige opplysninger ut ifra forskningsetiske retningslinjer. Dette innebærer blant annet at intervjuguiden skal være basert på spørsmål lærerne kan svare generelt på basert på en lang erfaring og at det ikke skal framkomme opplysninger som går utenfor informantenes taushetsplikt. Vi beskrev også hvordan vi skulle innhente informert og skriftlig samtykke fra informantene, og at sensitiv informasjon skulle bli utelatt eller anonymisert fra prosjektet. Dette omtales nærmere i kap 3.5 Etiske vurderinger. På bakgrunn av dette, vurderte NSD at vårt prosjekt ville være i samsvar med personvernlovgivningen (se vedlegg 6). Det var først da rekrutteringsprosessen kunne iverksettes.

Kriteriene for utvalget var at informanten har eller har hatt en eller flere jenter med diagnosen ASF i klassen sin. Videre skulle informanten ha jobbet med gruppearbeid med denne elevgruppen i ordinær skole. Vi valgte å søke etter informanter på hele barnetrinnet, altså fra 1.klasse til 7.klasse for å øke sjansen til å få nok informanter. Vi ønsket ikke å ha med et spesifisert klassetrinn av hensyn til personvern. Problemstillingen for studien er svært konkret og omhandler en relativt liten del av elevmassen i skolen. På bakgrunn av det ønsket vi ikke å ha mer snevre kriterier da det ville kunne medføre større utfordringer med å få tak i

informanter. Utvalgsstørrelsen har en del å si for resultatet og for studiens generaliserbarhet, så det var ønskelig å få tak i seks informanter.

Vi benyttet oss av flere måter for å komme i kontakt med mulige informanter. For det første skrev vi et innlegg i en undervisningsgruppe på Facebook med over 70 000 medlemmer, men dette ga ingen respons. For det andre ble navnelister og registre av personalet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 54) på ulike skoler i Norge benyttet for å rekruttere. Dette er lister som ligger tilgjengelig på skolens nettsider. Vi søkte opp “skoler i X kommune”, hvor vi fant en oversikt over skoler i tilfeldige kommuner, og ut ifra disse listene valgte vi ut en del skoler fra hver av kommunene vi søkte opp. Her tok vi kontakt via mail med rektorer og sosiallærere på ulike skoler hvor vi informerte om studien (se vedlegg 1). Vi sendte også mail til forskere på feltet og til interesseorganisasjoner som autismeforeningen i håp om at de kunne sette oss i kontakt med aktuelle informanter. De vi kontaktet fikk informasjon om hvem vi er, studiens problemstilling og formål og at vi søker “en eller flere lærere med erfaring med å arbeide med jenter med ASF i gruppearbeid på 1.-7-trinn”. Vi informerte også om at studien er godkjent av NSD og at studien er frivillig og anonym. I tillegg informerte vi om når studien er slutt og informasjon om lengden på intervjuet.

Å få tilgang til informanter viste seg å være en utfordring for oss, noe det ofte er innen utdanningsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Det er mange årsaker som kan ha gjort dette vanskelig. Det er en antagelse at mange lærere er slitne og har for mye å gjøre, spesielt med tanke på pandemien som har preget arbeidshverdagen til lærere i lang tid. Vi sendte ut 80 mails, hvor flere av de kontaktede besvarte henvendelsen med å si at de ikke hadde noen med denne erfaringen på sin skole, eller at de allerede bidro til andres masterprosjekter. Fra de aller fleste kontaktede fikk vi ingen respons.

Til slutt satt vi igjen med tre informanter som oppfylte inkluderingskriteriene og samtykket til intervju. Alle informantene fikk vi kontakt med via rektorer som fungerte som “døråpnere”. Den ene rektoren anbefalte oss å ta kontakt med den ene informanten, mens den andre rektoren hadde noen aktuelle informanter på sin skole. Det endelige utvalget fikk så et informasjonsskriv om studien (se vedlegg 2) og et samtykkeskjema (se vedlegg 3) som beskriver hvilke rettigheter de som informanter har når det gjelder deres deltakelse.

3.3.2 Det endelige utvalget

Vårt endelige utvalg er basert på et kriteriebasert tilgjengelighetsutvalg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Vi hadde kriterier for hva vi ønsket av utvalget vårt, og fikk informanter som passet til kriteriene. Til tross for at det var få informanter tilgjengelig, klarte vi å rekruttere det utvalget vi ønsket. Vi måtte derfor ikke endre på de inklusjonskriteriene som var satt i forkant av rekrutteringen.

Når det gjelder datainnsamling er det mange forskere som mener at man bør gjennomføre innsamling fram til forskeren ikke får ny informasjon. Dette kalles gjerne et metningspunkt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Det er ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues i kvalitative studier. Noen hevder at det bør være mellom fem og tjue deltakere, mens andre foreslår tre til ti personer (Postholm, 2010, s. 43). I følge Postholm (2010, s. 43) vil det i mindre forskningsstudier være lurt å velge det lavest anbefalte antall personer med tanke på studiens omfang og tidsramme. Vi endte opp med tre informanter til vårt endelige utvalg. Selv om det ikke var nok til å nå et metningspunkt, er det likevel vår oppfatning at vi fikk et innblikk i læreres erfaring. Dette ga oss et grunnlag for å belyse og diskutere fenomenet vi ønsket å undersøke.

I det endelige utvalget satt vi igjen med én kontaktlærer, én spesialpedagog, og én PPT-ansatt (se tabell 1). Alle informantene har arbeidet, eller arbeider per i dag, med jenter med ASF i ordinær klasse på 1.-7. trinn. De har alle lærerutdanning. I den forstand er vårt endelige utvalg homogent. Likevel har de ulike arbeidsområder per i dag. Dette kan bidra til ulike innfallsvinkler til våre spørsmål under intervjuet. Sara og Mona har erfaring med jenter med ASF på 1.- 3. trinn, mens Trine har erfaring med eldre elever. Dette kan ha betydning for hvilke erfaringer de har med elevgruppen, og hva de vektlegger som viktig i skolehverdagen for elevgruppen.

Fiktive navn	Arbeidsområde per i dag
Sara	Kontaktlæreransvar for jenter med ASF
Mona	Spesialpedagogisk ansvar for jenter med ASF
Trine	Veileder rundt elever med ASF i skolen, ansatt i PPT

Tabell 1: Oversikt over det endelige utvalget.

3.3.3 Utforming av intervjuguiden

Forskningsintervjuets struktur skal ligne den hverdagslige samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Det vil alltid være behov for å utarbeide en intervjuguide når man har intervju som metode (Dalen, 2011, s. 26). Dette er særlig påkrevd ved semistrukturert intervju. Intervjuguiden omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene i studien. Prosessen med å utarbeide spørsmålene er viktig, da informantenes svar danner grunnlag for datamaterialet vårt. Vi jobbet kontinuerlig med utformingen av intervjuguiden og oppdaterte den etter hvert som vi jobbet med det teoretiske bakteppet. Mens teoridelen tok form ble det tydelig for oss hvilke temaer vi har lagt vekt på, og at det burde være med i intervjuguiden. På grunnlag av det teoretiske bakteppet, er intervjuguiden utformet etter følgende fem temaer:

1. Lærerens bakgrunn
2. Kunnskap og forståelse om ASF
3. Planlegging
4. Undervisningen
5. Livsmestring

Dalen (2011) foreslår å bruke “traktprinsippet” i utarbeidelsen av intervjuguiden. Det betyr å starte med spørsmål som får informanten til å føle seg vel og avslappet, før man fokuserer mer mot de sentrale temaene. Mot slutten bør “trakten” åpnes igjen slik at spørsmålene igjen omhandler mer generelle forhold. Vi begynte intervjuguiden med spørsmål som omhandlet informantenes utdanning og stilling (se vedlegg 4). For hver ny kategori startet vi med generelle spørsmål, før spørsmålene ble mer konkrete. På den måten forsøkte vi å følge dette traktprinsippet.

For å få rike og fyldige svar gjelder det å stille gode og åpne spørsmål. Måten spørsmålene stilles på vil ha innvirkning på svarene. Derfor er det viktig å ha en god ordlyd. Gode spørsmål innebærer å be informantene om å beskrive noe, unngå ledene spørsmål, ha tydelige spørsmål og unngå spørsmål som er sensitive (Dalen, 2011, s. 27). Vi testet spørsmålene og forsøkte ulike formuleringer med mål om å sitte igjen med åpne og tydelige spørsmål som kunne føre til rike svar.

3.3.4 Pilotering

Vi hadde to prøveintervjuer. Det første ble gjennomført med en medstudent, og det andre med en lærer vi kjente til og som hadde relevant erfaring. Vi var begge til stede under prøveintervjuene. Hensikten med prøveintervjuer er å prøve ut instrumenter og forskerrollen før selve forskningen gjennomføres (Høgheim, 2020, s. 164). Gjennom prøveintervjuene fikk vi mulighet til å teste ut spørsmålene i intervjuguiden og oss selv som intervjuere. Ved å gjennomføre prøveintervjuer fikk også testet instrumentene for lydopptak. Vi gjorde noen tilpasninger i guiden etter prøveintervjuene og råd fra veileder. Vi omformulerte noen spørsmål og endret på rekkefølgen vi stilte spørsmålene i. Gjennom prøveintervjuene fikk vi bedre innsikt i hvordan vi stiller spørsmålene og hvordan vi aktivt lytter og kommuniserer non-verbalt. Gjennom å fokusere på å lytte til det som ble sagt utviklet vi evnen vår til å lytte ved at vi hørte godt etter framfor å tenke på neste spørsmål i intervjuguiden. Endringene vi gjorde førte til enda tydeligere spørsmål. Vi gjorde spørsmålene mer preget av hverdagslige begreper framfor faglige. I tillegg reviderte vi hele guiden slik at den ble tydeligere inndelt etter tema. Etter disse justeringene ble den endelige intervjuguiden klar (se vedlegg 4).

3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Vi gjennomførte intervjuene sammen. Vi fordelte rollene ved at én stilte spørsmål, og én tok rollen som sekretær. Denne rollefordelingen var lik ved begge intervjuene. Vi gjennomførte to intervjuer med tre informanter. Årsaken til dette er at to av informantene ønsket å gjennomføre intervjuet sammen. Gruppeintervju kan være fruktbart fordi informantene da kan utdype og utfylle felles erfaringer (Postholm, 2010, s. 72). Spørsmålene vi stilte førte noen ganger til samtaler og refleksjoner dem imellom, noe som ga et rikt svar. Postholm (2010) hevder at gruppeintervjuet kan være fruktbart ettersom det kan redusere forskerens kontroll på situasjonen. Hun hevder at denne kontrollreduksjonen kan være gunstig fordi man får en naturlig strøm av ytringer som gir enda mer opplysninger om det stilte spørsmålet (Postholm, 2010, s. 73). Intervjuet med de to informantene hadde en varighet på 1 time, mens intervjuet med én informant varte i 30 minutter. Grunnen til at intervjuet med de to informantene varte i 1 time var fordi begge informantene svarte på alle spørsmålene. Det gikk også med tid til at de utfylte hverandre og bygget videre på det hverandre sa. Begge intervjuene ble avholdt på informantenes arbeidsplass. Vi spurte informantene om hvordan det var komfortabelt å sitte. Før vi satte i gang med intervjuet startet vi med hverdagsprat som bidro til en avslappet og naturlig setting. Deretter fikk informantene en briefing med informasjon om studien vår og deres rettigheter. Videre skrev de under på samtykkeskjema (se vedlegg 3). Vi tok opp

intervjuet gjennom nettskjemas diktafon-app, i tillegg til en båndopptaker utlånt av OsloMet. Dette gjorde vi i tilfelle noe skulle gå galt med en av opptaksformene.

Det semi-strukturerte intervjuet er preget av åpenhet både når det gjelder å endre rekkefølge på spørsmål og ved at vi har mulighet til å utforske svarene som gis nærmere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Det hendte flere ganger at informantene sa noe interessant som vi ønsket at de skulle forklare nærmere. Intervjuguiden inneholdt spørsmål på temaer vi ville ha svar på, med underpunkter til eventuelle oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 4). De eventuelle oppfølgingsspørsmålene hadde vi i mente i tilfelle dette ikke kom fram i informantenes svar.

Under intervjuet var vi opptatt av at informantene skulle føle seg lyttet til og at vi hadde interesse for dem og det de hadde å si. Gjennom anerkjennende blikk, ikke-verbal kommunikasjon som nikk og smil, og verbale kommentarer som “mhm”, forsøkte vi å oppnå dette (Dalen, 2011, s. 33). I tillegg var vi opptatt av å komme inn i intervjuet på en vennlig og åpen måte, hvor vi var ute etter deres erfaringer, ikke riktig eller gale svar. I vår rolle som forskere var det viktig for oss å få informantene til å ville dele tanker og erfaringer. Vi var genuint interessert i å høre hva de hadde å fortelle, og dette kan ha kommet fram ved at vi hadde øyekontakt, smilte og anerkjente det de sa. Hadde vi sett på klokken, forsøkt å skjule gjesp eller sett forbi dem er det større sannsynlighet for at de hadde holdt seg korte i svarene (Dalen, 2011, s. 33). Det var også viktig at vi ga rom for å la informantene tenke litt. Det gjorde vi ved at vi ikke umiddelbart stilte neste spørsmål, men noen ganger lot det gå litt tid. Dette førte til at informantene flere ganger hadde mer å si i tilknytning til et spørsmål. Slike små pauser kan altså være skapende ved at intervjupersonene får tid til å tenke og reflektere over et stilt spørsmål (Dalen, 2011, s. 33). Slik vi oppfattet informantene virket de også vennlig innstilt med et ønske om å dele sine erfaringer. De ga oss rike og utdypende svar og uttrykte at det er en spennende og viktig tematikk, noe som var årsaken til at de takket ja til intervjuet i utgangspunktet. Etter intervjuene var ferdig hadde vi en kort, uformell samtale om løst og fast.

Vi snakket sammen om våre umiddelbare tanker om intervjuene rett etter at de var gjennomført. I disse samtalene reflekterte vi sammen om interessante funn og vi fant ut at mye av det som kom fram kunne knyttes til teoridelen vår. Vi hadde lagt merke til mye av det samme, men det kom også fram ulike synspunkter på det som ble sagt. På den måten kom vi

fram til mange flere relevante punkter for studien. Dette opplever vi som en fordel med å være to om studien fordi vi da har flere perspektiver på studiens funn.

3.3.6 Transkribering

Intervjuene struktureres gjennom transkribering, slik at intervjuene er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Vi brukte både lydbåndopptakker og nettskjema-appen til å ta opp intervjuene. Da nettskjema-appen bydde på utfordringer med avspilling i etterkant, var det opptakene på lydbåndet som ble brukt for transkribering. Forskjellen på disse lydopptaksmåtene er at nettskjema-appen tar opp lyden via en app på telefonen og sender lydfilen direkte til nettskjemas nettside slik at det automatisk ligger klart der. I vårt tilfelle ble ikke opptaket overført til nettskjemas nettside, så det opptaket forsvant. Lydbåndopptakeren derimot, tar opp lyden og må så kobles til en PC slik at vi kan lytte til opptaket og transkribere det. Kvaliteten på opptakene var gode, slik at vi tydelig kunne høre hva som ble sagt under intervjuet.

Under intervjuet, deltok som nevnt begge. Den som ikke stilte spørsmål under intervjuet, tok dermed en rolle som sekretær, og tok også ansvaret for transkriberingen i etterkant. For å sikre kvaliteten på transkripsjonen, begynte vi å transkribere så fort som mulig etter intervjuene. Transkripsjonen av intervjuene ble satt i gang samme kveld og påfølgende dag som intervjuene ble gjennomført. Det er mye tid som går i å transkribere, og transkripsjonene utgjør omtrent 40 sider med tekst. Transkriberingen tok ca. ti timer for intervjuet som varte i ca. en time, og ca. fem timer for det som varte i 30 minutter.

Muntlig språk er vanskelig å gjengi nøyaktig som skriftlig form. Transkripsjonsprosessen er derfor forbundet med en rekke problemstillinger vi måtte ta stilling til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). For eksempel har vi valgt å beholde de muntlige ordene, som «ikke sant», «liksom», og «da», og uttalelsene er transkribert ordrett med alle gjentakelser. Bekreftende småord, eller tenkerord som «mhm» og «mm», er skrevet ut dersom det ikke ga en meningsbærende forskjell. Der informantene viste kroppsspråk eller latter som har noe å si for betydningen av budskapet, ble det også skrevet inn i transkripsjonen. For å anonymisere informasjonen, er alle navn på skoler, barn, intervjuobjekter osv, byttet ut med fiktive navn og dermed anonymisert.

Transkripsjonen danner råmateriale for analysen (Dalen, 2011, s. 55). Derfor er det svært viktig at transkripsjonen er sjekket nøye opp mot lydfilen. For å sikre transkripsjonens kvalitet, lyttet begge til lydbåndet etter transkripsjonen. På den måten fikk vi sikret at alt som ble sagt ble transkribert ordrett. Dette var viktig for å få et så klart bilde av intervjuet som mulig (Dalen, 2011, s. 55).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) understreker at analysen allerede er i gang under transkripsjonen, noe vi også erfarte i vårt arbeid. På bakgrunn av intervjuguiden hadde vi de overordnede kategoriene på plass, så allerede i transkripsjonsprosessen ble mye av materialet fordelt i overordnede temaer.

3.3.7 Dataanalyse

Vi har valgt å gjennomføre en tematisk analyse av dataene. En tematisk analyse innebærer å se etter temaer i datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 279). Hvert tema er én kategori, hvor data med viktige fellestrekk blir kategorisert (Johannessen et al., 2018, s. 279). Med utgangspunkt i denne definisjonen, oppfatter vi at forfatterne bruker begrepene «kategori» og «tema» om det samme. For enkelhetens skyld, vil vi bruke «kategori» for å forklare prosessen med å kategorisere datamaterialet vårt.

I en tematisk analyse kan kategoriene identifiseres induktivt; empirinært eller deduktivt; teorinært (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Gjennom arbeidet med tematisk analyse, har vi vekslet mellom å ha en induktiv tilnærming og en deduktiv tilnærming. I følge Dalen (2011, s. 69) tar tematisering gjerne utgangspunkt i intervjuguiden og områdene den rammer inn. På forhånd hadde vi delt intervjuguiden inn hovedkategorier som er utarbeidet på bakgrunn av det teoretiske grunnlaget. Hovedkategoriene er dermed utarbeidet gjennom en deduktiv tilnærming. Disse kategoriene tok vi utgangspunkt i under arbeidet med analysen. Fra intervjuguiden ble kategori 1. «Lærerens bakgrunn» og kategori 2. «Lærerens kunnskap om og forståelse av autismespekterforstyrrelser» slått sammen til én kategori; Lærerens bakgrunn. I analysen tok vi dermed utgangspunkt i fire følgende kategorier:

1. Lærerens bakgrunn
2. Planlegging
3. Undervisningen
4. Livsmestring

I analysen følger vi stegene for tematisk analyse av Johannessen et al. (2018, s. 282). Dette er en justert versjon av Braun og Clarkes presentasjon av tematisk analyse og består av fire steg. Disse stegene består av 1) Forberedelse, 2) Koding, 3) Kategorisering og 4) Rapportering. Vi skal i det følgende ta for oss hvordan vi gikk fram i hvert enkelt steg.

Steg 1: Forberedelse

Det første steget i tematisk analyse handler om å få oversikt over innsamlet data (Johannessen et al., 2018, s. 283). Her inngår transkribering, som vi har omtalt i avsnitt 3.3.5

Transkribering. Etter å ha transkribert intervjuene, leste vi igjennom utskriftene av transkripsjonene sammen. Vi markerte det vi så på som viktige deler, og tok notater i margin. Videre diskuterte vi hva vi synes var interessant i datamaterialet. Dette gjorde vi for å få en oversikt over intervjuene som helhet, før vi dykket dypere ned i analysen (Johannessen et al., 2018, s. 284).

Steg 2: Koding

Etter første gjennomlesing av data, begynte kodingsfasen i analysearbeidet. Kodingsfasen handler om å framheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre (Johannessen et al., 2018, s. 284). Johannessen et al. (2018, s. 285) anbefaler tre teknikker som kan brukes under kodingen; markering, oppsummeringer og refleksjoner. Alle disse tre teknikkene ble gjort stegvis i et nytt word dokument. Vi behandlet de to transkripsjonene hver for seg. For å holde det oversiktlig for oss selv, ble kodingsfasen gjort i en tabell, der hver kolonne fikk navnet etter de tre teknikkene som ble brukt under kodingen (se tabell 2). I tillegg opprettet vi en ny kolonne som ble kalt «kode». Det var disse kodene som ga grunnlaget for tematiseringen under steg 3: kategorisering. Til slutt satt vi igjen med fire kolonner, som vist i tabellen nedenfor (tabell 2). Etter arbeidet med kodingsfasen, stod vi igjen med to tabeller på til sammen 48 sider. Videre, skal vi forklare hvordan vi stegvis gikk fram under dette arbeidet.

Markering	Oppsummering	Kode	Refleksjon
<p>Sara: Og sånn er det jo, sånn mestring, uansett. Så lenge man mestrer så har jo det noe å si for, var det psykisk helse du sa? Ja sant? Jeg tenker jo det, det har det jo for alle, aldersgrupper. Uavhengig av alt. At man mestrer noe er jo viktig for å føle seg bra.</p>	<p>Så lenge man mestrer har det noe å si for psykisk helse. At man mestrer noe er jo <u>viktig for å føle seg bra.</u></p>	<p>Mestring</p>	<p>Å oppleve mestring på skolen er viktig, uavhengig av alder og diagnose – Å legge til rette for mestring er viktig for psykisk helse og livsmestring</p>

Tabell 2: Utdrag fra kodingsprosessen, under kategorien «Livsmestring»

Markering

Det første vi gjorde i kodingsfasen var å framheve det vi synes var viktige funn i dataene. Dette kaller Johannessen et al. (2018, s. 285) markering. Dette ble gjort ved en ny gjennomlesing av transkripsjonene. Her trakk vi ut naturlige meningsenheter fra transkripsjonene, som ble satt inn i første kolonne i tabellen. Med naturlig meningsenheter mener vi en uendret enhet fra transkripsjonene som tar for seg et budskap. Sammen ble vi enige om hvilke deler av transkripsjonene som var relevante for vår problemstilling, og kopierte disse delene inn i tabellens første kolonne. Da transkripsjonen var delt inn i ulike enheter, ble det viktigste fra transkripsjonene markert med gult (se tabell 2, kolonne 1).

Oppsummeringer

Videre forsøkte vi å oppsummere disse viktige funnene. Dette er det Johannessen et al. (2018, s. 285) kaller oppsummeringer. Her forsøkte vi så godt det lot seg gjøre å arbeide induktivt med datamaterialet. Her så vi på det vi allerede hadde trukket ut fra transkripsjonene, og forsøkte å trekke ut informantenes mening med det som ble sagt. Disse oppsummeringene ble lagt inn i andre kolonne i tabellen. På denne måten fikk vi fram en mer tydelig presentasjon av viktige poenger i transkripsjonene (Johannessen et al., 2018, s. 285). I tillegg til dette lagde vi en tredje kolonne vi kalte *koder*. Kodene er empirinære, som vil si at vi har forsøkt å kode materialet på grunnlag av datamaterialet og uten forskerens analytiske forutsetninger (Braun & Clarke, 2006, s. 83). I denne kolonnen ble funnene oppsummert med stikkordsform som dannet grunnlag for intervjuenes koder. Selv om vi hadde en induktiv tilnærming til kodingen, er det viktig å få understreket at vi som forskere ikke kan frigjøre oss helt fra den litteraturen

vi har lest og som studien vår bygger på (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Funn og kodeord vi trekker fram som spesielt relevante, vil kunne være påvirket av de erfaringene vi har gjort oss gjennom arbeidet med det teoretiske rammeverket. Vi brukte de samme kodeordene i begge intervjuene når informantene var inne det samme emnet. Dette gjorde vi for å få en oversikt over funn som berørte samme tema.

Refleksjoner

I den siste kolonnen la vi til egne innfall, assosiasjoner og ideer til viktige funn i transkripsjonen. Det gjorde vi ved at vi diskuterte innholdet i kolonnene, for så å forsøke å trekke linjer til det teoretiske rammeverket for undersøkelsen. Her skiftet vi fra et induktivt perspektiv, til å analysere funnene mer deduktivt. Her arbeidet vi teorinært med funnene, og de ble satt i relevans til vår interesse som forskere (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Johannessen et al. (2018, s. 292) trekker fram at slike refleksjonsnotater kan være nyttige for å utvikle dypere innsikt om datamaterialet.

Kvalitetssikring ved kodingen

Det kan være lurt å kode flere ganger, fordi man kan få nye innfallsvinkler etter hvert som nye forskningsspørsmål dukker opp (Johannessen et al., 2018, s. 292). Når kodene kommer fram i datamaterialet, kan det være lurt å gå over dataene en andre gang, med et mer skjerpet blikk hvor man vil få øye på detaljer som man ikke la seg merke ved den første runden med koding (Johannessen et al., 2018, s. 293). Vi gjennomgikk dataene en gang til for å se om det var flere aktuelle koder i materialet eller om noen koder kunne slås sammen. Det førte til at noen koder ble slått sammen fordi de var relativt like. Det at vi er to stykker som analyserer sammen gjør at vi automatisk har flere innfallsvinkler på datamaterialet. Gjennom at vi kontinuerlig diskuterer med hverandre får vi jobbet nøye med kodingen, slik at vi kommer fram til hensiktsmessige og dekkende koder.

Steg 3: Kategorisering

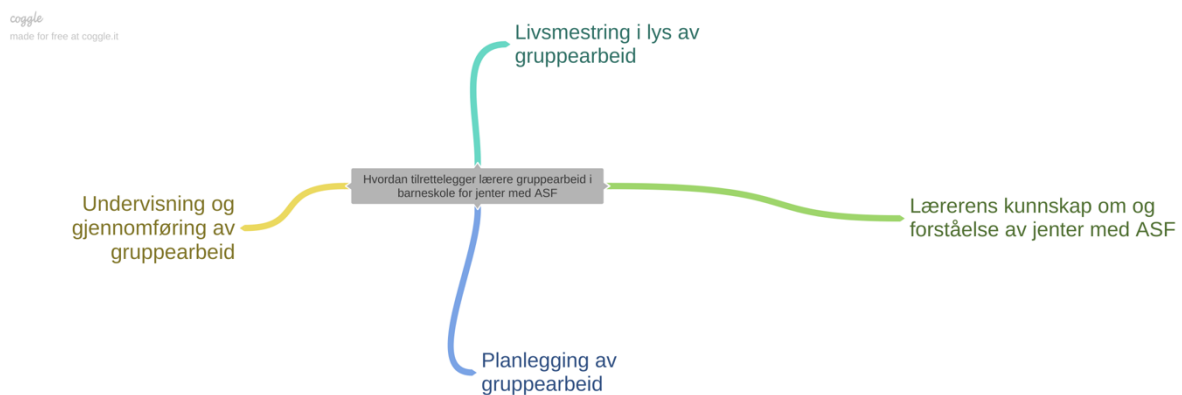
Etter å ha hatt et skjerpet blikk på detaljene i datamaterialet, skal dataene i det tredje steget av analysen settes sammen til en større helhet. I kategoriseringsfasen, skal dataene sorteres i mer overordnede kategorier; analysens temaer (Johannessen et al., 2018, s. 295). Kategoriene skal være formet i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2018, s. 295). Kodene ble kategorisert i hovedkategorier og underkategorier. Vi vil i det neste forsøke å gjenfortelle denne prosessen.

Hovedkategorier

Allerede i intervjuguiden, hadde vi fordelt intervju spørsmålene i ulike kategorier. Hovedkategoriene er teorinære fordi de ble utarbeidet på grunnlag av det teoretiske rammeverket for oppgaven. Dette analytiske arbeidet som er gjort i utarbeidelsen av intervjuguiden, ble som nevnt brukt i arbeidet med å kategorisere kodene. Etter hvert som vi jobbet med å kategorisere kodene, forandret vi ordlydene i kategoriene litt, og stod med følgende hovedkategorier:

1. Lærers kunnskap om og forståelse av jenter med ASF
2. Planlegging av gruppearbeid
3. Undervisning og gjennomføring av gruppearbeid
4. Livsmestring i lys av gruppearbeid

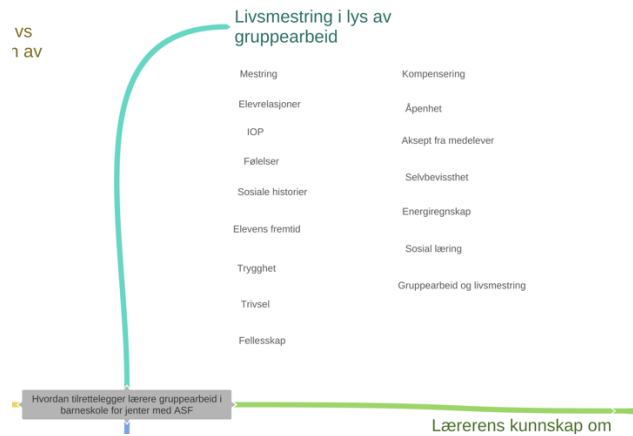
Under arbeidet med analysen, tok vi i bruk et program kalt Coogler (coogler.it) for å kategorisere kodene. Dette er et program for å konstruere et visuelt tankekart som et forgrenet tre. Vi la først inn hovedkategoriene, som vist i figur 1.



Figur 1: Hovedkategorier for analyse

Deretter ble kodene sortert enkeltvis under den hovedkategorien de tilhørte (se figur 2). Siden intervjuet og transkripsjonene var strukturert etter disse hovedkategoriene, tok vi utgangspunkt i dette da kodene ble plassert. Det var noen utfordringer under dette steget av kategoriseringen, fordi vi opplevde at én kode kunne tilhøre flere av hovedkategoriene. Planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning er et kontinuerlig arbeid i læreryrket. Disse kategoriene går derfor veldig hånd i hånd. Dette erfarte vi som utfordrende da vi skulle plassere kodene i kategoriene. Det var for eksempel flere koder som både kunne

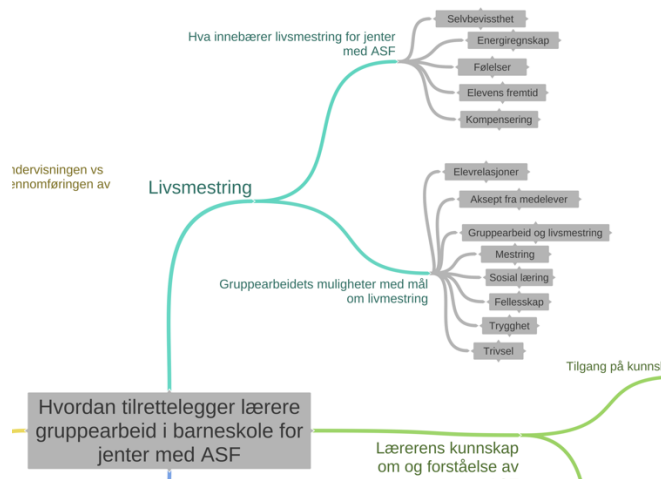
plasseres under «Planlegging av gruppearbeid» og «Undervisning og gjennomføring av gruppearbeid». Enkelte koder ble derfor plassert under flere kategorier.



Figur 2: Kategorisering av koder, under kategorien «Livsmestring i lys av gruppearbeid»

Underkategorier

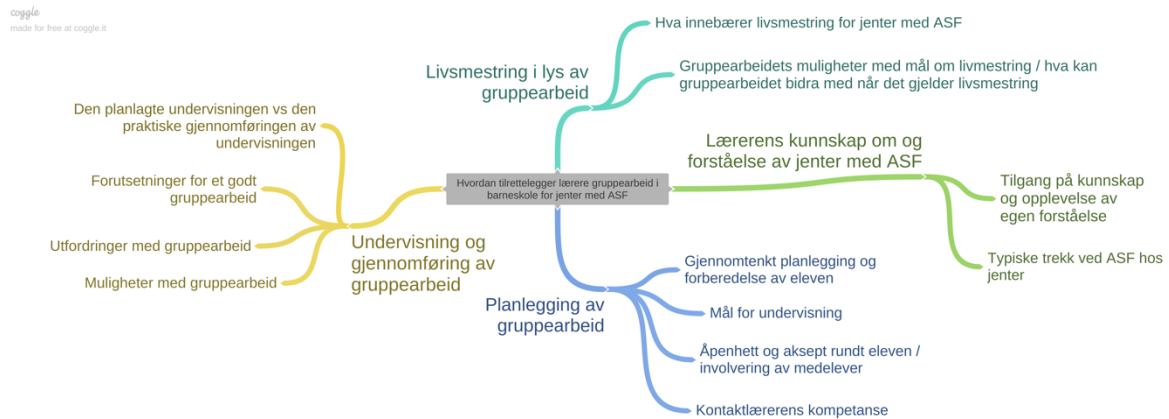
Etter første del av arbeidet med kategorisering, fant vi tilhørende underkategorier. Disse ble utarbeidet ved å se på hver kategori med tilhørende koder. Her arbeidet vi mer empirinært, og så på hva kodene fra transkripsjonene faktisk beskrev. Vi diskuterte hva kodene under hver hovedkategori sa noe om, og fant dermed underordnede kategorier som beskrev fellestrekk ved disse kodene (se vedlegg 5). Dette er illustrert i figur 3.



Figur 3: Underkategorier, eksempel fra hovedkategorien «Livsmestring i lys av gruppearbeid»

Etter å ha sortert alle kodene i passende underordnede kategorier, satt vi igjen med fire hovedkategorier, med 3-5 tilhørende underkategorier. Arbeidet med kategoriseringen gir en

oversikt over funnene i datamaterialet, og hvilke temaer som belyser vår problemstilling (Johannessen et al., 2018, s. 296). Disse kategoriene utgjør også overskriftene for presentasjon av funn. Dette illustreres nedenfor (figur 4).



Figur 4: Kategorier med tilhørende underkategorier

Steg 4: Rapportering

Etter at dataene er kategorisert i temaer, begynner rapporteringsfasen (Johannessen et al., 2018, s. 301). Rapporteringsfasen innebærer, i følge Johannessen et al. (2018, s. 301), å presentere temaene og deres innhold. Det endelige arbeidet med kategoriseringen (se vedlegg 5) blir skrevet ut og brukt som disposisjon for rapportering. Dette vil bli presentert i kapittel 4 Presentasjon av funn.

3.4 Studiens reliabilitet og validitet

3.4.1 Reliabilitet

Gjennom metodekapittelet har vi forsøkt å gi et så transparent bilde av vårt prosjekt som mulig for å ivareta forskningens reliabilitet. Reliabiliteten i kvalitativ forskning avgjøres av hvor troverdig forskningen er, og er knyttet til om forskningsprosessen er beskrevet så nøyaktig at prosjektet i prinsippet kunne blitt gjennomført på samme måte av en annen forsker (Dalen, 2011). Til tross for at vi forsøker å gi et så transparent bilde som mulig av forskningsprosessen vår, er det likevel ikke sikkert at resultatene ved dette prosjektet kan reproduseres i nye studier (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 100). Dette har å gjøre med at samfunnet, skolen og mennesker er stadig under endring, og det kan derfor naturligvis ha skjedd endringer i mellomtiden.

Reliabiliteten i en studie påvirkes av både intervju, intervjuguide, transkribering og analysen. Vi tenkte nøye over valg av spørsmål, både hva gjelder ordvalg og formulering. Fokuset vårt var å unngå ledende spørsmål, men heller ha tydelige og åpne spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ved intervjuets start gikk vi gjennom oppgavens formål med informantene og forklarte dem hvilke mening vi legger i begrepene vi bruker, som “gruppearbeid” og “tilrettelegging”.

Reliabiliteten er også knyttet til oss som intervjupersoner, og ulike faktorer som kan påvirke hvordan man presterer under de ulike intervjuene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 100). Tretthet og uopplagthet kan påvirke hvordan man fremtrer i de ulike intervjuene. I tillegg er vi to personer som gjennomfører denne studien. Vi deltok begge i intervjuene, og på den måten fikk begge med seg hele situasjonen, ikke bare lydopptaket. For å få intervjuene så lik som mulig gjennomførte den samme personen begge intervjuene, mens den andre transkriberte de samme intervjuene.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om metoden vår undersøker det den er ment til, om intervjuet vårt reflekterer det vi ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Da er det viktig at det er en sammenheng mellom teorien vi bruker og forskningsspørsmålene vi stiller. Det innebærer blant annet at vi under transkripsjonen, var nøye og ikke fortolket det som blir sagt, men at vi transkriberte objektivt og nøyaktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Vi vil gå inn på Maxwell (1992) sin inndeling av validitetsbegrepet. Han deler validitet inn i fem underbegreper. Disse er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliserings- og evalueringsbegrep. De fire første vil gjennomgå her, men evalueringsbegrepet utelates. Årsaken er at dette innebærer om forskerens vurderinger av rett og galt er gyldige (Maxwell, 1992). I denne studien skal vi ikke vurdere rett og galt og derfor er ikke denne validitetstypen aktuell.

Deskriptiv validitet handler om det som faktisk hendte uten forskerens tolkning. Maxwell (1992) uttaler at de resterende valideringsbegrepene er avhengig av kvaliteten på den deskriptive kvaliteten. For å sikre god deskriptiv validitet er det derfor viktig at forskeren klarer å legge fram det som faktisk skjedde under undersøkelsen, uten egen tolkning. I denne

studien er det lydopptakene fra intervjuene som danner grunnlag for tolkning. Gjennom bruk av lydopptak, sikret vi oss muligheten til å lytte til opptakene flere ganger, og dermed at dataene som brukes fra intervjuet er troverdig og gir mest mulig reliabel informasjon (Johnsen, 2018, s. 206). I tillegg vil lydopptakene gi så nøyaktig tolkningsgrunnlag som mulig, noe som er med på å styrke den deskriptive validiteten. Ordrett utskrift av intervjuene sikrer såkalte «rike data», som igjen er med på å sikre validiteten (Maxwell, 2009, s. 244). Intervjuene ble transkribert umiddelbart. Intervjuguiden vår er som nevnt basert på vår forforståelse, samtidig som den stadig ble endret etter hvert som vi utviklet ny forståelse gjennom lesing av litteratur. Vi foretok oss også to prøveintervjuer som førte til justeringer i intervjuguiden. Prøveintervjuene ga oss trening i vår væremåte gjennom intervjuet. Når vi er bevisste i vår væremåte under intervjuet sørger vi for at informantene skal føle seg komfortabel. Det har innvirkning på den deskriptive validiteten ved at informantene da muligens deler mer av sine erfaringer. Under presentasjoner av funn har vi forsøkt i størst mulig grad å presentere funnene og beskrive det som ble sagt så nært som mulig det som faktisk ble sagt. Dette underbygges gjennom bruk av informantutsagn gjennom presentasjonen av funnene.

Tolkningsvaliditet er den neste typen validitet Maxwell (1992) beskriver. I dette begrepet ligger det at deltagerens perspektiv er interessant (Maxwell, 1992, s. 9). Det handler om hva objekter, hendelser og atferd betyr for informantene. En trussel mot tolkningsvaliditeten er at man ikke har direkte tilgang på informantens perspektiver. Disse perspektivene vil tolkes av forskeren. Det innebærer også at man må stole på det deltagerne i studien hevder. For å styrke tolkningsvaliditeten vil det være fruktbart å stille oppfølgingsspørsmål som «hva mener du med det du sa der?». Dersom informantene bruker begreper som ikke er operasjonalisert vil det være styrkende å spørre dem ut om hva de legger i det begrepet. Tolkningsvaliditet vil også styrkes av at forskeren redegjør for tolkningene sine. Her er forforståelsen til forskeren svært viktig, da det kan føre til uriktig fortolking dersom forskerens forforståelse er gal. Innledningsvis nevnte vi hvordan vår forforståelse og det teoretiske bakteppet er med på å påvirke vår tolkning av funn. Dette vil virke inn på tolkningsvaliditeten. Vi diskuterer våre tolkninger av funn i kapittel 5, hvor vi har forsøkt å underbygge tolkningsgrunnlaget med informantutsagn og videre tolker dette i lys av teorien som er anvendt i studien. Dette bidrar til å styrke studiens tolkningsvaliditet.

Videre snakker Maxwell om teoretisk validitet. Det handler om hvilken teoretisk forståelse av fenomenet forskeren gir leseren. Bruk av begreper og mønstre spiller inn her. Vi har brukt tekster og teori fra anerkjente forskere og forfattere på feltet og valgt innhold som er relevant for problemstillingen vår. Dette bidrar til å styrke den teoretiske validiteten. Det er teorien vi har brukt i studien som har dannet utgangspunkt for intervjuguiden.

Den siste av Maxwells (1992) validitetsbegrep vi skal ta for oss er generalisering. Det betyr i hvilken grad funnene kan gjelde andre personer utover dem som deltok i studien. Maxwell (1992) deler generalisering i ytre og indre generalisering. Indre generalisering er det som er mest aktuelt i kvalitative studier. Det vil si å generalisere innad et samfunn, gruppe og settinger som ikke direkte var med i studien. Maxwell peker på at generalisering ved kvalitative studier vil kunne være vanskelig, blant annet fordi forskeren ofte tilbringer svært liten tid med informanten. I kvalitative undersøkelser er det vanskelig å komme med påstander om studiets generaliserbarhet (Maxwell, 2009, s. 245). I denne studien har vi intervjuet tre personer. Ut ifra resultatene vi får fra disse intervjupersonene, kan vi derfor ikke trekke konklusjoner om at disse resultatene gjelder for alle lærere med ansvar for jenter med ASF. Funnene har likevel verdi i den grad at det bidrar til innsikt på feltet (Maxwell, 2009, s. 246). Funnene kan ha overføringsverdi, og kan gi andre lærere i samme situasjon verdifull kunnskap. Denne overføringsverdien vil bli nærmere beskrevet under kapittel 6 Konklusjoner og implikasjoner for studien. Populasjonen er den gruppen av personer som resultatene skal regnes som gyldige for (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 135). Populasjonen i denne studien er lærere som har erfaring med å tilrettelegge for gruppearbeid for jenter med ASF, eller andre som kan tenkes å ha nytte eller interesse av kunnskap om tilrettelegging for denne elevgruppen.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetiske overveielser handler om å sikre god vitenskapelig praksis. Det er alltid forskerens ansvar å opptre forsvarlig og å ivareta forskningsetikken. Dette gjelder også oss som studenter. Alle forskere har en lovfestet aktsomhetsplikt. Dette skal sikre at forskningen skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer (NESH, 2021). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH (2021), har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for at vi som forskere skal ivareta forskningsetiske krav i forholdet mellom forsker og forskningsdeltakere (NESH, 2021). Der framgår det at hensikten

med forskningsetikken er å fremme fri, god og forsvarlig forskning. Vi vil i det følgende trekke fram våre hensyn når det gjelder meldeplikt, informasjon, frivillig samtykke og konfidensialitet.

3.5.1 Meldeplikt

Vi meldte prosjektet inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), hvor vi la fram informasjon om prosjektets formål og beskrivelse av hvordan vi ville innhente og behandle data. Prosjektet ble godkjent på bakgrunn av at vi hadde en god plan for hvordan vi skulle innhente og oppbevare datamateriale, og hvordan vi skulle ivareta informantenes anonymitet (se vedlegg 6).

3.5.2 Informasjon og frivillig samtykke

Informantene fikk et skriftlig dokument som informerte om studiens formål og hvordan vi intenderte å bruke intervjuene. I dokumentet var det altså informasjon om bakgrunn og mål for studien. Prosessen og metoden ble også kort beskrevet. Informantene ble forsikret om at både dem og alle opplysninger de ga under intervjuet ville anonymiseres. Vi gjorde det også klart at det ikke vil være mulig å spore dem eller arbeidsplassen deres igjennom studiets fremstilling. Elevgruppen som er temaet for studien involveres ikke direkte. Dokumentet inneholdt også informasjon om deres rettigheter. Deres frihet til å trekke seg når som helst ble gjort tydelig. Informert samtykke betyr at vi sikrer oss at deltagerne deltar frivillig og at deres rett til å trekke seg kommer fram, i tillegg til at de har tilstrekkelig informasjon om hva de takker ja til være med på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

3.5.3 Konfidensialitet

I forbindelse med intervjuene fikk vi svært mange opplysninger. Ettersom opplysningene var lærernes egne tanker og erfaringer måtte vi behandle dette varsomt. Lydopptakene ble gjort med manuell lydopptaker og transkripsjonene ble gjort direkte fra denne. Lydfilene ble slettet så snart intervjuene var transkribert, og begge hadde lyttet til opptakene. Transkripsjonene, som var anonymisert med kodeord, oppbevarte vi i en passordbeskyttet nettsky via OsloMet. Her ble det skriftlige datamaterialet lagret med tofaktorisert innlogging som kun var tilgjengelig for oss. For å forhindre at noe kan avsløre informantenes identitet har for blant annet redusert utbroderende utsagn eller historier som kan gjenkjennes.

4 Presentasjon av funn

Etter versjonen av Johannessen et al. (2018), er det siste steget av tematisk analyse rapporteringen. I dette kapitlet skal vi presentere våre funn gjennom kategoriene og deres innhold som har kommet fram i analysen. Tematisering er en fremstillingsform som gjerne tar utgangspunkt i intervjuguiden og kategoriene den rammer inn (Dalen, 2011, s. 69), slik vi gjennomgående har arbeidet med analysen. Gjennom denne prosessen har kategoriernes navn blitt revidert i form av at vi har endret ordlyden. Dette har også blitt gjort i siste steget av analysen, da underkategoriernes ordlyd har blitt endret i den grad at de forteller noe om hva som er hovedfunnene ved hver underordnet kategori. I tillegg, har 2.4 Kontaktlærers kompetanse blitt slått sammen med 1.1 Tilgang på kunnskap, og har fått navnet «Tilgang på kunnskap og opplevelse av egen kompetanse». Vi vil i det følgende presentere de endelige kategoriene og deres innhold. De endelige hoved- og underkategoriene er som følgende:

1. Lærers kunnskap om og forståelse av jenter med ASF
 - Tilgang på kunnskap og opplevelse av egen kompetanse
 - Individuelle variasjoner, språk og sosiale koder som typiske trekk ved ASF hos jenter
2. Planlegging av gruppearbeid
 - Gjennomtenkt planlegging og forberedelse av eleven
 - Sosial kompetanse som mål for undervisning
 - Åpenhet og aksept rundt eleven
3. Undervisning og gjennomføring av gruppearbeid
 - Tilrettelegging «der og da»
 - Trygghet som en forutsetning for et godt gruppearbeid
 - Feiltolking og misforståelser som utfordringer med gruppearbeid
 - Sosial læring som mulighet med gruppearbeid
4. Livsmestring i lys av gruppearbeid
 - Å lære å kjenne seg selv på veien mot livsmestring
 - Gruppearbeidets muligheter med mål om livsmestring

4.1 Lærerens kunnskap om og forståelse av jenter med ASF

4.1.1 Tilgang på kunnskap og opplevelse av egen kompetanse

På spørsmål om hvilken tilgang informantene har på kunnskap om elevgruppen kommer det fram hos alle at tilgangen er begrenset. Mona forteller:

«jeg vet at hun alltid blir ivaretatt, men jeg kunne nok trengt mer kunnskap om hvordan jeg best kan tilrettelegge.»

Både Sara og Mona uttrykker at de gjerne skulle hatt kursing. Sara uttrykker seg slik:

«Men det, nå, det er jo første gang jeg har hatt noen i klassen også. Så jeg har jo, ja, burde kanskje etterlyst noe kurs sånn sett. Det hadde vært fint i alle fall.»

Samtidig fremhever hun at man kommer langt med fornuften. Det uttrykker hun slik:

«jeg tenker jo at man kommer langt med fornuften, og at man tenker at alle skal være inkludert, alle skal være trygge, alle skal ta del i et klassefelleskap.»

Både Mona og Sara svarer at de så vidt har vært innom tematikken i utdanningen sin og at det ellers ikke har vært tilbudt noen form for kurs eller kompetanseheving gjennom arbeidsplassen. Trine på sin side fremhever at det er langt større tilgang på kurs og kompetanseheving i spesialskolen enn i normalskolen. Hun sier også at det var først da hun startet som veileder at hun fikk mulighet til å dra på kurs og konferanser, noe lærere i normalskolen naturligvis ikke får den samme muligheten til.

«når jeg jobbet som lærer, så hadde jo jeg elever som gikk på spesialskole, og da hadde vi jo nok ressurser og tilgang til det vi trengte. Jeg treffer jo veldig mye elever i normalskolen, og der opplever jeg jo ikke nødvendigvis at man har det.»

Det kommer også fram at de voksne som jobber rundt eleven deler sin kunnskap med hverandre og at de samler kunnskapene de har på tvers av kollegiale. Mye kunnskap skapes gjennom erfaring. Mona forteller:

«Så egentlig så føler jeg at det er mer den kunnskapen man får nesten bare gjennom erfaring, med sånn som å jobbe med det nå. Også er det jo på en måte, de barna som har det, de er jo så ulike de også, sånn at det, det blir på en måte ikke en fasit på verken det ene eller det andre (...) Jeg synes det blir veldig erfaringsbasert rundt, og akkurat de barna man møter på fordi det er så ulikt.»

Sara på sin side forteller:

«nå har jeg på en måte lest litt enda mer om det og søkt kunnskapen mer aktivt nå kanskje det året her.»

Trine trekker fram at det er viktig å ha tilgang på ressurser slik at man som lærer får den kunnskapen man trenger om elevgruppen. Lærerens kompetanse er en forutsetning for å kunne tilrettelegge for elevgruppen, og kunne se hva elevgruppen har behov for i skolen. Kontaktlærers kunnskap om ASF er også viktig med tanke på lærerens holdninger til elevgruppen. Om læreren kjenner til diagnosen, har mye å si for hvordan man tilpasser undervisningen for elevgruppen, og hvor mye elevgruppen eksponeres sosialt. Trine uttrykker det på denne måten:

«Du har lærere som tenker at dette må de bare lære seg, de skal, de får bare, de må presse seg litt. Også har du noen som er, som kanskje skjerner de veldig mye.»

4.1.3 Individuelle variasjoner, vansker med språk og sosiale koder som typiske trekk ved ASF hos jenter

På spørsmål om hvilke trekk de opplever hos jenter med ASF legger alle informantene vekt på at det er store individuelle forskjeller. Trine forteller:

«Det er veldig, veldig variert. Men det vi ser veldig mye er jo at jenter oppdages mye senere, og at det ofte oppdages på grunn av andre ting. Mye sånn, mye angst. Også spiseforstyrrelser.»

Mona forteller at hun ikke har erfart noen kjønnsforskjeller i hvordan diagnosen utspiller seg hos jenter versus hos gutter, men at det helt klart er masse individuelle forskjeller. Hun sier det slik:

«Jeg vet jo at det etter boka skal være det, men samtidig, med den erfaringen så langt er at de er så individuelle alle de vi har, at jeg ikke kan si at det er sånn med jentene, sånn er det med guttene.»

Til tross for dette legger informantene fram et par trekk ved ASF hos jenter. For det første er språket et særtrekk. Både Sara og Mona forteller at språket ikke er like utviklet som sine jevnaldrende og at det er en del begreper som typisk mangler. Mona forteller:

«Nei, altså, det som er, som, ja, det med språket er jo, altså språket er jo ikke utviklet, i bruk hvertfall, på samme måte som hos jevnaldringer. Det er jo mange begreper som ikke er der.»

Sara utdyper dette med å si at

«hun svarer veldig kort. En eller to ord kanskje.»

Videre forteller Sara at disse elevene kan ha vansker med toneleiet sitt:

«Og litt sånn høylytt. Det med språket, så merker jeg at hvis hun, hun kan godt rekke opp hånden på oppfordring, altså liksom å hviske 'si liksom, rekk opp hånden du og', så ser jeg at hun, volumet hennes er litt sånn, hvis hun kanskje virker som hun er litt nervøs, for det hun skal si, så kommer det veldig høyt ut.»

Den sosiale biten trekkes også fram som et typisk trekk hos jenter. Trine uttrykker det slik:

«Det går jo mye på den sosiale biten, det å havne i konflikter, misforstå veldig disse sosiale kodene.»

Trine forteller at dette problemet gjerne kommer etter hvert når disse kodene blir mer komplekse, så når barnet starter på ungdomsskolen kan de lettere havne i vanskelige konflikter som følger vanskene med å forstå de sosiale kodene. Sara og Mona, som har erfaring fra de laveste trinnene nevner ikke dette med kompensering som et trekk hos jenter med ASF. Trine på sin side, som har erfaring med de litt eldre barna, forteller at

kompensering er veldig vanlig hos denne elevgruppen og mange ender opp med å ikke klare å gå på skolen lengre. Hun sier:

«Veldig mange ganger når vi treffer dem sent, så klarer de ikke å gå på skolen lengre, fordi de har strukket seg så langt, de kompenserer veldig for mye og for de utfordringene de har.»

Dette er en konsekvens av at de har gått i mange år på skolen og skjult utfordringene sine gjennom kamuflering.

4.2 Planlegging av gruppearbeid

4.2.1 Gjennomtenkt planlegging og forberedelse av eleven

Sara og Mona forteller at det er store variasjoner når det gjelder hvilke behov elevgruppen har for støtte og tilpasninger i skolehverdagen. Mona vektlegger at en stor del av tilretteleggingen for denne elevgruppen ligger i å forberede eleven, og forteller:

«du kan jo komme langt óg bare med å forberede. Altså hun vet hva som skal skje, eller har gjort ting i forkant hvis det er noe.»

Mona trekker fram hva som kan være konsekvensen av at gruppearbeidet ikke er godt nok planlagt eller at elevgruppen ikke forstår hva som forventes i aktiviteten. Hun forteller at elevgruppen da ofte kan «stoppe opp», og beskriver dette som:

«å bare bli stående der man står, sitte der man sitter, og egentlig bare ikke komme videre.»

Hun forteller at når elevene er forberedt på det som skjer, kan man forebygge utrygge situasjoner og forhindre at undervisningssituasjonene blir vanskelig. Denne forberedelsen kan skje i form av sosiale historier eller å for eksempel øve på en lek i mindre grupper før eleven deltar i leken i helklasse. Trine legger også vekt på å forberede elevene i forkant av undervisning:

«Nei, altså, det som er veldig viktig, opplever jeg, det er jo det her med veldig god informasjon i forkant. Ikke sant, at man har tenkt veldig gjennom hvor man vil, og at man vet hva disse elevene trenger av informasjon, og at de ikke blir overlatt til seg selv.»

Alle tre informantene var inne på betydningen av målrettet arbeid for elevgruppen. Det å planlegge dagen, slik at eleven kan være forberedt på det som skal skje, ble vektlagt hos alle informantene. Sara forteller at hun strukturerer hele skoledagen gjennom en synlig dagsplan på tavla:

«Altså jeg har jo plan på tavla, også har de samme plan på pulten sånn at de alltid er forberedt på hva som skal skje gjennom dagen.»

Dette har også Mona god erfaring med. Hun forteller at denne elevgruppen kan ha behov for en egen dagsplan som de får på sin pult, eller som en papirremse. Her kan gjerne planen være mer detaljert, og brutt opp i flere ledd, og gjerne med bildestøtte. Mona foreller videre at hun opplever slike planer som nyttig:

«Også tar vi det vekk når det er ferdig, sant. Den er veldig nyttig.»

Elevgruppen har behov for å trygges gjennom at de er forberedt på hva som skal skje i aktiviteten. Trine forteller at:

«De må liksom vite hva de skal gjøre, hvem som skal gjøre hva, hvor mye de skal gjøre. At vi gir de gjerne, de har behov for mye mer skriftlig, eller oppskrifter da.»

Videre utdyper hun at:

«det må stå mye mer kokret, for de aller fleste.»

Trine legger spesielt vekt på betydningen av målrettet arbeid når det gjelder den sosiale biten for elevgruppen. Hun forteller at hun har erfaring med at noen lærere kan vente for lenge med å sette i gang tiltak, og at dette kan ha konsekvenser for elevgruppens sosiale og faglige utvikling:

«At man tenker at det går seg til, eller, det skal nok, ja, det er sånn for mange, og. At det liksom tar litt, ja, venter for lenge. Før de liksom setter det i et system.»

Mona trekker fram at man som lærer må kjenne eleven godt for å kunne planlegge for god tilrettelegging. Elevgruppen har individuelle behov, og har derfor behov for ulik grad av tilpasning. Mona og Sara har erfaring med at jenter med ASF fungerer ulikt i en sosial setting som gruppearbeid. Derfor krever elevgruppen ulik grad av planlegging og tilpasning for at elevgruppen skal kunne gjennomføre undervisningsøktene.

Når undervisningen planlegges, har både Sara og Mona god erfaring med at elevgruppen vil delta i gruppearbeid, dersom de gir en oppgave som de vet elevgruppen liker. Her handler det om å planlegge undervisningen etter elevens interesser. Dersom det for eksempel skal planlegges for stasjonsarbeid, bør man som lærer ha tenkt igjennom hvor jenta med ASF skal få starte, slik at hun kan begynne på en stasjon hun liker godt. Mona forteller at:

«man vet at det er en stasjon som det barnet liker godt å være med på, så starter kanskje barnet på den stasjonen.»

Trine synes også det er viktig at man som lærer tilrettelegger med utgangspunkt i elevgruppens behov og ønsker, og forteller:

«Ja, at du tar utgangspunkt i den eleven du har, ikke sant, for det er noe med å høre den, det er også veldig inn i tiden nå, med elevstemmene, ikke sant, og den er kjempeviktig. Å finne ut hva er det egentlig dette, denne eleven ønsker også må vi grave litt dypere og finne ut hvorfor ønsker du akkurat det, ikke sant. Og hvis de ikke ønsker det, hva er det med gruppearbeid som er slitsomt, da.»

Videre utdyper hun:

«Hvis du bare spør liksom sånn 'hvorfor synes du det er vanskelig, hva synes du', så vil de aller fleste svare at 'jeg vet ikke' eller 'det er kjedelig'.»

Hun har derfor god erfaring med å få fram elevgruppens stemme gjennom å dele opp spørsmålene i små konkrete påstander, der eleven kan krysse av om hun er enig eller uenig. Disse påstandene kan også føre til at elevgruppen utdyper hva de tenker og føler om konkrete ting. Trine har erfaring med at dette fungerer godt, fordi elevgruppen ellers kan ha utfordringer med å vite hva de skal svare når de får spørsmål:

«det der med å komme på, ikke sant, fordi du vet ikke hva skal jeg, hva skal jeg svare?»

Trine legger også vekt på at denne typen organisering må legges til rette for elevgruppen for at det skal fungere. Her nevner hun små grupper, og hun har erfaring med at de aller fleste jentene med ASF foretrekker gruppearbeid i mindre grupper. Dette begrunner hun videre med:

«Og det er jo både fordi at mange har store persepsjonsforstyrrelser, ikke sant. Jo mindre gruppa er, jo mindre plaget blir du av det.»

I løpet av en skoledag, møter elevgruppen mange situasjoner der de må samarbeide med sine medelever. Trine uttrykker at:

«Jeg tenker at hvis du er i et klasserom i løpet av en dag, en skoledag, så er det utrolig mange ganger du skal for eksempel samarbeide med læringspartneren din.»

Videre uttrykker hun at det er viktig at man som lærer kan trygge eleven i disse situasjonene gjennom hjelpemidler. Trine trekker fram at når gruppearbeidet planlegges, må man planlegge på en måte som gjør at elevgruppen får konkrete oppgaver som må være så eksplisitt og tydelig som mulig, og utdyper dette på denne måten:

«Nei, jeg tenker, det er jo ofte det her med at de må ha gode oppskrifter. Og at du må ha lagt rammene veldig klart og tydelig først, gjerne skriftlig.»

Trine nevner for eksempel bruk av spørsmålskort som hjelpemiddel slik at elevgruppen vet hva som forventes av dem når det gjelder hvilke spørsmål man kan stille til læringspartneren sin. Når læreren har forberedt slike hjelpemidler for skolehverdagen til denne elevgruppen,

kan man forhindre en opplevelse av stress og uoversiktlige situasjoner. Slik uttrykker Trine dette:

«Så kan det hjelpe dem da til å bli mindre stresset, og at de blir mindre slitne av en sånn uoversiktlig situasjon.»

4.2.2 Sosial kompetanse som mål for undervisning

Sara legger vekt på betydningen av gruppearbeid for mål om sosial kompetanse, både for elevgruppen, men også for de andre elevene i klassen. Hun forteller at gruppearbeid er viktig for at elevene skal utvikle sosial kompetanse og bygge gode relasjoner i klasserommet. Mona legger til at gruppearbeid kan brukes som en metode for at elevgruppen skal bli trygge på de andre elevene i klassen. Som Sara og Mona, er også Trine åpen for at gruppearbeid kan bli brukt som metode for mål om økt sosial kompetanse:

«Men det kommer jo litt an på, for det er jo mange av disse jentene her hvor du bruker kanskje grupper for å trene på det sosiale.»

Likevel, trekker hun fram at det er viktig at man som lærer tilrettelegger for at elevgruppen mestrer aktivitetene:

«Så jeg tenker jo at så lenge man legger opp til gruppearbeid som gjør at de får sosiale suksesshistorier, så er det det viktigste av alt.»

Videre, utdyper Trine at å tilrettelegge for mestring er viktig for at elevgruppen skal få en følelse av sosial tilhørighet:

«Og det vi ser i større og større grad når man kartlegger dette med skolefravær for eksempel, så er det det at det her med tilhørighet og sosial tilhørighet betyr utrolig mye.»

Hun forteller at sosial tilhørighet er veldig viktig for mange jenter med ASF. Hun sier det slik:

«Det er lett å si at 'du har autisme, og du liker å være alene' og sånn. Det er absolutt noen som har det sånn, men det er veldig, veldig mange som ikke har det sånn og.»

Trine forteller at gruppearbeid i undervisningen kan være en situasjonsform der elevgruppen kan oppleve å mislykkes. Det er derfor viktig at man som lærer planlegger og legger til rette for at elevgruppen kan lykkes i de sosiale situasjonene. Sosial tilhørighet er ofte viktigere for elevgruppen enn man kanskje tror, og derfor er det viktig å legge til rette for at også denne elevgruppen erfarer sosiale suksesshistorier.

4.2.3 Åpenhet og aksept rundt eleven

Et poeng alle tre informantene trekker fram, er at man i planleggingsfasen reflekterer rundt hvordan man snakker med de andre elevene om eleven med ASF. Sara forteller at hun er opptatt av at elevgruppen skal føle seg inkludert i klassen de tilhører, selv om de kanskje er mye utenfor klasserommet i spesialundervisning eller av andre årsaker. Hun forteller at det er viktig at de føler at de har en klasse som de tilhører. Hun er også opptatt av å snakke med de andre elevene i klasserommet om at de er heldig som har ei jente i klassen som innimellom kommer og hilser på dem. Når det skrives opp antall elever i klassen, er også alltid disse elevene inkludert. Sara sier det slik:

«Når vi tar dagen i dag, jeg har en sånn tavle, så setter vi alltid et hjerte, også at den eleven er et annet sted. Sånn at dem blir alltid inkludert, hver dag, selv om hun ikke er i klasserommet.»

Trine har erfaring med at det er viktig å jobbe med åpenhet rundt elevgruppen og de andre elevene i klassen. Hun forteller at:

«vi jobber jo veldig for at disse elevene og foreldrene skal akseptere at vi snakker med resten av klassen.»

Da fokuserer hun på at klassen skal få tid til å reflektere rundt og snakke om hvordan de kan være en god klassekamerat, og hva som er lurt å gjøre når det gjelder den eleven de har i klassen. Hun forteller videre at dette har stor betydning for hvordan man kan arbeide videre med å tilrettelegge og gjennomføre tiltak for elevgruppen i klasserommet. Trine forteller at:

«Åpenhet og forståelse sånn at det skal være lettere å, det er også mye lettere å drive med ulike typer intervensjoner på alle mulig plan, når du har liksom åpenhet rundt det.»

Mona forteller at det kan være utfordrende for de andre elevene å forstå vanskene til elevgruppen. Hun sier det slik:

«å forstå at det her er vanskelig å bare svare på som for andre er en selvfølge å svare.»

Det er ikke gitt at de andre elevene møter elevgruppen med aksept og forståelse dersom de ikke vet at elevgruppen har utfordringer. Når elevene lærer hverandre å kjenne, blir de vant til at elevgruppen kanskje er litt annerledes eller har spesielle utfordringer. Mona forteller også at det er viktig å snakke med klassen om at alle er forskjellige. Hun sier:

«... som vi voksne er med på å forklare de andre barna, at det er noe som er litt vanskelig, eller at dette er noe vi øver på, og derfor er jeg her og hjelper til.»

Monas erfaringer kan ligne på Trines. Trine forteller:

«da er jo en av de tingene som vi snakker med klassen om, det er sånn 'hva kan du gjøre som en god klassekamerat?'. Ikke sant, og da er jo det veldig individuelt og forskjellig, men 'hva er det lurt å gjøre når det gjelder deres, den personen dere har i klassen?»

Sara forteller at hun ofte ser at elevene i klassen har forståelse for de utfordringene elevgruppen kan ha. Hun har erfaring med at de andre elevene er flinke til å inkludere og involvere elevgruppen, men:

«i større grad enn hun gjør tilbake igjen da, sant, fordi hun har igjen ikke den evnen enda. Så da, så det blir jo en forskjell.»

I noen situasjoner kan elevgruppen ta mye plass og delta aktivt, mens i andre situasjoner kan elevgruppen være veldig tilbaketrukket. Sara og Mona ser dette i sammenheng med om elevgruppen føler seg trygg eller ikke. Sara uttrykker det på denne måten:

«Så, ja, litt ulike roller, egentlig. At hun tar litt etter trygghet og...»

Mona har samme erfaringer, og forteller at:

«Man kan egentlig tenke litt sånn, og det som er kjent og trygt, da, det, da er det full utfoldelse, eller ja, ganske full utfoldelse.»

Informantene som er inkludert i vår undersøkelse har erfaring med forskjellige aldersgrupper når det gjelder jenter med ASF. Mona og Sara har erfaring med elevgruppen på småtrinnet, mens Trine har erfaring med elevgruppen på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Dette kommer spesielt fram i spørsmål som omhandler elevgruppens relasjoner med de andre elevene i klassen. Sara forteller at hun oppfatter at elevgruppen har:

«en fin relasjon der de kanskje drar med eller inviterer med, inkluderer.»

Mona erfarer at:

«det virker jo på en måte som at det gir dem, altså, å det å være sammen med den andre, gir den som ikke har autisme, det gir den noe óg.»

Samtidig reflekterer de begge over at elevene etter hvert som de blir eldre vil oppleve at elevgruppen får mer utfordringer og vil bli litt annerledes enn de andre elevene i klassen. Trine på sin side erfarer at:

«det er flere av de som på en måte er litt på utsiden.»

Hun tror dette kan begrunnes i:

«de sosiale kodene som er vanskelig å forstå, som ikke er helt konkrete, ikke sant, når du tolker ting helt konkret eller ikke klarer sanse og vurdere. Så det blir litt sånn vanskelig.»

Hun forteller videre at når jenter med ASF kommer i ungdomsskolealder, kan de ofte havne i konflikter med de andre elevene i klassen på bakgrunn av utfordringer med å tolke de sosiale kodene.

4.3 Undervisning og gjennomføring av gruppearbeid

4.3.1 Tilrettelegging «der og da»

Jenter med ASF er en elevgruppe med store individuelle forskjeller. Dette kommer også fram når vi spør informantene om hvordan planlagt tilrettelegging av undervisning fungerer i praksis. På spørsmål om hvordan undervisningen evalueres, forteller informantene at dette ikke blir gjort i den graden som kanskje er ønskelig. Dette begrunnes i mangel på tid. Sara forklarer det på denne måten:

«Nei det har vi ikke tid til. Nei, men vi ser noen, ikke ofte, men noen ganger så snakker vi om, okey, si at det kanskje, det var kanskje litt vanskelig i gymmen, så snakket vi litt i etterkant og, det må vi øve på (...). Så det er jo ikke store evalueringer, vi har jo ikke tid til å sette oss ned og ha møte om det, det har vi ikke, men vi har jo noen samarbeidsmøter der vi har, der vi oppsummerer litt, det har vi. Men ikke noe sånn, i hverdagen så er det mer en sånn kommentar eller to, akkurat rett etterpå.»

Til tross for at mye viser at elevgruppen har behov for undervisning som er godt planlagt og tilrettelagt med tanke på forutsigbarhet, har Mona og Sara erfaring med at noen jenter med ASF trives godt med å følge opplegget som er laget for resten av klassen. Disse jentene ønsker gjerne å delta i klasseromsfellesskapet på lik linje med de andre i klassen. De forteller at i mange tilfeller har de erfaring med at det holder at man har en voksenperson som hjelper elevgruppen med å delta i den ordinære undervisningen, det de kaller tilrettelegging der og da. Da blir gruppearbeidet gjerne tilpasset gjennom aktiv støtte i situasjonene. Mona uttrykker seg på disse måtene:

«Noen ganger så kan det nesten bare være å gi beskjed og gjenta beskjed kanskje (...), for beskjeden må komme flere ganger for å få barnet i gang, men andre ganger så kan det jo være at du må delta veldig aktivt selv – være med i en lek, eller du må ha en rolle.»

«Det er mye som løser seg der og da, men jeg tror nok at det er mye sånn at det vil sikkert bli annerledes når de blir eldre, fordi foreløpig så er ikke, spriket er ikke så stort.»

4.3.2 Trygghet som en forutsetning for et godt gruppearbeid

Sara har erfaring med at når elevgruppen føler seg trygg i klassen, kan de ofte ta initiativ selv for å delta sosialt. Likevel har ofte elevgruppen behov for støtte av en voksenperson, og hun forteller at det gjerne kan stoppe opp dersom det ikke er en trygg voksenperson som er sammen med eleven. Mona legger til at dette gjelder spesielt dersom elevgruppen er i en situasjon som er ny eller utrygg, for eksempel hvis det er en ny lek eller nye regler elevgruppen må forholde seg til, som de kanskje ikke helt forstår. Mona forteller:

«Det stopper fort opp da, også avhenger det og, ikke sant, om det er noe som er helt nytt.»

«Så det er nok noe med, ja, følelsen av trygghet, mestring, ny situasjon.»

Spesielt når elevgruppen skal ta del i noe som er helt nytt for dem, har Sara og Mona god erfaring med at elevene får en plan for aktiviteten som skal foregå. Denne er ofte delt i tre ledd, med oversikt over hva som skal skje først, hva som skal se etterpå, og hva som skal skje til slutt. Disse har gjerne bildestøtte, og er mer detaljert enn den dagsplanen som gjelder for de andre elevene i klassen. Mona trekker fram at dette er et viktig redskap som kan brukes i skolen for å forberede og trygge eleven i aktivitetene som skal skje. Hun sier:

«Bilder, ja. Som forklarer da, og viser liksom, ha bildestøtte som en trygghet.»

På spørsmål om hvilken rolle elevgruppen ofte tar i gruppearbeid, svarer alle informantene at dette er veldig forskjellig fra elev til elev, men samme elev kan også ta ulike roller i ulike situasjoner. Sara og Mona trekker fram at dette avhenger mye av om eleven føler seg trygg og om hun føler at hun mestrer situasjonen. For eksempel kan eleven gjerne delta aktivt dersom hun er trygg på en lek og kan reglene i leken godt. Mona sier at:

«Trygghet tror jeg er viktig i det hele. Man kan egentlig tenke litt sånn, og det som er kjent og trygt, da, det, da er det full utfoldelse. Men er det nytt, eller litt usikkert, så kan det være helt, veldig tilbaketrukket på en måte.»

4.3.3 Feiltolking og misforståelser som utfordringer med gruppearbeid

Det svaret som går igjen hos informantene om elevgruppens utfordringer med gruppearbeid, er spesielt knyttet til å svare på spørsmål eller at eleven skal vite hva som forventes av den. Mona forteller at disse elevene kan ha utfordringer med å komme med et svar når noen stiller et spørsmål. Hun uttrykker seg slik:

«Sånn som det her med å bare å stille et spørsmål også kunne svare på det, er jo vanskelig for de barna, ikke sant.»

Trine fremmer også det med at elevgruppen har utfordringer med å tolke og forstå en situasjon, slik at det kan være vanskelig for elevgruppen å vite hva som forventes av dem i situasjoner som gruppearbeid. Hun sier:

«Det går veldig mye på det her med å prøve å forstå, ikke sant, og tolke, og at man blir veldig sliten.»

Trine ser at en utfordring med gruppearbeidssituasjoner, er at elevgruppen ofte kan ha utfordringer med å tolke og forstå situasjonen de er i. Dette kan ofte føre til feiltolkning og misforståelser fordi de forstår alt konkret og bokstavelig. Dette gjelder også å skulle vurdere sitt eget arbeid og vite hva som er godt nok. Elevgruppen bruker mye krefter på å prøve å forstå, noe som kan gjøre dem veldig slitne. Hun forteller det slik:

«Også det her med fleksibilitet, manglende fleksibilitet og forståelse for andre, ikke sant, at de tolker ting ofte veldig feil og tar det litt sånn svart/hvitt. Som kanskje koster mye krefter.»

Trine tror at elevgruppen opplever gruppearbeidssituasjoner som slitsomt fordi de må kompensere for de sosiale utfordringene de har. De føler at de må ta seg sammen, og bruker mye krefter på å prøve å forstå det de egentlig ikke forstår i slike sosiale settinger. Hun sier:

«Fordi de har såpass mange utfordringer som det de har, ikke sant, så sliter de veldig, og typisk jenter, da, det der med at de skal kompensere. Kompensere, kompensere. Så de sliter seg ut.»

En utfordring med gruppearbeid knyttet til jenter med ASF, er at det koster elevene mye krefter å delta i slike situasjoner. Elevene opplever situasjonene som stressende og utmattende fordi de prøver å opptre som normale. Trine sier det slik:

«Jeg tror, jeg tror de, mange opplever veldig mye stress. Fordi at det koster utrolig mye krefter å prøve å være normal. Og ikke vise at de kanskje har de utfordringene de har, så det koster veldig mye krefter. Så de blir rett og slett helt utmattet.»

Sara forteller at hun har erfaring med at elevgruppen eksponeres for sosiale situasjoner, og at de sjeldent er alene når de er på skolen. Samtidig, har elevgruppen spesialundervisning, hvor elevene kan trekke seg ut av klasserommet hvis de føler for det. Mona legger til at de som har behov for å trekke seg unna, får jobbe alene, ofte sammen med en spesialpedagog eller annen voksen. Dersom det er situasjoner elevgruppen kan oppleve som slitsomme, avslutter de gjerne aktiviteten før de andre i klassen for å trekke seg unna og roe ned. Sara forteller:

«hvis vi har vært på tur og vi ser at hun er kjempesliten, så går hun kanskje litt tidligere tilbake bare for å roe ned litt før, før videre lek da.»

Trine erfarer at dersom eleven er trygg på at det finnes en mulighet for å trekke seg unna den sosiale settingen, er også sjansen større for at eleven klarer å delta sosialt. Hun sier det slik:

«så lenge vi kan gi de tryggheten på at de har mulighet til å slippe unna hvis det blir for tøft for de, så klarer de også i mye større grad å delta.»

Trine forteller også at det kan være utfordrende å delta sosialt fordi elevgruppen ofte mangler forståelse om ulike begreper. Dette kan gjøre at de ofte kan misforstå i kommunikasjon med andre. Som lærer bør man derfor stille veldig konkrete spørsmål, slik at elevgruppen forstår hva det stilles spørsmål om. Trine trekker fram det hun kaller persepsjonsforstyrrelser som en del av den sosiale utfordringen for elevgruppen i gruppearbeidssituasjoner.

Persepsjonsforstyrrelser, som mange jenter med ASF kan slite med, kan gjøre at de misforstår mye i sosiale interaksjoner, og at de kan mistolke atferden til de andre elevene i klassen. Hun sier:

«Og det gjør jo også noe med den sosiale interaksjonen med de andre, da. De tror at noen plager deg med vilje. Så er det mye verre enn at du, du blir plaget av noe som de gjør uten at de egentlig har noen intensjon med det. Så det har også en stor betydning i det sosiale for en del av de her jentene.»

Trine forteller også at en utfordring med gruppearbeid kan skyldes manglende grunnleggende forståelse når det gjelder sosiale koder. Hun forteller det slik:

«Men på grunn av en del manglende grunnleggende forståelse kan det ofte virke mot sin hensikt da, fordi de gjør så innmari mye rart og, noen ganger. For at det er den der, det er akkurat de der helt subtile små tingene som gjør at når du gjør det, så er det greit, men når jeg gjør det, så blir det helt feil.»

4.3.4 Sosial læring som muligheter med gruppearbeid

Trine forteller at gruppearbeid kan brukes som metode om mål for det meste. Hun sier:

«Det er jo mange av disse jentene her hvor du bruker kanskje grupper for å trene på det sosiale, ikke sant. At det blir satt i system, så kan det jo brukes til det meste. På den måten kan du jo si det, både i friminutt, praktisk-estetiske fag, teoretiske fag, så det blir jo brukt som en metode på en måte, eller en organisering rundt det meste.»

Sara trekker fram at gruppearbeid er en metode som gir muligheter for elevgruppen å trene på sosial kompetanse. Gruppearbeid er viktig for å skape relasjoner med de man går i klasse med, både for elevgruppen og de andre elevene. Sara legger til at dette er et viktig utgangspunkt for læring. Mona legger til at gruppearbeid i undervisningen kan være en metode for å bidra til at elevgruppen blir trygg i sin klasse, noe som også er viktig for læring og trivsel på skolen. Sara uttrykker seg slik:

«Men det er jo klart at disse gruppearbeidene, eller disse situasjonene er jo veldig mye trening sosialt, for denne eleven, og for de andre.»

Trine forteller at hun har erfart at veldig mange jenter med ASF har behov for å tilhøre det sosiale fellesskapet. Her trekker hun fram gruppearbeid som er mulighet for å jobbe med den sosiale biten, og at man som lærer kan tilrettelegge for at elevgruppen opplever sosial mestring og tilhørighet til klassemiljøet. Hun forteller:

«Så grunnen til at mange ikke orker å gå på skolen, er også fordi de sliter ekstra og mangler den sosiale tilhørigheten, da. Så det å jobbe med den sosiale biten, det er kjempeviktig.»

4.4 Livsmestring i lys av gruppearbeid

4.4.1 Å lære å kjenne seg selv på veien mot livsmestring

På spørsmål om hva informantene tenker at livsmestring for jenter med ASF innebærer, svarer Trine det hun kaller «energiregnskap»:

«Jeg tror for veldig, veldig mange så er det å lære seg til, det vi snakker mye om er sånn energiregnskap, egentlig, at du må lære deg til å bli så kjent med deg selv at du vet hva som koster og hva som gir. Også må du på en måte lære deg til å styre det på en sånn måte at du skal klare å gjennomføre.»

For å få dette til framhever Trine at det ikke er noe en helt fint kan lære seg selv. Hun sier:

«Men da er du jo helt avhengig av et miljø rundt som forstår.»

Sara legger fram betydningen av å kunne ta del i det livet byr på og å føle at man får det til.

Hun sier:

«Vi prøver jo å gjøre de robuste, at det på livet, det som kommer, men det er jo lettere å forklare, kanskje resten av klassen da.»

Hun kobler dette mot tilrettelegging, og at det er nettopp for at elevene skal føle på mestring som er kjernen i hvorfor man tilrettelegger:

«Men det er jo å ha fokus på at det, ungene skal være trygge og mestre oppgaver. Og derfor tilrettelegger man, sant.»

Mona forteller at dette med følelser kan være en vanskelig ting for elevgruppen, både når det gjelder å forstå dem og å snakke om dem. Hun sier:

«Men så er det jo også dette med følelser, kan jo være en vanskelig ting. Og hvert fall for dem å forstå eller snakke om følelser. Så det er også noe som kan komme mer, og bruke sosiale historier eller andre ting da.»

Dette er en viktig kompetanse for livsmestring og kan knyttes til det Trine forteller om å kjenne seg selv. Bruk av sosiale historier trekkes fram som en metode for å øve på nettopp disse tingene. Mona trekker fram betydningen av IOP når det gjelder livsmestring og sier at denne gjerne tar sikte på hvordan livet til akkurat dette barnet skal være senere. Hun forteller:

«Det du putter inn i IOPen og blir gjerne litt sånn for å tenke 'hvordan skal det livet til det barnet her være senere?' og når de er voksne, 'hva er de faktisk må mestre og hva er det som er nyttig for dem å kunne? '»

Videre forklarer Mona at det tenkes i et langtidsperspektiv. Hun sier videre at:

«Og, men, på en annen tankegang, kanskje i stedet for at de skal gjennom alle de målene og de tingene som andre lærer, så må man liksom ha fokus på hvordan det livet skal se ut til slutt, da.»

Sara støtter dette og sier at det altså handler om hva som er viktigst å fokusere på for dette barnet og hva som er reelt å tenke at det får til i fremtiden. Hun understreker at det er svært viktig å ikke legge seg under heller. Videre sier Sara:

«Man må jo vurdere hele tiden, tenker jeg. Og det er jo derfor man lager nye IOPer også. Fordi man ser at på neste steg kan vi kanskje gå videre.»

4.4.2 Gruppearbeidets muligheter med mål om livsmestring

Det kommer fram av informantene at gruppearbeid absolutt kan ha positiv effekt når det gjelder mål om livsmestring. Mona forteller at det er mange ting de får øvd på i gruppearbeidet som er nyttig å kunne i livet. Hun forteller:

«Ja, det er jo det å lære seg å samarbeide, turtaging, føre samtaler, holde dialog, snakke med andre, det å lære seg å henvende, blikkontakt, spørre (...) så hvis ja, med hjelp og støtte og øve på de ulike tingene og delene, så ja.»

Hun understreker likevel at det forutsetter av eleven får hjelp og støtte i situasjonen og at det øves på tingene på forhånd. Sara forteller at mestring er et nøkkelbegrep her. At dersom eleven opplever å mestre situasjonen så vil det ha en positiv effekt på elevens psykiske helse. Hun sier:

«At man mestrer noe er jo viktig for at å føle seg bra.»

Trine forteller at mange jenter opplever skolen som utfordrende fordi de i skolehverdagen må kompensere for mange utfordringer. De bruker mye krefter på å ta seg sammen og på å *“forstå det de egentlig ikke forstår.”* Hun forteller at gruppearbeid kan være en arbeidsform som krever veldig mye av disse elevene. Det kan oppleves både som stressende og slitsomt. Hun forteller videre at gruppearbeid kan være en mislykket metode for elever med ASF dersom de opplever å mislykkes i disse situasjonene. Hun uttrykker det slik:

“Jeg tenker jo at det kan føre til at de får det skikkelig dårlig, fordi de opplever å mislykkes veldig.”

Hun sier at for at gruppearbeid skal være hensiktsmessig med tanke på livsmestring for denne elevgruppen, så er det helt avgjørende å legge til rette for sosiale suksesshistorier for disse elevene. Dette særlig fordi sosial tilhørighet er viktig for veldig mange jenter med ASF. Derfor må man som lærer legge til rette for at jentene opplever sosial mestring i gruppearbeidet.

4.5 Oppsummering av viktige funn

I dette kapittelet har vi forsøkt å belyse de utfordringene og mulighetene informantene ser ved gruppearbeidet som arbeidsform for jenter med ASF. Alle informantene uttrykker et ønske om kompetanseheving, og spesielt Trine trekker fram at mangelen på kompetanse hos lærere i ordinær skole kan gjøre det utfordrende å skulle tilrettelegge for elevgruppen. Videre kommer alle informantene inn på at det sosiale i gruppearbeid kan være utfordrende for jenter med

ASF, men at det samtidig kan være en arbeidsform for sosial læring dersom det gjennomføres i trygge rammer. Her nevner informantene at informasjonen må gis tydelig og konkret slik at elevene kan bli forberedt på aktiviteten som skal gjennomføres. Det må skapes et trygt klassemiljø, hvor elevene er åpne for ulikheter og aksepterer hverandres utfordringer. I tillegg legger alle informantene vekt på at gruppearbeidssituasjonen må legges opp på en måte slik at elevgruppen opplever mestring. Dette kommer fram som viktig i arbeidet med mål om livsmestring.

5 Drøfting av funn

I dette kapitlet drøfter vi funnene i henhold til problemstillingen vår. Vi har i det følgende valgt ut noen funn som er særlig interessant å drøfte. Basert på funnene har vi valgt ut fem områder som bidrar til å belyse studiens problemstilling og formål. Disse er lærerens kompetanse, konkretisering av undervisningsopplegg, åpenhet og aksept, tilrettelegge for sosiale suksesshistorier og livsmestring. Det teoretiske rammeverket danner grunnlag for tolkning og drøfting.

5.1 Mangel på kompetanseheving?

Lærerens kompetanse når det gjelder elevgruppen og å tilrettelegge for dem er veldig viktig. Det regnes som en forutsetning for at denne elevgruppen skal bli ivaretatt på en tilfredsstillende måte. Dette understrekes blant annet i Norsk offentlig utredning “Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom” (NOU 2020:1, 2020). I intervjuene våre kom det fram at informantene deler oppfatning om at lærere ikke får nok opplæring når de har elever med ASF i klassen. Sara forteller at *“Jeg kunne nok trengt mer kunnskap om hvordan jeg best kan tilrettelegge”*. Hun sier også at til tross for at hun ikke har så mye erfaring og kunnskap om det, så har hun vært innom tematikken i løpet av studiet. Det som er interessant er at det kommer fram hos informantene at det de har fått av kunnskap om tematikken i studiet er da de studerte spesialpedagogikk. De har altså ikke tilegnet seg kunnskapen gjennom lærerstudiet. Ut ifra Saras utsagn uttrykker hun et ønske om kompetanseheving, samtidig som at hun forteller at hun har lest seg opp på egenhånd. Vi vet at denne elevgruppen har behov for tilrettelegging gjennom hele utdanningsløpet og da kan det ikke være opp til hver enkelt lærer å lese seg opp på egen hånd (NOU 2020:1, 2020). Det er ikke gitt at alle lærere tar seg bryet med det. Som Trine forteller så kan den sosiale biten glemmes litt hos lærere så lenge elevene henger med faglig. Den sosiale biten kan glemmes, men det kan det samtidig hende at en lærer ikke er klar over hvor viktig og utfordrende det sosiale er, spesielt for jenter med ASF, som følger av manglende kompetanse.

Trine uttrykker at hun opplever stor forskjell i tilgang på kompetanseheving i spesialskolen kontra i normalskolen, hvor lærere i normalskolen ikke får de samme mulighetene. Hun forteller blant annet at hun hadde tilgang på nok ressurser da hun jobbet i spesialskolen, men at hun opplever at man i normalskolen ikke har det. Helse- og omsorgsdepartementet legger fram at det blant ansatte i skoler i Norge foreligger manglende kunnskap om diagnosen ASF

og om hvordan behovene for tilrettelegging er (NOU 2020:1, 2020). De peker også på at det er vanskelig å få en oversikt over hva som finnes av tilbud om kurs, kunnskap og annen relevant informasjon om elevgruppen (NOU 2020:1, 2020). Både Sara og Mona sier at deres kunnskap om diagnosen i hovedsak er tilegnet gjennom erfaring, og at det ellers har vært svært lite av det i utdanningen. Informantene uttrykker at de gjerne skulle hatt kurs slik at de kunne tilrettelagt enda bedre. Det informantene forteller om kunnskap, spesielt tilgang på kunnskap, kan knyttes til den svenske studien som Helse- og Omsorgsdepartementet referer til i sin utredning. Der fant de at så lite som seks prosent følte seg kompetente til å undervise elever med nevroutviklingsforstyrrelser (NOU 2020:1, 2020).

Det ser altså ut til å være en konsensus mellom det som framkommer i Norsk offentlig utredning “Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom” (NOU 2020:1, 2020) og det informantene forteller når det gjelder læreres kompetanse på feltet. Altså at det er viktig og at det foreligger et ønske blant lærere om kompetanseheving. Samtidig ser det også ut til at det er manglende tilgang på kunnskap og kompetanseheving for lærere. Selv om det i utredningen understrekes at dette er en nødvendighet, så uttrykker ikke informantene i denne studien at de mottar kurs eller kompetanseheving på feltet, selv når de har jenter med ASF i egen klasse. Dette er oppsiktsvekkende når vi vet hvor mye god tilrettelegging har å si for denne elevgruppen og konsekvensene manglende tilrettelegging kan medføre.

Som det kommer fram i funnene, skjer en god del tilrettelegging der og da. Informantene Mona og Sara har likevel tanker om at elevgruppen kommer til å trenge økt grad av tilrettelegging etter hvert som de blir eldre. Kompetanse på feltet blir enda viktigere når man skal tilrettelegge mer, fordi det handler om å se elevens muligheter for utvikling og læring. Det er da helt nødvendig med kompetanse om elevgruppen. På lik linje med at manglende kompetanse på feltet kan være en barriere for tilrettelegging, kan også tidspresset lærere utsettes for i skolen være en barriere. På spørsmål om hvordan de evaluerer tilretteleggingen kom det fram at det ikke er tid til å evaluere et hvert opplegg, men at evalueringen ofte skjer i form av korte tilbakemeldinger etter undervisningstimen. I et didaktisk perspektiv kan vi se på det som problematisk, fordi læring handler om utvikling, og uten tid til å evaluere oppstår det et mulig hinder for kvalitetsutvikling.

5.2 Konkretisering av undervisningsopplegg

Moyse og Porter (2015) hevder i sin undersøkelse at elevgruppen har behov for at læreren gjør det tydelig, forstått og konsekvent hva som forventes av dem i undervisningen. Dette ser vi også i Norsk offentlig utredning «Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom». Der legges det også vekt på struktur, forutsigbarhet og stabilitet når det gjelder å tilpasse undervisning for denne elevgruppen (NOU 2020:1, 2020). Dette støttes av Øzerk og Øzerk (2020), som understreker viktigheten av at aktiviteten er nøye planlagt med hensyn til elevgruppen. Det kommer også fram i informantenes svar at struktur og forutsigbarhet er avgjørende for at elevgruppen skal mestre gruppearbeid i skolen. Konsekvensen av at gruppearbeidet ikke er planlagt godt nok eller at elevgruppen ikke er godt nok forberedt, kan være at de «stopper opp» eller ikke ønsker å delta i aktiviteten.

På bakgrunn av dette ser vi altså at gruppearbeidssituasjonen må være godt planlagt, og det må være tydelig for eleven hva som forventes i aktiviteten. Elevgruppen kan ha utfordringer med å forstå og tolke situasjoner i kommunikasjon med andre. For at elevgruppen skal vite hva som forventes av dem, må oppgaven og instruksjonen være så konkret som mulig, slik at man unngår misforståelser og feiltolkninger. Alle informantene ser at det er mye som kan være vanskelig for elevgruppen når det gjelder å delta i gruppearbeid. Det kommer fram at elevgruppen har utfordringer med å svare på spørsmål som blir stilt eller vite hva som kreves av dem for å gjennomføre aktiviteten. Klare og tydelige rammer, som gjerne er lagt fram skriftlig på forhånd, er derfor avgjørende for at elevgruppen skal kunne delta i aktiviteten.

Informantene har flere forslag til hvordan man skal tilrettelegge for at elevgruppen skal kunne delta på gruppearbeid i undervisningen. Hos alle informantene er det vektlagt å forberede eleven før gruppearbeidet og å gi eleven konkrete oppgaver og hjelpemidler gjennom for eksempel detaljerte dagsplaner, spørsmålskort eller oppskrifter. Dette må være konkret og eksplisitt beskrevet slik at det er lett for elevgruppen å vite hva som forventes av dem. Undervisningsoppleggene må altså forberedes godt, og det må gis god informasjon til elevgruppen i forkant. Poenget oppsummeres slik Trine formulerer det: *«det må stå mye mer konkret, for de aller fleste»*.

5.3 Kartlegg elevens behov og interesser

Et tema som alle informantene fremmet under intervjuene, var det å ta utgangspunkt i selve eleven når undervisningen planlegges. Informantene fortalte at det er større sannsynlighet for at elevgruppen ønsker å delta i gruppearbeid når de får en oppgave som de liker. Her kan de se ut til at informantene snakker om tilrettelegging gjennom en kollektiv forståelse, etter Tangens (2012) tilnæringsmåte. Lærerne ser på skolens ordinære undervisning, og forsøker å tilpasse og tilrettelegge for pedagogiske vilkår som et tiltak for å redusere elevgruppens utfordringer i skolehverdagen.

Mona har erfaring med at tilpasninger der man tar hensyn til aktiviteter man vet elevgruppen liker er nødvendig for at elevgruppen skal delta i gruppearbeidet. Dette hører tett sammen med det Kaland (2014) legger vekt på når det gjelder undervisningsaktiviteter for elevgruppen. Kaland (2014) hevder at aktiviteter som tar utgangspunkt i elevens interesser, vil engasjere eleven og øke elevens mulighet til å delta aktivt i gruppearbeid. Både Bakken (2016) og Kaland (2014) viser til at elevgruppen har lettere for å kunne delta aktivt i gruppearbeid når det handler om områder eleven interesserer seg for. Aktiviteter som øker elevgruppens mulighet til å delta aktivt i gruppearbeidet, vil videre bidra til elevgruppens utvikling av sosiale ferdigheter.

Trine forteller at hun har noen teknikker for hvordan man skal undersøke hvilke behov og interesser elevgruppen har. Hun forteller at det krever at man som lærer legger inn arbeid for å finne elevgruppens stemme og at man må «gå ned og bryte det opp veldig». Vi har sett på hvordan elever med ASF ofte kan ha en svekket evne til mentalisering (Baron-Cohen, 2001). Med begrunnelse i dette, er det derfor viktig å være klar over hvilke spørsmål man stiller, og hvilke svar man forventer å få av elevgruppen. Trine har erfaring med at elevgruppen har lettere for å svare på spørsmål som er brutt ned til små påstander hvor de kan «krysse av eller markere det som passer for dem». Dette bør man som lærer være bevisst, da en manglende evne til mentalisering kan føre til problemer med å forstå egne og andres intensjoner, tanker og følelser (Baron-Cohen, 2001; Haugan, 2017). Dersom spørsmålene ikke er brutt opp i små påstander, kan elevene få utfordringer med «det der med å komme på, ikke sant, fordi du vet ikke hva skal jeg, hva skal jeg svare?». Slik Milton (2012) ser det, kan dette bidra til å minke det han kaller «det doble empatiproblemet». Når man som lærer jobber med å skape en felles innsikt i begge parters virkelighetsverden gjennom å bryte opp spørsmål og skape en felles forståelse av elevgruppens behov, har man en god autismep praksis i følge Milton (2012).

5.4 Et aksepterende klasserom

Et tema som ikke er så mye med i teoridelen, men som kom fram induktivt, er betydningen av åpenhet og aksept rundt elevgruppen i et ordinært klasserom. Alle informantene la vekt på at det er viktig å snakke med alle elevene i klasserommet om at alle elevene er forskjellige, og hva man kan gjøre for hverandre i et klasseromsfellesskap. Selv om dette ikke handler direkte om hvordan man tilrettelegger for gruppearbeid, er det viktig at man som lærer arbeider på systemnivå for å skape gode rammer som bidrar til at elevgruppen lykkes i gruppearbeid. Å arbeide systematisk med åpenhet og aksept i klasserommet, er med på å forme et inkluderende og støttende klassemiljø. Resultater i funnene viser oss at trygghet er en viktig komponent for at elevgruppens deltakelse i gruppearbeid skal være vellykket.

Å sette i gang tiltak for å hjelpe nevrotypiske elever med å forstå elever med ASF i klassen, er viktig for å inkludere elevgruppen (Kaland, 2021). Dette begrunnes i Miltons (2012) artikkel om det «doble empatiproblemet». Det må gjøres tiltak både med eleven med ASF og de andre elevene i klassen, slik at man kan arbeide for å minske avstanden mellom elevenes forståelsesverden (Milton, 2012). Når man snakker åpent om elevgruppens utfordringer, er det også lettere for de andre elevene i klassen å møte elevgruppen med aksept og forståelse.

Åpenhet og aksept for hverandres ulikheter i klasserommet har stor betydning for utvikling av relasjoner mellom elevene. I Norsk offentlig utredning “Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom”, kommer det fram at det å involvere klassekamerater i tilrettelegging for sosial deltakelse har vist seg å gi positive resultater for elevgruppen (NOU 2020:1, 2020). Informantene forteller at de er opptatt av å snakke åpent med alle elevene i klassen om at man er forskjellige og har ulike utfordringer. Dette kan bidra til at de andre elevene i klassen møter jenta med ASF med forståelse for de utfordringene som hun måtte ha i samhandling med andre. Selv om informantene har erfart at elevgruppen har både gode og mindre heldige relasjoner med sine medelever, viser tidligere forskning til at utvikling av relasjoner er viktig for elevgruppens trivsel (Hull et al., 2018; Vine Foggo & Webster, 2017). Selv om jenter med ASF kan ha utfordringer med å interagere sosialt med andre, er dette likevel noe som er viktig for elevgruppen. I klasserommet må man jobbe med en felles innsikt i alle parters virkelighetsverden, slik at man kan minske opplevelsen av avstand i sosial interaksjon mellom eleven med ASF og de andre elevene i

klassen (Milton, 2012). Dette ser vi i sammenheng med det Milton fremmer som «god autismepraksis».

5.5 Tilrettelegge for sosiale suksesshistorier

Informantene forteller at når det gjelder gruppearbeid for jenter med ASF så finnes det både muligheter og utfordringer. Som det kommer fram av funnene mener Trine at gruppearbeid kan brukes som en metode som mål om både sosial og faglig kompetanse. Samtidig vektlegger hun behovet for at gruppene må være små for at samarbeidet skal fungere. Mindre grupper er en av forutsetningene Øzerk og Øzerk (2020) beskriver når de snakker om effekten av gruppearbeid for elever ASF. Det kommer også fram av Trine at grunnen til at mindre grupper er å foretrekke blant annet er fordi elevgruppen er plaget med store persepsjonsforstyrrelser, og «*jo mindre gruppen er jo mindre blir de plaget av det*». Som Baron-Cohen (2001) beskriver i sin artikkel kan barn med ASF ha en forsinket mentaliseringsevne. Han påpeker at dette kan gi utfordringer med å forstå andre og det faktum at andre kan forstå situasjoner ulikt fra seg selv. På bakgrunn av dette kan elever med ASF misforstå mye i skolehverdagen og mistolke atferden til de andre i klassen. Å jobbe i mindre grupper kan bidra til å minske vanskene på disse områdene. Årsaken til dette kan være at elevgruppen har færre å forholde seg til. Det gir færre inntrykk og færre perspektiver å forsøke å forstå. Derfor er mindre grupper essensielt når det skal tilrettelegges for sosiale suksesshistorier i gruppearbeid for jenter med ASF.

Trine forteller om gruppearbeid at det kan føre til noe bra dersom man legger opp til gruppearbeid som sørger for sosiale suksesshistorier. Alle informantene vektlegger at det er viktig at elevgruppen opplever mestring i gruppearbeidet. Som Tangen (2012) beskriver så er mestring viktig. I den individuelle forståelsesmåten av elevenes behov tar man hensyn til individuelle utfordringer og tilrettelegger deretter. Slik kan man tilrettelegge for at elevgruppen skal mestre ulike situasjoner, til tross for at de i noen situasjoner kan ha utfordringer.

5.6 Gruppearbeidets høye krav til sosial interaksjon

Selv om gruppearbeidet kan brukes som mål om sosial og faglig kompetanse er det fallgruver med metoden. Som det kom fram hos Trine, mener hun at gruppearbeid kan føre til at elevgruppen får det dårlig på grunn av at de opplever å mislykkes i situasjonen. I

gruppearbeidssituasjoner eksponeres jenter med ASF for mange av vanskene sine.

Arbeidsformen stiller krav til sosial deltakelse og kommunikasjon, noe som jenter med ASF bruker mye krefter på. De bruker krefter på å skjule vanskene sine og på å forsøke å forstå de sosiale kodene som gjelder. Dette oppleves for mange som både stressende og utmattende (Hull et al., 2017). Selv om gruppearbeidet er en arbeidsform med mer struktur enn hva for eksempel frilek er, er arbeidsformen likevel utfordrende for jenter med ASF. Det kommer av at samarbeid i seg selv er utfordrende for elevgruppen da det innebærer sosial kommunikasjon. Dette funnet kan knyttes opp mot forskningsartikkelen til Moyse og Porter (2015), hvor de studerte nøkkelutfordringene i skolehverdagen til jenter med ASF. Den største utfordringen Moyse og Porter (2015) fant var kravet om sosial interaksjon, et krav som stilles nesten kontinuerlig i skolehverdagen. Det få mange situasjoner i en elevs skolehverdag hvor eleven sitter helt for seg selv og ikke interagerer med medelevene sine. Moyse og Porter (2015) fant også at en av de typiske vanskelighetene er samarbeid i undervisningen. Med viten om at samarbeid er vanskelig for elevgruppen er det desto viktigere å tilrettelegge for mestring og sosiale suksesshistorier i gruppearbeid.

Som det kommer fram hos Trine forteller hun at sosial tilhørighet betyr mye for disse elevene. Hun sier at mange lett kan tenke at elever med ASF liker å være alene, og selv om det for mange er slik, er det samtidig veldig mange som ikke har det sånn. Til tross for at det er slik at jenter med ASF typisk ønsker vennskap, så kan det være svært krevende for dem å være i sosiale sammensettinger. Alle informantene beskriver jenter med ASF som elever som ønsker vennskap med jevnaldrende. Dette kommer også fram i fag- og forskningslitteraturen i studien vår, som hos Vine Foggo og Webster (2017). Fordi jenter med ASF er opptatt av å ha vennskap så er det avgjørende å tilrettelegge for sosial tilhørighet og mestring. Trine trekker fram at det er viktig at de eksekutive vanskene til elevgruppen får fokus. Pellicano (2012) løfter fram at det er svært viktig at elever med ASF får mulighet til å styrke sine eksekutive funksjoner, noe som kan gjøres ved at de får samhandle og samarbeide med jevnaldrende. Vi vet at det er en høy prosentandel av denne elevgruppen som slutter på skolen (NOU 2020:1, 2020). Som det kommer fram hos Trine er en viktig årsak til det at de mangler følelsen av sosial tilhørighet. Gjennom gruppearbeidet får de muligheten til å engasjere seg sosialt og være en del av det sosiale klassefellesskapet og nettopp derfor kan gruppearbeid være en viktig arena for å utvikle sosial tilhørighet.

Selv om det kommer fram hos informantene at gruppearbeid kan medføre positive utfall for jenter med ASF er det likevel viktig å tenke på elevgruppens behov i situasjonen. Som det kom fram hos Trine så kan gruppearbeid virke mot sin hensikt som følger av manglende grunnleggende forståelse av de sosiale kodene, noe som fører til at de gjør mye rart. Som det kommer fram hos blant annet Hull et al. (2018) og Mandy (2019) så bruker jenter med ASF mye av energien sin i skolehverdagen på å imitere klassekamerater. I mindre grupper kan dette være en positiv ting, fordi de får mulighet til å øve på, og å gjøre det samme som de andre i klassen. Men som Trine i utsagnene sine belyser, så kan dette virke mot sin hensikt fordi de ikke klarer å forstå og tolke hva som er akseptabel atferd. Dette kan knyttes til “det doble empatiproblemet” som Milton (2012) beskriver. Trine snakker om dette problemet når hun sier at “*de gjør så innmari mye rart noen ganger*”. Det er et godt eksempel på det doble empatiproblemet fordi det i de situasjonene hun beskriver skjer et brudd med forståelsen av en sosial virkelighet for en nevrotypisk elev og en elev med ASF. Selv om gruppearbeidet gir jenter med ASF sjansen til å øve seg på sosiale interaksjoner, så får samtidig nevrotypiske elever sjansen til å samarbeide med og forstå jenter med ASF. Disse ulike måtene å forstå verden på bør løftes fram i situasjoner hvor elevene skal samarbeide, framfor at elever med ASF skal overgi seg helt til “det vanlige”.

5.7 Å prøve å være normal

I Moyse og Porter (2015) sin studie framkom det at autistiske barn forsøker å passe inn i en verden som føles helt ukjent for dem. Et interessant spørsmål å stille seg er derfor om man skal presse elevgruppen inn i en slags A4-mal. Er det slik at denne elevgruppen må tilpasse seg inn i gruppearbeid og samhandle med medelevene sine gjennom skolegangen, eller kan man la være? Som det kommer fram hos informantene og i teorien vi har anvendt i studien vår, så er gruppearbeid en arbeidsform som kan være stressende og utmattende for jenter med ASF, mye på grunn av at de bruker mye energi på å skjule vanskene sine. Elevgruppen forsøker også å imitere medelever i et forsøk på å framstå lik sine jevnaldrende. Dette kan være svært lite hensiktsmessig når det gjelder mål om livsmestring. Livsmestring handler om å fremme god psykisk helse og å utvikle et godt selvbilde og en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når jenter med ASF bruker store deler av skolehverdagen på å kamuflere sine autistiske trekk og imitere andre, går dette på bekostning av å utvikle et godt selvbilde og en trygg identitet, fordi de ikke uttrykker seg selv slik de er. Hull et al. (2017) påpeker at sosial kamuflering kan føre til redusert selvtillit og høyt stressnivå. Uten

tilrettelegging og forståelse av eleven kan dette få negative følger for elevgruppen. Negative følger som kan få store konsekvenser for livene deres. De sosiale aspektene ved samarbeid kan være så krevende for elevgruppen at det fører til psykiske plager, fordi de konstant prøver å passe inn og å være normale. I tillegg kan dette føre til økt opplevelse av manglende tilhørighet på grunn av sin “annerledeshet”.

På den ene siden finnes det altså en del utfordringer knyttet til gruppearbeid for denne elevgruppen. På den andre siden finnes det gode måter å jobbe på slik at gruppearbeidet kan gi positive utfall for elevgruppen, både når det gjelder deres skolehverdag og i livet generelt. Når denne elevgruppen gjennom målrettet arbeid, tilpasning og støtte øver seg i denne situasjonen, så kan jenter med ASF bli seg selv og andre mer bevisst. Gjennom ulike former for gruppearbeid får de øvelse i sosiale ferdigheter som vil være viktig for dem å kunne både i skolehverdagen, men også i livet generelt. Det forutsetter struktur, forarbeid og støtte for uten dette kan det som Trine sier *“føre til at de får det skikkelig, skikkelig dårlig”*. Samtidig er det også viktig å være bevisst på at gruppearbeid er slitsomt for elevgruppen, selv med god tilrettelegging. Arbeidsformen krever fortsatt mye av disse elevene, selv om de får støtte, jobber i mindre grupper og er godt forberedt på situasjonen. Derfor kan det være nyttig å gi elevene retrettmuligheter, slik at de vet at de har muligheten til å trekke seg unna dersom det blir for slitsomt for dem. Dette kan bidra til større trygghet i situasjonen.

5.8 Livsmestring for elevgruppen

Det er velkjent at komorbiditet hos jenter med ASF er høy (Rynkiewicz, 2019). På grunn av psykisk uhelse er elevgruppen i risiko for å droppe ut av skolen og følgelig faller mange utenfor arbeidslivet. Derfor er det viktig å stille seg spørsmålet om hva livsmestring innebærer for elevgruppen. Ut fra intervjuene, kom det fram at jenter med ASF er svært ulike. Noen trives godt i klassefellesskapet, mens andre synes det er svært utfordrende å være en del av dette. Hva som er årsaken til at noen trives og tilsynelatende mestrer de sosiale kravene skolen stiller, mens andre faller utenfor er et interessant spørsmål å stille seg og kan være nyttig å rette søkelys på. Kanskje det kan gi et bidrag til å finne ut hvordan man kan tilrettelegge situasjoner for elevgruppens livsmestring. Ut ifra vår lesning er det lite til ingen styringsdokumenter som går nevneverdig inn på dette og vi har heller ikke funnet noe som ser på hvilken innvirkning gruppearbeidet i skolen kan ha på målet om livsmestring for elevgruppen. Når det gjelder å tilrettelegge gruppearbeid for jenter med ASF, kan en

utfordring være at læreplanen er fagdelt. Det foreligger ikke noen konkrete måter å jobbe med utvikling av sosial kompetanse, selv om sosial utvikling og læring er en del av overordnet læreplan. Derfor kan det være vanskelig for lærere å jobbe systematisk med sosial kompetanse. Når det i tillegg skal jobbes med mål om økt sosial kompetanse for en elevgruppe med de utfordringene elever med ASF har, blir det desto viktigere med kompetanse på feltet. Vi har likevel, basert på styringsdokumenter som gjelder norsk skole samt fag- og forskningslitteratur, forsøkt å trekke linjer på en måte som kan belyse dette.

I NOU rapporten kom det fram at det trengs mer forskning på barn med ASF i skolen med hensyn til tilrettelegging (NOU 2020:1, 2020). Selv om både denne rapporten og stortingsmelding 6 (Meld.St. 6 (2019-2020)) legger vekt på hvor viktig det er med tilrettelegging og tidlig innsats for sårbare elevgrupper, settes det ikke i sammenheng med de utfordringene elevgruppen har. Vi har oppfattet det som spesielt viktig med sosial kompetanse for jenter med ASF, som studiens teoridel vektlegger. Som Ludvigsen-utvalget presiserer, så øker kravet om kommunikasjon og deltakelse i fremtidens skole (NOU 2015:8, 2015). På bakgrunn av det har sosial læring stor betydning for elevenes senere liv. I stortingsmelding 28 legges det vekt på at sosialt fellesskap er viktig for den enkeltes livsglede, trivsel og mestring (Meld.St. 28 (2015-2016)). Det framkommer også at å være en del av både et faglig og sosialt fellesskap kan minske risikoen for å utvikle psykisk uhelse. Til tross for at sosial læring trekkes fram som svært viktig for elevenes senere liv og for god psykisk helse, er det lite konkret undervisning i det (Ogden, 2022). På bakgrunn av det trekker vi linjene dithen at det er svært viktig å tilrettelegge for økt sosial kompetanse for jenter med ASF. Mange i denne elevgruppen er utenfor det sosiale fellesskapet, eller sliter med å forsøke å være en del av det. Gjennom ulike former for gruppearbeid kan disse elevene få trening i sosiale ferdigheter som trengs i livet og ved god tilrettelegging kan de også oppleve mestring og følelsen av å tilhøre et sosialt fellesskap.

6 Konklusjoner og implikasjoner for studien

I denne studien har vi undersøkt problemstillingen “Hvordan tilrettelegger lærere gruppearbeid i barneskolen for jenter med ASF?”. Formålet var å få kunnskap om hvordan tilrettelegging for sosial deltakelse i gruppearbeid hos jenter med ASF kan bidra til mål om livsmestring. I det følgende vil vi gå inn på de metodiske begrensningene med studien, før vi presenterer studiens konklusjoner.

6.1 Metodiske begrensninger

En vesentlig begrensning med studien er utvalgsstørrelsen. Utvalget består av tre lærere, hvor to av de har erfaringer fra samme skole. Det kan i aller høyeste grad tenkes at lærere fra andre skoler har helt andre erfaringer og meninger om hvordan de tilrettelegger gruppearbeid for jenter med ASF. I tillegg kan det være en utfordring ved intervjuer at informantene forsøker å svare det som er “riktig” eller gir svar som setter dem eller skolen i et godt lys. Informantene ble lovet anonymitet, men det kan tenkes at det likevel ligger en tilbakeholdenhet med å svare på grunn av mulig risiko for at kollegaer finner ut hvem de er. Til tross for dette har vi en oppfatning om at informantene var genuine og svarte ærlig på spørsmålene. Dette tenker vi fordi informantene ikke bare serverte oss solskinnshistorier, de beskrev også utfordrende erfaringer med å tilrettelegge for elevgruppen.

En annen begrensning med studien er at den i liten grad kan generaliseres. I kvalitative studier er det vanskelig å generalisere og i vår studie har vi et lite utvalg. Vi kan derfor ikke trekke konklusjoner om at resultatene vi har lagt fram gjelder for alle lærere med jenter med ASF i klassen. Det er likevel ikke nødvendigvis generalisering som er målet med denne studien. Det kan tenkes at studiens resultater har verdi for lærere som ikke var direkte med i studien.

Lærere som har, eller en gang kommer til å ha, jenter med ASF i klassen kan tenkes å ha nytte av det som framkommer i denne studien. Den gir innsikt i hva som er viktig når man skal tilrettelegge for sosial deltakelse for elevgruppen, noe som baseres på både teori og informantenes utsagn. Når det gjelder hvem studiens resultater kan være gyldige for så er det alle lærere i norsk skole som har jenter med ASF i klassen sin.

6.2 Konklusjon

Vi har belyst at gruppearbeid som metode kan, men ikke nødvendigvis, bidra til økt sosial kompetanse og livsmestring for jenter med ASF. Til tross for at det er en metode som krever

sosiale ferdigheter og hvor alle elever får trening i nettopp dette, finnes det noen fallgruver med metoden for jenter med ASF. Derfor er det en del betingelser som kreves for at metoden skal være en vellykket. Som vi har presentert forutsetter gruppearbeidet betingelser som kan oppsummeres med dette: Målrettet og godt planlagt gruppearbeid sammen med forberedelse av eleven er viktig. Læreren må ha kompetanse om diagnosen og kjenne eleven såpass godt at det kan tilrettelegges ut ifra elevens interesseområder. Gruppene bør være små, slik at eleven ikke blir like plaget av sine persepsjonsforstyrrelser. Eleven bør ha støtte i form av en trygg voksenperson som har en relasjon til eleven og kjenner elevens utfordringer. Dette er særlig viktig fordi alle elever med ASF er ulike og det som fungerer for én fungerer nødvendigvis ikke for en annen. I tillegg må man etterstrebe åpenhet i klassen slik at klassefelleskapet er bevisst på hvordan man kan være en god klassekamerat og slik at forståelsesverdenene møtes. Gruppearbeid er slitsomt for jenter med ASF, selv om det tilrettelegges. Derfor må de få muligheten til å trekke seg tilbake hvis det er nødvendig.

Summen av disse betingelsene kan bidra til at jenter med ASF opplever trygghet og mestring i gruppearbeidet. Dette kan videre føre til at de får trening i sine eksekutive vansker, sosiale ferdigheter og at de får utviklet vennskap og relasjoner i klassefelleskapet. Dette vet vi er viktig for mange av disse elevene. På sikt kan dette bidra til at de får det bedre på skolen og at de opparbeider seg verktøy som er nyttig å ha videre i livet. Verktøy til hvordan man kommuniserer og samarbeider, noe som videre vil være viktig i arbeidslivet senere. Å lykkes med dette vil være svært utfordrende uten kompetanse om diagnosen og de ressursene man trenger for å få til god tilrettelegging. Lærere trenger å få tilbud om kurs for kompetanseheving og de trenger tid til å evaluere hvordan tilpasningene fungerer for eleven.

Vi har forsøkt å belyse områder som, på bakgrunn av analysen av datamaterialet, fremstår som viktig å være bevisst på for å få til et vellykket gruppearbeid. Vi har også forsøkt å gi et bilde av hvilke utfordringer som foreligger ved gruppearbeid og hvilke negative konsekvenser manglende tilrettelegging kan føre til for elevgruppen. Samtidig har vi forsøkt å gi et bidrag til hva som skal til for at gruppearbeidet skal være en vellykket metode for jenter med ASF. For å forsøke å besvare vår problemstilling, "Hvordan tilrettelegger lærere gruppearbeid i barneskolen for jenter med ASF?", har vi på bakgrunn av empiri og diskusjon, kommet fram til fem råd til lærere for å tilrettelegge for gruppearbeid i ordinær undervisning for jenter med ASF:

1. Lærerens kompetanse er avgjørende for å kunne imøtekomme elevgruppens behov

For å kunne tilrettelegge for elevgruppen, krever det at man kjenner eleven godt og har god kunnskap om diagnosen. Dette er viktig for å kunne gi elevgruppen den støtten og hjelpemidlene de har behov for.

2. Skap sosiale suksesshistorier for jenter med ASF

Det bør alltid tilrettelegges med mål om sosiale suksesshistorier når elevgruppen skal delta i gruppearbeid. Det innebærer at elevene opplever å mestre de sosiale aspektene i et gruppearbeid.

3. Form et åpent og aksepterende klassemiljø

Som lærer bør man etterstrebe et klassemiljø som bygger på åpenhet og aksept blant elevene. Dette gjør det lettere å tilrettelegge for elevgruppen i klasserommet, og skaper en trygg arena for å utvikle sosiale relasjoner og ferdigheter.

4. Kartlegg elevens behov og interesser

Det er viktig at man som lærer kjenner til elevens behov og interesser, slik at undervisningen kan tilpasses deretter. Dette vil øke muligheten for at elevgruppen deltar aktivt i gruppearbeidet, som videre vil bidra til elevgruppens utvikling av sosiale ferdigheter.

5. Konkretiser undervisningsopplegget

Elevgruppen har behov for struktur, forutsigbarhet og stabilitet i undervisningen. For å sikre deltakelse og unngå misforståelser er det nødvendig at elevgruppen konkret vet hvordan gruppearbeidet skal gjennomføres.

Disse fem punktene er det vi har funnet at er nødvendige forutsetninger for at gruppearbeidet skal øke muligheten for sosial deltakelse og mestring. Dette er forutsetninger som er viktig for at elevgruppens skal få en positiv opplevelse av gruppearbeid og samarbeid med medelever.

7 Avsluttende kommentar

Denne studien har undersøkt hvordan gruppearbeid kan tilrettelegges for jenter med ASF i ordinær skole. Informantene kunne fortelle om både utfordringer og muligheter i gruppearbeid for elevgruppen. Til tross for mulighetene for læring, utvikling og tilhørighet, krever gruppearbeidet mye energi av elevgruppen. Elevgruppen er en heterogen gruppe, og god tilrettelegging er avhengig av lærerens kompetanse og kjennskap til ulike metoder for å tilrettelegge. Med blikket mot mål om livsmestring er det viktig at elevgruppen får gode opplevelser med deltakelse i gruppearbeidet. Hva som skal til for mål om god livsmestring for jenter med ASF er et interessant spørsmål å stille seg. Det er et tema som må belyses mer og få mer oppmerksomhet. Vi vet ut ifra forskningen at det er høy risiko for utvikling av psykisk uhelse blant jenter og kvinner med ASF, spesielt uten hjelp og støtte fra tidlig alder. Derfor kan vi med stor sannsynlighet konkludere med at nødvendig tilrettelegging øker denne gruppens læring, utvikling, sosiale tilhørighet og livskvalitet.

8 Referanser

- APA. (2021). *What is Autism Spectrum Disorder*. American psychiatric association.
<https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>
- Bakken, T. L. (2016). Fra særinteresse til styrkeområde. *SOR Rapport*, 62(3), 2-13.
https://stiftelsensor.no/images/tidsskriftarkiv/2016/3/SOR_Rapport_3_2016.pdf
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of Mind in normal development and autism. *Prisme*, 34.
https://www.researchgate.net/publication/238603356_Theory_of_Mind_in_normal_development_and_autism
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge - utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Coogle. *About*. <https://coggle.it/about>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Davis, R., Houting, J. d., Nordahl- Hansen, A. & Fletcher-Watson, S. (2013). Chapter 39: Helping autistic children. I P. K. Smith & C. H. Hart (Red.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (3. utg.) (Wiley-Blackwell handbooks of developmental psychology). John Wiley & Sons Inc.
- FHI. (2019). *Andelen barn med autisme aukar i Noreg, og det er store fylkesvise forskjellar*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nyheter/2019/andelen-barn-med-autisme-aukar-i-noreg-og-det-er-store-fylkesvise-forskjell/?fbclid=IwAR3Ishnmix-YRnVNKIjb6BlZx6sb2asWKkZV2wmSv7P4e27pVdFhe9l4hcQ>
- Happé, F. (2019). What does research tell about girls on the autism spectrum? I B. Carpenter, F. Happé & J. Egerton (Red.), *Girls and Autism: Educational, Family and Personal Perspectives* (1. utg.). Milton: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351234429>
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggjande element for forståing av tilpassa opplæring: ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. *Kompetanse for tilpasset opplæring*, 15-38. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021070548644

- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Hull, L., Mandy, W., Lai, M.-C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P. & Petrides, K. V. (2018). Development and Validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(3), 819-833. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3792-6>
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C. & Mandy, W. (2017). "Putting on My Best Normal": Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(8), 2519-2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. . utg.). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga : temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kaland, N. (2014). Autisme og livskvalitet. Forhold som spiller inn på livskvalitet hos personer med en tilstand innenfor autismespekteret. *Psykologi i kommunen*, 49(5), 5-19. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-5-2014/Autisme-og-livskvalitet-Kaland.pdf?fbclid=IwAR0cQgUVq9TXHMnaMhLvIVSsOk4qD3-kK4tNFjW0sPV3ZoC4IAAXuEdkk3I>
- Kaland, N. (2015). *Effekten av tiltak med sosiale historier overfor barn med autisme og Asbergers syndrom*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/effekten-av-tiltak-med-sosiale-historier-overfor-barn-med-autisme-og-asbergers-syndrom/>
- Kaland, N. (2021). Hvorfor kamuflerer jenter og kvinner autismen sin i sosiale settinger? *Spesialpedagogikk*, 2020(6), 51-65.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Krog, T. (2014). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Loomes, R. D., Hull, L. M. & Mandy, W. P. L. D. P. (2017). What is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 56(6), 466-474. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Mandy, W. (2019). Social camouflaging in autism: Is it time to lose the mask? *Autism*, 23(8), 1879-1881. <https://doi.org/10.1177/1362361319878559>
- Martinsen, H. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD) : utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal akademisk.
- Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K. & Tetzchner, S. v. (2006). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom : B. 1 : Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet* (Bd. B. 1). Gyldendal akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-300. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg., s. 214-253). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Meld.St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld.St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: the 'double empathy problem'. *Disability & society*, 27(6), 883-887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>

- Moyse, R. & Porter, J. (2015). The experience of the hidden curriculum for autistic girls at mainstream primary schools. *European journal of special needs education*, 30(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986915>
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. & Sherman, T. (1986). *Defining the Social Deficits of Autism : The Contribution of Non-verbal Communication Measures* [657-669]. Cambridge, England.
- NESH. (2021, 16. des 2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/?fbclid=IwAR3frfaEi0nByZ8_sYMy8Zgmt5kP9jKa09P7UQvJTaKtOt4SOGSZJ39ZAo
- NHI. (2020). *Autisme blant kvinner*. Norsk helseinformatikk. <https://nhi.no/for-helsepersonell/fra-vitenskapen/autisme-blant-kvinner/>
- NHI. (2021). *Tiltak ved autismespekterforstyrrelser*. Norsk helseinformatikk. <https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/autisme-behandling/>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Ludvigsen-utvalget. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. H.-o. omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/?ch=1>
- Nyheim, M. (2013). *Sosiale historier som metode : hjelp til å fremme sosiale historier og fungering ved autisme og synshemming*. Kommuneforlaget.
- Næss, K.-A. B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gonnæs, U. T., Miljord, G. & Sigstad, H. M. H. (2019). Barn og unge med utviklingshemming - deltakelse, utvikling og læring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Ogden, T. (2018). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. <https://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge1/>

- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pellicano, E. (2012). The Development of Executive Function in Autism. *Autism Res Treat*, 2012, 146132-146138. <https://doi.org/10.1155/2012/146132>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforl.
- Robinson, E., Hull, L. & Petrides, K. V. (2020). Big Five model and trait emotional intelligence in camouflaging behaviours in autism. *Personality and individual differences*, 152, 109565. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109565>
- Rynkiewicz, A. (2019). Girls and women with autism. *Psychiatria polska*, 53(4), 732.
- Sedgewick, F. & Pellicano, L. (2019). Friendship on the autism spectrum. I B. Carpenter, F. Happé & J. Egerton (Red.), *Girls and Autism: Educational, Family and Personal Perspectives* (1. utg.). Milton: Routledge. <https://doi.org/10.4324/97811351234429>
- Statped. (2022). *Autisme og inkludering*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering/i-grunnskolen/spesialundervisning/>
- Surén, P. (2020). *Autisme*. Folkehelseinstituttet <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse-barn-unge/autisme---faktaark/>
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Bakken, L.J, I. & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskriftet den norske legeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>
- Sutherland, R., Hodge, A., Bruck, S., Costley, D. & Klieve, H. (2017). Parent-reported differences between school-aged girls and boys on the autism spectrum. *Autism*, 21(6), 785-794. <https://doi.org/10.1177/1362361316668653>
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). Likeverdig oppøring: et bidrag til å forstå sentrale begreper: likeverdig opplæring, inkludering, tilpasset opplæring, spesialundervisning. https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Barns trivsel - voksnes ansvar. <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Tilpasset opplæring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Vine Foggo, R. S. & Webster, A. A. (2017). Understanding the social experiences of adolescent females on the autism spectrum. *Research in autism spectrum disorders*, 35, 74-85. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.11.006>
- WHO. (2021). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. World Health Organization.
<https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>
- Wilson, D., Lie, B. & Hausstätter, R. S. (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Fagbokforl.
- Øzerk, M. R. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk : en teoretisk og metodisk håndbok* (Utvidet 2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1: Rekrutteringsmail

Emne: Vi søker dere som har et viktig bidrag og erfaring med jenter med ASF

Hei!

Vi er to studenter som går siste semester på lærerutdanningen 1.-7 på OsloMet, og tar kontakt med deg som rektor i håp om at dere kan komme med nyttig bidrag til vår masteroppgave.

Vi skriver master i faget spesialpedagogikk. Det vi ønsker å vite noe om er læreres erfaring med å tilpasse for sosialt samspill i gruppearbeid for jenter med autismespekterforstyrrelse. Det å mestre sosialt samspill er noe som er viktig på mange områder, og vi er interessert i å koble dette opp mot livsmestring. Vi kontakter dere i håp om at deres skole har lærere som har hatt en jente med autismespekterforstyrrelse i ordinær klasse. Dersom de blir med på dette kan de bidra til å forbedre opplæringssituasjonen for denne elevgruppen.

Har du hatt en jente i klassen din med diagnosen autismespekterforstyrrelse eller kanskje du kjenner noen å sette oss i kontakt med? Da har du et viktig bidrag til et viktig tema og vi hører mer enn gjerne fra deg!

Prosjektet er godkjent av NSD og vil være anonymt. Intervjuene vil ha en varighet på 30-45 minutter. Vi ønsker å gjennomføre intervjuer i løpet av februar/mars, men oppgaven står ferdig 16.mai 2022. Vi tilpasser oss lærernes ledige tid, og tar gjerne intervjuet digitalt.

Ta kontakt med oss på denne mailadressen eller på telefon 94792558 dersom du er interessert og ønsker mer informasjon om prosjektet.

Beste hilsen fra Caroline Haug Bolstad og Helene Huse

**Vil du delta i forskningsprosjektet
” Jenter med ASF i den ordinære skolen – tilrettelegging
og deltagelse, med håp for fremtiden”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om hvordan tilrettelegging i gruppearbeid i skolen kan bidra til økt livsmestring for jenter med autismespekterforstyrrelser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er knyttet til en masteroppgave i grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn på OsloMet. Hensikten med prosjektet er å få innsikt i hvordan lærere kan tilrettelegge gruppearbeid for jenter med autismespekterforstyrrelser. Dette ønsker vi å si i sammenheng med økt livsmestring for denne elevgruppen. Problemstillingen vi skal besvare er «Hvordan tilrettelegger lærere gruppearbeid i ordinær barneskole for jenter med ASF?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University (OsloMet) er institusjonen som er ansvarlig for prosjektet.

Prosjektansvarlig: Gøril Moljord

Studenter: Caroline Haug Bolstad og Helene Tandberg Huse

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer på barneskolen, og har relevant erfaring i arbeidet med å tilrettelegge for jenter med autismespekterforstyrrelser. Det gjør at du kan ha et verdifullt bidrag til prosjektet, og derfor ønsker vi å intervju nettopp deg. Vi ønsker å intervju 6 lærere for å sikre nok data til prosjektet, og vil derfor sette stor pris på om du vil delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju i 45 - 60 minutter. I intervjuet, vil vi spørre deg om dine erfaringer med jenter med autismspekterforstyrrelser i skolen, og hvordan du tilrettelegger for denne elevgruppen i gruppearbeid. Intervjuet vil være semistrukturert, hvor noen spørsmål er forberedt på forhånd, mens utdypende spørsmål i løpet av samtalen vil forekomme.

Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk gjennom lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være studentene og veilederen som får tilgang til personopplysningene som oppgis. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil alt lagres digitalt gjennom OsloMet sin lagringssky. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16.05.22. Ved avsluttet prosjekt vil lydopptakene og personopplysningene slettes.

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 OsloMet 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:

- Oslo Metropolitan University ved Gøril Moljord (gorilmol@oslomet.no / 67235385), student Caroline Haug Bolstad (s321046@oslomet.no / 94792558) eller student Helene Tandberg Huse (s324963@oslomet.no / 41764317)
- Vårt personvernombud ved OsloMet: Ingrid Jacobsen (personvernombud@oslomet.no / 67235534)

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

Gøril Moljord

Studenter

Caroline Haug Bolstad og Helene Tandberg Huse

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ” **Jenter med ASF i den ordinære skolen – tilrettelegging og deltagelse, med håp for fremtiden** ” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at anonymiserte opplysninger om min stilling og erfaring publiseres

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Underpunkter er temaer til eventuell oppfølging/utdyping

Introduksjon

Som nevnt i brevet skal vi undersøke «Hvordan tilrettelegger lærere gruppearbeid i ordinær barneskole for jenter med ASF?». Intervjuet har en varighet på 30-45 minutter. Vi ønsker å se på læreres erfaringer med å tilrettelegge for jenter med autisme i gruppearbeid. Spørsmålene i intervjuet vil ta for seg først litt om din bakgrunn, videre om din kunnskap og forståelse av ASF, spesielt rettet mot jenter med diagnosen. Deretter vil vi høre om dine tanker og erfaringer med å tilrettelegge gjennom planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Til slutt ønsker vi å vite noe om hva som er viktig for denne elevgruppen når det kommer til livsmestring og hvilken rolle gruppearbeid spiller her. Målet med intervjuet er å samle læreres erfaringer. Taushetsplikt og personvern vil bli ivaretatt gjennom hele prosessen. Elever vil bli omtalt generelt, og intervjuet er anonymt. Dataene fra intervjuet vil kun være tilgjengelig for oss to, og vil bli slettet når prosjektarbeidet er fullført. Jeg vil også minne deg på at din taushetsplikt gjelder under intervjuet, og at det derfor ikke må komme fram taushetsbelagte opplysninger. Vi tar opp intervjuet med lydopptaker i tillegg til at vi noterer underveis. Har du noen spørsmål før vi starter?

Læreres bakgrunn

Hva er din utdanning?

- Fordypninger?
- Kursing? Etterutdanning for kompetanseløft?
- Annen relevant bakgrunn?

Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

- Jobbet i andre relevante stillinger/annen relevant erfaring? (PP-tjenesten, BUP, spesialpedagog, sosiallærer)

Lærerenes kunnskap om og forståelse av autismespekterforstyrrelser

Hvordan har du tilegnet deg dine kunnskaper om autismespekterforstyrrelser hos jenter?

- Fra studier?
- Noe ekstra kurs? (Har dette skjedd på eget initiativ eller gjennom arbeidsplassen?)
- Egne erfaringer?
- Har du følt behov for hjelp fra interne/eksterne aktører (eks. Spesped, BUP)

Opplever du selv å ha tilgang på nok ressurser/kunnskap for å **tilrettelegge for** jenter i skolen som kan ha autismespekterforstyrrelser?

- Evt. hva?
- Hvor har du tilegnet deg denne kunnskapen / hentet ressursene?
- Hvis nei – hva mangler?

Hvilken relasjon har eller hadde du til elevene med ASF?

- Faglærer/kontaktlærer
- Hvor mange år / over hvilken periode?

Autismespekterforstyrrelser er et bredt spekter. Hvilke trekk ved autisme har du observert hos jentene med diagnosen?

- Skiller dette seg fra gutter med autisme?
- Hvordan skiller dette seg fra andre jevnaldrende elever?
- Viser elevgruppen noen særinteresser – hvordan brukes dette eventuelt i undervisningen?

Har elevene hatt IOP?

- Eventuelt hvor mye undervisning som er ordinær, hvor mye er individuell / i grupper?
- Variasjoner i omfanget?

Planlegging

Hvordan jobber du med tilrettelegging av gruppearbeid i planleggingsfasen?

- Langsiktige mål / delmål
- Muligheter
- Begrensninger

- Tema
- Gruppestørrelse og gruppesammensetning

Har du noe spesielle tilnærminger du bruker for å tilrettelegge for gruppearbeidet?

- Eventuelt hvilke?
- Intervensjoner?
- Er tilnærmingene strukturerte, altså en del av en bevisst intervensjon?

Hva tenker du hjelper når du skal støtte elevgruppen i gruppearbeid?

- Hvordan vurderer du effekten av de tilrettelagte tiltakene?

Hvordan forberedes elever med ASF på gruppearbeidet?

- I hvilken grad får elevgruppen medvirke i opplæringen?
- Hvilke ønsker kommer eleven med?

Gjøres det noe tiltak for å hjelpe ikke-autistiske barn i klassen til å mer effektivt kunne samspille med sine medelever med ASF?

Undervisning

Hvordan opplever du at den planlagte tilretteleggingen fungerer i praksis?

- Forholdet mellom planlegging og gjennomføring
- Hvilke typer former for gruppearbeid fungerer
- Hvilke typer former for gruppearbeid er utfordrende

Hvordan vurderer du effekten av de tilrettelagte tiltakene?

Eksponeeres elevene for like mange sosiale settinger i skolen som nevrotypiske elever?

- Evt hvor mye?
- Hva er årsaken til at elevene ikke eksponeres eller eksponeres likt/ulikt som de andre?

På hvilken måte tar eleven del i det sosiale fellesskapet?

Hvordan vil du beskrive relasjonene mellom elevene uten ASF, og relasjonene mellom uten og med?

Hvordan vil du beskrive rollen elever med ASF i samarbeid med medelever?

- Hva tenker du hjelper når du skal støtte elevgruppen i gruppearbeid?

Livsmestring

Livsmestring er nytt i læreplanen fra 2020. Hva legger du i begrepet livsmestring?

- Hva er relevante livsmestringsmål for elever med ASF?
- Er det noe som skiller seg i mål om livsmestring når det kommer til gutter vs jenter?

Hvordan opplever du som lærer at eleven har det på skolen?

- Tilhørighet i klassen
- Deltakelse i samarbeid
- Opplever du at elevgruppen har den kompetansen som trengs for å samspille med de andre i klassen?

Hvordan opplever du at elever har det generelt i livet, psykisk sett?

- Observasjoner eller erfaringer med psykisk uhelse hos denne elevgruppen vs nevrotypiske elever?
- Har du noen tanker om psykisk helse og jenter med ASF?
- Vennskap i fritiden?

Har du noen tanker om gruppearbeid kan være en arena for å stryke den sosiale kompetansen til elever med ASF? Evt på hvilken måte? Konkrete erfaringer med dette?

Har du noen tanker om arbeid i grupper har noe å si med tanke på livsmestring for denne elevgruppen?

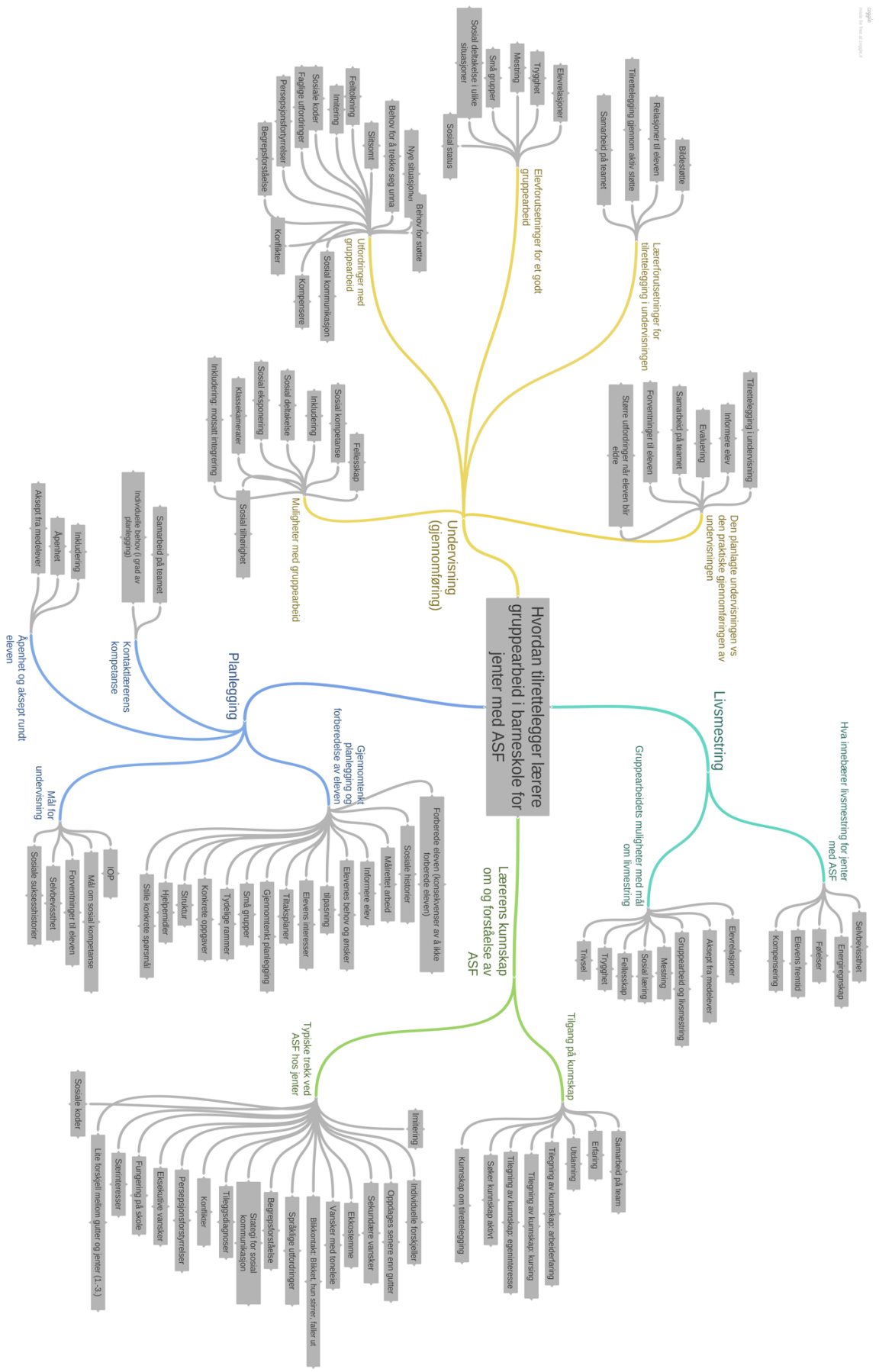
Avslutning

Tusen takk for at du har delt og bidratt til vårt prosjekt

Til slutt vil jeg spørre om det er noe du vil tilføye?

- Noe du vil legge til som du tenker er relevant?
- Er det noe vi har snakket om nå som du ønsker å endre, slette eller presisere?

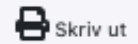
Vedlegg 5: Kategorisering og tilhørende koder



Vedlegg 6: Vurdering fra NSD

Meldeskjema / Jenter med ASF i den ordinære skolen – tilrettelegging og deltagelse, med håp for fremtiden / Vurdering

Vurdering



Referansenummer

855522

Prosjekttittel

Jenter med ASF i den ordinære skolen – tilrettelegging og deltagelse, med håp for fremtiden

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gøril Moljord, gorilmol@oslomet.no, tlf: 67235385

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Helene Huse, s324963@oslomet.no, tlf: 41764317

Prosjektperiode

07.02.2022 - 16.05.2022

Vurdering (1)

27.01.2022 - 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, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

REKRUTTERING

Vi minner om at lærerne må ha tilstrekkelig erfaring med jenter med autismespekterforstyrrelser slik at de ikke identifiserer enkeltindivider.

TAUSHETSPLIKT

Informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. 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. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler legger personverntjenester til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 7: Samarbeidsavtale



Avtale om samskriving

For studenter som ønsker å skrive masteroppgave i felleskap, gjelder følgende:

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFL) ved OsloMet legger de såkalte Vancouver-kriteriene til grunn for hva som kan regnes som felles forfatterskap innenfor master i Grunnskolelærerutdanning (MGLU). GFLs kriterier for samarbeid om masteroppgave er:

1. Alle parter må levere et substansielt bidrag til konsept eller idé og innsamling av data og analyse og fortolkning av data.
2. Det kreves at alle deltakere har deltatt i utformingen av masteroppgaven, og at alle deltagere har levert en substansiell del av tekstmaterialet.
3. Det settes krav til at alle forfattere skal ha godkjent den versjonen som sendes inn for publisering.

Alle tre kriteriene må være oppfylt. Alle forfattere er gjensidig ansvarlig for at masteroppgaven følger gjeldende regler for sitering og bruk av andres materiale.

Vei edningen skal i hovedsak være felles om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen.

Studentene forplikter seg til å bruke urengt produktivt. Det forventes at studentene skal ha som målsetning om å komme fram til en felles forståelse om hva som tjener arbeidet med masteroppgaven best. Dersom det oppstår konflikter i arbeidet, forplikter studentene seg til å ta dette opp med veileder for så raskt som mulig for å komme fram til en løsning slik at framdriften opprettholdes.

Dersom en student blir syk i løpet av arbeidet med masteroppgaven, trenger permisjon eller ikke følger planlagt progresjon, kan den/de andre studentene fortsette og ferdigstille arbeidet uten den som trekker seg. Dette må skje etter avtale med veileder. Studenten som ikke følger planlagt progresjon, vil kunne bruke allerede innsamlet data som grunnlag for sin masteroppgave, men da med en annen tematisk vinkling.

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfatterklæring, jf. emneplan MGM05000:

"For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfatterklæring som begge eller alle tre parter signerer."

Studentene bekrefter herved å ha gjort seg kjent med de retningslinjer som gjelder for samarbeid om masteroppgaver, og forplikter seg med dette til å følge opp sin del av plikter og retningslinjer ved skriving av masteroppgaven:

Dato: 13/12 sign.: Helene Huse

Dato: 13/12 sign.: Caroline Høy Røstvedt

Dato: ____ sign.: _____

Vedlegg 8: Medforfattererklæring



Medforfattererklæring

Om to eller tre studenter gjennomfører og/eller skriver masteroppgaven sammen, skal det legges ved et medforfattererklæring, jf. emneplan MGrMO5900:

"For studenter som velger å gjennomføre masteroppgaven som gruppearbeid, skal det gå tydelig fram i egen redegjørelse hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan hver enkelt oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid. Her benyttes en medforfattererklæring som begge eller alle tre parter signerer."

Masteroppgavens tittel:

«Og derfor tilrettelegger man jo, sant. Forci at de skal mestre.»

Redegjørelse på hvordan arbeidet er fordelt, og hvordan den enkelte oppfyller kravet om selvstendig vitenskapelig arbeid:

Vi har hele veien etterstrebet en så lik arbeidsfordeling som mulig. I første del av prosessen brukte begge tid på å lese seg opp på forskning og litteratur til oppgaven, som vi så diskuterte og valgte ut felles. Da skriveprosessen var i gang, fordelte vi avsnitt mellom oss, som videre ble lest igjennom sammen for å sørge for at begge stod inne for det som ble produsert. Begge deltok på intervjuene sammen, der den ene hadde rollen som intervjuer og den andre hadde rollen som sekretær. Under skrivearbeidet har vi for det meste sittet sammen på skolen, slik at vi alltid har kunnet snakke sammen om innholdet. Vi har fra starten jobbet sammen i et felles dokument, slik at vi alltid har hatt oversikt over oppgavens framgang. Vi har kontinuerlig diskutert og reflektert rundt oppgaven. Begge har jobbet med alle oppgavens deler.

Med dette bekrefter vi at begge har bidratt like mye i det vitenskapelige arbeidet.

Undertegnede bekrefter å ha bidratt til følgende deler av masteroppgavearbeidet:

Prosjektskisse, idé og tema for masteroppgaven	Ja
Praktisk gjennomføring av studien for eksempel innhenting av data	Ja
Analyse, drøfting og tolkning av resultatene	Ja

Undertegnede har lest og godkjent den innsendte versjonen av masteroppgaven

Oslo	9/5-22	Helene Huse
Oslo	9/5-22	Caroline Haug Bolstad
(sted)	(dato)	(signatur)