

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i spesialpedagogikk**

**Mai 2022**

«Sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet hos elever med  
autismespekterforstyrrelse i tilrettelagte spesialgrupper»

En kvalitativ studie av læreres erfaringer og perspektiver

Sindre Storhaug Grytnes



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

# Forord

*«Uansett hva du gjør, ikke gi oss opp. Vi trenger din hjelp»*

- Naoki Higashida, 13 år

Dette sitatet er hentet fra boka «Hvorfor hopper jeg», skrevet av Naoki Higashida, en 13 år gammel gutt med autisme. En av mine største motivasjoner for å skrive denne masteroppgaven har vært ønsket om å bidra med mer kunnskap om hvordan lærere kan hjelpe elever med autismespekterforstyrrelse. Mennesker med ASF er en utrolig rik og mangfoldig elevgruppe, som fortjener best mulig opplæring i skolen. Arbeidet med denne oppgaven har fått meg til å innse hvilke muligheter for læring det finnes for elevgruppen. Disse erfaringene kommer utvilsomt til å prege min egen praksis i årene som kommer. Fysisk aktivitet har alltid vært en viktig del av livet mitt, og har dannet utgangspunkt for utallige gode opplevelser. Derfor har jeg et håp om å bidra til at mennesker med ASF skal få muligheten til å oppleve det samme.

Studien hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten flere sentrale bidragsyttere. Først og fremst vil jeg takke de fire lærerne som ønsket å bidra i studien. Jeg satt utrolig stor pris på å få et innblikk i erfaringene deres fra læreryrket. Innsikten og perspektivene dere har om temaene i studien vil utvilsomt inspirere meg og andre lærere i møte med elevgruppen.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min, Gøril Moljord. Dine tilbakemeldinger, tips og faglige innspill gjennom året har utvilsomt ledet meg på riktig vei. Din genuine interesse for prosjektet mitt har motivert meg til å gjennomføre på best mulig måte. En stor takk må rettes til familie og venner, som gjennom hele året har bidratt med gode råd og positiv energi. Det har betydd mer enn dere tror!

Oslo, mai 2022

Sindre Storhaug Grytnes

## Sammendrag

Resultater fra en NOU-rapport (2020:1) og en rapport fra Nordahl-utvalget (2018) peker på at det ofte er manglende kvalitet i innholdet i spesialundervisning. Funn fra rapportene viser også at flere lærere og assistenter ikke besitter tilstrekkelig kompetanse i møte med elever med autismespekterforstyrrelse (ASF), som kan påvirke kvaliteten i spesialundervisningen i negativ retning. Et kjennetegn for elever med ASF kan være utfordringer med sosialt samspill og kommunikasjon (Suren, 2020; Davis m.fl., 2021). Nyere forskning viser at fysisk aktivitet kan ha god effekt på sosiale ferdigheter for elever med ASF (Nalbant, 2018; Lopez m.fl., 2017; Healy m.fl., 2018; Huang m.fl., 2020). I lys av fagfornyelsen bør lærere nå vektlegge sosial læring i større grad enn tidligere, fordi «sosial læring og utvikling» er et av fire prinsipper for læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På bakgrunn av disse funnene, samt hypoteser basert på bakgrunn av egen praksis, er det overordnede formålet med studien å undersøke læreres erfaringer og tanker om sosial kompetanse og fysisk aktivitet hos elever med ASF. Problemstillingen lyder:

*«Hvordan erfarer lærere på spesialgrupper arbeidet med sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet hos elever med autismespekterforstyrrelse?»*

I denne studien benyttes en kvalitativ metode. Det empiriske datamaterialet ble innhentet gjennom fire semistrukturerte intervjuer med lærere på spesialgrupper for elever med ASF. For å finne mønstre og temaer i datamaterialet ble det gjennomført en tematisk analyse, inspirert av Braun og Clarke (2006). Hermeneutiske prinsipper fra Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) og kategoriseringsprinsipper fra Maxwell (2008) ble også benyttet i analyseprosessen. Det ble utarbeidet tre forskningsspørsmål som dannet utgangspunkt for hovedkategoriene i analysearbeidet. De tre forskningsspørsmålene er:

- 1) Hvordan forstår lærerne lærekarakteristika hos elevgruppen, og begrepet sosial kompetanse?
- 2) Hva mener lærerne er viktig i tilrettelegging av fysisk aktivitet for elevgruppen?
- 3) Hvilke muligheter ser lærerne i fysisk aktivitet som arena for å utvikle sosial kompetanse?

Studiens funn viser at lærerne i stor grad vektlegger utvikling av sosial kompetanse i opplæringen. Selvhevdelse og perspektivtaking trekkes frem som to sentrale sosiale

ferdigheter som kan utvikles i fysisk aktivitet. Det er tydelig konsensus mellom de fire lærerne, faglitteraturen og nyere forskning om at fysisk aktivitet er en egnet arena for å utvikle sosial kompetanse. Likevel peker flere av funnene mot at det finnes et uutnyttet potensial i fysisk aktivitet for elevgruppen, som kan ha utspring i barrierer for elevgruppen. Barrierer på systemnivå kan være knyttet til gymsal som arena, som for elevene kan oppleves som et uoversiktlig rom preget av støy. Noen funn tyder likevel på at lærerne har gode erfaringer med undervisning i gymsal, spesielt når elevene får medvirke og påvirke hvilke aktiviteter som skal gjennomføres. Lærerne forteller også om bruk av handlingsrekker, symbolkort og andre visuelle hjelpemidler som bidrar til å strukturere undervisningen. Det er i tråd med TEACCH-metoden, som kan være en egnet metode for å gjøre fysisk aktivitet til en trygg arena. At elevene føler ro og trygghet i sosiale situasjoner anses som en viktig forutsetning for å kunne jobbe med sosial kompetanse. Friluftsliv trekkes frem av to lærere som et alternativ til gymsal, som de erfarer at elevene opplever som en trygg arena. Et hovedfunn i studien er at det finnes et potensial for å overføre læring i sosial kompetanse fra fysisk aktivitet til andre kontekster og situasjoner. Å snakke om situasjoner eller konflikter underveis eller etter en time kan bidra til at elevene i større grad forstår hensikten bak en handling. Turtaking, følging av regler og å uttrykke hva man føler er sosiale ferdigheter som kan trenes på i fysisk aktivitet, som ifølge lærerne kan ha betydning videre i livet.

**Nøkkelord:** Autismespekterforstyrrelse, sosial kompetanse, fysisk aktivitet, kroppsøving, spesialundervisning, TEACCH

## Summary

Results from a NOU report (2020: 1) and a report from the Nordahl Committee (2018) indicate that there is frequent absence of quality content in special education. Findings from the reports illustrate that several teachers and assistants do not possess sufficient competence and capability when encountering students with autism spectrum disorder (ASD), which can potentially disturb the quality of special education negatively. Characteristic of students with ASD include challenges with social interaction and communication (Suren, 2020; Davis et al., 2021). Recent research demonstrates that physical activity has a potentially immense positive impact on social skills for students with ASD (Nalbant, 2018; Lopez et al., 2017; Healy et al., 2018; Huang et al., 2020). Considering the renewal of the curriculum, teachers should emphasize social learning to a greater extent today than previously, since «social learning and development» is one of four principles for learning, development, and education (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Based on findings through research, and hypotheses based on own practice, the main purpose of the study is to examine teachers' experiences, interpretations, and thoughts regarding social skills, physical activity, and the relationship between the two concerning students with ASF. The thesis is: *"How do teachers in special groups experience the work regarding social skills through physical activity in students with autism spectrum disorder?"*

In the study, a qualitative method is used. The empirical data material was obtained through four semi-structured interviews with teachers in special groups for students with ASD. A thematic analysis was implemented to locate patterns and themes in the material, inspired by Braun and Clarke (2006). Hermeneutic principles from Kvale and Brinkmann (2015, p. 232) and categorization principles from Maxwell (2008) were also utilized in the analysis. To form the foundation of the main categories in the analytical work, three research questions were prepared:

- 1) How do the teachers understand the learning characteristics of the student group, and the concept of social skills?
- 2) What do teachers think is important in facilitating physical activity for the student group?
- 3) What opportunities do teachers consider in physical activity as a stage for developing social skills?

The findings of the study illustrate that teachers emphasize development of social skills in education. Assertion and the ability to take someone's perspective are highlighted as central social abilities that can be developed through physical activity. There is a clear consensus between the four teachers, the literature, and recent research that emphasize physical activity as a suitable arena to develop social skills. Several of the findings point to the fact that there is an untapped potential in physical activity for the student group, which originates from barriers for the student group. Systematic barriers can be the gymnasium as an arena, which can be a confusing room characterized by noise for the students. However, some findings suggest that teachers' experiences when teaching in gymnasiums are positive, especially when students participate and influence in the process of deciding activity. Teachers recognize the use of action sequences, symbol cards, and other visual effects as contributions to structuralize the teaching, which is consistent with the TEACCH method, that has the potential as a suitable method for making physical activity a safe arena. One of the most important prerequisites for being able to work with social skills is that the students feel calm and safe in the social situation. Two teachers highlight outdoor activities as an alternative to gymnasiums, where their experience is that students consider it as safe surroundings. One of the central findings in the study is that there exists a potential for relocating learning in social skills from physical activity to other contexts and situations. Communicating regarding situations or conflicts during or following a period can potentially help students comprehend and understand the purpose of a given action. Taking turns, following rules, and expressing feelings are social skills that are obtainable through training and repetition in physical activity, which has importance later in life according to the teachers.

**Keywords:** Autism spectrum disorder, social skills, physical activity, physical education, special education, TEACCH

# 1 Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b>	<b>9</b>
1.1 Personlig bakgrunn for studien	10
1.2 Faglig og samfunnsmessig kontekst for studien	11
1.3 Formål og problemstilling	14
1.4 Begrepsavklaring	15
1.5 Disponering av studien	15
<b>2 Nyere forskning på sosial kompetanse og fysisk aktivitet for elever med ASF</b>	<b>17</b>
<b>3 Teoretiske perspektiver</b>	<b>20</b>
3.1 Elever med autismespekterforstyrrelse	20
3.1.1 Forståelse av diagnosen	21
3.1.2 Komorbiditet hos personer med ASF	23
3.1.3 Simon Baron-Cohen: Theory of Mind	24
3.1.4 Sentrale lærekarakteristika hos elever med ASF	28
3.1.5 Opplærings situasjon og rettigheter for elever med ASF	29
3.1.6 Potensielle metodiske tilnærminger i skolen	30
3.1.7 Oppsummering	31
3.2 Fysisk aktivitet i skolen	32
3.2.1 Definisjon av fysisk aktivitet	32
3.2.2 Peter Arnold: Læring i, om og gjennom bevegelse	32
3.2.3 Fysisk aktivitet og kroppsøving i læreplanverket	35
3.2.4 Fysisk aktivitet som en arena for sosial interaksjon og kommunikasjon	36
3.2.5 Tilrettelegging for fysisk aktivitet for elever med ASF	37
3.2.6 Oppsummering	38
3.3 Sosial kompetanse	40
3.3.1 Sosial kompetanse – Et sett av sosiale ferdigheter	40
3.3.2 Sosial kompetanse i skolens styringsdokumenter	42
3.3.3 Arbeid med sosial kompetanse for elever med ASF	42
3.3.4 Oppsummering	43
3.4 Oppsummering av teori	44
<b>4 Metode</b>	<b>45</b>
4.1 Litteratursøk	45
4.2 Det kvalitative forskningsintervju	46
4.2.1 Intervjuguide	47
4.2.2 Datainnsamling	47
4.2.3 Rekruttering og utvalgskriterier	48
4.2.4 Presentasjon av informanter	49
4.2.5 Pilotering	49
4.3 Gjennomføring av intervjuene	50
4.4 Behandling av data	52
4.4.1 Transkribering	52
4.4.2 Analyse av data	52
4.5 Forskningsetiske hensyn og vurderinger	60

4.5.1	Etiske problemstillinger .....	61
4.6	<i>Kvalitet i kvalitativ forskning</i> .....	62
4.6.1	Validitet.....	62
4.6.2	Reliabilitet .....	65
4.6.3	Analytisk generalisering.....	65
<b>5</b>	<b>Presentasjon av funn</b> .....	<b>67</b>
5.1	<i>Lærernes forståelse av lærekarakteristika og sosial kompetanse hos elever med ASF</i> .....	69
5.1.1	«Det er så innmari stort det spekteret, så har du møtt en, så har du bare møtt en.» .....	69
5.1.2	Forholde seg til jevnaldrende gjennom selvhverdelse og turtaking .....	70
5.2	<i>Lærerrollen i fysisk aktivitet</i> .....	73
5.2.1	En lærerrolle med gode relasjoner, tydelige instruksjoner og et stort engasjement .....	73
5.2.2	En strukturert undervisning bestående av rutiner og elevmedvirkning .....	76
5.3	<i>Fysisk aktivitet som arena for å jobbe med sosial kompetanse</i> .....	79
5.3.1	Stort potensiale for sosial utvikling i fellesskap .....	79
5.3.2	Ta opp konflikter i etterkant, og overføre læring til andre situasjoner .....	82
5.3.3	Lav motivasjon og ulike fysiske forutsetninger .....	84
<b>6</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>87</b>
6.1	<i>Lærernes forståelse – Hvorfor er ASF og sosial kompetanse et viktig tema?</i> .....	87
6.1.1	Ivaretagelse av fysisk aktivitet som fag .....	87
6.1.2	En mangfoldig elevgruppe .....	88
6.1.3	Forståelse og vilkår for å utvikle sosial kompetanse .....	89
6.1.4	Selvverdelse på ulike måter .....	90
6.1.5	Perspektivtaking .....	91
6.2	<i>Lærerrollen – Hva bør man vektlegge i undervisning i fysisk aktivitet for elever med ASF?</i> .....	94
6.2.1	Lærerens kompetanse kan utgjøre en forskjell .....	94
6.2.2	Tydelige instruksjoner og modellering .....	95
6.2.3	Strukturering av undervisning .....	96
6.2.4	Elevmedvirkning for å skape deltagelse .....	98
6.3	<i>Muligheter og barrierer i fysisk aktivitet</i> .....	100
6.3.1	Fysisk aktivitet som arena for å overføre læring .....	100
6.3.2	Systembarrierer i tilrettelegging og gjennomføring av fysisk aktivitet .....	102
6.3.3	Individuelle barrierer .....	103
<b>7</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>105</b>
7.1	<i>Implikasjoner og videre forskning</i> .....	107
<b>8</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>109</b>
	<b>Vedlegg 1: Godkjenning av NSD</b> .....	<b>116</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv</b> .....	<b>119</b>
	<b>Vedlegg 3: Intervjuguide</b> .....	<b>122</b>



# 1 Innledning

Det overordnede formålet med denne studien er å undersøke læreres erfaringer og tanker om sosial kompetanse og fysisk aktivitet hos elever med autismespekterforstyrrelse (ASF). ASF er en utviklingsforstyrrelse i hjernen, og kjennetegnes ved vedvarende svikt sosial kommunikasjon og interaksjoner (Surén, 2020). Jeg søker å forstå hvordan lærere på spesialgrupper erfarer arbeidet med dette, og hvilke muligheter de ser i fysisk aktivitet som en arena for å styrke elevens sosiale kompetanse. Med spesialgrupper mener jeg spesialavdelinger for elever med særskilte behov for tilrettelegging utover det ordinære opplæringstilbudet. Elevene på slike spesialgrupper har gjennom §5-1 i opplæringsloven (1998) rett til spesialundervisning. En NOU-rapport fra 2020 presenterer dagens situasjon om tilrettelegging av undervisning for elever med ASF. Et hovedfunn er at mange lærere og ansatte på skolen ikke besitter nok kompetanse om diagnosen og de behovene for tilrettelegging elevene har (NOU 2020:1, s. 96). Samme rapport peker på at fysisk aktiv trening for personer med ASF kan bedre deres oppmerksomhet, sosiale og kognitive fungering, samt redusere mengden av repetitiv og ensformig atferd (NOU 2020:1, s. 31). Derfor ønsker jeg fra et faglig perspektiv gjennom å dykke inn i læreres betraktninger om temaene, å bidra til en økt kunnskap om fysisk aktivitet hos elever med ASF. Utvalgte læreres refleksjoner om erfaring med undervisning og tilrettelegging av fysisk aktivitet kan bidra til å belyse ulike måter å gjennomføre undervisning på. Lærernes refleksjoner om fysisk aktivitet er en egnet arena for å utvikle sosial kompetanse, er også interessant å undersøke.

Av alle 8-åringer i 2019 var 1,1 % av guttene og 0,3% av alle jenter utredet for en ASF-diagnose viser tall fra Norsk pasientregister og befolkningsdata fra Folkeregisteret (Surén et al., 2019). Forekomsten tilsier at det er en lavfrekvent diagnose. Elever med denne diagnosen har likevel komplekse behov, som medfører et behov for kunnskap om tilrettelegging for elevgruppen. Sosiale vansker og utfordringer med kommunikasjon vektlegges som sentrale diagnosekriterier, og spiller en stor rolle i personer med ASF sin generelle utvikling (Davis, den Houting, Nordahl-Hansen & Fletcher Watson, 2021, s. 1). Derfor er disse domene ofte sentrale mål i intervensjoner for denne elevgruppen (Davis m.fl., 2021, s. 1). Mennesker med ASF er likevel en mangfoldig gruppe med en rekke sterke sider, og har store muligheter til læring og utvikling innenfor ulike ferdighetsområder (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). Øzerk og Øzerk (2020, s. 27) trekker videre frem at det forutsetter at elevene gis muligheter til trening

og opplæring på evidensbaserte tiltak og metoder, som fattes og gjennomføres av kompetente fagfolk.

Et rasjonale for temaet i studien min er plassen sosial læring har fått i fagfornyelsen (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020). I den nye overordnede delen av læreplanen trekkes «sosial læring og utvikling» frem som et av fire grunnleggende prinsipper for læring, utvikling og dannning, som skal gjenspeiles i alle deler av opplæringen. Gjennom både faglig og sosial læring skal elevene tilegne seg empatiske egenskaper gjennom å sette seg inn i andres tanker, følelser og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er et kjerneaspekt som personer med ASF ofte har vansker med (Baron-Cohen, 1995). Kissow og Klasson (2018) trekker frem empowerment, opplevelse av mening, velvære, positiv sinnstemning, økt sosial kompetanse og en opplevelse av kroppslig kompetanse som fordeler ved deltakelse i fysisk aktivitet. I tillegg viser funn fra flere nye studier til at fysisk aktivitet kan ha god effekt på sosiale ferdigheter for elever med ASF (Nalbant, 2018; Lopez m.fl., 2017; Healy m.fl., 2018; Huang m.fl., 2020). Det er derfor interessant gjennom en kvalitativ metode å undersøke utvalgte læreres erfaringer og refleksjoner rundt aspekter ved både fysisk aktivitet og sosial kompetanse, og hvilke muligheter for læring det ligger i en fysisk aktivitet som arena.

## **1.1 Personlig bakgrunn for studien**

Maxwell (2008) trekker frem personlige mål som en motivasjon for å gjennomføre en kvalitativ studie. Med min bakgrunn som utdannet kroppsøvingslærer og fremtidig spesialpedagog, ble det naturlig for meg å belyse et tema som bærer preg av begge disse fagfeltene. Fysisk aktivitet har alltid vært et felt jeg har hatt en iboende interesse for, både gjennom å praktisere ulike aktiviteter selv, og gjennom å undervise i kroppsøving og fysisk aktivitet i ulike trinn og grupper. Jeg har også gjennom undervisning for elever med autismespekterforstyrrelse på ulike skoler og avdelinger erfart hvordan tilrettelegging og gjennomføring av undervisning kan praktiseres. Gjennom kroppsøving på skolen og deltakelse i aktiviteter på fritiden har jeg sett både helsemessige og sosiale fordeler ved å være aktiv. En hypotese jeg baserer på bakgrunn av egen praksis er om det finnes et større potensiale for fysisk aktivitet for denne elevgruppen enn det som foregår i mange spesialgrupper i dag? Og dersom det potensialet er der, er det mulig å bruke det som en arena for å utvikle elevers sosiale kompetanse? I studien undersøker jeg derfor læreres erfaringer og tanker om fysisk aktivitet og sosial kompetanse hos elever med ASF, og hvordan disse tre

fenomenene påvirker hverandre. Jeg trekker også frem resultater og implikasjoner andre forfattere har lagt vekt på i lignende studier.

## **1.2 Faglig og samfunnsmessig kontekst for studien**

Intellektuelle mål for en studie er de målene som er fokusert mot å forstå noe, og bidra med innsikt til hvorfor ting er som de er (Maxwell, 2008). Resultatene fra NOU-rapporten (2020:1) jeg henviste til i innledningen viser hvorfor denne tematikken har betydning for fagfeltet. Rapporten peker på at det ofte er manglende kvalitet i innholdet i spesialundervisning for elever med ASF, og trekker frem riktig kompetanse hos lærere og personale i skolen som avgjørende for elevens læringsmiljø (NOU 2020:1, s. 92-93). Det er i tillegg en ustrukturt bruk av ufaglærte assistenter i skolen (NOU 2021:1, s. 86). Det betyr at mange som jobber med elever med ASF ikke besitter tilstrekkelig kompetanse, som kan påvirke kvaliteten på spesialundervisningen i negativ retning (NOU 2021:1, s. 138). En rapport fra Nordahl-utvalget rettet mot barn og unge med særskilte behov (2018), peker også på at manglende kompetanse i spesialundervisning hos lærere og ledelse i skolen svekker elevens læringsutbytte (Nordahl m.fl., 2018, s. 93). Rapporten viser videre at antall elever som mottar spesialundervisning øker med alderen, og på tiende trinn var det i 2018 en prosentandel på 10,7 % som mottok spesialundervisning (Nordahl m.fl., 2018, s. 96-97). Opplæringen foregår både i ordinære klasser, i mindre grupper, eller alene. 4300 elever gikk i skoleåret 2020-21 på egne skoler eller avdelinger for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021). Elever som får spesialundervisning i tilrettelagte grupper utgjør en større andel enn tidligere, og det er derfor relevant å undersøke den pedagogiske praksisen og hvilket potensial for læring som ligger i disse gruppene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Betydningen og relevansen av tilrettelegging og et godt tilbud for denne elevgruppen finnes i FNs Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, artikkel 30 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2008). Artikkelen belyser mennesker med nedsatt funksjonsevne sine rettigheter innen fritidsaktiviteter og idrett, og at hensiktsmessige tiltak skal settes også for de aktivitetene som finner sted i skolen (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2008). Norge undertegnet konvensjonen i 2007, og rapporterer til FN hvert fjerde år. Konvensjonen anses som et viktig skritt i endringen av synet på funksjonshemming, og skal sikre en større anerkjennelse for likestilling og deltakelse i samfunnet (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2021). Elevenes rettigheter kommer

også til syne gjennom det lovfestede prinsippet om tilpasset opplæring i opplæringsloven §1-3 (1998), som skal sikre at opplæringa er tilpasset hver enkelt elevs evne og forutsetninger. Elever med ASF skal få like muligheter til å delta i sosiale, faglige og kulturelle fellesskap i skolen ut ifra egne forutsetninger (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26).

Nalbant (2018) mener at fysisk aktivitet i skolen skal bygge på nevnte artikkel 30 for elever med spesielle behov, som skal danne grunnlaget for et inkluderende miljø. Hun trekker frem fysisk aktivitet som et verktøy for å jobbe med sosiale interaksjoner hos elever med ASF, samt en arena der elevene kan utvikle sosiale ferdigheter og andre livsmestrende kvaliteter (Nalbant, 2018). Esser-Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 104-105) trekker også frem kroppsøving som en arena hvor forskjeller mellom elever synliggjøres, der ulike aktiviteter og aktivitetsformer kan utnyttes som en særegen mulighet for læring og danning. Det kan oppstå situasjoner som skaper kroppslig kontakt og gjensidig tillit til medelever, som videre kan danne forutsetninger for å mestre ulike situasjoner gjennom samarbeid. Kroppsøving kan derfor brukes som et treningsområde for disse sosiale relasjonene, der man jobber med respekt og bevissthet knyttet til styrker og svakheter ved seg selv og medelever (Esser Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 104-105).

Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter har gjennom årene hatt ulik plass i læreplanverket, og kun sett på som et indirekte formål i opplæringsloven (Bogsti, 2012, s.217). Opplæringsloven §1-1 (1998) femte ledd sier at elever «skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Sosiale kompetanse og ferdigheter blir ikke nevnt med ord, men kan anses som viktig for å kunne mestre egne liv og delta i fellesskap. I den nye overordnede delen av læreplanen trekkes «sosial læring og utvikling» frem som et av fire grunnleggende prinsipper for læring, utvikling og danning, som skal gjenspeiles i alle deler av opplæringen. Samarbeid mellom medelever i form av å søke løsninger i fellesskap og utvikle evnen til medbestemmelse og medansvar står, i tillegg til empati, som sentrale mål i den sosiale læringen. Dialog og kommunikasjon er andre ferdigheter som blir belyst, som kommer til uttrykk gjennom å ytre egne meninger, si ifra på andres vegne og kunne lytte til andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Baron-Cohen (1995) sin forståelse av *Theory of Mind* forklarer nettopp utfordringene knyttet til sosialt samspill og empati hos barn og unge med ASF. Baron-Cohen (1995) peker på at denne gruppen kan ha en svekket evne til å forstå

andres sinn. Selv om sosial læring har en større rolle i læreplanen enn tidligere, er det derimot ukjent hvordan lærere med ASF-elever underviser i sosial kompetanse.

At barn og unge med funksjonsnedsettelse er mindre aktive i sosiale aktiviteter enn barn og unge uten funksjonsnedsettelse, anses som en allmenn antakelse (Kissow & Klasson, 2018). Blixrud Frost, Førland Standal, Mong, Evensen og Fjæran-Granum (2015) peker på utfordringer ved deltakelse i fysisk aktivitet og organiserte idretter hos barn med ASF. Vansker med kommunikasjon og andre sosiale utfordringer gjør det utfordrende å delta i lek og idrett med jevnaldrende. Mange trenger hjelp og tilpassede tilbud for å utvide egne muligheter til lek og aktivitet (Blixrud Frost m.fl., 2015).

UngKan3-rapporten fra Norges idrettshøgskole i samarbeid med Folkehelseinstituttet (2019) kartlegger fysisk aktivitet og fysisk form blant barn og unge. Rapporten viser til de nasjonale anbefalingene om minimum 60 minutter fysisk aktivitet hver dag, og trekker frem potensielle helsegevinster som en effekt av dette. Blant 15-årige gutter og jenter er det henholdsvis 51% og 41% som tilfredsstillende denne anbefalingen (Steene-Johannesen, Anderssen, Bratteteig, Dalhaug, Andersen, Andersen, Kolle, Ekelund & Dalene, 2019). Helsedirektoratet (2017) trekker i en tidligere kartleggingsrapport om fysisk aktivitet blant unge frem både individuelle og samfunnsmessige forhold som mulige faktorer til en nedgang i aktiviteten. På et individnivå kan funksjonsnivå og funksjonshemming påvirke graden av fysisk aktivitet. Retter man fokuset mot samfunnsmessige forhold kan nedgangen skyldes antall timer kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen, samt tilretteleggingen av disse (Helsedirektoratet, 2017).

Ifølge en litteraturstudie av Kaland (2017), har barn og unge med ASF en større risiko for å utvikle fedme sammenlignet med jevnaldrende kontrollpersoner. Et uheldig kosthold og fysisk inaktivitet trekkes frem som sentrale årsaker for disse problemene. Barn og unge med ASF tilegner seg ofte et passivt atferdsmønster, som disponerer for flere alvorlige sykdommer. Kaland (2017) peker også på at inaktivitet kan skyldes de karakteristiske kommunikasjonsproblemene hos personer med ASF, og at det er liten grad av hjelp og støtte til å komme i gang med aktiviteter. I tillegg til helsefordeler som fysisk helse og kondisjon, trekker han frem bedre tilpasningsatferd og selvhjelpsferdigheter som en effekt av fysisk aktivitet (Kaland, 2017).

### 1.3 Formål og problemstilling

Det overordnede formålet med denne studien er å undersøke læreres erfaringer og tanker om sosial kompetanse og fysisk aktivitet hos elever med ASF. Kunnskap om dette kan bidra til en større bevisstgjøring i hvordan man kan styrke elevers sosiale kompetanse, og hvilken rolle fysisk aktivitet kan ha i opplæringen. For å belyse dette temaet gjennomfører jeg kvalitative forskningsintervjuer med fire lærere som har erfaring med undervisning i fysisk aktivitet for elever med ASF.

Problemstilling:

*«Hvordan erfarer lærere på spesialgrupper arbeidet med sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet hos elever med autismspekterforstyrrelse?»*

For å besvare problemstillingen min har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål. Dillon (1984) deler opp forskningsspørsmål i fire kategorier. Mine spørsmål er utarbeidet ut ifra den første kategorien som omhandler deskriptive spørsmål (Dillon, 1984). Forskningsspørsmål skal hjelpe meg til å identifisere det jeg ønsker å forstå (Maxwell, 2008).

Forskningsspørsmålene som lå til grunn for studien var:

1. Hvordan forstår lærerne lærekarakteristika hos elevgruppen, og begrepet sosial kompetanse?
2. Hva mener lærerne er viktig i tilrettelegging av fysisk aktivitet for elevgruppen?
3. Hvilke muligheter ser lærerne i fysisk aktivitet som arena for å utvikle sosial kompetanse?

## 1.4 Begrepsavklaring

*Elever med autismspekterforstyrrelse:* Elever med ASF i skolealder. Forståelsen av diagnosen er basert på diagnosemanualene ICD-10, ICD.11 og DSM-5 (WHO, 1993; WHO, 2021; APA, 2013).

*Fysisk aktivitet:* Tilrettelagt fysisk aktivitet eller kroppsøving i skolen der læreren styrer aktiviteten. Bruker begrepet fysisk aktivitet fordi det er et mer overordnet begrep, og ligger nærmere det internasjonale begrepet «physical activity» enn kroppsøving. Fysisk aktivitet kan enklere relateres til settinger utenfor skolen, som studien kan inspirere for. Det kan for eksempel være lagidretter, bevegelesesgrupper eller annen organisert aktivitet.

*Sosial kompetanse:* Forstås som et overordnet begrep for de sosiale ferdighetene en person innehar. Sosiale ferdigheter som belyses i denne studien er empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Elliott & Gresham, 1991).

*Lærere:* Lærere som jobber med elever med ASF på spesialgrupper eller avdelinger. En av lærerne har erfaring med spesialgrupper på barne-og mellomtrinn, og tre av lærerne har erfaring med ungdomstrinn.

## 1.5 Disponering av studien

Her i *kapittel 1* har jeg redegjort for hvorfor jeg velger å undersøke temaene sosial kompetanse og fysisk aktivitet hos elever med ASF. Jeg har også redegjort for studiens personlige, samfunnsmessige og faglige kontekst, som bidrar til å legitimere studien.

*Kapittel 2* tar for seg tidligere forskning på temaene sosial kompetanse og fysisk aktivitet for elever med ASF. Forskningen retter søkelys mot hvilken effekt fysisk aktivitet kan ha på opplæring av sosiale ferdigheter for elevgruppen.

*Kapittel 3* er et tredelt teori-kapittel. Delkapittel 3.1 handler om elever med ASF, der diagnosekriterier, Baron-Cohen (1995) sin forståelse av Theory of Mind og lærekarakteristika hos elevgruppen er sentralt. De redegjøres også for dagens opplæringssituasjon for elevgruppen, samt ulike prinsipper og tilnærminger lærere kan ha for undervisning og

opplæring. Delkapittel 3.2 handler om fysisk aktivitet for elever med ASF. Fysisk aktivitet sin plass i læreplanverket og Peter Arnold (1979) sin teori om læring i, om og gjennom aktivitet redegjøres for. I tillegg trekkes det frem momenter ved fysisk aktivitet som kan knyttes til utvikling av sosial interaksjon og kommunikasjon. Delkapittel 3.3 handler om sosial kompetanse i skolen, og hvilke sosiale ferdigheter som anses som et naturlig innlæringsområde for elevgruppen. Elliot og Gresham (1991) sin forståelse av sosiale ferdigheter blir brukt som teoretisk grunnlag.

*Kapittel 4* handler om metoden jeg har brukt i mitt prosjekt. Jeg redegjør for hvorfor jeg benytter en kvalitativ metode, og forklarer prosessen knyttet til datainnsamling og gjennomføring av intervju. Deretter forklarer jeg hvordan jeg gjennom en tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2006) identifiserte og utviklet temaer i datamaterialet mitt. Til slutt diskuterer jeg hvilke forskningsetiske vurderinger jeg har tatt, og drøfter studiens validitet og reliabilitet.

I *kapittel 5* presenteres funnene fra den tematiske analysen. Jeg presenterer funnene ut ifra hovedtemaer, og drøfter og sammenligner funn innad i informantgruppen.

I *kapittel 6* drøfter jeg de mest sentrale funnene mine ut ifra teoretisk bakgrunn, forskning, relevant litteratur og skolens styringsdokumenter. Selvhevdelse, perspektivtaking, TEACCH, overføring av læring og barrierer er sentrale stikkord i drøftingen.

*Kapittel 7* inneholder en konklusjon av funnene og drøftingen. Jeg belyser også noen implikasjoner studien min kan ha, samt noen refleksjoner om videre forskning.



## 2 Nyere forskning på sosial kompetanse og fysisk aktivitet for elever med ASF

For å belyse temaene mine er det nærliggende å redegjøre for nyere forskning som omhandler temaene sosial kompetanse og tilrettelagt fysisk aktivitet for elever med ASF. Feltet er lite forsket på i Norge, men det finnes flere internasjonale studier. En kunnskapsstatus over denne forskningen hjelper meg til å se hva andre forfattere har lagt vekt på, og hvilke implikasjoner de ser. Gjennom å lese tidligere forskning på feltet om sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet for elevgrupper med ASF, er det tydelig at flere forfattere vektlegger effektene fysisk aktivitet kan ha for elever med ASF. Hvilken effekt ulike aktiviteter og opplæringsprogrammer har på elevene kan si noe om hvor egnet fysisk aktivitet er som arena for å trene på sosiale ferdigheter.

Grunnet sosiale utfordringer med kommunikasjon og interaksjon med jevnaldrende er ikke elever med ASF like aktive og engasjerte i fysisk aktivitet på skolen (Lopez, Moreno-Rodriguez, Alcover, Garrote, Sanchez, 2017; Miramontez & Schwartz, 2016; Huang, Du, Liu & Tan, 2020). Ifølge Nalbant (2018) er det likevel viktig med deltagelse for elevgruppen i fysisk aktivitet, fordi det er en egnet arena for opplæring av sosiale ferdigheter. Lopez m.fl. (2017) undersøker i et pilotprosjekt hvilken effekt aktiviteten fotball med fokus på regler og forståelse kan ha på sosiale ferdigheter hos fem barn med ASF. Formålet med studien er å bidra til kognitiv utvikling og promotere sosiale ferdigheter gjennom fotballtrening. Resultatene etter et tre måneders opplæringsprogram viste økt evne til å introdusere seg selv hos tre av fem elever. To av elevene viste litt forbedring i å be om hjelp på tross av frustrasjon, som anses som en avansert sosial ferdighet hos elevgruppen. Kun én av fem demonstrerte økt evne til å uttrykke egne følelser (Lopez m.fl., 2017). Anerkjennelse av andres følelser er derimot noe som må trenes bevisst på (Lopez m.fl., 2017). Noen implikasjoner ifølge Lopez m.fl. (2017) kan være om det spesifikke fotballprogrammet har en effekt over lengre tid, eller om effekten er kortvarig.

Nalbant (2018) undersøker hvilken effekt deltakelse i kroppsøving har på sosiale ferdigheter for 55 barn og unge med ASF. Metoden var et tre måneders opplæringsprogram (IPAC- Inclusive Physical Activity) i samspill med jevnaldrende elever uten ASF. IPAC er et program rettet mot negativ atferd hos barn med ASF. Resultater fra studien viser størst økning

i ferdighetene innenfor gjensidig sosial interaksjon, som innebærer evnen til å tenke, føle og ta andres perspektiv (Nalbant, 2018). Ferdigheter innenfor deltagelse og positiv atferd hadde også en signifikant økning etter deltakelse i IPAC ifølge Nalbant (2018).

Healy, Nacario, Braithwaite og Hopper (2018) undersøker gjennom en metastudie hvilken effekt intervensjoner i fysisk aktivitet har på barn og unge med ASF. De viser til moderate til store effekter i bevegelsesferdigheter, kondisjon, sosial fungering og muskelstyrke. Sosial fungering innebærer sosial kommunikasjon, adaptiv fungering og passende atferd i spill og lek. Metastudien konkluderer med at intervensjoner i fysisk aktivitet har en moderat effekt på de sosiale ferdighetene som beskrives (Healy m.fl., 2018). Resultater fra en lignende metastudie fra Sam, Chow og Tong (2015), indikerer også at treningsintervensjoner på kampsport, svømming, hesteridning og estetisk bevegelse har en god effekt på ferdigheter innenfor sosial kompetanse hos barn og unge med ASF. Sam m.fl. (2015) søker mer kunnskap om tidlig intervensjoner kan ha en effekt på følelses-regulering for barn med ASF, noe de antyder som en utfordring hos elevgruppen. Huang m.fl. (2020) støtter i sin metastudie at fysisk aktive intervensjoner for barn og unge med ASF har en positiv effekt på sosial kompetanse, slik Healy m.fl. (2018) og Sam m.fl. (2015) også viser til. Huang m.fl. (2020) undersøker 4-24 ukers intervensjoner i aktiviteter som tradisjonelle ballspill, svømming, aerobic og lek. Barn med ASF kan ha mindre erfaring med spill og lek på grunn av vansker med sosial kommunikasjon. Spill i organiserte former med tydelige retningslinjer fra læreren kan hjelpe barn og unge med ASF til å trene på kommunikasjon (Huang m.fl., 2020).

Colombo-Dougovito og Lee (2021) viser til funn i sin metastudie som bekrefter fysisk aktivitet som et egnet miljø for utvikling av sosiale ferdigheter. Fysisk aktivitet trekkes frem som et godt miljø for å utvikle sosiale ferdigheter for elever med ASF, fordi den sosiale interaksjonen kommer naturlig (Colombo-Dougovito & Lee, 2021). Colombo-Dougovito og Lee (2021) peker likevel på implikasjoner som kortvarige effekter, lite generaliserende funn, eller inkonsekvent rapportering fra enten lærere eller foreldre, som gjør det vanskelig å påstå universelle fordeler ved fysisk aktivitets-intervensjoner. Studien viser også til liten konsensus om hvilke sosiale ferdigheter intervensjonene omhandler, og hvilke ferdigheter intervensjonene kan forbedre (Colombo-Dougovito & Lee, 2021).

En metastudie fra Huang m.fl. (2020) viser til at evnen til sosial interaksjon og kommunikasjon blir bedre hos barn og unge med ASF etter en fysisk aktivitet intervensjon. På

grunn av sosiale vansker og utfordringer med atferd, risikerer personer med ASF lite deltagelse i aktivitet, som fører til en stillesittende livsstil ifølge Huang m.fl. (2020). Det kan videre påvirke individets helse, men kan også være med på å frata dem muligheter til sosial tilpasningsevne. Gjennom organisert fysisk aktivitet har elever med ASF muligheten til å kunne kommunisere med jevnaldrende. Elever med ASF har ofte lite erfaring med ulike spill og leker, og en forklaring og gjennomføring av disse spillene anses som en god måte for å jobbe aktivt med kommunikasjon (Huang m.fl., 2020).

En studie av Zhao og Chen (2018) undersøker hvilken effekt et 12-ukers strukturert fysisk aktivitets-program basert på TEACCH-modellen kan ha på sosial interaksjon for barn med ASF. Studien konkluderer med en forbedring i sosiale interaksjoner og kommunikasjonsferdigheter hos eksperimentgruppen sammenlignet med kontrollgruppen. Zhao og Chen (2018) trekker spesielt frem en forbedring i ferdighetene sosial interaksjon, samarbeid og evne til selvkontroll. Evne til ferdighetene empati og ansvarlighet hadde derimot ingen signifikant økning hos elevene. TEACCH-modellen med en fysisk struktur bestående av visuelle hjelpemidler og en tydelig rekkefølge, kan være en viktig faktor for forbedringen i de sosiale ferdighetene (Zhao & Chen, 2018). Zhao og Chen (2018) forklarer studien som et steg mot å bidra til en større forståelse for fysisk aktivitets-program for barn med ASF, og hvilken effekt programmene kan ha.

Disse funnene viser en sammenheng som tyder på flere positive effekter på sosial kompetanse gjennom tilrettelagt fysisk aktivitet hos barn og unge med ASF. Selv om studiene trekker frem fysisk aktivitet som et egnet miljø for opplæring av sosial kompetanse, sier studiene derimot lite om læreres innblikk i hvordan man kan tilrettelegge for denne aktiviteten. Man vet noe om fordelene fysisk aktivitet kan ha, men vet lite om hvordan lærere utfører og erfarer disse aktivitetene, og i hvilken grad læringen kan overføres til andre situasjoner. Dette gjør min studie relevant, der jeg søker et større innblikk i læreres erfaringer om tilrettelegging og gjennomføring av disse aktivitetene, og i hvilken grad det kan påvirke elevenes sosiale kompetanse.

### **3 Teoretiske perspektiver**

I dette kapitlet presenterer jeg det teoretiske grunnlaget for studien. Delkapittel 3.1 handler om elever med ASF, og inneholder diagnosekriterier, teoretisk forståelse av diagnosen, lærekarakteristika, opplæringssituasjon i skolen i dag og potensielle pedagogiske metoder læreren kan bruke i opplæringen. Delkapittel 3.2 handler om fysisk aktivitet, og tar for seg begrepet i læreplanen, samt Peter Arnold (1979) sin teori om læring i, om og gjennom bevegelse. Deretter redegjøres det for fysisk aktivitet som en arena for sosial interaksjon og kommunikasjon, og hvilke metoder som kan egne seg å bruke for læreren i møte med elever med ASF. I delkapittel 3.3 blir begrepet sosial kompetanse definert. Det blir belyst hvordan arbeidet i skolen omkring sosial kompetanse kan foregå, og hvilke ferdigheter som er relevante å styrke for elever med ASF.

#### **3.1 Elever med autismespekterforstyrrelse**

I denne delen av studien gjør jeg rede for diagnosekriterier for autismespekterforstyrrelse, og belyser ulike alvorlighetsgrader ved diagnosen. Jeg trekker frem karakteristiske kjennetegn som kan relateres til sosiale ferdigheter og kompetanse. Simon Baron-Cohen sin forståelse av *Theory of Mind* (Teori om sinnet) redegjøres for, og blir brukt som teoretisk rammeverk for å forstå diagnosen ytterligere. Teorien omhandler barn med ASF sin evne til å sette seg inn i og forstå andre personers mentale tilstander (Baron-Cohen, 1995). Baron-Cohen anses som en sentral teoretiker og forsker på feltet om autisme, og har gitt ut over 600 fagfelleverderte vitenskapelige artikler. Hans forståelse av Theory of Mind har hatt stor innflytelse på forståelsen av ASF (Autism Research Centre, 2021). Teorien forklarer de underliggende kognitive mekanismene som forårsaker atferdstrekkene hos personer med ASF, der evnen til å forstå andres følelser, tanker og hensikter er sentral (Øzerk & Øzerk, 2020, s.164). Teorien handler om aspekter som kan knyttes direkte til sosial kompetanse, som gjør den relevant for min oppgave. Deretter peker jeg på sentrale lærekarakteristika for elever med ASF i skolen, og redegjør for dagens opplæringssituasjon for elevgruppen. Til slutt presenteres et utvalg opplæringsmetoder og intervensjoner for elevgruppen. Både karakteristiske kjennetegn, opplæringssituasjon og intervensjoner belyses med relevant faglitteratur, styringsdokumenter og offentlige dokumenter fra Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped).

### 3.1.1 Forståelse av diagnosen

Autismespekterforstyrrelse er en diagnose som blir definert under termen nevroutviklingsforstyrrelse (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523). Forskning, utredninger og diagnostisering relatert til ASF tar som regel utgangspunkt i diagnosemanualene *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*, eller *International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)* (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 54). Forskningen og mye av litteraturen jeg bruker i studien baseres på den amerikanske diagnosemanualen DSM-5, og derfor anser jeg den som relevant å redegjøre for. DSM-5 (American Psychiatric Association (APA), 2013) definerer ASF som vedvarende avvik i sosial kommunikasjon og sosiale interaksjoner i ulike kontekster. ASF er en samlebetegnelse som omfatter tidligere termer som barneautisme, Kanner's syndrom, høytfungerende autisme, atypisk autisme, uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse og Asperger's syndrom (APA, 2013).

Diagnosemanualen ICD er utviklet av Verdens Helseorganisasjon (WHO), og er pålagt å bruke av alle medlemsland (Direktoratet for e-helse, 2021). I Norge i dag benytter man ICD-10, selv om det planlegges for overgangen til ICD-11 (Direktoratet for e-helse, 2021). For fremtidens lærere vil ICD-11 være grunnlag for diagnostisering og forståelse av diagnosen, mens dagens lærere må forholde seg til ICD-10. På bakgrunn av dette vil det være relevant å belyse diagnosen ut ifra både ICD-10 og ICD-11, fordi man i årene fremover er i en overgangsfase. Diagnosemanualen ICD-11 (WHO, 2021), som foreløpig ikke har tredd i kraft i Norge, trekker frem vedvarende avvik i evnen til å skape og opprettholde sosial interaksjon og kommunikasjon i sin definisjon av kriterier for ASF. De trekker videre frem begrensede, repeterende og uflexible atferdsmønstre, i tillegg til atypiske og overdrevne interesser for individets alder og kontekst som tydelige kjennetegn på ASF (WHO, 2021).

I Norge i dag brukes ICD-10, og dagens lærere for elever med ASF bør besitte noe kunnskap om sentrale trekk ved diagnosen. Kunnskap om læring og utvikling hos elevgruppen, samt hvordan møte deres opplæringsbehov er derimot desto viktigere. Tilstanden blir beskrevet som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, og kjennetegnes ved avvik i sosialt samspill og kommunikasjonsmønster, og et begrenset, stereotyp og repeterende repertoar av aktiviteter og interesser (WHO, 1993). Avvikene kan variere i styrke, og kategoriseres i barneautisme, atypisk autisme og Aspergers syndrom. Barneautisme kjennetegnes ved alltid

kvalitative avvik i det sosiale samspillet, som kommer til syne gjennom upassende reaksjoner på sosio-emosjonelle signaler. Det er også kvalitative avvik i kommunikasjonsevnen, som kommer til uttrykk gjennom mangel på sosial bruk av språkferdigheter, forstyrrelse av lek og fantasi, samt lite fleksibilitet i språkuttrykket. Mangel på kreativitet og fantasi i tankeprosessen, og mangel på følelsesmessig respons på andre menneskers verbale og ikke-verbale tilnærmelser kan også forekomme. I tillegg er rigiditet og tvangsmessige rutiner også tydelige kjennetegn for barneautisme, og gjelder både kjente vaner og lekemønstre, i tillegg til nye aktiviteter (WHO, 1993).

ASF er en bred diagnose som omfatter flere ulike grader. Alvorlighetsgraden i diagnosen er basert på personens svekkelser i sosial kommunikasjon, samt personens begrensede og repetitive atferdsmønstre. DSM-5 (APA, 2013) beskriver disse alvorlighetsgradene på tre nivåer som krever ulik støtte. Personer på nivå 1 krever støtte for å unngå merkbare svekkelser i sosial kommunikasjon, og har vanskeligheter med å innlede sosiale interaksjoner. Det kjennetegnes også ved atypiske reaksjoner og svar på andres sosiale dialog, samt vanskeligheter med å danne vennskap. Ufleksibel atferd er også en betydelig årsak til vansker med å fungere i ulike sammenhenger. Personen kan oppleve vansker med å bytte mellom aktiviteter, samt reagere negativt på problemer i organisering og planlegging. En person på nivå 1 kan eksempelvis snakke i fulle setninger og engasjere seg sosialt til en viss grad, men kan ha utfordringer med å forstå kontekster og gjøre seg forstått. Nivå 2 av ASF blir beskrevet ved markante avvik i verbale og nonverbale sosiale kommunikasjonsevner, der personen krever betydelig støtte. Selv med støtte forekommer ofte svekkelser i sosiale ferdigheter og interaksjoner. Ufleksibel atferd er kjennetegn også her, i større grad knyttet til vanskeligheter med å håndtere endring. Repetitiv atferd som forstyrrer personens funksjon i flere sammenhenger, forekommer også på dette nivået. Det tredje alvorlighetsnivået av ASF beskrives ved at personen krever veldig omfattende støtte. Alvorlige avvik i språk og nonverbal kommunikasjon forårsaker tydelige svekkelser i generell fungering, og fører til veldig begrenset initiering av sosiale interaksjoner. Innenfor begrensede og repetitive atferdsmønstre kjennetegnes det i nivå tre ekstreme vansker med å håndtere endring, og atferd som forstyrrer fungering på alle områder. Det er også store vansker med å endre fokus eller handling (APA, 2013).

Folkehelseinstituttet (Suren, 2020) viser til en betraktelig økning de siste årene i andelen av barn som får diagnosen ASF. I følge Suren (2020) skyldes dette i hovedsak en endring i

diagnosekriteriene. Det finnes eksempler på barn med milde symptomer og normale intellektuelle evner som likevel får diagnosen. Tall basert på helseregistre fra FHI (Suren, 2020) viser til at en prosentandel på 0,7 av alle barn ved åtte års alder er diagnostisert med ASF. Den viktigste risikofaren for ASF er genetisk disposisjon, og gutter har fire ganger så høy sannsynlighet for å få en diagnose som jenter (Suren, 2020).

### **3.1.2 Komorbiditet hos personer med ASF**

Komorbiditet betyr at funksjonsnedsettende forstyrrelser eller symptomer kan opptre samtidig (Statped, 2021). Personer med ASF har en høyere forekomst av tilleggsvansker eller diagnoser enn resten av befolkningen (Statped, 2021). Derfor er det som lærer for denne elevgruppen relevant å besitte kunnskap om de aktuelle tilleggsdiagnosene og vanskene som kan utspille seg. Det kan for personen være helt uavhengige vansker, som kan være medfødt eller utvikles underveis (Statped, 2021; Øzerk & Øzerk, 2020, s. 113). ADHD anses som en relativt hyppig tilleggsdiagnose til ASF. Norske studier anslår at rundt 20% av barn mellom 0-17 år med ASF også har en ADHD-diagnose. Intellektuell funksjonsnedsettelse, eller utviklingshemming, er en tilleggsdiagnose forskere anslår at mellom 50% og 80% av barn med autisme har (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 119).

Epilepsi hos personer med ASF er økende, og er en fellesbetegnelse for ulike typer av anfall (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 120). Epileptiske anfall og atferd som skyldes ASF kan være vanskelig å skille (Statped, 2021). Andre komorbide diagnoser som kan knyttes til ASF er Downs syndrom og Tourettes syndrom. Psykiske lidelser som angst, depresjon og schizofreni kan forekomme hos personer med ASF. Andre utfordringer personer med ASF kan stå overfor er språkforstyrrelser, atferdsforstyrrelser, søvnvansker, spiseforstyrrelser, synsvansker, selvskading og hypotoni (Statped, 2021; Øzerk & Øzerk, 2020, s 127-129). Å utrede personer med ASF for tilleggsvansker og diagnoser ved å være oppmerksom på symptomer er viktig for å lykkes med behandling og tiltak (Statped, 2021).

Som vi leser av tallene her, er en forekomst av tilleggsvansker og diagnoser vanlig hos elever med ASF. Med tanke på problemstillingen min kan forekomst og grad av tilleggsvansker være en faktor for hvordan lærere opplever arbeidet med elevgruppen, og hvordan de tilrettelegger for fysisk aktivitet. Elever med enkelte tilleggs-diagnoser kan behøve ekstra oppfølging og tilrettelegging, som lærere og andre rundt eleven må ta hensyn til.

### 3.1.3 Simon Baron-Cohen: Theory of Mind

*Theory of Mind* beskrives i innledningen til dette kapitlet som en tilnærming for å forstå de kognitive mekanismene hos barn med ASF. Å besitte en Theory of Mind vil kunne si evnen til å reflektere over innholdet i egne og andres tanker (Baron-Cohen, 2000). Kort forklart er ToM evnen til å tolke andre menneskers mentale tilstander som tanker, følelser, oppfatninger og intensjoner (Kaland, 2020). Som Kaland (2020) videre påpeker, har mange personer med ASF kognitive vansker som gir implikasjoner for kommunikasjon, sosialt samspill og adaptiv fungering. Vansker i sosiale samspill hos personer med ASF har en sammenheng med svikt i ToM, som videre kan være grobunn for angst og depresjon, samt utfordringer med å danne vennskap (Kaland, 2020). Derfor velger jeg å utdype denne teorien, fordi de disse aspektene kan knyttes til de sosiale ferdighetene jeg belyser i kapitlet om sosial kompetanse.

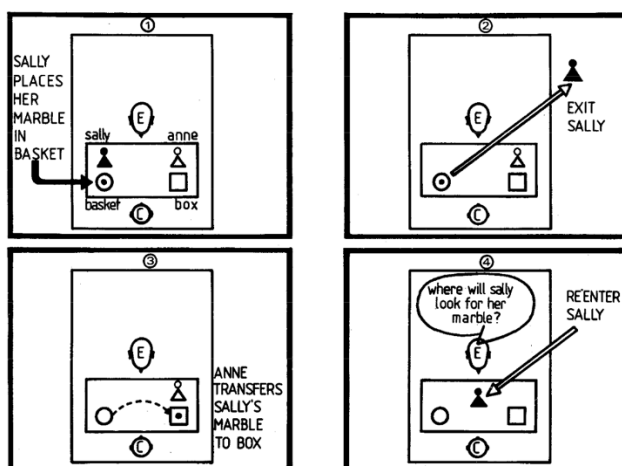
Baron-Cohen (1995, s. 31) trekker frem fire underliggende mekanismer som beskriver menneskers evne til å forstå andres følelser, tanker og hensikter. Den første mekanismen kalles *The Intentionality Detector*, intensjonsdetektor (ID), og beskrives som et redskap for å forstå målet og intensjonen for en persons handling. Den andre mekanismen beskrives som en *Eye-direction Detector*, øyeretningsdetektor (EDD), som gjennom synet oppdager tilstedeværelse, og fanger opp og fortolker andres blikk. Den tredje mekanismen kalles for *Shared-attention*, felles-oppmerksomhet (SAM), som ses på som en triadisk representasjon mellom en agent, jeg-et, og et tredje objekt eller en ny agent (Baron-Cohen, 1995). Den siste og viktigste av disse fire mekanismen for barns kognitive utvikling er mekanismen for *Theory of Mind* (ToM), en teori om sinnet (Baron-Cohen, 1995, s.51). Videre beskriver Baron-Cohen (1995, s. 51) ToM som et system for å utlede en persons fulle spekter av mentale tilstander. Mentale tilstander er uobserverbare, og derfor kreves en teori for å kunne forklare og predikere oppførsel. De tre første nevnte mekanismene gjør en person i stand til å lese andres oppførsel i form av personens mål og mening. En person er fortsatt avhengig av en måte å representere mentale tilstander på, som å tro, tenke, vite, forestille, drømme, spørre og lure. En person er også avhengig av å kunne knytte disse mentale tilstandene sammen til en koherent forståelse om hvordan tilstandene og handlingene til en person henger sammen. Denne doble funksjonen ved å både representere et sett av mentale tilstander, og forvalte mental kunnskap om til nyttig og relevant teori, gjør ToM (Baron-Cohen, 1995, s. 51).



Det er en tydelig relasjon mellom de fire mekanismene (Baron-Cohen, 1995). Personers intensjoner, blikkfang og evne til en felles-oppmerksomhet danner grunnlaget for en persons evne til ToM. Uten fungering i disse tre mekanismene har personer utfordringer med å utvikle en ToM. Baron-Cohen (1995) trekker frem at svikt i evnen til felles-oppmerksomhet kan forekomme hos personer med ASF. En konsekvens av denne svikten kan videre føre til utfordringer med å danne felles interesser med andre personer (Baron-Cohen, 1995, s. 69).

En studie fra Baron-Cohen, Leslie og Frith (1985) sammenlignet barn med autisme og barn med Down's syndrom gjennom en Sally-Anne-dukke-test (Figur 1.1). Eksperimentet er en test for å kartlegge evnen til perspektivtaking, der et svakt resultat indikerer at barnet har en liten evne til å lese andres sinn (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 166). Testen introduseres ved å vise dukkene Sally og Anne til en forsøksperson, som står ved siden av henholdsvis en kurv og en boks. Sally legger en ball i sin kurv, før hun forlater rommet. Deretter tar Anne ballen ut av kurven Sally la den i, og legger den i sin egen boks. Sally kommer inn i rommet igjen, og testen går ut på å si hvor Sally vil lete etter sin ball. Deltakerne vil bli spurt «hvor vil Sally se etter ballen?» (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Barn uten autisme og flere barn med Down's syndrom vil anta at Sally ser etter dukken i esken hun selv la den i, fordi hun ikke vet at duken ble flyttet. Barn med ASF har derimot større sannsynlighet for å peke på den andre esken hvor Anne flyttet den til. Baron-Cohen m.fl. (1985) konkluderte ut ifra resultatene at barn med autisme manglet en *Theory of Mind*, og ikke vil være i stand til å sette seg inn i andres tanker og følelser, eller predikere andres oppførsel. Det vil med andre ord si at barn med ASF kan ha utfordringer med perspektivtaking. Det var også en liten gruppe barn med autisme som klarte testen, og som derfor klarte å utvikle ToM (Baron-Cohen m.fl., 1985).

Figure 1. *Experimental scenario.*



*Figur 1.1* (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985, s. 41).

Barn med en normal mental utvikling har enklere for å gjenkjenne og forklare ord som beskriver prosesser som skjer i hjernen, som tenke, vite, drømme, håpe, forestille og ønske. Disse ordene distanserer seg fra ikke-mentale verb, som hoppe, løpe, spise eller drikke. Barn med autisme har ofte svekkelser i sitt ordforråd om mentale tilstander, som kan indikere utfordringer med forståelsen og bruken av disse ordene (Baron-Cohen, 2000).

Frith, Happé og Siddons (1994) støtter synet om at barn med ASF har svekkede evner til å forstå eget og andres mentale tilstander. Derimot søker de gjennom en studie å forstå hvordan svekkelsene i ToM kan knyttes direkte til dagliglivets sosiale ferdigheter. Studien tester 24 barn med autisme med en gjennomsnittsalder på 15 år, og 15 barn på 4 år med to standardtester innenfor ToM, blant annet Sally-Anne-testen som blir referert til tidligere i studien. Basert på resultatene foreslår Frith m.fl. (1994) at det eksisterer undergrupper innenfor autismespektrumet. De viser til at majoriteten av barn med autisme har en svekket forståelse av andres tanker, på bakgrunn av både tester, men også observasjoner fra dagliglivet. En eksemplifisert undergruppe er dem som har lært seg tilstrekkelige strategier for typiske kunstige tester, men som i dagliglivet ikke viser tegn til den samme forståelse. Den tredje undergruppen de viser til ut ifra sine resultater, er de elevene som synes til en viss grad å kunne representere mentale tilstander, både gjennom tester og i dagliglivet. Likevel er den sosiale tilpasningen til denne gruppen relativt svak (Frith m.fl., 1994).

Nyere studier viser tilfeller av svikt i evnen til ToM hos barn med autisme. En kvantitativ studie fra 2017 viser at gruppen med ASF har større vanskeligheter med bearbeiding av sosial informasjon og svakere evner til å ha en ToM, sammenlignet med en kontrollgruppe bestående av barn med normal utvikling (Mazza, Mariano, Peretti, Masedu, Pino & Valenti, 2017). Sosial informasjon betegner i denne studien forståelse av historier, gjenfortelle og reprodusere hva andre har sagt, samt gi respons. Basert på testresultatene i studien, kommer Mazza m.fl. (2017) frem til en hypotese om at barn i 7-års alderen med ASF har evnen til å gjenkjenne andre menneskers intensjoner, men ikke har utviklet evnen til å forstå deres tanker og følelser. Mangelen på disse ToM-evnene hos barn med ASF hindrer dem til en passende utvikling av egenskaper som spiller en viktig rolle i barnets sosiale kompetanse og oppførsel (Mazza m.fl., 2017).

Kaland (2020) viser i en litteraturstudie om autisme og ToM til lignende funn. Vansker i sosiale samspill hos personer med ASF har en sammenheng med svikt i ToM, som videre kan være grobunn for angst og depresjon, samt utfordringer med å danne vennskap. Kaland (2020) kommer også med interessante betraktninger om et skille mellom implisitt og en eksplisitt ToM. Personer med ASF mentaliserer ikke implisitt, som vil si en rask og ubevisst måte å prosessere andres mentale tilstander på. Det kan føre til vansker med og spontant tolke andres mentale tilstander. Personer med høytfungerende ASF kan derimot klare å løse ulike ToM-tester ved eksplisitte, kognitive strategier, men det anses ikke som tilstrekkelig for å mestre den spontane og raske kommunikasjonen i hverdagen. Disse funnene samsvarer med Frith, Happé og Siddons (1994) resultater som viser at oppnådde ToM-tester ikke nødvendigvis sier noe om personens sosiale evner i dagliglivet.

En svak eller manglende ToM kan komme til syne på flere områder. Deltagelse i lagidrett, lagarbeid, lek og i andre sosiale samspill kan være vanskelig å beherske for personer med ASF (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 166). Manglende ToM kan også ses på som grunnen til at personer med ASF har utfordringer med å tolke andre personers emosjonelle tilstand. Det kan komme til syne gjennom å provosere til negative følelser hos en annen person, uten å selv forstå at handlingen er uvennlig, på grunn av en mangel på innsikt i andres følelser (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 166). Disse vanskene i å ta andres perspektiv kan tolkes som liten evne til empati. Det svekker personens forutsetninger for sosialt samspill, som igjen kan bidra til problemer med å etablere vennskap (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 168).

For å oppsummere er ToM en persons evne til å tolke andre menneskers mentale tilstander som tanker, følelser, oppfatninger og intensjoner, slik Kaland (2020) beskriver. Baron-Cohen (1995) trekker frem at barn med ASF kan mangle denne evnen til å sette seg inn i andres sinn, på bakgrunn av resultatene i en Sally-Anne-dukke-test som handler om evnen til perspektivtaking. Resultatene om en manglende ToM hos barn med ASF støttes av nyere studier fra Mazza m.fl. (2017) og Kaland (2020). Også i faglitteraturen fra Øzerk og Øzerk (2020) pekes det på at barn med ASF har utfordringer med å tolke andre personers emosjonelle tilstand.

### 3.1.4 Sentrale lærekarakteristika hos elever med ASF

Som vi kan lese i diagnosemanualene ICD-10 (WHO, 1993) og DSM-5 (APA, 2013) er vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon et kjerneområde hos barn og unge med ASF. For å iverksette treffende tiltak er det nødvendig å besitte kunnskap om lærerkarakteristika og utfordringer elevgruppen kan ha i fysisk aktivitet i skolen. Et behov for struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen er viktig for mange elever med ASF (Storvik, 2014). Det setter ofte krav til lærere og assistenter rundt eleven, ved å utarbeide presise dagsplaner, ukeplaner og timeplaner som justeres med tanke på elevens utvikling (Storvik, 2014). Storvik (2014) trekker også frem et behov for språk- og kommunikasjonsopplæring som viktig for elevgruppen.

Grenier (2014) trekker frem de mest vanlige kjennetegnene for elever med ASF i fysisk aktivitet. Et annerledes *bevegelsesmønster* i form av en atypisk motorikk kan skape utfordringer, og er ofte et tydelig og synlig kjennetegn for elever med ASF (Grenier, 2014, s. 5). For elever på nivå 1 og 2 i diagnosen, som beskrevet tidligere i kapitlet, er vansker med kompetitive idretter, vansker med å forstå regler, klossete motorikk og lett for å bli frustrert noe som kan kjennetegne elevens utøvelse og atferd i aktiviteten (LePage & Courey, 2014, s. 24). *Oppmerksomhet* er et annet kjennetegn Grenier (2014, s. 5) trekker frem. Det innebærer utfordringer med overganger til andre aktiviteter og mangel på oppmerksomhet mot spesifikke oppgaver som ikke fanger interesse. En overdreven oppmerksomhet for foretrukne aktiviteter kan også forekomme (Grenier, 2014, s. 5). *Oversensivitet* mot lukt, ta eller bli tatt på, lyd eller bevegelse, kan alt trigge uønskede reaksjoner som er forstyrrende for undervisningen. Det er derfor viktig å legge til rette for et miljø uten unødvendige forstyrrelser, og være bevisst på eventuell bruk av lyd og lys (Grenier, 2014, s. 6).

Vansker med *kommunikasjon* er en av de vanligste utfordringene hos elever med ASF (APA, 2013; WHO, 1993). Kommunikasjon innebærer elevens språk og tale, som varierer fra person til person basert på intellektuell, sosial og følelsesmessig kapasitet (LePage & Courey, 2014, s. 23). Elever kan ha utfordringer med å uttrykke seg selv og dele sine tanker, samt motta beskjeder og vite hva som forventes av dem. Mange har også vansker med talespråket og med å forstå betydningen av setninger, intonasjon og rytme (Grenier, 2014, s. 6). Ekspressive og reseptive språkvansker kan også bety utfordringer med å kommunisere behov, initiere til en samtale og snakke om ikke-relevante temaer (LePage & Courey, 2014, s. 23). Sosiale

utfordringer, som også er et tydelig karakteristikum for elevgruppen, stammer ofte fra vansker med kommunikasjon. En implikasjon for personer på nivå 2 i diagnosen kan være at de kan risikere å fremstå som egoistiske og frekke mot andre jevnaldrende. Eleven kan ha vansker med å vise empati, og har lett for å mistolke situasjoner ved å reagere negativt på en nøytral situasjon. Elever på nivå 1, høyfungerende autisme, kan også vise sosiale vansker i samspill med jevnaldrende. De kan virke lite interessert i medelever, ha vansker med å kommunisere med jevnaldrende, og ha vansker med å forstå lek og spøk (LePage & Courey, 2014, s. 24).

### **3.1.5 Opplærings situasjon og rettigheter for elever med ASF**

Som tidligere nevnt, så foregår opplæringen for elever med ASF enten i ordinære klasser, i mindre grupper, eller alene (Nordahl m.fl., 2018, s.129). Elever har gjennom §5-1 i opplæringsloven (1998) rett til spesialundervisning dersom eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. §8-2 skal sikre at elevene deles inn i klasser eller grupper som ivaretar elevens behov for sosial tilhørighet, og som er pedagogisk og sikkerhetsmessig forsvarlig (Opplæringsloven, 1998). Dersom det innføres et vedtak om spesialundervisning, skal det ifølge opplæringsloven §5-5 (1998) utarbeides en individuell opplæringsplan, som skal bestå av mål og innhold for opplæringen. Elever med ASF har som regel individuelle opplæringsplaner (IOP), med individuelle mål basert på elevens faglige og sosiale fungeringsnivå (Statped, 2021). Dersom elever ikke innfrir kravet om spesialundervisning er de fremdeles sikret en opplæring tilpasset egne evner og forutsetninger, gjennom opplæringsloven §1-3 (1998) som handler om prinsippet om tilpasset opplæring.

I skoleåret 2020-21 hadde nærmere 49 000 elever enkeltvedtak om spesialundervisning, noe som tilsvarer 7,7% av elevene. 4300 elever går på spesialskole eller i fast avdeling for spesialundervisning, som tilsvarer 9% av elevene som får spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021). I norsk skole har om lag én prosent av elevene en autismediagnose (Noer, 2019). Tall fra NOU 2020:1 (s. 38) viser til tall fra årene 2008-2016 at 0,7% av alle barn har fått en autismediagnose ved åtte års alder. Samme rapport viser til en økning i forekomst av ASF i aldersgruppen 15-17 år, men har ingen konkrete tall og viser til (NOU 2020:1, s. 38). Rapporten sier likevel at det er sannsynlig at den totale andelen av personer med ASF er høyere i ungdom og voksen alder, enn andelen på 0,7% ved åtte års alder (NOU 2020:1, s. 38).

### **3.1.6 Potensielle metodiske tilnærminger i skolen**

Statped (2020) har utviklet tre prinsipper for pedagogisk tilrettelegging som de anbefaler lærere å følge i opplæringen for elever med ASF. Det første er prinsippet om struktur, oversikt og forutsigbarhet i undervisningen. Det kan hjelpe eleven til å forstå omverdenen bedre, samt øke elevens selvstendighet til å gjennomføre aktiviteter selv (Statped, 2020). Det andre prinsippet i tilrettelegging av undervisning er støtte i språk og kommunikasjon. Graden av språk- og kommunikasjonsvansker kan variere fra få problemer med forståelse og talespråk, til de som forstår lite av talespråk og heller ikke har et funksjonelt talespråk (Statped, 2020). Faste strukturer og visuelle symboler kan hjelpe eleven til å forstå språk. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er også et hjelpemiddel enkelte elever kan behøve for å forstå språk og selv gjøre seg forstått. Med ASK menes å kommunisere på andre måter enn tale (Statped, 2021). Det siste prinsippet Statped (2020) trekker frem er støtte for å lykkes i det sosiale samspillet. Vansker med å forstå sosiale samspill er som tidligere nevnt et sentralt kriterium i ASF-diagnosen. Derfor bør forståelse av og trening på sosiale ferdigheter ha en stor plass i tilretteleggingen av undervisning for denne elevgruppen (Statped, 2020).

Det finnes mange intervensjoner for læring og utvikling for barn og unge med ASF. Man kan skille mellom omfattende og fokuserte intervensjoner, der de omfattende intervensjonene er rettet mot et bredt spekter av utviklingsområder (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 532). Eksempler på slike utviklingsområder er språk, selvhjelpsferdigheter, kognitive ferdigheter, motorikk og sosiale ferdigheter. De fokuserte intervensjonene rettes mot spesifikk ferdighetstrening, som for eksempel utvikling av sosiale kommunikasjonsferdigheter, eller toalett-trening. Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI), Pivotal Response Training (PRT), Joint Attention, Symbolic Play, Engagement and Regulation (JASPER) og Treatment And Education of Autistic and Communication Related Handicapped Children (TEACCH) er eksempler på de mest brukte intervensjonene for barn og unge (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 532-533).

Treatment And Education of Autistic and Communication Related Handicapped Children (TEACCH) er en omfattende intervensjon, som i stor grad rettes mot barn og ungdom i skolen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 538). TEACCH er en helhetlig pedagogisk metode som bygger på struktur og forutsigbarhet. Metoden strukturerer opplæring og omgivelser på fem

måter. Disse prinsippene er visuell uttrykksform, fysisk struktur, daglig timeplan, individuell arbeidsplan og rutiner (Statped, 2020). En visuell uttrykksform innebærer at elevene skal ha mulighet til å se og høre informasjon. Timeplaner, dagsplaner og månedsplaner bør bestå av bilder, symboler, og tilpasset skrift, for å gi eleven oversikt og kontroll, samt forberede eleven på hva som skal skje. I en fysisk struktur, som vil si de konkrete time- eller periodeplanene, bør det planlegges for hvor aktiviteten skal skje, hvor overgangene finner sted, hvor arbeidsplassen er, og hvor man spiser og leker. Hver enkelt elev kan ha individuelle arbeidsplaner. Bruk av konkrete, bilder, symboler eller tekst for å forklare hva som skal gjøres, hvor lenge eleven skal holde på og når oppgaven er ferdig, bør inkluderes i en slik arbeidsplan (Statped, 2020; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 539).

### **3.1.7 Oppsummering**

ASF er som vi ser av diagnosekriterier og kjennetegn en kompleks diagnose, der alvorlighetsgraden kan variere fra person til person. Det antas at om lag 1% av elevene i norsk skole har en ASF-diagnose (Noer, 2019). Utfordringer med sosial interaksjon og kommunikasjon, begrensede, repeterende og uflexible atferdsmønstre, og atypiske og overdrevne interesser er tydelige kjennetegn hos personer ASF (WHO, 2021). Baron-Cohen (1995) sin forståelse av *Theory of Mind* kan bidra til innsikt i hvilke utfordringer personer med ASF kan ha med å sette seg inn i andres tanker og følelser. Nyere studier fra Mazza m.fl (2017) og Kaland (2020) peker også på at vansker med sosiale samspill har en sammenheng med svikt i ToM, og kan skape utfordringer med både atferd og danning av sosiale relasjoner. Et behov for forutsigbarhet og struktur, samt utfordringer med språk og kommunikasjon anses som sentrale lærekarakteristika hos elevgruppen (Storvik, 2014). I tillegg til kommunikasjon kan et annerledes bevegelsesmønster, mangel på eller overdreven oppmerksomhet og oversensitivitet være vanlige karakteristika hos elevgruppen (Grenier, 2014; LePage & Courey, 2014). Det finnes flere ulike metodiske tilnærminger for lærere i skolen, men prinsippene om struktur, forutsigbarhet, støtte til kommunikasjon og støtte til å forstå sosiale samspill er gjennomgående for de fleste i undervisningen (Statped, 2020).

## **3.2 Fysisk aktivitet i skolen**

Med begrepet fysisk aktivitet menes i denne studien lærerstyrte og tilrettelagte aktivitet i skolen. Kroppsøving er et naturlig fag for disse aktivitetene, i likhet med timeplanfestet fysisk aktivitet. I dette kapitlet bruker jeg Peter J. Arnold (1979) sin teori om fysisk aktivitet og utdanning som teoretisk forståelse. Teorien er kjent innenfor læreplanarbeid i kroppsøving, og er relevant for hvordan lærere legger til rette for læring i kroppsøving (Arnold, 1979). Arnold (1979) har også betraktninger om fysisk aktivitet som sosial interaksjon og kommunikasjon, som bidrar til å belyse fagets relevans for opplæring av sosial kompetanse. Deretter søker jeg å belyse hvilket potensial som kan ligge i fysisk aktivitet for elever med ASF, og hvordan lærere kan tilrettelegge for fysisk aktivitet hos elevgruppen.

### **3.2.1 Definisjon av fysisk aktivitet**

Fysisk aktivitet er et allmenn kjent og vidt begrep. Begrepet defineres av Ariansen (2017) i Folkehelseinstituttet som «all kroppsleg bevegelse som er utført av skjelettmuskulatur, og som resulterer i ein vesentleg auke i energiforbruket utover kvilenivå». Forebygging av livsstilsykdommer og overskudd er to av gevinstene man kan oppnå med regelmessig fysisk aktivitet (Ariansen, 2017). Fysisk aktivitet kan referere til alle mulige fysiske handlinger hos elever med ASF, som husarbeid, fysisk jobbing, lek eller andre aktiviteter (Huang, Du, Liu & Tan, 2020). I denne studien brukes begrepet fysisk aktivitet om kroppsøving, lek og andre fysiske aktiviteter i regi av personalet i skolen. Søkelyset er rettet mot hvordan lærere kan tilrettelegge for deltakelse i sosiale fellesskap og mestring av tilrettelagte fysiske aktiviteter. Utvikling av motoriske ferdigheter er en gevinst av å være fysisk aktiv (Colombo-Dougovito & Lee, 2020). For å kunne arbeide med sosiale ferdigheter i en fysisk aktiv setting er det en forutsetning av elevene mestrer det motoriske til en viss grad. Utvikling av motoriske ferdigheter hos barn og unge med ASF bør derfor jobbes aktivt med, for å gi større muligheter for deltakelse og sosial utvikling (Colombo-Dougovito & Lee, 2020).

### **3.2.2 Peter Arnold: Læring i, om og gjennom bevegelse**

Peter Arnold (1979) sin teori om læring i, om og gjennom bevegelse var under min kroppsøving- og idrettsfagsutdanning sentral i litteraturen. Arnold (1979, s.168) opererer med tre dimensjoner for å forklare fysisk aktivitet i et utdanningsperspektiv. De tre dimensjonene



er læring *i, om* og *gjennom* bevegelse, og er dimensjoner som overlapper og er gjensidig avhengig av hverandre.

Læring *om* bevegelse kan forklares gjennom en spørrende tilnærming til fagfeltet. Hvilken effekt fysisk aktivitet har på kroppen, hvordan man best lærer ulike bevegelser og hvilke metoder som er egnet for å lære og evaluere bevegelse, er spørsmål man bør tenke over både som lærer og elev (Arnold, 1979, s. 168-169). Læren om bevegelse er en teoretisk del av faget kroppsøving og fysisk aktivitet. Man beskriver, forklarer og noen ganger predikerer hva en bevegelse eller aktivitet kan føre til. Nettopp denne kunnskapen om bevegelse er sentralt for å bevare fagets profesjonalitet (Arnold, 1979, s. 169). Faget må ha en hensikt om å skape læring og løfte frem sider ved eleven andre fag ikke har samme muligheter til. En lærer må tenke over hensikten med faget, hvilke læringserfaringer elevene skal tilegne seg, og hvordan man planlegger for at elevene skal tilegne seg kunnskap og forstå innholdet (Arnold, 1979, s. 170). Læring om bevegelse kan brytes ned til underkategoriene motorisk læring, ferdighetsutvikling, sosiokulturelle aspekter, historie og utvikling av sport og dans (Arnold, 1979, s. 170). Spesielt de sosiokulturelle aspektene ved bevegelse vil være relevant for min oppgave. Dette betyr å ha kunnskap om aktiviteter som skjer i samspill med andre, og hvordan man kan samarbeide med andre. Å lære om bevegelse kan føre til en større forståelse hos eleven om hva aktiviteten fører til. Å vite noe om fysiske og sosiale fordeler og rasjonale for ulike aktiviteter kan gjøre at aktiviteten føles mer meningsfull, og sammenhenger til andre fag kan bli tydeligere (Arnold, 1979, s.170).

Læring *gjennom* bevegelse er den andre dimensjonen Arnold (1979) beskriver. Denne dimensjonen er mest assosiert med termen *physical education* (kroppsøving). I hovedsak innebærer læring gjennom aktivitet å delta i tradisjonelle aktiviteter, spill, leker, dans, turn, svømming og utendørsaktiviteter. Læreren kan bidra til at elevene oppnår ønskelige resultater, uavhengig om aktivitetene har en egenverdi eller ikke (Arnold, 1979, s. 171). Hvilken verdi og utbytte aktivitetene har er sentral også i denne dimensjonen. Aktiviteter kan ha både indre og ytre verdier, der aktiviteten kan legge føringer for hvilke ferdigheter som er egnet for å lære. Læreren bør være bevisst på hvilke verdier ved aktiviteten som kan overføres til andre situasjoner (Arnold, 1979, s.171). Læring gjennom fysisk aktivitet vil i et utdanningsløp bli vurdert på hvilken måte det bidrar til et godt liv. Hensikt og mål med deltagelse i fysisk aktivitet, samt kroppsøving som fag, er gjennom det siste århundret hyppig diskutert av sentrale personer som Dewey, Kane, Williams, Andrews og Jahoda (Arnold, 1979, s. 171-

173). Fordeler som taler for fagets status i skolen er emosjonell stabilitet, selvrealisering, kognitiv utvikling, sosial kompetanse, moralsk utvikling, motoriske ferdigheter og estetisk verdsetting (Arnold, 1979, s.172). Fysisk aktivitet kan med andre ord bidra til å styrke noen av disse egenskapene hos elever.

Læring gjennom bevegelse kan videre forstås gjennom to funksjoner ved læring. Den første funksjonen kalles en illustrativ funksjon, som omhandler hvordan læreren på best mulig måte får elevene til å forstå nøyaktig hva de har lært gjennom å være fysisk aktive. Det kan eksempelvis være å utforske kroppslige mekaniske prinsipper, gjennom å prøve ut en teori i praksis. Det kan bidra med innsikt og kunnskap, vet at man får nye perspektiver etter å ha prøvd ut en bevegelse eller aktivitet (Arnold, 1979, s. 174). Den andre funksjonen beskrives som en referansefunksjon, der oppståtte problemer i en aktivitet kan refereres tilbake til en annen form for kunnskap. «Hva er det som gjør en type dans til det den er?», eller «hvorfor er det nødvendig med regler?», er spørsmål som kan reises i en aktivitetssammenheng. Spørsmålet om dans kan forklares ved kunnskap om estetikk og egenskaper som uttrykk, rytme, form og illusjon. Hensikten med regler kan derimot forklares gjennom respekt, likeverd og rettferdighet, og kan relateres til prinsippet om *fair play* (Arnold, 1979, 174). Læring gjennom bevegelse er best tenkt på som den delen av utdanningsprosessen som tar sikte på å forbedre og harmonisere fysiske, intellektuelle, sosiale og emosjonelle aspekter ved elevenes utvikling, hovedsakelig gjennom lærerens utvalgte og styrte fysiske aktiviteter (Arnold, 1979, s. 176). Kort fortalt handler læring gjennom bevegelse om hvilke opplevelser, erfaringer og utbytte elevene sitter igjen med etter fysisk aktivitet.

Den tredje og siste dimensjonen til Arnold (1979) er læring *i* bevegelse. I denne dimensjonen er synet på egenverdiene i en aktivitet, og hvilket deltakende perspektiv en aktør kan ha i aktiviteten. Man gir elever tilgang til å utfolde seg selv, gjennom særegne og kroppslige kontekster, hvor man lærer mye om seg selv og verden man er i (Arnold, 1979, s. 176). Læring *i* bevegelse innebærer å ha respekt for en persons kroppslige bevissthet. Det innebærer også å gjøre seg kjent med en rekke fysiske og intellektuelle aktiviteter, og at man oppnår målet med faget på en moralsk forsvarlig måte. Aktivitetene skal være meningsfulle og tjene elevene positivt i en gjennomgående dannelsingsprosess (Arnold, 1979, s. 177). Sæle (2017) beskriver læring *i* bevegelse som sannsynligvis kroppsøvingfagets viktigste dannelsingsoppgave. Læring *i* bevegelse får frem fagets autonomi og egenverdi, kroppsetetiske kvaliteter, og mål og mening i ulike aktiviteter (Sæle, 2017).

For å oppsummere tar Arnold (1979) sin teori for seg hvordan man kan tilegne seg ulike typer læring gjennom fysisk aktivitet. Læring *om* bevegelse handler om å vite noe om hvilken effekt fysisk aktivitet kan ha, og hvilke muligheter som kan ligge i fysisk aktivitet. Det handler i like stor grad om lærerens evne til planlegging og forståelse, som elevers muligheter til å tilegne seg læring om egen kropp og ulike aktiviteter. Læring *gjennom* bevegelse handler om hvilke opplevelser, erfaringer og utbytte elever sitter igjen med etter å ha deltatt i fysisk aktivitet. For læreren handler det om å legge til rette for aktiviteter som kan overføres til andre situasjoner, for eksempel gjennom et fokus på regler og rettferdighet. Læring *i* bevegelse handler i større grad om egenverdiene og egenskapene en aktivitet har, og hva elever kan tilegne seg gjennom denne aktiviteten. Lærere skal legge til rette for aktiviteter som gir elevene muligheter til å utfolde seg selv, men som respekterer elevers kroppslige forutsetninger.

### **3.2.3 Fysisk aktivitet og kroppsøving i læreplanverket**

Folkehelse og livsmestring er et av tre tverrfaglige temaer skolen skal legge til rette for på tvers av fag. Temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, samt kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12-13). Håndtering av egne følelser, tanker og mellommenneskelige relasjoner er også viktige verdier som dette tverrfaglige temaet skal belyse i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette temaet omfavner elever med ASF i like stor grad som andre elever i skolen. Lærere er pliktet å legge til rette for aktiviteter som fremmer psykisk og fysisk helse.

Ifølge læreplanen i kroppsøving skal deltagelse i kroppsøving bidra til å stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Faget skal også bidra gjennom ulike bevegelsesaktiviteter å fremme samarbeid, inkludering og respekt mellom medelever (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Disse verdiene er relevant for alle elever i skolen, og det er opp til hver enkelt lærer å tilrettelegge for aktiviteter tilpasset elevens funksjonsnivå. Kjerneelementene i kroppsøvingsfaget er i stor grad basert på Arnold (1979) sin teori, ved at faget skal bidra til kroppslig læring gjennom lek, dans, idrett og andre bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Læring i bevegelse som Arnold (1979) trekker frem kan knyttes til kjerneelementet *bevegelse og kroppslig læring* i læreplanen, der allsidig

motorisk læring og utvikling av kroppsbevissthet står som sentrale mål i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). For elever kan dette bety å gjøre seg erfaringer med egen kropp, og hvilke bevegelser man behersker. Læring om bevegelse kan forstås i læreplanen, som sier at elever skal reflektere og tenke kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

### **3.2.4 Fysisk aktivitet som en arena for sosial interaksjon og kommunikasjon**

Sosiale situasjoner som innebærer interaksjon og kommunikasjon er som tidligere nevnt utfordrende for barn og unge med ASF. Arnold (1979) skriver i sin bok om hvordan fysisk aktivitet og bevegelse kan fungere som sosial interaksjon og kommunikasjon. Fysisk aktivitet som kommunikasjon kan anses som en form for menneskelig interaksjon der avsender med hensikt overfører en melding til en mottaker ved hjelp av en gjensidig delt og forstått kode (Arnold, 1979).

Kroppsøving og fysisk aktivitet som fag kan være med på å skape muligheter for å møte og synliggjøre forskjellige kroppslige forutsetninger og ulike normer og verdier. Det kan for eksempel komme til syne gjennom situasjoner der elevene kan erfare forskjellighet. Forskjellighet i kroppsøving kan oppfattes som ulikhet i oppførsel, væremåte, ulik kunnskap om spill og regler, og ulike kroppskulturer (Esser Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 105).

Esser Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 105) trekker videre frem emosjonell delaktighet som en vanlig del av faget. Emosjonell delaktighet kommer gjerne til syne gjennom nysgjerrighet, usikkerhet eller motstand, og er en viktig forutsetning for å lære å håndtere slike opplevelser på en effektiv måte. For å arbeide aktivt med utvikling av den emosjonelle delaktigheten og håndteringen av nye opplevelser, er det avgjørende at lærerens didaktiske inngang er rettet mot nettopp disse fenomenene. Konkrete læringssituasjoner som kan skape reaksjoner på noe fremmed er viktig for læreren å snakke om. Da jobber man aktivt med de identitetsutviklede sidene ved inkludering i faget (Esser Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 105). Dette kan være spesielt viktig for elevgrupper med ASF, der reaksjoner i form av usikkerhet og motstand kan forekomme hyppigere. For å skape et læringsmiljø som legger til rette for denne utviklingen av identitet og selvfølelse, bør være basert på likeverdig deltakelse, anerkjennelse og tilhørighet. Disse anses som didaktiske grunntanker, som videre deles inn i

kategoriene *læring gjennom samarbeid* og *læring gjennom erfaringer med fremmedhet* (Esser Noethlichs & Midthaugen, 2015, s. 107).

### **3.2.5 Tilrettelegging for fysisk aktivitet for elever med ASF**

En håndbok utviklet i et samarbeid mellom Autismeforeningen og Norges idrettshøgskole trekker frem ulike måter å tilrettelegge for fysisk aktivitet for barn og ungdom med ASF (Blixrud Frost m.fl., 2015, s. 2). På grunn av vanskene mange elever med ASF har knyttet til kommunikasjon og oppmerksomhet, anses muntlig formidling og instruksjon som viktige egenskaper for læreren knyttet til det å lære bort og instruere fysiske aktiviteter (Blixrud Frost m.fl., 2015, s. 7). Dersom man gir muntlige beskjeder bør disse være korte, enkle og tydelige, og ikke gi rom for misforståelser. Like viktig er det at elevene har din oppmerksomhet, og eventuelt gis individuelle beskjeder av en annen lærer eller assistent om beskjeden må ytterligere tilpasses enkelte elevers forståelse og kommunikasjonsform (Blixrud Frost m.fl., 2015, s. 7-8). Blixrud Frost m.fl. (2015, s. 8-9) trekker også frem visualisering og demonstrasjoner som virkemidler for å tydeliggjøre hvordan en aktivitet utføres. Fotografier, tegninger og symboler er eksempler på illustrasjoner som kan brukes. Demonstrasjoner er det ofte læreren som utfører, med hensikt til å få elevene til å herme eller imitere din bevegelse. Ved demonstrering av en aktivitet er det viktig å gjøre det i elevenes tempo, og ikke gå for fort frem (Blixrud Frost m.fl., 2015, s. 9).

TEACCH-intervensjonen som ble beskrevet i kapitlet om ASF er en metode som kan være egnet i planlegging og gjennomføring av fysisk aktivitet i skolen. Ifølge en studie fra Schultheis, Boswell og Decker (2000) er det større sannsynlighet for at eleven raskere forstår oppgaven dersom det er visuelt klart hvor oppgaven finner sted, og hvilke avgrensinger oppgaven har. Tydelige avgrensninger med skillevegger, ventestoler og å fjerne alle mulige distraksjoner kan være med på å skape en fysisk struktur og ramme rundt aktivitetene (Schultheis m.fl., 2000). En personlig timeplan bestående av skrift og bildestøtte om hvilke aktiviteter som skal gjennomføres basert på elevens opplæringsmål, kan være en hensiktsmessig inngang til en kroppsøving- eller fysisk aktivitets-time. En slik timeplan kan virke som en visuell uttrykksform, som gir eleven bedre oversikt. Organisering av aktivitetene bør ha klare tidsrammer, egnet utstyr, nøyaktig antall objekter, samt en verbal og visuell demonstrasjon av aktiviteten (Schultheis, m.fl., 2000).

Blubaugh og Kohlmann (2006) trekker i en fagartikkel frem elementer fra TEACCH-metoden som kan bidra til en bedre struktur av kroppsøvingstimer. Blubaugh og Kohlmann (2006) peker også på viktigheten av en fysisk struktur, der læreren bruker fargede linjer og symboler for å tydeliggjøre hvor aktiviteten finner sted, og hva aktiviteten er. Å starte og avslutte timen med en kjent aktivitet kan være et virkemiddel læreren gjør for at elevene opplever kroppsøving som forutsigbart og trygt (Blubaugh & Kohlmann, 2006). Blubaugh og Kohlmann (2006) mener det er enklere å introdusere en ny og mer utfordrende aktivitet etter en forutsigbar start på timen. Visuelle hjelpemidler i form av skjemaer bestående av hvilke aktiviteter som skal gjennomføres, hvor lang tid aktiviteten tar og hvor aktiviteten tar sted anses som en viktig hjelp til eleven for overganger mellom aktiviteter. En slik visuell støtte, både i form av ord og bilder, kan gjøre kroppsøving til en mer strukturert og forutsigbar arena (Blubaugh & Kohlmann, 2006).

### **3.2.6 Oppsummering**

Lærerstyrt fysisk aktivitet kan, som vi ser i kapittel 2 om nyere forskning om hvilke effekter fysisk aktivitet har på opplæring av sosiale ferdigheter hos elever med ASF, være en egnet arena for å trene på sosiale interaksjoner. Det setter imidlertid krav til læreren i hvordan man tilrettelegger og planlegger for denne læringen. Deler av læreplanen i kroppsøving kan relatere til Arnold (1979) sin teori om læring i, om og gjennom bevegelse.

Styringsdokumentene skal ligge til grunn for lærerens praksis, og bør fremme samarbeid, inkludering og respekt mellom elever gjennom fysisk aktivitet og bevegelsesglede ut ifra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Arnold (1979) sin teori handler blant annet om hvordan læreren planlegger for aktivitet, hvilke egenskaper aktiviteten har, og hvordan læringen kan overføres til andre situasjoner. For elevene handler det om å tilegne seg erfaringer gjennom deltakelse, utforske kroppslige forutsetninger, og lære noe om hva aktivitetene kan føre til. Esser Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 105) trekker frem kroppsøving som et fag der forskjellige kroppslige forutsetninger synliggjøres, som kan føre til at elevene tilegner seg erfaringer knyttet til oppførsel, væremåte og følgning av regler. Læreren bør ta tak i konkrete læringssituasjoner som kan oppnå, og jobbe aktivt med å synliggjøre og snakke om de nye opplevelsene elevene kan ha i kroppsøving (Esser Noethlichs & Midthaugen, s. 105). I tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med ASF peker Blixrud Frost m.fl. (2015), Schultheis m.fl. (2000), og Blubaugh og Kohlmann (2006) på bruk av visuelle hjelpemidler med bildestyrte planer og symboler for å skape forutsigbarhet og

trygghet for elevene. Det trekkes videre frem at tydelighet i tidsaspektet og hvor aktiviteten finner sted, samt tydelige og korte beskjeder fra læreren, hjelper elevene til å føle seg tryggere og forstå aktiviteten bedre.

### **3.3 Sosial kompetanse**

Utfordringer med sosial kommunikasjon og interaksjon er tydelige kjennetegn hos mange personer med ASF (APA, 2013; WHO, 1993). Sosial læring har tilegnet seg en større plass i Fagfornyelsen (LK20) enn hva det hadde i Kunnskapsløftet (LK06). Derfor er det mer enn noen gang relevant å vite noe om hva det innebærer, og hvorfor det er viktig å lære. I dette kapitlet gjør jeg derfor rede for definisjonen av sosial kompetanse, og hvilke sosiale ferdigheter som elever med ASF kan ha et større behov for å utvikle. Jeg bruker Ogden (2018) og Gresham og Elliott (1991) som teoretisk bakgrunn for å forstå begrepet sosial kompetanse. Frank Gresham og Stephen N. Elliott (1991) anses som betydelige forfattere innenfor temaene sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Elliott og Gresham sine fem ferdighetsdimensjoner (1991) har lagt grunnlag for forskning og konkretisering av temaet. Terje Ogden er med sine verk og publikasjoner om sosial kompetanse og problematferd i skolen, en sentral bidragsyter på feltet i Norge.

#### **3.3.1 Sosial kompetanse – Et sett av sosiale ferdigheter**

For å delta i sosiale fellesskap og samhandle med andre i sosiale situasjoner, er god sosial kompetanse en viktig forutsetning (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3). Sosial kompetanse er knyttet til de kunnskapene, ferdighetene og holdningene vi bruker for å mestre sosiale sammenhenger. Jevnaldrende barn i skolen utgjør en unik arena for kommunikativ og sosial utvikling, og det anses som en av skolens viktigste oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 4). Sosial kompetanse defineres av Garbarino (1985, s. 80) som de ferdighetene, holdningene og evnene en person trenger for å mestre ulike sosiale situasjoner i det sosiale miljøet man er en del av, og som samtidig fremmer maksimal trivsel og fremtidig utvikling. Sosiale ferdigheter anses som viktige byggesteiner i sosial kompetanse (Ogden, 2018). Med andre ord kan man si at sosial kompetanse er et sett av sosiale ferdigheter.

Ogden (2018) peker på tre dimensjoner ved sosial kompetanse. Den har en kognitiv dimensjon, som er knyttet til hvordan barn tenker, oppfatter og fortolker sosiale signaler, i tillegg til deres evne i å ta beslutninger og løse problemer. Denne dimensjonen er spesielt relevant for barn med ASF, som kan ha en svekket ToM (Baron-Cohen, 1995). Den andre er den emosjonelle dimensjonen, som handler om barns følelser, holdninger og motiver som kan oppstå i samhandling med andre. Regulering av følelser er sentralt i den emosjonelle



dimensjonen, der både sosial angst og usikkerhet kan føre lite initiativtaking og avvisning av sosial kontakt. Den siste dimensjonen omtales som atferdsdimensjonen, som beskriver hvordan barns sosiale kunnskap anvendes i praksis og hvordan sosiale beslutninger tas (Ogden, 2018).

Sosiale ferdigheter anses som viktige byggesteiner i sosial kompetanse (Ogden, 2018). Elliott og Gresham (1991) opererer med fem domener innenfor sosiale ferdigheter, som inngår i et sosialt opplæringsprogram (Social Skills Intervention Guide). Ferdighetene i programmet representeres gjennom akronymet CARES, som står for Cooperation (samarbeid), assertion (selvhevdelse), responsibility (ansvarlighet), empathy (empati), og self-control (selvkontroll) (Elliott & Gresham, 1991, s. 2). *Samarbeid* handler om å kunne hjelpe andre, dele tanker og materielle ting, og følge regler og instruksjoner. *Selvhevdelse* går utpå å kunne be om informasjon, introdusere seg selv, og hvordan man reagerer på andres handlinger. Under ferdigheten *ansvarlighet* legges det vekt på evnen til kommunikasjon med voksne, og det å ha respekt for andres eiendeler og arbeid. Ferdigheten *empati* omhandler individets omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. *Selvkontroll* kjennetegnes ved å kunne inngå kompromisser, respondere på erting og lek på en passende måte, og håndtere turtaking (Elliott & Gresham, 1991, s. 3).

Av disse fem sosiale ferdighetene er empati naturlig å utdype, på bakgrunn av utfordringene personer med ASF har med å sette seg inn i andres sinn. Blair (2005) definerer empati gjennom de tre kategoriene kognitiv, motorisk og emosjonell empati. Den kognitive formen for empati knyttes til ToM, og evnen til å kunne forstå andres mentale tilstander som tanker, ønsker, tro og intensjoner (Baron-Cohen, 1995; Blair, 2005). I tillegg til å bli regnet som en egen form for empati, så anses evnen til å forstå andres mentale tilstand som nødvendig for at emosjonell empati skal finne sted. Motorisk empati defineres av Blair (2005) som evnen til å automatisk etterligne og synkronisere ansiktsuttrykk, vokaliseringer og bevegelser som en annen person gjør. Emosjonell empati kommer oftest til syne gjennom å bruke ansiktsuttrykk som en kommunikasjon-funksjon til en observatør. Emosjonelle ansiktsuttrykk som frykt, tristhet og lykke anses som en spesifikk form for kommunikasjon, som gir spesifikk informasjon til en motpart. Empati blir med dette synet måten motparten oversetter kommunikasjonen (Blair, 2005). I tillegg til en svikt i den kognitive empatien, påstår Blair (2005) at det er grunn til å tro at den motoriske empatien også er svekket hos personer med ASF. Det er ikke grunnlag for å si at det er noen tydelige svekkelser i emosjonell empati hos

personer med ASF. Dersom noe indikerer en redusert kapasitet i den superior temporal corticale delen av hjernen hos et individ med ASF, representerer svekkelsene mest sannsynlig generelle representasjonsvansker med ansikter, snarere enn en spesifikk svikt i emosjonell læring (Blair, 2005). Barn og unge med ASF er derimot i stand til å vise empati på lik linje med jevnaldrende, men de må ofte lære å forstå hvorfor det er nødvendig (Statped, 2021).

### **3.3.2 Sosial kompetanse i skolens styringsdokumenter**

Innføringen av *sosial læring og utvikling* som et prinsipp for læring og utvikling i fagfornyelsen (Kunnskapsløftet 2020) retter et større fokus mot denne typen læring enn tidligere. Skolen skal bidra til sosial læring og utvikling både gjennom arbeid med fag, og gjennom alle andre deler ved skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Fra tidligere har Bogsti (2012, s. 217) påpekt at sosiale ferdigheter ikke var et eget skolefag i LK06, og etterlyste en egen fagplan i sosial kompetanse. Arbeidet med sosial kompetanse blir konkretisert til en viss grad gjennom noen regler for hva skolen skal arbeide med, men opplæringen i sosiale ferdigheter er ikke angitt i kompetansemål. Videre trekker Bogsti (2012, s. 218) frem mangel på klare kompetansemål og avsatt tid som viktige faktorer til at opplæring i sosiale ferdigheter blir sett på som en svakere rettighet enn opplæring i skolefag for elever i både ordinær og spesialundervisning. Det er verken klare ferdighetsmål eller adekvate måleredskaper for sosial kompetanse i skolen, og tiltak blir gjerne iverksatt først når elevenes manglende ferdigheter gir utslag i form av innagerende eller utagerende atferd (Bogsti, 2012, s. 219). Selv med et større fokus på sosial læring i KL2020, så stilles det krav til den enkelte lærer om hvordan man knytter dette til sin undervisning. Mangel på avsatt tid og adekvate måleredskaper kan fortsatt være utfordringer for mange lærere. Likevel bidrar prinsippet om sosial læring og utvikling til tydeligere utviklingsområder, ved at undervisningen skal fremme empati, dialog og samarbeid, som kan skje gjennom medbestemmelse og medansvar for elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

### **3.3.3 Arbeid med sosial kompetanse for elever med ASF**

Elever med ASF vil ofte ha behov for å vike fra noen kompetansemål i enkelte fag i læreplanen, eller ha behov for en individuell opplæringsplan (IOP) (Storvik, 2014). Omfattende språk- og kommunikasjonsvansker, spesielle utfordringer med å omgås andre mennesker, og ulike reaksjoner på omgivelsene omtales som den «autistiske triaden», og

anses som hovedområdene elever med ASF har utfordringer med i skolen. En tilrettelegging for utvikling av disse områdene bør de voksne rundt eleven jobbe aktivt med (Storvik, 2014). Det legges dermed ofte til rette for en opplæring med mål knyttet til elevens sosiale ferdigheter.

Elever med ASF trenger ofte mer tid, ro og støtte for å utvikle sin sosiale kompetanse. Utviklingen skjer ofte ved å trene på sosiale ferdigheter i rolige og oversiktlige situasjoner med tydelige rollemodeller (Statped, 2021). Statped (2021) trekker elevenes relasjon til lærere som helt sentral for å utvikle sosial kompetanse, og peker på at gode lærer-elev-relasjoner også har en beskyttende effekt når det gjelder utvikling av problematferd. For elever med ASF læres de sosiale ferdighetene lettere når eleven har en spesiell interesse for aktiviteten (Statped, 2021; Kaland, 2014). Dersom ferdighetene læres i en gruppesetting, vil læringen enklere kunne generaliseres til andre settinger. Læreren bør bevisst legge opp til læring i sosiale ferdigheter i det aktuelle skolemiljøet, sammen med hele klassen eller utvalgte medelever (Kaland, 2014). Sosiale ferdigheter læres ofte gjennom observasjon, modellering, samtaler eller konkrete tilbakemeldinger (Statped, 2021). Videre er det viktig at de aktuelle sosiale ferdighetene som skal trenes på introduseres og konkretiseres, der læreren også forklarer hvorfor ferdigheten er viktig (Statped, 2021). En tydelig ytre struktur med forutsigbarhet er viktig også i opplæringen av sosiale ferdigheter. Eleven blir ofte mer mottakelig for læring om de opplever ro og trygghet i sosiale situasjoner (Statped, 2021).

### **3.3.4 Oppsummering**

Sosial kompetanse og sosial læring tildeles større oppmerksomhet i KL2020 enn i tidligere læreplaner. Med tanke på utfordringene mange elever med ASF har i sosiale situasjoner, kan et større fokus på opplæring av sosiale ferdigheter bidra til å styrke deres sosiale kompetanse. Det kan igjen gi grobunn for å skape vennskap og sosiale forhold (Statped, 2021). Sosial kompetanse defineres som et sett av sosiale ferdigheter og evner en person bør ha for å mestre ulike sosiale situasjoner (Garbarino, 1985, s. 80). Ogden (2018) peker på tre dimensjoner ved sosial kompetanse, som utgjør hvordan en person tenker, regulerer følelser og anvender sosial kunnskap i praksis. Elliott og Gresham (1991) opererer med de fem sosiale ferdighetene samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati og selvkontroll. Samarbeid, empati og selvhevdelse er ferdigheter det vil være interessant å utdype med tanke på elevgruppens utfordringer, og om fysisk aktivitet er en egnet arena for å trene på disse.

### 3.4 Oppsummering av teori

Som vi leser i kapittel 2 så viser flere nyere studier en sammenheng mellom deltakelse i tilrettelagt fysisk aktivitet og positive effekter på elever med ASF sin sosiale kompetanse. Fysisk aktivitet trekkes også frem som en egnet arena for å trene på sosiale ferdigheter. Elever med ASF er en mangfoldig elevgruppe, der grad av individuell tilrettelegging og tilpasning av undervisning kan variere. utfordringer med sosiale samspill, kommunikasjon og interaksjon kan være utfordringer mange elever med ASF står overfor i sin skolehverdag. Sosial læring og utvikling for elevene er en viktig del av den overordnede delen i KL2020, og lærere har et ansvar for å legge til rette for aktiviteter som kan bidra til å styrke elevens sosiale kompetanse. Både nyere forskning og faglitteratur ved Esser Noethlichs og Midthaugen (2015) trekker frem kroppsøving som en egnet arena for å trene på sosiale interaksjoner. Det som derimot er mindre belyst i forskning og litteratur er hvordan lærere erfarer arbeidet med å tilrettelegge for fysisk aktivitet for elevgruppen, og hvilke sosiale ferdigheter opplæringen retter fokus mot. Baron-Cohen (1995) peker på at barn med ASF kan ha utfordringer med å sette seg inn i andres tanker og følelser. Det er derfor interessant å undersøke om fysisk aktivitet kan være en arena for å trene på sosiale ferdigheter knyttet til dette. Peter Arnold (1979) sin teori kan knyttes til hvordan lærere planlegger aktiviteten, og hvilke egenskaper ved aktiviteten elevene kan ha utbytte av. Min studie søker å bidra til en forståelse av hvordan lærere kan bruke fysisk aktivitet som en arena for elever med ASF til å trene på sosiale ferdigheter, og dermed utvikle elevens sosiale kompetanse.

## 4 Metode

Denne studien handler om å undersøke læreres erfaringer, perspektiver og refleksjoner rundt arbeid med sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet for elever med ASF. Fordi jeg undersøker læreres erfaringer om disse fenomenene synes det kvalitative forskningsintervjuet å være en egnet metode til å svare på min problemstilling. Fordeler Maxwell (2008) trekker frem ved å utføre en kvalitativ studie er bidrag til verdifull innsikt, teori og data om fenomener. Interessen i kvalitative studier ligger i hvordan informantene gir mening til ting som har skjedd, og hvordan de perspektivene og erfaringene former deres egne handlinger (Maxwell, 2008). Creswell (2014, s. 205) beskriver også kvalitativ forskning som en metode for å undersøke et valgt fenomen i dybden. Man velger forskningsobjekter bevisst med hensikt om å få relevante svar om fenomenene man belyser (Creswell, 2014, s. 206). Kvalitative intervjuer brukes mer og mer som en selvstendig forskningsmåte, og har siden 1980-årene blitt en viktig del av samfunnsforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30). Thagaard (2018, s. 19) trekker også frem kvalitative studier som en metode for å utvikle forståelse av de fenomenene man studerer.

I denne studien søker jeg å belyse tre fenomen som jeg knytter sammen. Ved å intervjuere lærere med en faglig og relevant utdanningsbakgrunn kan jeg få oppfattelser og erfaringer som andre lærere for elever med ASF kan få bruk for i sin praksis i læreryrket. Informantene kan også bidra med innsikt i hvordan arbeidet med sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet for elever med ASF foregår i skolen, og hvilket potensial som kan ligge i fysisk aktivitet som arena for denne opplæringen.

### 4.1 Litteratursøk

I søk etter litteratur og nyere forskning på ASF, fysisk aktivitet og sosial kompetanse utførte jeg litteratursøk i ulike databaser. Jeg fikk veiledning av en fagreferent på biblioteket på OsloMet, før jeg deretter søkte selvstendig. Jeg brukte i stor grad Education Research Institute (ERIC) og PsycINFO, som er kjente internasjonale databaser innenfor pedagogikk, utdanning, psykologi og medisin. Sentrale inkluderingskriterier for artiklene som ble brukt var at de var fagfelleurderte, utgitt etter 2015, engelskspråklige, og inneholdt et empirisk formål med en abstrakt-, innledning-, metode- og diskusjonsdel, i tillegg til en litteraturliste. Jeg ønsket å

koble de tre hovedtemaene mine sammen i søkene, for å sikre så relevante og presise treff som mulig. Søkeordene jeg brukte for fysisk aktivitet (S1) var «physical activit\* OR excercise OR physical education\*». For sosiale ferdigheter (S2) brukte jeg «social skill\* OR social interaction\* OR social behavior\* OR social competence OR emotion\*». For autisme (S3) ble det søkt på “autism OR asd OR autism spectrum disorder OR asperger’s OR asperger’s syndrome OR autistic disorder OR aspergers”. Det neste steget var å koble søkeordene og variablene S1, S2 og S3 sammen. Søket ble da S1 AND S2 AND S3, som resulterte i 55 treff. Etter å ha ekskludert artikler som ikke var fagfelleverderte og utgitt tidligere enn 2015, satt jeg igjen med 20 treff på ERIC, og 47 treff på PsycINFO. Deretter leste jeg flere abstrakter og kunne utelukke flere artikler som ikke var egnet til formålet med min oppgave. Jeg gjennomførte også et mer spesifikt litteratursøk rettet mot teori om ASF. Søket ble gjort på PsycINFO, med en kobling av søkeordene «theory of mind» AND «autism OR asd OR autism spectrum disorder OR asperger’s OR asperger’s syndrome OR autistic disorder OR aspergers» AND «education». Søket ga 80 treff der jeg raskt kunne utelukke flere artikler med lite relevante titler og abstrakter.

## **4.2 Det kvalitative forskningsintervju**

Et kvalitativt forskningsintervju søker å forstå verden sett fra en intervjupersons perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det overordnede formålet med denne studien å undersøke læreres erfaringer og tanker om sosial kompetanse og fysisk aktivitet hos elever med ASF. Jeg søker å forstå hvordan lærere på spesialgrupper erfarer arbeidet med dette, og hvilke muligheter de ser i fysisk aktivitet som en arena for å utvikle elevers sosiale kompetanse. Creswell (2009, s. 175) trekker frem informantenes mening som et sentralt kjennetegn for en kvalitativ studie. Gjennom hele forskningsprosessen rettes fokuset mot informantens oppfattelser av fenomener, og ikke forskerens personlige mening (Creswell, 2009, s. 175). I kvalitative intervjuer gjennomfører forskeren en-til-en intervjuer med utvalgte informanter. Intervjuene kan være semistrukturerte, som er en intervjumetode med relativt åpne spørsmål som er ment å frembringe synspunkter og meninger fra informantene (Creswell, 2009, s. 181). I studien min valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Formålet med et semistrukturert intervju er å innhente beskrivelser om intervjupersonens livsverden, og deretter fortolke meningen av de fenomenene som beskrives (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det er en egnet intervjuform når man søker å forstå temaer fra dagliglivet ut ifra

intervjupersoners egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) trekker frem at et semistrukturert intervju verken er en åpen samtale eller en lukket samtale knyttet til et bestemt spørreskjema. Det var noe jeg var bevisst på i utforming av intervjuguide, og under selve intervjuene.

#### **4.2.1 Intervjuguide**

I planleggingen av intervjuguiden min lot jeg meg inspirere av Creswell (2009) og Kvale og Brinkmann (2015). En intervjuguide bør ifølge Creswell (2014, s. 225-226) inneholde flere komponenter. Formaliteter som tid og sted, i tillegg til en instruksjon med sentrale begreper, bør være på plass for intervjuer. Innledende spørsmål, fulgt opp av åpne spørsmål som gir informantene mulighet til å gå mer i detalj og utdype det de mener, kjennetegner en god intervju-protokoll (Creswell, 2009, s. 256). Intervjuguiden min er utviklet med deskriptive kvaliteter, da spørsmålene dreide seg om hvordan informantene opplever, føler og handler, og hvorfor de gjør som de gjør (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47-48).

Intervjuguiden min er basert på temaene 1) ASF, 2) fysisk aktivitet, 3) sosial kompetanse, og 4) sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet. Intervjuguiden min besto av ferdig formulerte spørsmål til hvert tema, der jeg ved noen spørsmål hadde notert meg stikkord til hjelp ved eventuelle oppfølgingsspørsmål. Tjora (2021, s. 167-168) trekker frem slike stikkord som en god hjelp til intervjueren for å fasilitere til åpen høyttenkning, samt at det gir muligheter for oppfølgingsspørsmål.

#### **4.2.2 Datainnsamling**

Antall intervjupersoner har noe å si for i hvilken grad man kan generalisere og teste hypoteser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Jeg valgte å inkludere fire informanter i studien min. Å inkludere fire informanter gav meg muligheten til å gjøre en dyptgående analyse av hvert intervju. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 476) er dyptgående analyser en utfordring dersom antall informanter er for stort. Creswell (2014, s. 209) poengterer også at et mindre utvalg er et typisk trekk ved kvalitative studier, for å nettopp kunne gå i dybden på et fenomen. Mitt mål med studien er som nevnt tidligere å gå i dybden på temaene jeg belyser, noe jeg får muligheten til ved å analysere funnene til fire informanter. Creswell (2014, s. 209)

belyser også det omfattende tidsaspektet ved innhenting og analysering av kvalitative data som en grunn for å ha et lite utvalg.

#### **4.2.3 Rekruttering og utvalgs kriterier**

Målet med utvalget er å velge informanter som best mulig kan hjelpe meg til å forstå fenomenene jeg undersøker, noe Creswell (2014, s. 206) kaller et målrettet utvalg. Før rekrutteringsfasen hadde jeg utarbeidet inkluderingskriterier for å sikre at informantene var egnet til å delta i prosjektet. Jeg søkte etter lærere med spesialpedagogisk kompetanse og erfaring, som har eller har hatt kroppsøving og fysisk aktivitet som undervisningsfag for elevgrupper med ASF. Jeg brukte bevisst utvalgsmetoden Creswell (2014, s. 206) beskriver, fordi et utvalg som er systematisk valgt kan være relativt homogent. Et målrettet utvalg gir mer støtte til at konklusjonene i studien representerer den populasjonen jeg ønsker å generalisere til i større grad enn et utvalg basert på tilfeldig variasjon (Maxwell, 2008). Jeg søkte etter informanter med kunnskap og erfaringer om temaene, som var egnet til å forstå fenomenene jeg undersøker. I rekrutteringsfasen sendte jeg ut forespørsler til rektorer, assistent-rektorer og avdelingsledere på spesialavdelinger og spesialskoler på Østlandet, og spurte om de kunne anbefale noen aktuelle kandidater som passet informantkriteriene mine. Forespørslene inneholdt info om meg selv og hva forskningsprosjektet gikk ut på. Jeg møtte enkelte implikasjoner i starten, ved sykdom og en hektisk jobbhverdag for flere potensielle informanter. Jeg ble i mange tilfeller henvist til aktuelle personer, som jeg igjen tok direkte kontakt med via e-post. Rektorene ble døråpnere inn til de aktuelle informantene mine, som var viktig for rekrutteringen min. To av de potensielle informantene tok selv kontakt med meg etter å ha blitt henvist til meg fra rektoren på sin skole, og uttrykte interesse for å delta i prosjektet. En annen potensiell informant tok jeg kontakt med direkte etter å ha fått videresendt kontaktinfo fra avdelingslederen på den aktuelle skolen. Jeg startet deretter en dialog med de tre informantene, og de ble kjent med infoskrivet om prosjektet og samtykkeerklæringen fra NSD. Den siste informanten ble jeg henvist til av en kollega i mitt eget nettverk i skolen, som kjente til en tidligere kollega som trolig var egnet til å bidra i prosjektet mitt. Vedkommende ga meg kontaktinfo etter å ha informert den potensielle informanten om prosjektet mitt. Jeg tok videre kontakt via e-post, og fortalte om prosjektet og avtalte tid for intervju.



#### 4.2.4 Presentasjon av informanter

Utvalget av informanter jeg satt igjen med etter rekrutteringsfasen var fire lærere på fire ulike spesialavdelinger. Tre av informantene var fra samme kommune. Utvalget besto av to kvinner og to menn, som var i slutten av 20-årene til midt i 40-årene. Undervisningserfaringen informantene hadde med elever med ASF varierte fra 2 til 11 år. To av informantene hadde mastergrad i spesialpedagogikk, og to hadde lærerutdanning, der en i tillegg hadde bakgrunn som vernepleier og master i helsefremmende arbeid.

Utvalget presenteres i tabellen under:

Navn	Kjønn	Nåværende jobb	Antall års erfaring med undervisning i fysisk aktivitet for elever med ASF
Lærer 1	Mann	Lærer på en spesialavdeling for elever med ASF.	6 år
Lærer 2	Mann	Lærer på en spesialavdeling for elever med ASF.	2 år
Lærer 3	Kvinne	Pedagogisk leder på en spesialavdeling for elever med ASF.	11 år
Lærer 4	Kvinne	Lærer i en spesialgruppe for elever med ASF.	4 år

#### 4.2.5 Pilotering

Før jeg intervjuet informantene mine gjennomførte jeg et pilotintervju på en lærer-kollega uten erfaring på temaet. Hensikten med å pilotere var for meg for å få erfaring i intervju-rollen. En pilotering av intervjuet på forhånd kan være hjelpelig for å luke ut eventuelle spørsmål som ikke er relevante for problemstillingen eller forskningsspørsmålene mine (Maxwell, 2008; Creswell, 2014, s. 226). Jeg endret både innledningen og avslutningen av intervjuet til mer åpne spørsmål etter piloteringen. Ved å gjennomføre en pilotering følte jeg meg også tryggere da jeg skulle intervju min første informant. Jeg hadde en bedre oversikt

over intervjuguiden, og når det kunne være behov for oppfølgingsspørsmål. Ved å pilotere fikk jeg også muligheten til å sette meg godt inn i hvordan Diktafon-appen og overføringen til Nettskjema fungerte, for å unngå tekniske utfordringer under intervjuene. Lærer-kollegaen min kom også med konstruktive tilbakemeldinger på intervjurollen min. Disse tilbakemeldingene gjorde at jeg ble mer bevisst på tempo og tydeligere uttale når jeg kommuniserte i selve intervjuene. Jeg pratet bevisst roligere, og ga informantene nok tid til å tenke før de svarte.

### **4.3 Gjennomføring av intervjuene**

De fire intervjuene ble gjennomført i løpet av tre uker i januar og februar 2022. Planen var å intervju informantene på deres arbeidsplasser, men grunnet tiltak knyttet til Covid-19 avtalte jeg i samråd med alle informantene å gjennomføre intervjuene digitalt på Zoom. Jeg opprettet Zoom-lenker i henhold til retningslinjer fra OsloMet (2020), og avtalte tidspunkt som passet informantene. Jeg brukte OsloMets Zoom-lisens med Feide-innlogging, og brukte generert møte-ID, der informantene måtte godkjennes fra et venterom før intervjuene startet, slik retningslinjene fra OsloMet (2020) anbefaler. Alle informantene fikk på forhånd tilsendt informasjonsskrivet fra NSD-søknaden, og samtykkeerklæringen, slik at de var innforstått med temaene og formålet for studien. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) introduserte jeg intervjuet med en innledende brifing, hvor jeg også takket for deres deltagelse i prosjektet. Jeg fortalte litt om meg selv, formålet med studien, og forklarte hvordan lydopptakeren fungerer. Deretter presiserte jeg at informantene skulle utelate all type informasjon som kunne bidra til at enkelte personer kunne bli identifisert, i tillegg til å avklare eventuelle spørsmål informantene måtte ha.

I intervjuene brukte jeg strukturerende spørsmål i form av tydelige temaer, der jeg selv styrte intervjuets retning ved å angi når temaene var ferdigbehandlet. Det trekkes Kvale og Brinkmann (2015, s.167) frem som et verktøy for å styre samtalen i en bestemt retning. Underveis i intervjuene var jeg bevisst på å la informantene si det de ønsket, og ga dem nok tid til å tenke over et svar. Fordeler med å tillate en slik taushet er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 167) at intervjupersonen får god tid til å assosiere og reflektere rundt spørsmålene. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål dersom informantene var innom et tema jeg mente det var

relevant å utdype. Jeg brukte også stikkordene inspirert av Tjora (2021, s. 167-168) som noen knagger til informantene dersom de synes spørsmålet var uklart. I enkelte tilfeller stilte jeg også fortolkende spørsmål, for å enten bekrefte eller avkrefte hva informantene sa, for å fjerne eventuell tvil eller misforståelse. Et eksempel på et fortolkende spørsmål er spørsmålet; «*Så du opplever at medbestemmelse fører til mer motivasjon?*». Det stilte jeg da informanten pratet om at elever ofte tok mer eierskap til undervisningen og ble mer engasjert da de selv fikk være med å planlegge undervisning. Oppfølgingsspørsmål og fortolkende spørsmål anser Kvale og Brinkmann (2015, s. 166-167) som nyttige teknikker for intervju spørsmål, som setter krav til intervjuerens aktive lytting. Aktiv lytting med anerkjennende nikk, responser som «mm», og «ja», var noe jeg praktiserte under alle intervjuene.

Det var viktig for meg å sikre god lyd kvalitet i opptakene. Det gjorde jeg ved å unngå bakgrunnsstøy, prate tydelig og ha opptakeren nærme nok høyttaleren på datamaskinen, slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) trekker frem. For å ta opp intervjuet brukte jeg Diktafonappen, en digital lydopptaker-app utviklet av Universitetet i Oslo. Opptakene lagres ikke på mobilen, men sendes direkte til et Nettskjema der man må logge inn med egen Feide-bruker for å få tilgang til lydfilene. Jeg presiserte overfor informantene mine hvordan opptakene skulle oppbevares og hvordan de skulle brukes, og at de slettes ved studiens slutt. Disse momentene trekker Tjora (2021, s. 180) frem som viktige momenter for informantenes anonymisering og prosjektets konfidensialitet.

Mot slutten av intervjuene avsluttet jeg med å spørre om det var noe de ville legge til, eller ville blitt spurt om, samt hvordan de opplevde intervjuet. Mitt inntrykk var at informantene opplevde intervjuet som meningsfullt. Noen av informantene uttrykte også at det var fint å reflektere rundt egen praksis. Deretter forklarte jeg litt om gangen videre, og takket dem igjen for at de ville stille opp og bidra til studien min.

## **4.4 Behandling av data**

### **4.4.1 Transkribering**

Å transkribere betyr å transformere, som i min oppgave brukes for å oversette intervjuene fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I transkripsjoner av intervjuene mine er personens stemmeleie, intonasjon og åndedrett noe som går tapt i prosessen, og transkripsjonene blir dermed svekkede og dekontekstualiserte gjengivelser av intervjusamtalene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). God lyd kvalitet er viktig for å sikre presise og gode transkripsjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Jeg transkriberte alt selv, som gjør det enklere å gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen. På den måten kunne jeg tidlig starte meningsanalysen av det som ble sagt, som Kvale & Brinkmann (2015, s. 207) trekker frem som en fordel ved transkribering.

Man må ta flere valg når man transkriberer, da det ikke finnes noen universell form for transkripsjon av forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg transkriberte alt ordrett, og registrerte «eh»-er og liknende for å vise at intervjupersonen brukte tid. Jeg hørte over intervjuene tre ganger. En gang på 0,5 avspillingshastighet, deretter 2 ganger på normal hastighet. På den måten fikk jeg med meg alle ord og pauser jeg var usikker på etter første gjennomlytting. Jeg transkriberte alt på bokmål, selv om informantene snakket ulike dialekter. En oversetting fra talespråk til bokmål kan i enkelte tilfeller bidra til å anonymisere informantene (Lode, 2006, s. 38, referert i Tjora, 2021, s. 186). Transkriberingen var en omfattende og tidkrevende prosess, og det tok meg totalt mellom 3 til 4 timer og transkribere hvert av intervjuene.

### **4.4.2 Analyse av data**

Formålet med å analysere datamaterialet mitt er å sammenfatte mønstre og temaer i informantenes utsagn, som er ment å bidra til å belyse problemstillingen i studien. Ifølge Braun og Clarke (2006) er tematisk analyse en egnet metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer i et innhentet datamateriale. Elementer ved Braun og Clarke (2006) sine seks faser i tematisk analyse dannet utgangspunkt for analysen min, men det var flere kilder som også inspirerte til min analyseprosess. I tillegg til Braun og Clarke (2006) brukte jeg også Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) sine hermeneutiske prinsipper om meningsfortetting, og kategoriseringsprinsipper fra Maxwell (2008). Hermeneutikk ses på som en utlegning av noen

generelle prinsipper som har vist seg være brukbare for fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). I mitt tilfelle hjelper de hermeneutiske prinsippene meg til å komme frem til informantenes intenderte mening i deres utsagn, altså hva de egentlig mener (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238).

Det er viktig å analysere og behandle data riktig for å kunne evaluere forskningen og sammenligne med andre studier (Braun & Clarke, 2006). Mine steg i analysen er inspirert av Braun og Clarke (2006) sine seks faser i deres tematiske analyse. Disse er (1) å gjøre seg kjent med datamaterialet, (2) konstruere innledende koder, (3) søke etter temaer, (4) gjennomgang av potensielle temaer, (5) definere og navngi temaene, og (6) produsere rapporten (Braun & Clarke, 2006). Fase 4 og 5 slo jeg sammen i analysen, fordi jeg gjennomførte disse stegene parallelt i analysen.

### **Fase 1. Gjøre seg kjent med og organisere datamaterialet**

Det første steget i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse er å gjøre seg kjent med datamaterialet. Analysearbeidet mitt startet allerede under intervjuene mine. Der ble jeg oppmerksom på utsagn fra informantene som kunne relateres til forskningsspørsmålene mine, som jeg hadde i tankene under selve intervjuene. Deretter skaffet jeg meg en god oversikt over datamaterialet gjennom å lytte flere ganger til lydopptakene, og ved å transkribere intervjuene manuelt, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) er en del av analyseprosessen. Etter transkripsjonen satt jeg igjen med omfattende tekstmengder, som jeg ønsket å sammenfatte til kortere budskap for å skaffe meg en bedre oversikt over funnene. Det er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) sine prinsipper om hermeneutisk meningsfortetting, som medfører en forkortelse av intervjupersonens utsagn til kortere formuleringer. Jeg jobbet med et intervju av gangen, og fullførte meningsfortettingen før jeg begynte på neste. Jeg komprimerte lange setninger til kortere setninger og noen ganger stikkord, der meningen i det som er sagt ble gjengitt med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Til slutt satt jeg igjen med fire dokumenter med transkripsjon og meningsfortetting av hvert intervju. Et eksempel på meningsfortetting viser jeg i tabell 1 nedenfor, der jeg trekker ut meningen i informantens utsagn til en kortere formulering tett opp til informantens svar.

Tid	Transkripsjon	Meningsfortetting
05.20	«Jeg synes jo at det aller, aller viktigste er å kunne se elevens individuelle behov fordi dem er såpass ulike de barna vi har. Og da tenker jeg alt fra å tilrettelegge miljøet, rommet eleven i, lys og lyd og lyddemping, og tenke på alt rundt eleven når man planlegger. Den evnen da, den merker jeg selv at jeg utvikler hele tiden. Fordi det er alltid noe man har glemt å tenke på, som kanskje forstyrrer eleven, og som gjør at fokuset ikke er der, eller at man blir distraheret.»	Se elevens individuelle behov.  Tilrettelegge miljøet rundt eleven i planleggingen.

**Tabell 1:** Tekstreduksjon og meningsfortetting

Gjennom arbeid med teori og utforming av intervjuguide hadde jeg allerede en del kunnskap og noen innledende tanker om hva jeg ønsket å se etter, noe Braun og Clarke (2006) trekker frem som viktig i dette innledende steget. Maxwell (2008) opererer med begrepet organisatorisk kategorisering som en måte å planlegge for kategorisering i analysen av en kvalitativ studie. Organisatorisk kategorisering betyr at man oppretter generelt brede temaer, som man ofte etablerer i forkant av intervjuene (Maxwell, 2008). I lys av de fire hovedtemaene i intervjuguiden, forskningsspørsmålene og temaene i problemstillingen min utviklet jeg tre organisatoriske kategorier, inspirert av Maxwell (2008).

De tre hovedkategoriene mine ble da 1) hvordan lærerne *forstår* begrepene lærerkaraktistika hos elevgruppen og begrepet sosial kompetanse, 2) hva mener lærerne er viktig i *lærerrollen* og 3) hvilke *muligheter og potensial* de ser i fysisk aktivitet som arena for å jobbe med sosial kompetanse. De organisatoriske kategoriene ses i sammenheng i temaene i intervjuguiden, som redegjøres for i kapittel 4.2.1. Å etablere det Maxwell (2008) kaller for «organizational bins», gjorde det enklere for meg å sortere dataene fra intervjuene i tre overordnede sekke-kategorier. Jeg delte inn de tre kategoriene mine i fargekodene blå, gul og rød. Deretter jobbet jeg i et og et dokument med hvert intervju, der jeg markerte setninger med farger til passende kategori. Jeg fargekodet hvert intervju i et eget dokument, før jeg senere flyttet meningsfortettingene over i et felles dokument. Der opprettet jeg en større matrise med fire rader, med en rad til hvert intervju. Matrisen brukte jeg som et virkemiddel for å enklere kunne sammenligne funn i datamaterialet. Dette beskrives nærmere i fase 4 og 5.

«Man burde vært enda mer ute, ute på tur. Og der ser jeg, jeg tenker at de gode opplevelsene sammen og det å oppleve ting sammen, det fremmer sosial kompetanse og mestring. Legge terskelen der at alle har noen gode opplevelser sammen.»

**Tabell 2:** Markering av organisatoriske kategorier.

Som tabell 2 viser så markerer rød kategori 3, som omhandler muligheter og potensiale lærere ser i fysisk aktivitet. Læreren trekker frem turdag som arena for å fremme sosial kompetanse og mestring, og ser dermed et potensial i denne arenaen. Det faller innunder kategori 3, og markeres derfor i rødt. Kategori 2, som handler om lærerrollen og tilrettelegging, er markert i gult. Læreren i dette tilfellet mener at man bør legge terskelen og undervisningen dithen at elevene får gode opplevelser sammen, og markeres derfor i gult. Slik jobbet jeg systematisk gjennom alle fire intervjuene. Det ga meg en god oversikt over det omfattende datamaterialet, og hvor i transkripsjonen jeg kunne søke etter koder og temaer innenfor hovedkategoriene mine, som Kvale og Brinkmann (2015, s. 228) omtaler som fordeler ved kategorisering.

## **Fase 2. Konstruere innledende koder**

Etter fargemarkeringen i hvert intervju begynte prosessen med å utlede koder innenfor hver av de tre kategoriene. Koding og kategorisering er den vanligste måten å analysere intervjudata på (Maxwell, 2008; Kvale og Brinkmann 2015, s. 226). Ifølge Maxwell (2008) fungerer de organisatoriske kategoriene som et grunnlag for den videre analysen av dataene, fordi kategoriene i seg selv sier ingenting om hva lærerne forstår, praktiserer og tenker. Det andre steget i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse er å konstruere innledende koder. Koder identifiserer en funksjon av dataene, som refererer til de mest grunnleggende elementene i rådataene som kan vurderes som meningsfullt for fenomenet man ser etter (Braun og Clarke, 2006). Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) definerer koding som å knytte et eller flere nøkkelord til et tekstsegment.

Teorigrunnlaget mitt, samt en nøye utarbeidet intervjuguide med fastsatte temaer, gjorde at jeg hadde flere forhåndsbestemte kategorier som dannet bakteppe for arbeidet med koding. Jeg benyttet meg derfor i størst grad av en deduktiv tilnærming når jeg skulle innlede koder i datamaterialet. En deduktiv tilnærming beskrives som en fase der forskeren allerede har noen generelle hypoteser og temaer som kan testes gjennom dataene (Braun og Clarke, 2012; Kvale

& Brinkmann, 2015, s. 224-225). Jeg var likevel åpen for en induktiv og empiristyrte tilnærming, og utledet enkelte koder basert på mønstre og budskap som gikk igjen i informantenes beskrivelser som jeg på forhånd ikke var bevisst på (Alhojailan, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). En veksling mellom en deduktiv og induktiv tilnærming kalles en abduktiv tilnærming (Alhojailan, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224-225). Ifølge Braun og Clarke (2012) er denne fleksibiliteten mellom en induktiv og deduktiv koding av data noe som gjør tematisk analyse til et mye anvendt analyseverktøy. Utsagn som kunne knyttes til begrepene relasjonsarbeid og arbeidsplaner er eksempler på teoristyrte koder jeg utledet med en deduktiv tilnærming. Utsagn som kunne knyttes til disse kodene lette jeg etter i datamaterialet, og det var noe jeg spurte konkret om i intervjuene. Kodene «overføring av læring» og «lav motivasjon» er derimot eksempler på empirinære koder, utviklet gjennom en induktiv tilnærming. «Overføring av læring» var ikke noe jeg spurte om direkte, men kom frem som følge av et svar av en informant. Det gjorde meg oppmerksom på et potensielt tema, og samtalen i de neste intervjuene kom innom dette temaet på bakgrunn av den ene informantens tanker om dette.

Utarbeiding av de tre hovedkategoriene mine, samt arbeidet med tekstreduksjon og meningsfortetting gjorde at jeg hadde et godt utgangspunkt for å utlede koder. Jeg kodet datamaterialet ved å notere meg nøkkelord i en kolonne til høyre for det transkriberte datamaterialet og meningsfortettingen.

Tid	Transkripsjon	Meningsfortetting	Koding
21.50	«Også er det noen som har klare preferanser på hva de vil gjøre, på en måte en fast avtale og at det blir litt sånn, at de godtar å bli med på ting som de ikke synes er så gøy, fordi de får spille badminton eller gjøre det de vil på slutten.»	Faste avtaler og preferanser.  Godtar å gjøre noe de ikke vil, fordi de får spille det de vil etterpå.	Elevmedvirkning.

**Tabell 3:** Eksempel på koding

I tabell 3 sier koden «elevmedvirkning» mer enn for eksempel «elevens preferanser», og er et prinsipp lærere ofte bruker i planlegging og tilrettelegging av undervisning. Koden hører dermed til kategori 2, som handler om lærerens tilrettelegging. Ved å være bevisst på



begrepene jeg bruker kan det være enklere å oppdage mønstre og sammenhenger i dataene, og det kan for mange lærere være enklere å relatere til styringsdokumenter og egen praksis på grunn av kjent fagterminologi. Koden «elevmedvirkning» er et eksempel på en empirinær kode, da det gjenspeiler meningen i det informanten sier.

### **Fase 3. Søke etter temaer**

Det tredje steget i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse er å søke etter temaer. Denne fasen går ut på å sortere de ulike kodene i potensielle temaer, og samle relevant kodet data inn i de identifiserte temaene (Braun & Clarke, 2006). På dette stadiet hadde jeg allerede de organisatoriske kategoriene, inspirert av Maxwell (2008). Det er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 228), som påpeker at enkelte kategorier kan være hentet fra teorien og være utviklet på forhånd. Maxwell (2008) trekker frem materielle og teoretiske kategorier som utfyllende til de organisatoriske kategoriene, ved at de gir innsikt til hva som egentlig undersøkes. Materielle kategorier anses som beskriver informantenes opplevelser, og er ofte utviklet gjennom en induktiv tilnærming. Teoretiske kategorier er ofte utviklet gjennom en deduktiv tilnærming, der man plasserer kodet data inn i et mer generelt rammeverk basert på teorien og forkunnskapene til forskeren (Maxwell, 2008). Det Maxwell (2008) beskriver om teoretiske og materielle kategorier, ligger tett opp til det Braun og Clarke (2006) definerer som tema. Fase tre i Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse heter «searching for themes», og derfor velger jeg å bruke ordet tema fremfor kategori. Temaene er i størst grad utviklet teoretisk, men også materialistisk.

Etter å ha kodet datamaterialet begynte jeg å søke etter temaer jeg kunne plassere kodene i. Jeg utarbeidet en matrise der jeg satt meningsfortettingen av hvert intervju ved siden av hverandre i fire kolonner. Det gjorde det enklere for meg å søke etter tema på tvers av svarene fra informantene, ved å se mønstre og likheter i dataene. Det ble enklere å se om informantene var inne på noe av de samme tankene, og det ble tydeligere dersom informanter skilte seg ut. Jeg tok utgangspunkt i de tre organisatoriske kategoriene mine, og prøvde å utvikle hovedtemaer innenfor hver av disse. I den første organisatoriske kategorien som tar utgangspunkt i hvordan lærerne forstår elevgruppen og begrepet sosial kompetanse, ble det naturlig å søke etter temaer som belyste lærernes forståelse. Kodene «selvhevdelse» og «turtaking» ble til eksempel inkludert under temaet «begrepet sosial kompetanse», som var et deduktivt utviklet tema gjennom teoridel og intervjuguide. De temaene er utviklet i tråd med

Maxwell (2008) sine teoretiske kategorier. I den andre organisatoriske kategorien som omhandler lærerrollen, ble det naturlig å søke etter mønstre om hvordan lærerne praktiserte undervisningen, og hvilke egenskaper læreren bør besitte i møte med elevgruppen. I den tredje organisatoriske kategorien handlet kodene om overføring av læring, egenskaper til fysisk aktivitet og utfordringer elever med ASF kan ha, og dannet grunnlag for temaer innenfor dette. Temaet «overføringsverdi» er et eksempel på det Maxwell (2008) beskriver som en materiell kategori, som ble utviklet gjennom en induktiv og åpen koding. Kort sagt så ble temaene mine utviklet basert på sammenhenger og mønstre i kodingen innenfor hver av de tre organisatoriske kategoriene mine. Jeg jobbet systematisk gjennom en kategori før jeg begynte på neste. Jeg forkastet ingen forslag til temaer, og beholdt heller for mange enn for få, noe Braun og Clarke (2006) trekker frem som viktig i denne prosessen.

#### **Fase 4. og 5. Utarbeide, definere og navngi temaer**

Det som kjennetegner denne fasen ifølge Braun og Clarke (2006), er å revurdere og definere temaene man utviklet i den forrige fasen. Etter fase tre satt jeg igjen med flere potensielle tema, som jeg så nødvendig å utarbeide ytterligere. I tråd med Braun og Clarke (2006) gikk jeg gjennom alle kodede data for hvert tema, for å sikre meg at det var et koherent mønster innenfor temaene. Måten jeg gjorde det på var ved å sette opp en hierarkisk tabell bestående av problemstilling og formål, organisatoriske kategorier, hovedtemaer, og undertemaer navngitt tett opp til koder. Et visuelt «kart» eller annen bruk av visuell representasjon, trekkes av Braun og Clarke (2006) frem som en god måte for å sortere hovedtemaer og undertemaer. En tabell gjorde det mer oversiktlig for meg å systematisere kodene mine til temaer, og til slutt satt jeg igjen med et tydelig hierarki av formål, organisatoriske kategorier, temaer og koder.

Tabell 4.1 illustrerer begynnelsen på en hierarkisk tabell, der jeg systematisk har satt opp studiens formål, organisatoriske kategorier og hovedtemaer. Tabellen viser analysens gang, og hvilke hovedtemaer som hører til de organisatoriske kategoriene. Formål og problemstilling beskrives øverst, for å sikre at kategorier og koder relateres til studiens formål. Under formålet finner man de organisatoriske kategoriene i fargene blå, gul og rød. Disse er etterfulgt av hovedtemaer innenfor de organisatoriske kategoriene, som er markert med en grønn farge for å gi en tydeligere oversikt. Undertemaene ligger tett opp til studiens funn, som presenteres i en ferdig utbygget tabell i kapittel 5.

### Problemstilling

«Hvordan erfarer lærere på spesialgrupper arbeidet med sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet for elever med ASF?»

**Formål:** Belyse læreres erfaringer og tanker i arbeidet med sosial kompetanse i fysisk aktivitet hos elever med ASF. Kunnskap om dette kan bidra til en større bevisstgjøring i hvordan man kan styrke elevers sosiale kompetanse, og hvilken rolle fysisk aktivitet kan ha i denne opplæringen.

### Organisatoriske kategorier

Lærers forståelse sentrale begreper	Lærrollen i fysisk aktivitet	Fysisk aktivitet som arena for å jobbe med sosial kompetanse
-------------------------------------	------------------------------	--

### Hovedtemaer

Lære-karakteristika hos elever	Begrepet sosial kompetanse	Pedagogisk kompetanse	Organisering av timer	Miljø	Overførings-verdi	Utfordringer
--------------------------------	----------------------------	-----------------------	-----------------------	-------	-------------------	--------------

### Undertemaer basert på koder

**Tabell 4.1:** Visuell representasjon av studiens formål, organisatoriske kategorier og hovedtema.

#### Fase 6. Produsere rapporten

Den siste fasen til Braun og Clarke (2006) innebærer å produsere rapporten av datamaterialet, der man legger frem data på en måte som overbeviser leseren om analysens validitet. Det vil si en konsis, koherent, logisk og interessant fremstilling av dataene, både innenfor og mellom temaene. Dette gjør jeg i kapittel 5 der jeg presenterer funnene mine i rekkefølgen de står i tabell 4. Braun og Clarke (2006) peker på at det er en styrke å inkludere nok data-utdrag for å kunne demonstrere aktualiteten av temaet, som også bidrar til å styrke studiens validitet. Det er momenter jeg bevisst vektlegger i resultat-kapitlet.

Før jeg presenterer resultater og funn trekker jeg frem noen forskningsetiske vurderinger og problemstillinger, samt vurderinger knyttet til studiens validitet og reliabilitet. Det har vært gjennomgående momenter gjennom hele forskningsprosessen, og derfor relevant å redegjøre for til slutt i metode-kapitlet.

## **4.5 Forskningsetiske hensyn og vurderinger**

I dette delkapitlet synliggjør jeg hvilke forskningsetiske hensyn og vurderinger jeg har gjort underveis i studien. I studien min fulgte jeg OsloMet sine etiske retningslinjer, som er utarbeidet av De Nasjonale forskningsetiske komiteene (OsloMet, 2014, s.1; De Nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). For kvalitative studier trekkes de etiske prinsippene konfidensialitet, fritt informert samtykke og ivaretagelse av forskningssubjektenes integritet frem som prinsipper som må overholdes (OsloMet, 2014, s. 4). Fritt informert samtykke innebærer at deltakerne i prosjektet informeres tilstrekkelig om studiets formål og prosedyrer, og anses som utgangspunktet for ethvert empirisk forskningsprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Thagaard, 2018, s. 22). OsloMet (2014, s. 2) trekker frem redelighet, habilitet, uavhengighet og åpenhet som viktige områder innenfor god forskningspraksis. I mitt prosjekt sikret jeg skriftlig samtykke fra intervjuobjektet, og forsikret dem om hensikten med studien og hva svarene deres brukes til. Jeg påpekte også retten intervjuobjektet har til å kunne fritt trekke seg når som helst om de føler for det, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 104) er viktig å informere om.

I intervjuene mine samlet jeg inn personopplysninger, som jeg anonymiserte i tråd med sjekklister fra OsloMet (2021) og Norsk senter for forskningsdata (NSD). Lyddopptak og navn er eksempler på personopplysninger jeg samlet inn. De Nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, s. 26) trekker frem at forskere har et spesielt ansvar for å beskytte svakstilte og sårbare gruppers integritet og interesser. Med tanke på elevgruppen studien omhandler er anonymitet av informanter spesielt viktig, fordi informasjon og funn kan være knyttet sårbare elever. I følge Thagaard (2018, s. 24) anses konfidensialitet i forskningen som et grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) var jeg opptatt av å anonymisere eventuelle kjennetegn hos informantene mine for å sikre intervjuobjektets konfidensialitet. Jeg var derfor bevisst på å informere intervjupersonene mine i forkant av intervjuet om å utelate all informasjon som på noen som helst måte kan være identifiserende

overfor elever eller kollegaer. Slike tredjepersonsopplysninger skal ikke under noen omstendigheter komme frem, fordi disse opplysningene er underlagt i læreres taushetsplikt.

#### **4.5.1 Etiske problemstillinger**

Kvalitativ forskning kan bære preg av en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap, og å samtidig ta etiske hensyn overfor informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Gjennom hele studien har jeg gjort etiske overveielser. Selv om jeg ikke forsker direkte på elever med ASF, så er læring for denne elevgruppen et hovedtema. Elever med ASF kan anses som en sårbar gruppe i skolesammenheng, fordi det ofte krever en særskilt tilrettelegging. De Nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, s. 26) peker på at forskeren bør være bevisst på sin rolle og ansvar både i forskningen og formidlingen når det gjelder sårbare grupper. Jeg har bevisst prøvd å unngå å bruke betegnelser som kan gi grunnlag for urimelig generalisering, eller som på noen måte kan virke nedsettende eller medføre til stigmatisering av bestemte grupper, slik De Nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, s. 26) trekker frem. Likevel er en overdreven beskyttelse av sårbare grupper uheldig, ved at samfunnet ikke får relevant kunnskap om viktige problemstillinger (De Nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 26).

Det var viktig for meg, informantene og studiens validitet at prosjektet var i tråd med personlovverket. Før jeg startet studien meldte jeg inn forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det gjorde jeg for å sikre at personopplysninger ble anonymisert og ivaretatt i tråd med retningslinjer fra NSD. Lydopptak av informantenes stemmer, samt oppbevaring av signerte samtykkeerklæringer gjorde at prosjektet var meldepliktig. Reidentifisering av personer i mitt prosjekt med sensitive personopplysninger kan føre til store konsekvenser. Det er også en større risiko for reidentifisering ved publisering på nett, som er tilfelle med mitt prosjekt. Basert på en samlet vurdering sendte jeg prosjektet til vurdering hos NSD, for å unngå vitenskapelig uredelighet.

Med tanke på etiske vurderinger skjulte jeg allerede på transkripsjonsstadiet intervjupersonenes identitet, ved å anonymisere navn og tilhørighet. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.213) grep man tidlig bør ta for å sikre intervjupersonenes personvern og dataenes konfidensialitet. OsloMet har retningslinjer når det gjelder lagring av data i forskningsprosjekter (OsloMet, 2021). Jeg arbeidet med data på gul konfidensialitetsklasse,

som vil si arbeidsdokumenter med informasjon som er unntatt offentligheten, og mange typer personopplysninger (OsloMet, 2022). Transkripsjonen av intervjuene mine ble lagret i OsloMet sin skyløsning OneDrive i Microsoft Office 365, uten at jeg synkroniserte dokumentene til egen pc, som er i tråd med universitetets retningslinjer (OsloMet, 2021). Før innsamlingen av data var det også klart at jeg skulle slette dokumenter når prosjektet avsluttes, som er i tråd råd fra De Nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, s. 23).

For å oppsummere har jeg gjennom forskningsprosjektet jobbet bevisst med å ivareta forskningsetiske hensyn. Rekruttering av informanter og innsamling av data ble gjort etter et fritt informert samtykke, der informantene ble gjort kjent med rettighetene deres. Lagring av lydopptak og dokumenter ble gjort i tråd med retningslinjer fra NSD og OsloMet for å sikre informantenes personvern og studiens konfidensialitet.

## **4.6 Kvalitet i kvalitativ forskning**

Gjennom hele studien har jeg hatt måtte gjøre valg som på ulike måter utfordrer studiens kvalitet. For å sikre kvalitet i forskningen er det viktig for meg å gi leseren innsikt i valgene og prosedyrene jeg har tatt underveis i studien, og drøfte i hvilken grad de utfordrer validiteten. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet som nøkkelbegreper for studiens kvalitet. Validitet i kvalitativ forskning handler om i hvilken grad studien undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet kan med andre ord bety i hvilken grad en studie er gyldig. Reliabilitet handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) om studiens konsistens og troverdighet, og i hvilken grad stegene i studien kan reproduseres. Generaliserbarhet handler om hvorvidt studiens funn er generaliserbare, og kan overføres til andre personer, kontekster eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Jeg tar utgangspunkt i disse tre begrepene, og drøfter hvordan jeg har forsøkt å ivareta studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

### **4.6.1 Validitet**

Maxwell (2008) beskriver ulike trusler som kan svekke studiens validitet, og trekker frem ulike strategier for å håndtere truslene. Faren ved å basere studier på egne antagelser og

tidligere erfaringer er at det kan føre til invalide konklusjoner (Maxwell, 2008). Maxwell (2008) trekker frem *bias* og *reactivity* som en trussel mot validiteten til en kvalitativ oppgave. Bias kan forklares med det norske ordet partiskhet, og knyttes til forskerens forforståelse og verdier. Maxwell (2008) mener derimot ikke at man skal fjerne sin subjektive forforståelse helt, fordi tidligere kunnskap kan spille en sentral rolle i formålet til studien. Reactivity, eller reaktivitet, handler om hva jeg som forsker kan kontrollere for, og hvordan jeg kan påvirke og ha innflytelse på forholdene og individene jeg undersøker (Maxwell, 2008).

For å unngå partiskhet og reaktivitet var det fundamentalt for meg å forstå hvordan mine verdier og forforståelse om temaene sosial kompetanse og fysisk aktivitet for elever med ASF påvirket gjennomføringen og konklusjonene av studien. Jeg tok hensyn til hvordan jeg kunne påvirke intervjupersonens svar gjennom formuleringen av mine intervju spørsmål, og ved å unngå ledende spørsmål. Det er ifølge Maxwell (2008) viktig å ta hensyn til, fordi intervjueren alltid har en sterk innflytelse på intervjusituasjonen. Et annet viktig aspekt er hvordan jeg på mest produktiv og etisk riktig måte bruker min teoretiske bakgrunn for å svare på mine forskningsspørsmål (Maxwell, 2008). Jeg har erfaringer knyttet til alle temaene i studien min, og har noen hypoteser jeg redegjør for i avsnitt 1.4. Det er unngåelig at min forforståelse eller kunnskap gjennom arbeidet med studiens teoretiske rammeverk ikke påvirker analysen eller presentasjon av funn i noen grad. Likevel prøvde jeg etter beste evne å presentere informantenes utsagn objektivt i analysen og presentasjonen av funn.

Maxwell (1992) opererer med fem kategorier for validitet. Disse er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Jeg vil rette søkelys mot valg jeg har gjort for å sikre studiens deskriptive, tolknings-, og teoretiske validitet.

*Deskriptiv validitet* handler om hvordan forskeren innhenter og fremstiller datamaterialet (Maxwell, 1992). En bekymring Maxwell (1992) knytter til intervju som metode er i hvilken grad forskeren evner å fremstille nøyaktig hva informantene sier. Jeg valgte i denne studien å bruke lydopptaker i intervjuene fremfor å stole på egne notater og hukommelse. Jeg var bevisst på å transkribere detaljert og ordrett. Å transkribere intervjuene fremfor og kun ta egne notater underveis anses av Maxwell (2008) som et steg for å unngå personlig *bias*, som han omtaler som en trussel mot studiens validitet. Ifølge Maxwell (1992) kan en skriftlig transkripsjon likevel ha svakheter fordi den ikke gir innsikt i informantens talemåte, der

stemmeleie, tempo og stress kan være faktorer som spiller inn. Ved å notere tydelige tenkepauser, «ehm», og «hmm» viser transkripsjonen likevel et inntrykk av informantenes opplevelse av spørsmålene.

*Tolkningsvaliditet* knyttes til hvordan forskeren forstår og tolker informantenes utsagn, og i hvilken grad man får frem hva informantene mener (Maxwell, 1992). Mine tolkninger av informantenes utsagn kommer frem i analysen av datamaterialet. Tolkningsarbeidet tok utgangspunkt i informantenes ytringer, der jeg søkte å forstå deres perspektiver. Det er alltid en risiko for å feiltolke utsagn fra informantene, som var noe jeg var bevisst på under analyseprosessen. Jeg søkte etter funn på en mest mulig objektiv måte, og ikke på bakgrunn av min forforståelse. Det er med på å redusere trusselen om reaktivitet, slik Maxwell (2008) påpeker. Jeg fokuserte heller mot å tolke begrepene ASF, sosial kompetanse og fysisk aktivitet på grunnlag av informantenes erfaringer, forståelse og perspektiver. Bruk av sitater i kapitlet der jeg presenterer funn er også et grep som styrker tolkningsvaliditeten. Leseren gis muligheten til å selv tolke om sitatet har sammenheng med hva informanten mener. Fortolkende spørsmål underveis i intervjuet som beskrives i kapittel 4.3, bidrar også til å styrke studiens tolkningsvaliditet.

Der deskriptiv- og tolkningsvaliditet tar utgangspunkt i empirinære aspekter, belyser *teoretisk validitet* sammenhengen mellom fenomenene studien undersøker og teorien som anvendes for å forstå fenomenene (Maxwell, 1992). Om teoriene anvendes for å forstå fenomenene, og om det er relasjon mellom begrepene, preger studiens teoretiske validitet. I min studie bruker jeg Baron-Cohen (1995) sin forståelse av ASF i Theory of mind, Peter Arnold (1979) sin teori om læring i, om og gjennom fysisk aktivitet, samt Gresham og Elliot (1991) sin forståelse av sosial kompetanse. Det er relevante og nøye utvalgte teorier for studiens temaer, som bidrar til å styrke studiens teoretiske validitet. Likevel er det viktig å se på sammenhengen mellom den operasjonaliserte teorien og datamaterialet, og hvilke relasjoner det er mellom dem.

*Respons-validering* er et annet sentralt moment for å styrke studiens validitet (Maxwell, 2008). Det betyr å systematisk be om tilbakemeldinger fra informantene sine underveis i et intervju. Å bekrefte utsagn kan bidra til å utelukke muligheten for feiltolkning av hva informantene sier, og man kan identifisere eventuelle skjevheter eller misforståelser (Maxwell, 2008). Dette gjorde jeg bevisst ved å i enkelte tvilstilfeller stille bekreftende oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg forsto hva informanten ville få frem.



Intervju gir en mulighet for å samle detaljert og variert data om temaet man undersøker, noe Maxwell (2008) kaller for «*Rich*» data. Maxwell (2008) påpeker likevel viktigheten av å identifisere og analysere data som er avvikende eller skiller seg ut. I analysen av datamaterialet var jeg derfor bevisst på å undersøke både støttende og avvikende funn, som er i tråd med Maxwell (2008) sine råd. Å ignorere data som ikke passer med hypotesene sine er en trussel mot studiens validitet (Maxwell, 2008). Jeg presenterer funnene objektivt ut ifra informantenes utsagn, så blir det opp til leseren å evaluere og konkludere om dataene avviker fra studiens konklusjoner.

#### **4.6.2 Reliabilitet**

Å lytte til lydopptakene flere ganger slik jeg foretok meg er et steg for å sikre studiens reliabilitet, ved å unngå mistolkninger og feil ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Likevel var det elementer ved lydopptakene og transkriberingen som kan utfordre reliabiliteten i transkripsjonen. utfordringer Kvale og Brinkmann (2015, 211) påpeker er når en setning egentlig slutter, når det er en pause, og hvor lang tid det går fra stillhet blir til en pause. De emosjonelle aspektene ved samtalene er også utfordrende å presisere under en slik transkripsjon uten videoopptak av intervjuene. Et annet ledd som bidrar til å styrke studiens reliabilitet er de spesifikke litteratursøkene mine. Bruk av relevante søkeord, samt en presis redegjørelse av prosessen i kapittel 4.1, gjør søkene godt egnet for etterprøvbarehet.

#### **4.6.3 Analytisk generalisering**

I kvalitativ forskning snakker Maxwell (2008) heller om overførbarhet fremfor generalisering. Miles og Huberman (1994, s. 279) etterspør i hvilken grad man kan vite om en studie er overførbar til andre kontekster. Ulemper med å gjennomføre en studie med kun fire informanter er at svarene ikke kan generaliseres på samme måte som i en kvantitativ studie. Med støtte i Maxwell (2008) så kan det likevel gi meg en bredere innsikt i læreres livsverden som jeg ikke ville fått ved en kvantitativ studie. Dersom jeg hadde ønsket å generalisere funnene mine i større grad hadde derimot vært hensiktsmessig med flere informanter. Lincoln og Guba (1985, s. 291) bruker begrepet analytisk generalisering for å forklare hvordan kvalitative studier kan generaliseres. Dersom utvalget er valgt i henhold til relevante elementer for det man søker, så kan funnene fra utvalget være generaliserbart for populasjonen (Lincoln & Guba, 1985, s. 291). Populasjonen denne studien rettes mot er

lærere i møte med elever med ASF. Det betyr at funnene kan anses som overførbare for relevante grupper, som vil si lærere som jobber med elever med ASF.

## 5 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer jeg funnene fra de fire intervjuene mine, og drøfter og sammenligner funn innad i informantgruppen. Målet med studien er å belyse læreres erfaringer i arbeid med fysisk aktivitet og sosial kompetanse for elever med ASF, og jeg løfter derfor frem hovedfunn som er relevante for å svare på studiens problemstilling. I analysen organiserte og sammenfattet jeg datamaterialet, som la grunnlaget for å søke etter funn.

Funnene presenteres i tre hoveddeler, som tar utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål og de organisatoriske kategoriene som ble presentert i kapittel 4. De tre hoveddelene er 5.1) lærerens forståelse av lærekarakteristika og begrepet sosial kompetanse, 5.2) lærerrollen i fysisk aktivitet, og 5.3) fysisk aktivitet som arena for å jobbe med sosial kompetanse. Funnene i de tre hoveddelene tar videre utgangspunkt i hovedtemaene som ble utarbeidet i den tematiske analysen, som presenteres i tabell 4.2. Under hovedtemaene finner man to til tre undertemaer. Undertemaene er i stor grad basert på koder, som ifølge Braun og Clarke (2006) kan være en egnet måte å danne undertemaer på. Den hierarkiske tabellen gjorde analysearbeidet mitt mer oversiktlig. Ved å sette opp funnene i en tabell ble det enklere å se hvilke potensielle temaer som bidro til å belyse studiens formål og problemstilling, og hvilke temaer jeg kunne forkaste. Undertemaene i tabellen viser funn av mønstre som går igjen i informantenes utsagn.

<b>Organisatoriske kategorier</b>						
Lærerens forståelse sentrale begreper/grunnleggende	Lærerrollen i fysisk aktivitet		Fysisk aktivitet som arena for å jobbe med sosial kompetanse			
<b>Hovedtemaer</b>						
Lære-karakteristika hos elever	Begrepet sosial kompetanse	Pedagogisk kompetanse	Organisering av timer	Miljø	Overførings-verdi	Utfordringer
<b>Undertemaer basert på koder</b>						
Utfordringer med sosialt samspill	Samhandle med voksne og medelever	Relasjonsbygging	Struktur med faste rutiner	Stort potensiale i fysisk aktivitet som arena	Overføring av læring	Gymsal kan være uoversiktlig
Særskilte interesser	Selvhevdelse	Instruksjoner og modellering	Elevmedvirkning	Regler, turtaking og samarbeid	Snakke om situasjoner i etterkant	Lav motivasjon
Individuelle behov	Turtaking	Engasjement		Aktiviteter og friluftsliv		Fysiske forutsetninger

**Tabell 4.2:** Hierarkisk tabell med studiens funn.

## **5.1 Lærernes forståelse av lærekarakteristika og sosial kompetanse hos elever med ASF**

I denne studien er det lærernes erfaringer med sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet som undersøkes. Det er derfor interessant å få kjennskap til hvordan lærerne oppfatter og forstår lærekarakteristika ved elevgruppen og begrepet sosial kompetanse. Lærernes forforståelse av temaene kan ligge til grunn for erfaringer og praksis de forteller om, og kan gi meg et mer helhetlig bilde av informantenes svar. Jeg ser det derfor naturlig å starte presentasjonen av funnene med lærernes forståelse av dette.

### **5.1.1 «Det er så innmari stort det spekteret, så har du møtt en, så har du bare møtt en.»**

Felles for alle informantene var at de tok seg god tid når de ble spurt om hva som kjennetegner elever med ASF. Det gav meg som intervjuer en indikasjon på at det er en bred diagnose som er vanskelig å sammenfatte, noe tre av fire informanter også uttrykte. Lærer 3 beskriver det slik;

«Når man snakker om autisme så er det så utrolig forskjellig fra person til person ... Det er så innmari stort det spekteret, så har du møtt en, så har du bare møtt en. Så det er sånn jeg opplever det på skolen også.» (Lærer 3)

Jeg bet meg spesielt merke i dette sitatet, fordi Lærer 3 beskriver hvor mangfoldig elevgruppen er. Videre var det enighet blant informantene om at utfordringer med sosialt samspill var gjennomgående for mange elever med diagnosen. Evne til sosialt samspill er nærliggende med elevenes sosiale kompetanse. Lærer 2 peker på at flere elever med ASF mangler litt forståelse for andres perspektiv.

«Det som kjennetegner de sånn i det store og det hele er at de strever veldig med sosial kompetanse.» (Lærer 3)

Lærer 3 nevner også mangel på selvregulering og mangel på språk som et kjennetegn for noen elever, som igjen kan ha direkte innvirkning på atferd og oppførsel. Få venner og utfordringer med å danne vennskap blant elevene trekkes også frem av Lærer 3. Likevel sier hun at enkelte elever også liker å være alene, og trives i eget selskap. Lærer 1 peker også på at danning av

vennskap nødvendigvis ikke er viktig for alle elever med ASF, basert på erfaringer av elever som har uttrykt det selv.

Spesielle og særskilte interesser nevnes også av tre av fire lærere som et vanlig kjennetegn ved elevgruppen.

«Det er jo ofte elever med spesielle interesser. Ehm, som har behov for forutsigbarhet, klare og tydelige rammer. Det er vel det hovedsakelig jeg vil si. Men så er de veldig individuelle oppi det hele også. Men det viktigste, de er avhengig av tydelighet, forutsigbarhet og klare rammer.» (Lærer 4)

Lærer 4 trekker i dette sitatet frem tydelighet, forutsigbarhet og klare rammer som viktig for elever med ASF. Dette understøttes av Lærer 2, som trekker frem at elevene ofte kan være rigide og avhengige av et fast mønster.

### **5.1.2 Forholde seg til jevnaldrende gjennom selvhevdelse og turtaking**

For å vite noe om hva lærerne la i begrepet sosial kompetanse, inneholdt hvert intervju et spørsmål om det. Sosial kompetanse er et bredt begrep, og i intervjuene redegjorde jeg for hvordan jeg definerte begrepet i studien min, med utgangspunkt i Garbarino (1985), Ogden (2018) og Elliott og Gresham (1991). På den måten fikk informantene også noen knagger å knytte begrepet til.

I forståelsen av sosial kompetanse legger Lærer 2 vekt på evnen til å forholde seg til jevnaldrende;

«Takle at det er andre barn i samme rom. Så det og rett og slett forholde seg til andre, og at andre også har behov og ønsker, og skal få lov til å være der. Mhm. Tenker jeg at evnen til å forstå det, og forholde seg til det er jo sosial kompetanse. Det å klare å vente på tur, for eksempel når man spiller eller når man står i kø.» (Lærer 2)

Lærer 1 synes begrepet er altomfattende, men peker på sosial kompetanse som grunnleggende ting som må på plass for å fungere i en skolehverdag. Lærer 3 beskriver det som ferdigheter for å kunne samhandle om møte andre mennesker på en god måte. Det er tett opp til Lærer 4

sin forståelse av begrepet, som er hvordan man er i det sosiale rommet i møte med andre mennesker.

Sosial kompetanse er som nevnt i teoridelen et sett av sosiale ferdigheter. På spørsmål om hvilke sosiale ferdigheter lærerne vektlegger i opplæringen for elevgruppen, er ferdighetene selvhverdelse gjennomgående i informantenes svar. Selvhverdelse knyttet til språklige ferdigheter som å kunne spørre om hjelp, si ifra om ting og uttrykke egne meninger trekkes frem av samtlige informanter som en viktig ferdighet for elevgruppen. Det understreker hvor stort fokus denne ferdigheten har i opplæringen for mange elever med ASF. Lærer 3 fremhever evnen til selvhverdelse som noe som kan erstatte uønsket atferd;

«For jeg har opplevd, jeg har jo hatt elever som har hatt et veldig dårlig språk. Og da har dem kommet dit at dem utagerer i stedet. Så hvis du får erstattet mye av den dårlige atferden med adekvat atferd, ved det å kunne be om hjelp når ting blir vanskelig.» (Lærer 3)

Ferdigheten turtaking er noe Lærer 2 vektlegger i opplæringen for sine elever. Han trekker også frem evnen til å sette seg inn i andres perspektiv som en viktig ferdighet, men at de ofte søker å oppnå det gjennom å trene på turtaking. Lærer 2 peker på turtaking som et virkemiddel i å øke elevenes kompetanse på det å forholde seg til andre barn. Han forklarer det med at;

«Når man lærer seg turtaking så lærer man seg også å vente, så vet man at det blir min tur igjen.» (Lærer 2)

Jeg bet meg merke i at flere av informantene er realitetsorientert og fremtidsrettet når det kommer til hvilke sosiale ferdigheter de vektlegger. Lærer 4 mener at selvregulering, ved å lære elevene hva som er lurt å si og ikke si i møte med andre mennesker, er viktige ferdigheter å lære for elever med ASF. Lærer 2 mener turtaking er en ferdighet som også er viktig senere i livet.

Mangel på empati trekkes frem av Lærer 3 som en utfordring for flere i elevgruppen. Hun mener at elevene lærer mye av sosialt samvær, der man kan speile andre og lære seg noen

sosiale koder. Lærer 3 forteller også at de vektlegger samarbeid mellom elever i opplæringen, gjennom at elevene er sammen med hverandre i ulike settinger.

Alle de fire informantene forteller at elevene har sosiale mål i deres IOP, og sier at de måler utvikling i sosial kompetanse gjennom å observere fremgang i hva elevene gjør. Lærer 3 forteller at hun ser etter fremgang i sosiale aktiviteter, som for eksempel kan være vennskap og felles interesser blant elevene.

Selv om lærerne definerer begrepet sosial kompetanse noe ulikt, samt fokuserer på noen ulike ferdigheter, er det tydelig at utvikling av sosial kompetanse er noe de vektlegger i stor grad opplæringen for elevene sine. Språklige ferdigheter og selvhevdelse er sentrale sosiale ferdigheter som flere av lærerne jobber aktivt med.



## 5.2 Lærerrollen i fysisk aktivitet

Den organisatoriske kategorien «Lærerrollen i fysisk aktivitet» bygger på forskningsspørsmålet «Hva mener lærerne er viktig i tilrettelegging av fysisk aktivitet for elevgruppen?». Et av studiens formål er å undersøke hvordan lærere erfarer arbeidet med fysisk aktivitet for elevgruppen. Derfor er det sentralt å utdype hva lærerne mener er viktig i lærerrollen i møte med elever med ASF. Funnene i denne kategorien belyser også aspekter ved organisering, tilrettelegging og praktisering av undervisning. Alle informantene forteller at fysisk aktivitet og kroppsøving har et timeomfang på mellom 1-2 timer i uka, i tillegg til en turdag. Noen av informantene forteller også om noe svømmeundervisning, avhengig av tilgang. Aktiviteten foregår ifølge informantene oftest i små grupper på 3-6 elever delt inn etter funksjonsnivå, der elevene ofte har en voksenperson hver med seg. Lærer 4 forteller at det i enkelte aktiviteter kan være opp mot 10 elever, men da med like stor lærertetthet.

### 5.2.1 En lærerrolle med gode relasjoner, tydelige instruksjoner og et stort engasjement

Å se elevene sine individuelle behov trekkes frem av alle informantene som en viktig egenskap for en lærer i møte med elever med ASF. Et steg for å kunne se behovet til hver enkelt elev starter ofte med å bygge en relasjon til eleven. Evnen til å danne relasjon og bygge på elevenes interesser og sterke sider trekkes frem av Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 4 som en helt sentral kompetanse læreren bør inneha.

«At læreren rett og slett viser interesse og bygger på de sterkeste sidene, da tror jeg man kommer langt som lærer.» (Lærer 3)

Lærer 1 har gode erfaringer med å bygge relasjon gjennom aktiviteter elevene liker, og ved å noen ganger bruke en humoristisk tone for å ufarliggjøre korrigeringer og beskjeder. Lærer 4 understreker viktigheten av å by på seg selv og hekte seg på deres interesser i arbeidet med relasjonsbygging.

Lærer 2 derimot hevder at det er vanskelig å se hvordan elever med ASF oppfatter relasjon til voksne. Han beskriver at flere elever ofte er ukritiske til hvilke voksne de er med. Relasjon får en litt annen betydning, der kjennskap til elevens struktur i hverdagen og at eleven blir møtt

på samme måte er vel så viktig som å ha en god lærer-elev-relasjon. Han beskriver det på denne måten:

«Når det gjelder relasjon så tenker jeg at det viktigste kanskje er å være en trygg voksen, og der de alle voksne håndterer situasjoner på lik måte, og at det er forutsigbart for eleven.» (Lærer 2)

En sentral oppgave ved lærerrollen er hvordan man gir instruksjoner, ifølge Blixrud Frost m.fl. (2015). Lærer 4 påpeker hva hun synes er viktig når hun instruerer for elevene sine:

«Det er veldig viktig å være tydelig. Ikke for mye prat. Mhm. Og da hvis man skal prate, så bruke ord de forstår. Det tenker jeg er veldig, veldig, veldig viktig.» (Lærer 4)

Lærer 2 gir eksempler på en annen strategi når det kommer til instruksjoner:

«Også det med instruksjoner, der er det ofte at jeg gir instruksjoner til de andre voksne. Men selvfølgelig så sikter jeg mot barna, men det er de voksne som hører instruksjonene og viderefører til sin elev, slik at jeg ikke kan være med hver elev hele tida. Så går jeg rundt å kanskje korrigerer eller oppmuntrer til å utvide hvis jeg ser det at elevene har mulighet til å gjøre oppgaven eller aktiviteten på en litt vanskeligere måte.» (Lærer 2)

Lærer 3 forteller at settingen i en gymsal ofte kan være uoversiktlig, og at elever ikke alltid får med seg beskjeder. I likhet med Lærer 2 peker Lærer 3 på en videreformidling av beskjeder gjennom en assistent for at elevene får med seg hva de skal gjøre. Lærer 1 forteller om et dynamisk lærersamarbeid underveis i timene, der de ofte kommuniserer sammen underveis om hvem som gjør hva, og at ikke alle elevene trenger like mye oppfølging.

Modellering er en strategi Lærer 1 har erfaring med. Han peker på viktigheten av å vise og modellere en øvelse.

«Jeg prøver jo å vise mye, modellere. Eller få andre voksne eller elever til å vise hvis jeg vet at noen kan det ... Og hvis vi har planer med for eksempel stasjoner med

skriftlig instruksjon i tillegg til at jeg viser hva jeg skal gjøre der, så går det an å finne ut av det på flere måter.» (Lærer 1)

Lærer 4 forteller også om erfaringer med modellering, der hun viser øvelser tydelig og får med elevene rundt på hver øvelse. Ved å forklare ulike momenter ved øvelsene på en tydelig måte og spørre elevene om det er noe de lurer på, så kan man løse opp eventuelle uklarheter.

En annen sentral egenskap lærerne trekker frem som viktig i møte med elevgruppen i fysisk aktivitet, er evnen til engasjement og støtte. Lærerne har noen ulike strategier i hvordan man skaper engasjement og motivasjon hos elevene, men felles for alle synes å være målet om å skape mestring for elevene. Lærer 1 trekker frem at voksne deltar i aktiviteten som et grep han har god erfaring med. I dette sitatet beskriver han fordelene ved å selv delta i aktiviteten:

«Jeg synes jo at det virker som elevene synes det er gøyest da, og blir mer engasjert hvis de voksne som er der deltar aktivt og på en måte bryr seg om det som skjer.»

(Lærer 1)

Egen deltakelse kan ifølge Lærer 1 bidra til mer engasjement fra elevene. Han sier derimot at man enklere kan miste oversikt, og det kan bli vanskelig å tolke alle signaler når man selv er midt i aktiviteten. Lærer 2 forteller at han ikke er knyttet til en enkelt elev, men har en overordnet lærerrolle i fysisk aktivitet. Det gir han mulighet til å se ting som andre lærere har vanskelig for å se. Han forteller at en slik rolle også gir stort spillerom for å lage stemning og motivere hver enkelt elev. Lærer 2 er spesielt opptatt av å bygge opp under mestring, ved å gi elevene ekstra stor oppmerksomhet når de mestrer noe. Videre uttrykker han at elevene setter veldig pris på oppmerksomheten de får, og ofte gjentar ønsket aktivitet når lærer klapper og motiverer.

Lærer 4 trekker også frem rollen som motivator som noe av det aller viktigste i timer med fysisk aktivitet for elever med ASF. Hun mener at det å være tett på elevene og vise at du ser dem skaper motivasjon hos dem. Hun peker spesielt på viktigheten av å rose elevene som kanskje ikke liker fysisk aktivitet i så stor grad.

«Spesielt da de elevene som kanskje ikke mestrer dette faget best, er det ekstra viktig å rose opp i skyene bare de reiser seg opp fra benkene, rett og slett. Og da ser du hvilken

effekt det har, så jeg vil si at rollen som lærer eller assistent, eller den som er med eleven, er utrolig viktig for motivasjonen.» (Lærer 4)

Lærer 4 understreker likevel at motivasjon og ros også må gis jevnlig til de elevene som liker faget, fordi veldig mange elever med ASF har et behov for mye feedback og anerkjennelse.

Lærerne vektlegger noe ulike strategier for hvordan man motiverer, instruerer og modellerer for ulike øvelser og aktiviteter. Felles for alle er at mener at relasjonsbygging og engasjement er viktige momenter ved lærerrollen i fysisk aktivitet for elever med ASF. Instruksjoner og modellering bør være tydelige, og informasjonen bør være kort og konkret.

## **5.2.2 En strukturert undervisning bestående av rutiner og elevmedvirkning**

Da lærerne ble spurt om de brukte noen spesielle strategier eller metoder i undervisning av fysisk aktivitet var det ingen lærere som trakk frem noen spesifikke strategier. Noen av lærerne var kjent med TEACCH-metoden fra andre fag, men ingen hadde erfaring med bruk av metoden i fysisk aktivitet. Strategiene lærerne brukte var heller basert på erfaring, og det man har sett at fungerer for elevene. Lærer 1 forteller at de bruker arbeidsplaner som et strukturingsverktøy i undervisningen i fysisk aktivitet. Han beskriver arbeidsplanene som skriftlige planer der aktivitetene er punktvis nummererte.

«På en måte og starte og avslutte med valgfrie aktiviteter. Også en tydelig plan som elevene har tilgang til, noen ganger med valg. Noen kan gjøre noe, og noe kan man gjøre felles.» (Lærer 1)

Lærer 1 forklarer at de ofte starter og avslutter timene med valgfrie aktiviteter, for å gi elevene tid til frihet og mulighet til å kunne ta valg. Mellom de valgfrie aktivitetene legges det til rette for felles informasjon og noen felles aktiviteter, forteller Lærer 1.

Lærer 2 forteller også at de av og til bruker handlingsrekke på et laminert ark, hvor aktivitetene er markert i rekkefølge og med et tidsperspektiv. Det gjør det ifølge Lærer 2 enklere for elevene å vite hva som skjer først, og hvor lenge man skal holde på. Lærer 2 gir også eksempler på bruk av arbeidsremse med symbolkort, der alle elevene får utdelt sin egen arbeidsremse. Han forklarer det ved at aktiviteten står på et symbolkort med en borrelås, som

man setter på baksiden av arbeidsremsa når man er ferdig med aktiviteten. Da ser man rekkefølgen på aktiviteter, og hvor mange som er igjen.

«Da er det lett å tilpasse til hver elev fordi det kan man klare, fordi hver elev får sin remse. Så det er også et arbeidsverktøy vi bruker både forsåvidt i kroppsøving og i hverdagen ellers.» (Lærer 2)

Lærer 2 anser arbeidsremse og symbolkort som et egnet struktureringsverktøy fordi det enkelt kan tilpasser hver enkelt elev, og fordi det kan brukes i andre fag og andre deler av hverdagen til eleven. Lærer 4 forteller også om bruk av symboler for å strukturere timen;

«Ikke fordi de nødvendigvis trenger det, men det er litt ryddigere for da har de det visuelt foran seg.» (Lærer 4)

Hun mener at bruk av symboler hjelper elevene litt med å organisere tidsbruken i hver aktivitet, og at de uttrykker selv hvor lang tid de vil bruke på hver aktivitet.

Lærer 3 trekker frem struktur og rutiner som avgjørende for at timer i gymsal skal fungere. Hun sier at å gjøre noen faste ting og aktiviteter i hver time fungerer bra. En gjennomgang av rutiner og regler i forkant av timen mener Lærer 4 er et smart grep, fordi elevene ofte er mindre mottakelige for beskjeder i gymsalen.

Lærer 1 forklarer at noen elever har faste avtaler og preferanser når det kommer til aktiviteter. Han forklarer fordelene med å la elevene få valgmuligheter ved at;

«... de godtar å bli med på ting som de ikke synes er så gøy, fordi de får spille badminton eller gjøre det de vil på slutten.» (Lærer 1)

Lærer 3 deler flere av erfaringene til Lærer 1, der elevene gjør avtaler i forkant på hva de vil gjøre. Hun mener det er lurt å «lure og lokke» elevene litt ved å spille på interessene deres for å få dem med på noe de liker å gjøre i kroppsøving. En annen fordel hun trekker frem ved å bygge på interesser og la elevene påvirke planlegging av aktivitetene, er at det ofte kan bli lettere å introdusere nye ting.

Lærer 4 forteller at hun lar elevene medvirke i planleggingsfasen, der hun tar utgangspunkt i elevenes interesser. Hun uttrykte at hun tidligere la opp til timer for å avdekke ulike fysiske ferdigheter, men at det nå legges det opp til aktiviteter basert på elevenes interesser. På et oppfølgings spørsmål om medbestemmelse kan ha noe å si for elevenes motivasjon svarte hun;

«Absolutt. Det har de også uttrykt. Ja, det er jo igjen ikke alle som er like begeistra for den timen, for kroppsøving. Men når de får lov til å være med å planlegge timen synes de er kjempegøy.» (Lærer 4)

Lærerne synes å være enige om at muligheten til å påvirke og bestemme aktiviteter er viktig for mange elevers motivasjon. Lærer 2 prøver også å legge opp til at undervisningen er gøy og treffer elevenes interesser, men trekker frem utfordringen ved at elevene ofte synes ulike ting er gøy. Lærer 2 forteller at han legger til rette for varierte og morsomme øvelser, og prøver å legge vekt på de sanseinntrykkene elevene liker.

### **5.3 Fysisk aktivitet som arena for å jobbe med sosial kompetanse**

Det siste forskningsspørsmålet mitt handler om hvilke muligheter og potensial lærerne ser i fysisk aktivitet som arena for å utvikle sosial kompetanse. Derfor ble det naturlig å gjøre et dypdykk i lærernes tanker om ulike egenskaper ved fysisk aktivitet som arena for å utvikle sosial kompetanse. Fysisk aktivitet som miljø, overføringsverdi og utfordringer er tre underkategorier som sammenfatter hovedpunktene lærerne forteller om.

#### **5.3.1 Stort potensiale for sosial utvikling i fellesskap**

Alle de fire lærerne er samstemte og ser på fysisk aktivitet som en veldig bra og viktig arena for å kunne jobbe med sosial kompetanse. Lærer 2 beskriver at potensialet er stort, og at elevene får muligheter til å trene på sosiale ferdigheter i omtrent alle aktiviteter.

«Jeg har jo sett gjennom de vi har gjort så langt, at det er veldig mye muligheter.

Barna får gode muligheter for å trene på de sosiale ferdighetene i alle mulige, altså det kan være hvilken aktivitet som helst. Så jeg synes jo at potensialet er stort.» (Lærer 2)

Lærer 4 trekker frem fysisk aktivitet som en bra arena, fordi man er midt i ulike situasjoner som kan oppstå på kort tid. Hun ser på det som en god mulighet til å ta prate om konkrete saker, og øve på ulike ferdigheter. Lærer 3 ser på fysisk aktivitet som en viktig arena, der elevene kan oppleve ting i fellesskap. En egenskap ved kroppsøving beskriver hun slik;

«Det er mye lek og moro i gym, og det fremmer jo også sosial kompetanse og læring.»

(Lærer 3)

Lærer 1 trekker spesielt frem at gymsal kan for mange elever gjøre det enklere å delta, og det kan være enklere for noen elever å samarbeide, eller bare være sammen på en annen måte enn i et klasserom.

«At det oppleves kanskje mer ufarlig eller noe sånt.» (Lærer 1)

Lærer 1 peker på fysisk aktivitet som et annet rom og en annen setting, der man ofte har aktivitetene i fellesskap med andre. Fysisk aktivitet blir et rom for å være sammen, der timen

er styrt av tydelige regler og struktur. Lærer 1 kom med et utsagn jeg bet meg spesielt merke i;

«Det blir andre ting enn andre fag. Man er ikke så avhengig av språk og snakking og sånn på samme måte. Du kan liksom fint spille fotball eller noe sånt uten å snakke så mye med de man spiller på lag med.» (Lærer 1)

Som Lærer 1 er inne på her så er man ikke nødvendigvis like avhengig av språk og kommunikasjon i kroppsøving, som for enkelte elever kan virke befriende.

På spørsmål om hvilke sosiale ferdigheter lærerne mener egner seg å ha fokus på i fysisk aktivitet, kommer lærerne med flere interessante refleksjoner og eksempler. Lærer 1 trekker frem evnen til å følge regler i en aktivitet, og erfarer at elever forstår poenget med å ha regler, og hvorfor man bør følge dem. Lærer 3 peker også på å lære å forstå regler som en viktig ferdighet for mange elever, som man gjerne fokuserer på i forkant av timen.

Lærer 1 trekker frem fysisk aktivitet som en arena der elevene kan få erfaring i å ta andres perspektiv. Lærer 2 forteller at de trener på det å dele på leker eller konkrete i gymsalen;

«Det å dele på ballen, at det ikke bare er du som skal spille med den ballen, men at vi alle skal spille.» (Lærer 2)

Evnen til å dele kan knyttes til perspektivtaking som Lærer 1 trekker frem, der elevene lærer seg å ta hensyn til andre.

Lærer 2 forteller videre at de jobber bevisst med å trene på ferdigheten turtaking i fysisk aktivitet. Han uttrykker også at turtaking kan være et ledd i å trene på felles oppmerksomhet hos elevene, der man trener på det å ha oppmerksomhet mot en medelev. Han viser til konkrete eksempler på hvordan de jobber, der de bruker ventepinner eller rokkeringer som konkrete og tydelige ventepunkt. Han trekker frem at konkrete ventestasjoner kan være med på å skape et felles fokus mot den som utfører en aktivitet, og at elevene er innforstått med at det senere blir deres tur. Lærer 3 peker også på viktigheten av å vente på tur, og mener det kan knyttes til samarbeid.



Lærer 4 forteller at de har hatt mye fokus på tap og vinn med samme sinn, og det å lære seg å unne andre glede. Det kan knyttes til det Lærer 3 omtaler som selvregulering, og det å forstå at det bare er en lek eller et spill.

«Igjen tilbake til det med at «det var ikke meningen», og at man i stedet for å måtte ha en konfrontasjon der og da, bare «oi, du mente det ikke», vi er inne i en lek. Lære dem det da.» (Lærer 4)

Lærer 3 trekker også frem å lære elevene å uttrykke «det var ikke meningen» som noe de jobber aktivt med i fysisk aktivitet. Lærer 3 knytter også dette til ferdigheten selvhevdelse, der elevene klarer å håndtere motgang og sier ifra dersom de opplever noe som urettferdig.

Lærer 3 trekker spesielt frem friluftsliv-arenaen i kroppsøving som en egnet arena for å utvikle sosial kompetanse. Hun erfarer at elevene får gode opplevelser sammen ute på tur, som fremmer sosiale kompetanse og mestring. Hun forklarer det med at friluftsliv er en arena elevene har blitt trygge på.

«Når man kommer utenfor skolen er det som om det skjer et eller annet med dem. Da er det liksom ikke skole lenger, da er vi ute på tur. Da føler jeg det er lettere å se fremgang i den sosiale kompetansen.» (Lærer 3)

Lærer 3 sier videre at utedagene har vært suverene for å trene på sosial kompetanse. Hun trekker frem eksempler på elever som tidligere ikke har pratet som nå tar kontakt med andre, og elever som i større grad har begynt å dele på ting. Lærer 4 deler mange av Lærer 3 sine tanker om friluftsliv som arena. Hun trekker frem turdag som en arena der man kan trene på ferdigheter man snakker om i klasserommet. Hun erfarer at læring fester seg bedre og fortere når elevene utfører noe og danner seg erfaringer og opplevelser.

Lærerne trekker frem flere ulike aktiviteter som egner seg for å trene på sosiale ferdigheter. Lærer 1, Lærer 3 og Lærer 4 forteller om gode erfaringer med ballsport, og trekker frem det som en måte å trene på samarbeid og empati. Lærer 2 trekker frem trampoline, hinderløype, dans og bowling som eksempler til aktiviteter. Det er aktiviteter som egner seg for å trene på turtaking, felles oppmerksomhet og samhold. Ifølge Lærer 2 kan selv individuelle øvelser skape samhold blant elevene;

«Jeg tenker det kanskje kan være et bidrag til å få eleven til å rette seg inn mot andre. Oppdage at det er andre her som gjør det samme som meg, eller at vi gjør noe sammen på en måte.» (Lærer 2)

Det å observere at medelever gjør det samme som deg selv, kan slik Lærer 2 beskriver, være en inngang for å utvikle et større samhold blant elevene. Lærer 1 deler flere av tankene til Lærer 2, og sier;

«Jeg opplever og at sånn, ja, enkelte ting som man tenker på som ganske individuelle øvelser også kan være veldig sosialt. Sånn styrketrening og sånn, hvor vi liksom gjør de samme øvelsene sammen.» (Lærer 1)

Han sier videre at for enkelte elever kan individuelle øvelser være det beste, for da har man kun seg selv å tenke på, samtidig som man er sammen med andre medelever.

Lærerne ser store muligheter for å jobbe med sosiale ferdigheter i fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet som arena har noen egenskaper som skiller det fra klasserom, der elevene oftere kan erfare situasjoner i fellesskap. For å oppsummere så er regler, turtaking, perspektivtaking, samarbeid og selvregulering er sentrale sosiale ferdigheter lærerne peker på kan trenes på i fysisk aktivitet. Det kan oppnås gjennom ulike aktiviteter, både i gymsal og i en friluftsliv-arena.

### **5.3.2 Ta opp konflikter i etterkant, og overføre læring til andre situasjoner**

Lærer 1 opplever at man er veldig tett oppe i situasjoner i kroppsøving, og uttrykker at det er lite tid til å sette seg ned med eleven der og da til å forklare situasjonen. Lærer 1 blir under intervjuet oppmerksom på at han kan ta opp situasjoner eller konflikter i etterkant, noe han gir uttrykk for. Han sier at fysisk aktivitet kan brukes som en måte for å jobbe med elevens forståelse av perspektivtaking og rettferdighet. Det blir en måte å overføre læring som skjer i fysisk aktivitet til andre situasjoner. Oppklaring av regler og hvilke forventninger lærerne hadde til elevene er noe som kan tas opp i etterkant av timen, ifølge Lærer 1.

Lærer 2 trekker frem det å stå i kø som noe de har overført fra kroppsøving til andre situasjoner inne på avdelingen deres;

«Vi har to vasker og vi har flere enn to barn, så av og til må man stå i kø og vente. Det har vi sett at de klarer dem, eller så har vi hjulpet dem til å overføre det.» (Lærer 2)

Han sier videre at flere øvelser de trener på i kroppsøving vil være til nytte alle andre steder der det er flere elever til stede, som for eksempel turtaking og det å dele. Lærer 2 blir også underveis i intervjuet mer oppmerksom på at man kan overføre læring fra kroppsøving til andre situasjoner;

«Ja, jeg synes det er mange situasjoner man kan overføre det til. Og jeg merker jo bare nå når jeg prater at vi bruker faktisk kroppsøvingstimen som en arena for å øve på ferdigheter til andre situasjoner også. Har ikke tenkt så mye over det.» (Lærer 2)

Lærer 3 forteller at de pleier å prate om situasjoner i etterkant i av kroppsøvingstimer, dersom noe har oppstått. Elevene er som regel ikke mottakelige rett etter hendelsen, men de går heller gjennom situasjonen steg for steg senere i klasserommet. Det handler ifølge Lærer 3 oftest om juks eller brudd på regler, eller å forklare at noe var et uhell. Hun erfarer at det er mye læring i dette for elevene, og at det kan være lurt å inngå noen avtaler med elevene slik at det samme ikke oppstår igjen.

Lærer 4 har en litt annen strategi når det kommer til overføring av læring, der de heller stopper opp midt i en nylig oppstått situasjon;

«Jeg føler så lenge man sier «stopp, hva skjedde nå?» så har jeg hvert fall erfart at de elevene vi har hatt og har forstår at, okei, nå har noen gjort noe som enten skal korrigeres, eller så har det skjedd noe bra som bare skal bringes frem opp i lyset.»  
(Lærer 4)

Hun sier at de trekker frem både positive og negative situasjoner, og fokuserer på hva man kan gjøre annerledes dersom det fører til noe negativt. Hun forklarer at overføringen av læring skjer jevnlig, fordi de jobber aktivt med å forklare situasjoner underveis i både kroppsøving og når de er ute på tur. En annen fordel med å stoppe opp forklarer Lærer 4 slik;

«Vi er midt i en situasjon som akkurat har oppstått, og som er så nær og så kjent for den eleven som kanskje står i det ... så da kan man prate om den konkrete saken med en gang, og det blir jo litt mer naturlig enn en sånn kunstig situasjon fra en lærebok på en måte.» (Lærer 4)

Kroppsøving og friluftsliv blir en arena for å trene på de situasjonene man prater om i klasserommet, ifølge Lærer 4.

Overføring av sosiale ferdigheter og læring fra kroppsøving til andre situasjoner er noe lærerne ser et stort potensial for. Som Lærer 1 og Lærer 2 er inne på er det noe de har jobbet med uten å tenke så mye over det, og de blir oppmerksomme på hvilke muligheter som finnes. Det kan være å overføre konkrete ferdigheter som å stå i kø, vente på tur, eller det kan være å øke elevens forståelse av regler, spill og evne til å forstå andres perspektiv.

### **5.3.3 Lav motivasjon og ulike fysiske forutsetninger**

Lærer 3 uttrykker at mange elever hun har undervist ikke har vært så glade i kroppsøving;

«En av utfordringene er at de har lav motivasjon for fysisk aktivitet ... De vil helst ikke, og setter seg fort ned på benken og har masse unnskyldninger for å slippe den gymmen.» (Lærer 3)

Lærer 4 er enig i at elever ofte kan være sta, og ikke vise interesse for aktiviteter. Hun trekker frem evnen til å stå i det, en god relasjon med elever og å la elevene medvirke i undervisningen som potensielle løsninger for å få elever til å delta.

Lærer 3 forteller videre at undervisning i gymsal ofte kan være utfordrende, og erfarer at det er vanskeligere for elevene å kunne følge og motta beskjeder der. Hun erfarer at man burde gjøre avtaler med elevene i forkant av timen, for å unngå for mye bråk og støy i gymsalen. Lærer 2 erfarer også at gymsal kan være et uoversiktlig sted, der elevene ofte kan bli forstyrret av bevegelse og lyd. Han knytter utfordringer med bevegelse og lyd til diagnosen elevene har;

«Og det knyttes jo direkte til diagnosen da tenker jeg, at dem ikke klarer å filtrere ut sanseinntrykk ... Vi merker det veldig godt når det er få barn på avdelinga, eller når gruppa deles i to. Da blir det mindre uro, og da fokuserer dem bedre også.» (Lærer 2)

Lærer 1 peker også på at kroppsøving ikke alltid er like strukturert som andre fag, og at det kan bidra til sosiale utfordringer, for eksempel at noen elever ikke ønsker å delta. Likevel erfarer han at noen elever kan like en mer ustrukturert setting;

«I en stor gymsal, hvis noen plutselig får nok av en aktivitet, så kan de gå et annet sted litt, og heller komme tilbake.» (Lærer 1)

En annen utfordring Lærer 1 og Lærer 2 trekker frem er fysiske og motoriske begrensninger for flere av elevene. Dårlig balanse eller dårlig gripeevne er utfordringer noen elever har, ifølge Lærer 2. Han peker videre på at dersom de fysiske forutsetningene er ulike blant elevene, så kan det føre til vanskeligheter med samarbeidslæring;

«Sånn sett blir det jo også en utfordring for den sosiale læringa fordi en elev er veldig god på å kaste ball, og en annen elev trenger egentlig å øve på det med en voksen. Når man da skal jobbe to og to med elever så mister den som er flinkest med ball veldig fort tålmodigheten, også blir det kanskje negativ læring av det.» (Lærer 2)

Lærer 2 sier videre at det ikke bare er fysiske forutsetninger som legger føringer for samarbeidslæring;

«Og det er ikke bare fysiske utfordringer for såvidt da, men også forståelsen. Den sosiale kompetansen de har fra før på en måte. Det å forstå at de skal kaste ballen til eleven og ikke bare rett ned på gulvet.» (Lærer 2)

Den sosiale kompetansen, eller mangelen på den anses av Lærer 2 som en utfordring for å skape samarbeidslæring.

Tre av lærerne er samstemte om at gymsal for mange elever kan oppfattes som et ustrukturert rom, der støy og bevegelse kan forstyrre elevenes konsentrasjon. Lav motivasjon og liten grad av deltakelse kan ifølge noen lærere være konsekvenser av det. Ulike fysiske forutsetninger

trekkes også frem som en utfordring for flere elever, som igjen kan påvirke graden av samarbeidslæring og muligheter til å jobbe med sosial kompetanse.

## 6 Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg hovedfunnene mine i lys av en teoretisk kontekst. Teoriene om *Theory of Mind* i ASF (Baron-Cohen, 1995), læring *i, om og gjennom* fysisk aktivitet (Arnold, 1979) og sosial kompetanse (Garbarino, 1985; Elliott & Gresham, 1991; Ogden, 2018) utgjør sammen med annen faglitteratur, styringsdokumenter og forskning studiens teoretiske rammeverk. Den empiriske konteksten er funnene fra informantene mine som er utarbeidet gjennom en tematisk analyseprosess. Kapitlet tar utgangspunkt i hovedtemaene i kapittel 5, som baseres på lærernes forståelse av ASF og sosial kompetanse, praktisering av lærerrollen og hvilke muligheter og barrierer de ser i fysisk aktivitet som arena.

### 6.1 Lærernes forståelse – Hvorfor er ASF og sosial kompetanse et viktig tema?

Basert på funnene mine tyder mye på at de fire lærerne ser et behov for å utvikle sosial kompetanse hos flere elever med ASF. Lærerne synes å besitte god kompetanse om diagnosen og sosial kompetanse, som er et viktig utgangspunkt for å tilrettelegge for sosial utvikling og læring. Det finnes flere sosiale ferdigheter man kan trene på i fysisk aktivitet, men ut ifra funnene viser det seg at spesielt to sosiale ferdigheter skiller seg ut.

#### 6.1.1 Ivaretagelse av fysisk aktivitet som fag

Funnene mine antyder at alle fire lærerne ivaretar og praktiserer fysisk aktivitet som skolefag. De forteller at fysisk aktivitet er fastsatt på timeplanen 1 til 2 timer i uka, i tillegg til en turdag. Funnene antyder også at elevene gis det opplæringstilbudet de har krav på, i lys av artikkel 30 i FNs Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, og gjennom rettigheten om tilpasset opplæring og spesialundervisning i opplæringsloven §1-3 og 5-1 (1998). Funnene antyder at små grupper mellom 3-6 elever er egnet i fysisk aktivitet. Det virker som om lærerne har et bevisst forhold til gruppestørrelser som ivaretar sosial tilhørighet, som er et viktig ledd i spesialundervisningen. Både Helsedirektoratet (2017) og Kaland (2017) peker på stor grad av inaktivitet i fysisk aktivitet hos barn og unge med ASF og funksjonshemming. Et sentralt funn er derfor antall timer lærerne forteller at de har fysisk aktivitet i uken. Helsedirektoratet (2017) forklarer nedgangen i fysisk aktivitet hos elevgruppen med blant annet nedgang i timetall og tilrettelegging av fysisk aktivitet i skolen.

Funn fra lærerne viser derimot at de bidrar positivt i det Helsedirektoratet (2017) peker på som samfunnsmessige utfordringer, ved å nettopp ivareta antall timer med fysisk aktivitet.

### **6.1.2 En mangfoldig elevgruppe**

Et sentralt funn er at lærerne synes å ligge tett opp til diagnosemanualene i deres syn på lærekarakteristika hos elevgruppen. For å kunne sette inn treffende tiltak for elever med ASF, bør lærere kjenne til karakteristika ved diagnosen. Diagnosemanualene ICD-10 og DSM-5 definerer ASF som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, der alvorlighetsgraden kan variere fra person til person (WHO, 1993; APA, 2013). Diagnosen kjennetegnes ofte ved avvik i sosialt samspill og kommunikasjonsmønster (WHO, 1993). Andre kjennetegn ved diagnosen kan være repeterende og ufleksible atferdsmønstre, og atypiske og overdrevne interesser (WHO, 2021). Alle de fire lærerne uttrykker at ASF er en bred diagnose, som på flere måter er i tråd med definisjonene fra diagnosemanualene. På spørsmål om hva som kjennetegner diagnosen ble utfordringer med sosialt samspill, danning av vennskap, perspektivtaking, selvregulering og språk trukket frem av lærerne. Disse begrepene er alle sosiale ferdigheter, som kan tyde på at elever med ASF ofte kan ha utfordringer med sosial kompetanse. At elevene ofte strever med sosial kompetanse påpekes av Lærer 3, der hun har støtte fra diagnosemanualene, og faglitteratur ved Davis m.fl. (2021, s. 1) og Surén (2020). Spesielle og særskilte interesser nevnes også, som er i tråd med diagnosemanualene, og noe mange forbinder med diagnosen. Selv om lærerne påpeker at ASF er en omfattende diagnose og et bredt begrep, relaterer de i stor grad til de teoretiske definisjonene av ASF i sine svar.

Diagnosemanualene har fra ICD-10 til DSM-5 og den fremtidige innføringen ICD-11 gått vekk fra de mer kjente begrepene barneautisme, atypisk autisme og Apergers syndrom (WHO 1993; WHO 2021; APA, 2013). Nå fungerer autismespekterforstyrrelse (ASF) som en samlebetegnelse for de tidligere termene. En av lærerne stiller seg skeptisk til det som beskrives som sekkediagnosen, fordi autismespekteret i seg selv er veldig stort. Økningen i personer som får diagnosen som Surén (2020) beskriver, skyldes i hovedsak denne endringen i diagnosekriteriene.

To av lærerne forteller at de har flere elever med tilleggsvansker, som kan knyttes til det faglitteraturen omtaler som komorbiditet. Tilleggsvansker kan til eksempel være epilepsi eller utfordringer med sanseintrykk (Statped, 2021; Øzerk & Øzerk, 2020, s. 113). Det er derfor



sentralt for lærerne å besitte kunnskap om hva elevene tåler av sanseinntrykk, lys og lyd, for å kunne tilpasse undervisningen etter elevenes behov.

Et interessant funn er at Lærer 1 og Lærer 2 samsvarer i stor grad med faglitteraturen når det kommer til kjennetegn ved diagnosen. Fra faglitteraturen trekker Grenier (2014) frem et annerledes bevegelsesmønster, evnen til oppmerksomhet og oversensitivitet som tydelige kjennetegn for mange elever med ASF i fysisk aktivitet. Oversensitivitet mot lyd, lys og bevegelse kan trigge uønskede situasjoner i undervisningen, noe læreren bør være oppmerksom på i tilretteleggingen (Grenier, 2014, s. 6). Lærer 2 deler denne erfaringen, hvor han påpeker at elevene ofte kan bli forstyrret av bevegelse og lyd i gymsalen. Utfordringer med å filtrere ut sanseinntrykk knytter Lærer 2 direkte til diagnosen, slik Grenier (2014) også beskriver det. Lærer 2 forteller likevel om gode erfaringer med dans og musikk, men at det handler om å kjenne elevgruppen og tilpasse deretter.

Ulike fysiske forutsetninger i form av motoriske ferdigheter trekkes av Lærer 1 og Lærer 2 frem som utfordringer flere elever med ASF har. Lærer 2 nevner dårlig balanse og gripeevne som eksempler på fysiske begrensninger. Et annerledes bevegelsesmønster og en atypisk motorikk kan ifølge LePage og Courey (2014, s. 24) og Grenier (2014, s. 5) skape utfordringer for flere elever.

### **6.1.3 Forståelse og vilkår for å utvikle sosial kompetanse**

Sosial kompetanse kan forstås som et altomfattende begrep, noe Lærer 1 også uttrykker. Lærernes forståelse av sosial kompetanse inneholder likevel essensen av hvordan teorien forklarer begrepet. Lærer 2 legger vekt på barns evne til å forholde seg til andre, og forstå at andre også har behov og ønsker. Lærer 3 og Lærer 4 trekker frem hvordan man samhandler med andre mennesker som kjennetegn på sosial kompetanse. Garbarino (1985, s. 80) definerer begrepet som de ferdighetene, holdningene og evnene en person trenger for å mestre sosiale situasjoner i det miljøet man er i. Ogden (2018) snakker om en kognitiv dimensjon ved sosial kompetanse, som han knytter til hvordan barn tenker, oppfatter og fortolker sosiale signaler. Lærernes forståelse av begrepet relaterer til både Garbarino (1985) og Ogden (2018), som inkluderer hvordan elever opptrer i et sosialt miljø, og elevs evne til å forstå andres behov.

Utvikling av sosial kompetanse er noe alle fire lærere vektlegger i stor grad i opplæringen. Alle fire nevner at elevene har sosiale mål i sin IOP, som gjør det enklere å måle fremgang.

Storvik (2014) presiserer at en IOP bør inneholde individuelle mål knyttet til utvikling av elevens sosiale kompetanse. Lærerne forteller at observasjon er måten de måler fremgang i sosial kompetanse. Det settes krav til lærerens evne til å inkludere sosial læring andre skolefag, som for mange kan være en utfordring. Lærernes tanker omkring sosial kompetanse og hva det innebærer for elevgruppen vitner derimot om at det er noe de jobber godt med, og har et bevisst forhold til. Sosial kompetanse har, slik Bogsti (2012, s. 217) påpeker, hatt ulik plass i læreplanverket gjennom årene. Med implementering av fagfornyelsen må lærere nå i større grad ta høyde for inkludering av sosial læring og utvikling i undervisningen, som nå er et av fire grunnleggende prinsipper for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Egne kompetansemål, avsatt tid og adekvate måleredskaper er noe Bogsti (2012) etterlyser i arbeidet med sosial kompetanse, som selv ikke i fagfornyelsen er konkretisert i særlig grad. Men til tross for et større fokus på sosial læring i fagfornyelsen, kan man fortsatt stille noen av de samme kritiske spørsmålene som Bogsti (2012) påpekte selv ved LK06.

På bakgrunn av problemstillingene Bogsti (2012) løfter frem, kan det være sentralt å stille spørsmål om hvilken kompetanse lærere i dag har med å knytte inn læring i sosial kompetanse i undervisning. Empati, dialog, samarbeid blir trukket frem som begreper som skal vektlegges i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Konkret hvordan det skal legges til rette for å lære disse ferdighetene, står det derimot lite om i fagfornyelsen. Dersom man igjen tar høyde for at flere lærere og ufaglærte assistenter fra før av ikke besitter nok faglig kompetanse om elevgruppen, slik NOU-rapporten (2020:1) antyder, kan mye peke mot en ufullstendig undervisning i disse ferdighetene. Likevel er et sentralt funn at de fire lærerne synes å besitte tilstrekkelig kunnskap om sosial kompetanse, og de deler erfaringer som tilsier at det jobbes konkret mot sosiale mål.

#### **6.1.4 Selvhevdelse på ulike måter**

Flere av lærerne er opptatt av å utvikle ferdigheter elevene har bruk for senere i livet. Det kan vitne om at lærerne planlegger i tråd med §1-1 i opplæringsloven (1998), som sier at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å mestre sine liv. Sosial kompetanse innebærer et sett av sosiale ferdigheter, som Garbarino (1985) og Elliott og Gresham (1991) beskriver. Lærernes svar på spørsmål om hvilke sosiale ferdigheter de vektlegger indikerer at perspektivtaking, turtaking og selvhevdelse er et sentralt læringsfokus hos elevgruppen. Jeg velger å trekke frem perspektivtaking og selvhevdelse som to hovedfunn, fordi det anses både

av lærerne og faglitteratur som et viktig behov for elevgruppen. Selvhevdelse defineres av Elliott og Gresham (1991, s. 2) som å kunne be om informasjon, introdusere seg selv og hvordan man reagerer på andres handlinger. Et sentralt funn er at lærerne er enstemmige om at selvhevdelse er en viktig ferdighet for elevgruppen, ved at elevene klarer å spørre om hjelp og uttrykke egne meninger. Lærer 3 mener at evnen til selvhevdelse kan erstatte uønsket atferd, ved at elevene ber om hjelp når ting blir vanskelig. Hun forteller at elever hun har hatt har utagert på grunn av dårlig språk og liten grad av selvhevdelse.

En studie fra Lopez m.fl. (2017) viste noe forbedring i elevenes evne til å be om hjelp på tross av frustrasjon hos to av fem deltagere. Lopez m.fl. (2017) trekker frem en generell forbedring i å håndtere frustrasjon gjennom innlæringsprogrammet på tre måneder. Til tross for erfaringene til Lærer 3 og resultatene fra Lopez m.fl. (2017), peker Lærer 1 på at språk og kommunikasjon ikke nødvendigvis spiller en vesentlig rolle i fysisk aktivitet. «*Du kan liksom fint spille fotball eller noe sånt uten å snakke så mye med de man spiller på lag med*», sier Lærer 1. Det er et interessant funn, fordi det sier noe om at kommunikasjon ikke er like viktig for alle elever. Lærer 1 uttrykker at for enkelte elever kan det fraværet av kommunikasjon gjøre at fysisk aktivitet kan virke befriende. Evnen til å kunne uttrykke hva man mener og føler er utvilsomt en sentral ferdighet. At Lærer 1 erfarer at enkelte elever opplever en øvelse som befriende, betyr likevel at elevene på en eller annen måte evner å uttrykke hva de synes. Det kan komme til uttrykk på andre måter enn ord og kommunikasjon, for eksempel gjennom smil og latter. Det er i tråd med det Arnold (1979) forklarer som kommunikasjon i fysisk aktivitet, der den sosiale interaksjonen skjer gjennom en gjensidig delt og forstått kode. Kommunikasjonen mellom elever trenger ikke uttrykkes muntlig, men kan komme til syne på andre måter. Lærer 2 trekker frem at han merker når elevene synes noe er gøy, og at det tyder på at elevene føler på mestring. Det kan derfor tolkes dithen at elevenes evne til selvhevdelse kan komme til uttrykk på forskjellige måter. I likhet med å lytte til hva elevene sier, er det viktig for læreren å tolke deres signaler og kroppslige uttrykk.

### **6.1.5 Perspektivtaking**

Et annet sentralt funn jeg ønsker å trekke frem er perspektivtaking. Perspektivtaking er noe Lærer 2 trekker frem som en sentral sosial ferdighet for elever med ASF. Han forteller at de søker å oppnå evnen til å ta andres perspektiv gjennom å trene på turtaking. Perspektivtaking nevnes ikke direkte av Elliott og Gresham (1991), men ligger tett opp til ferdigheten empati,

som handler om individets omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Håndtering av turtaking nevnes av Elliott og Gresham (1991) som et kjennetegn under den sosiale ferdigheten selvkontroll. Evnen til selvkontroll kan også knyttes til det Lærer 4 omtaler som selvregulering, som vil si hvordan man responderer til andre mennesker.

Et svar på hvorfor lærerne prioriterer perspektivtaking kan man søke å forstå gjennom lærernes forståelse av behovene til elevgruppen. Lærerne gjenkjenner at flere elever med ASF har utfordringer med å forholde seg til jevnaldrende. Mangel på empati blir også trukket frem av Lærer 3, som ifølge Øzerk og Øzerk (2020, s. 168) kan knyttes til mangel på perspektivtaking. Et annet svar på hvorfor perspektivtaking er en sentral ferdighet kan man søke etter i faglitteraturen. For å forstå behovet for å utvikle evnen til perspektivtaking for elever med ASF er det nærliggende å knytte inn Baron-Cohen (1995) sin forståelse av *Theory of Mind*. Resultatene fra en Sally-Anne-dukke-test gjort av Baron-Cohen m.fl. (1985) indikerer at mange barn med ASF har utfordringer med å sette seg inn i andres følelser og sinn. Det kan med andre ord tolkes som lite evne til å sette seg inn i andres perspektiv. Teorien støttes av nyere forskning ved Mazza m.fl. (2017), som trekker frem mangelen på en ToM som en mulig hindring i utvikling av sosial kompetanse. I lys av prinsippet om «sosial læring og utvikling» i fagfornyelsen er det rett av lærerne å fokusere på metodiske tilnærminger for å jobbe med empatiske egenskaper (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Noe som også er viktig å påpeke er hvordan lærerne jobber med perspektivtaking. Å vite noe om hvordan de jobber med perspektivtaking kan inspirere andre lærere som står i samme situasjon. I likhet med Lærer 2, trekker Lærer 1 frem at elevene i fysisk aktivitet får mulighet til å trene på å ta andres perspektiv. Å dele på baller og konkreter, samt evne å forstå turtaking, er konkrete ferdigheter lærerne tilrettelegger for, for å utvikle elevenes perspektivtaking. Forskningsartiklene jeg har inkludert i studien sier lite om hvilke aktiviteter som egner seg for å trene på perspektivtaking. Lærerne trekker frem trampoline, hinderløype, dans og bowling som mulige aktiviteter for å trene på turtaking. Felles for disse er at det i stor grad er individuelle aktiviteter, men som likevel inneholder trekk av fellesskap. Lærer 2 omtaler disse aktivitetene som et bidrag til å rette seg inn mot andre, ved å observere hva elevene foran deg gjør. Å gjøre øvelsene individuelt, men i fellesskap, kan være en inngang for å trene på perspektivtaking. Både Lærer 1 og Lærer 2 erfarer at individuelle øvelser i fellesskap kan være med på å skape et større samhold. Lærernes tanker kan tolkes dit at aktiviteten i seg selv ikke spiller en avgjørende rolle. Derimot kan strukturen om felles

aktiviteter med individuell gjennomføring være et grep for å trene på turtaking, samhold og felles oppmerksomhet, som er sentrale momenter innenfor perspektivtaking. Denne læringen er på flere måter i tråd med Arnold (1979) sin dimensjon om læring *i bevegelse*. Ulike aktiviteter har noen egenverdier som kan gjøre den mer eller mindre egnet til læring av enkelte ferdigheter. Til eksempel har hinderløype som aktivitet egenskaper som fordrer turtaking ved å stå i kø, og felles oppmerksomhet ved å observere hvordan medelever løser øvelsen. På den måten kan man argumentere for at aktiviteten er meningsfull og bidrar positivt til elevenes dannelsingsprosess, som Arnold (1979, s. 177) og Sæle (2017) trekker frem som en av fagets viktigste oppgaver.

Til tross for utfordringer med perspektivtaking og empati er det likevel viktig å understreke at mennesker med ASF er en mangfoldig elevgruppe med store muligheter for utvikling, slik Øzerk og Øzerk (2020, s. 26) påpeker. Empati og perspektivtaking er ikke noe elever med ASF mangler, som Blair (2005) poengterer. Det som derimot er nøkkelen for de som jobber med denne elevgruppen er å lære elevene til å forstå hvorfor det er nødvendig å ta hensyn til jevnaldrende (Statped, 2021).

## **6.2 Lærerenrollen – Hva bør man vektlegge i undervisning i fysisk aktivitet for elever med ASF?**

Gjennom læreplanverket er læreren pliktet å tilrettelegge for aktiviteter som fremmer psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å få til dette behøves kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge, strukturere og praktisere undervisning i fysisk aktivitet. Et funn i denne studien tyder på at flere av lærerne bruker prinsipper fra TEACCH-metoden for å strukturere undervisningen, uten å være klar over det. Funnene peker også mot grep læreren kan gjøre for å bidra til å gjøre fysisk aktivitet til en trygg arena for elevene, som anses som et sentralt premiss for deltagelse.

### **6.2.1 Læreren kompetanse kan utgjøre en forskjell**

Funnene fra NOU-rapporten (2020:1, s. 96) og rapporten fra Nordahl-utvalget (2018) tyder på at flere lærere ikke besitter nødvendig kompetanse i møte med elever med ASF. Elever med ASF har ofte komplekse behov, og derfor er en bevisst tilrettelegging viktig. Med tanke på elevgruppens behov for forutsigbarhet og struktur i skolehverdagen slik Storvik (2014) antyder, er det grunn til å hevde at læreren er en nøkkelperson for elever med ASF. Å utvikle gode relasjoner med elevene trekkes frem av tre av fire lærere som en helt sentral kompetanse læreren bør ha. Å forstå elevens interesser og bygge på elevens sterke sider mener Lærer 3 er en god inngangsvinkel for å bygge relasjon. En artikkel fra Statped (2021) peker også på viktigheten av en god lærer-elev-relasjon, og beskriver relasjoner som helt sentralt for å utvikle sosial kompetanse. Lærer 2 er enig i at gode relasjoner er viktig, men vektlegger betydningen annerledes enn de andre lærerne. Han hevder det viktigste i møte med elevgruppen er å være en trygg voksen, der alle voksne håndterer situasjoner på en lik måte. Med støtte fra Statped (2021) er en tydelig ytre struktur slik Lærer 2 beskriver også viktig for innlæring av sosiale ferdigheter. Dersom de voksne møter eleven på en lik måte og kjenner til dens struktur, kan eleven oppleve ro og trygghet i sosiale situasjoner (Statped, 2021).

Healy m.fl. (2018) etterlyser mer kunnskap om hvordan man kan utvikle det sosiale domene gjennom fysisk aktivitet hos elever med ASF. En tendens som viste forskjeller mellom effekten av intervensjoner i deres metastudie, var tilretteleggerens kompetanse. En dyktig tilrettelegger som har trening i å skape et miljø som fremmer sosial interaksjon, kan være nøkkelen til suksess for utvikling av sosiale ferdigheter (Healy, m.fl., 2018). I dette tilfellet

kan denne nøkkelen være lærerens kompetanse i å tilrettelegge for fysisk aktivitet. Det er spesielt to aspekter ved Arnold (1979, s. 170) sin teori som kan knyttes til lærerens rolle i tilretteleggingen. Det ene er at læreren bør reflektere over *hvilke* læringserfaringer man vil at elevene skal tilegne seg. Til eksempel trekker Lærer 2 frem erfaring med turtaking som noe de jobber aktivt med i fysisk aktivitet. Det andre Arnold (1979, s. 170) påpeker er *hvordan* læreren planlegger for at elevene tilegner seg kunnskap og forstår innholdet. Lærer 2 nevner rokkeringer og ventepinner som konkrete hjelpemidler de bruker for at elevene skal lære seg turtaking. Bruk av denne typen konkrete gjør at elevene i større grad forstår at det senere blir deres tur, ifølge Lærer 2. Han erfarer at ventestasjonene i større grad skaper et felles fokus mot den som utfører aktiviteten, som han ser på som en form for samarbeid. Disse metodene Lærer 2 beskriver er i tråd med Arnold (1979) sine sosiokulturelle aspekter i læring *om* bevegelse. Aktiviteter som skjer i samspill med andre kan føre til en større forståelse av sosiale situasjoner hos elevene, og aktiviteten kan på den måten føles mer meningsfull (Arnold, 1979, s. 170).

### **6.2.2 Tydelige instruksjoner og modellering**

Ifølge Lærer 3 kan gymsalen kan være et uoversiktlig sted, som kan føre til at elevene ikke alltid får med seg beskjeder. Utfordringer med kommunikasjon og oppmerksomhet er som kjent kjennetegn hos flere elever med ASF (APA, 2013; WHO, 1993; LePage & Courey, 2014). På bakgrunn av dette er det nærliggende å belyse hvordan læreren kan håndtere disse utfordringene. En viktig egenskap hos læreren i fysisk aktivitet er derfor evnen til tydelig muntlig formidling og instruksjon (Blixrud Frost m.fl. (2015, s. 7). Denne egenskapen støttes av faglitteratur hos Statped (2021), som trekker frem læreren som en tydelig rollemodell. Huang m.fl. (2020) peker også på tydelige retningslinjer fra læreren i introduksjon av organiserte spill i fysisk aktivitet. Lærer 4 understreker viktigheten av å være tydelig, og bruke få ord når man skal forklare en aktivitet. Det er helt i tråd med Huang m.fl. (2020) og Blixrud Frost m.fl. (2015, s. 7), som mener at muntlige beskjeder bør være korte, enkle og tydelige. Dette for å unngå at elevene mister oppmerksomheten, og for å ikke gi rom for misforståelser. Lærer 2 bruker en strategi der man gir beskjeder til de andre voksne som igjen viderefører instruksjonen til sin elev. Det er en strategi som også støttes av Blixrud Frost m.fl. (2015, s. 8). Fordelen med en slik strategi er at læreren eller assistenten som er med eleven kan tilpasse beskjeden til elevens forståelse og kommunikasjonsform.

Lærer 1 og Lærer 4 trekker frem modellering som et virkemiddel for å tydeliggjøre hvordan en aktivitet skal gjennomføres. Modellering handler om å vise øvelsene ved å demonstrere bevegelsene. Sosiale ferdigheter læres ofte gjennom observasjon og modellering (Statped, 2021). Ifølge Blixrud m.fl. (2015, s. 9) er det ofte læreren som står for modelleringen, men som Lærer 1 forteller om så kan ansvaret gis til elever dersom man vet at noen kan det. Forklaring og modellering kan ifølge Lærer 4 oppklare uklarheter, og gi elevene muligheter til å spørre om de lurer på noe. For å oppnå effekt av modellering er det viktig gå gjennom aktiviteter i elevens tempo, og ikke gå for fort frem (Blixrud Frost m. fl., 2015, s. 9). I tillegg til modellering av aktiviteter, forteller Lærer 1 at de ofte bruker skriftlige instruksjoner, slik at elevene kan finne ut av aktiviteten på både en visuell og skriftlig måte. Det er i tråd med Blixrud Frost m.fl. (2015, s. 9), som trekker frem fotografier, tegninger og symboler som visuelle hjelpemidler for å forklare en aktivitet. Evnen til tydelige instruksjoner og modellering kan ses i sammenheng med Arnold (1979, s. 170) sine tanker om at læreren må legge til rette for at elevene forstår innholdet som skal læres.

### **6.2.3 Strukturering av undervisning**

Grenier (2014, s. 5) trekker frem at flere barn med ASF har utfordringer med overganger til andre aktiviteter i fysisk aktivitet. For læreren kan bruk av metodiske tilnærminger hjelpe i denne overgangsfasen. Som Kaale og Nordahl-Hansen (2019, s. 532) nevner, så finnes det mange intervensjoner for læring og utvikling for elever med ASF. TEACCH er en av de mest kjente intervensjonene mot barn og ungdom med ASF i skolen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 538). Zhao og Chen (2018) viser i sin studie til at TEACCH-metoden i fysisk aktivitet kan bidra til å forbedre sosiale interaksjoner, samarbeid og selvkontroll for elever med ASF. Metoden bygger på forutsigbarhet og struktur, som gjør skolehverdagen tydeligere for mange elever med ASF (Statped, 2020; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 538). Lærer 2 forteller at han har erfaring med bruk av TEACCH-metoden i andre fag, men ikke i fysisk aktivitet. Likevel beskriver Lærer 2 at de av og til i fysisk aktivitet bruker handlingsrekke og arbeidsremse som strukturingsverktøy. Handlingsrekken forklarer hva aktivitetene er, samt rekkefølge og tidsperspektiv. På arbeidsremsa står aktiviteten på et symbolkort med en borrelås, som settes på baksiden etter endt aktivitet. Lærer 4 forteller også om bruk av symboler, fordi visuelle hjelpemidler gjør ting ryddigere for elevene. Lærer 1 trekker frem skriftlige arbeidsplaner med punktvis, nummererte aktiviteter som et strukturingsverktøy han har god erfaring med. TEACCH-metoden kjennetegnes i følge Statped (2020) som en



visuell uttrykksform. Det betyr at elevene har tilgang til planer bestående av bilder og symboler, som forklarer hva som skal skje, hvor ting skal skje, og hvor lenge man skal holde på (Statped, 2020; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 538).

Et interessant funn er at de strukturingsverktøyene lærerne forteller at de bruker inneholder flere av prinsippene til TEACCH-metoden. Det tyder på at de har god kjennskap til egnede metoder og intervensjoner, selv om de ikke bevisst bruker TEACCH-begrepet. Flere av lærerne planlegger helt i tråd med det Schultheis, Boswell og Decker (2000) og Blubaugh og Kohlmann (2006) beskriver som TEACCH i fysisk aktivitet. Undervisningen bør inneholde fysiske avgrensninger, visuelle planer, klare tidsrammer, samt en verbal og visuell demonstrasjon av aktiviteten (Schultheis m.fl., 2000). Rokkeringer som ventestasjon og køsystem er noe Lærer 2 har brukt, og har god erfaring med. Det er en metode han sier har hjulpet elevene til å stå i kø, der man går fra en rokkering til en annen når den foran blir ledig. Lærer 2 nevner også ventepinner som en konkret metode de har brukt for å vente på tur.

Lærer 1 forteller at de bruker arbeidsplaner for timen, og at de starter og avslutter timen med valgfrie aktiviteter. Mellom de valgfrie aktivitetene legges det imidlertid til rette for felles aktiviteter. Den rekkefølgen på aktiviteter trekker Blubaugh og Kohlmann (2006) frem som et klokt virkemiddel. Hvis elevene har muligheten til å starte og avslutte timen med en kjent aktivitet de liker, kan de oppleve fysisk aktivitet som mer forutsigbart og trygt (Blubaugh & Kohlmann, 2006). Blubaugh og Kohlmann (2006) mener også det er enklere å introdusere en ny aktivitet etter en forutsigbar start på timen.

Hvilke metoder man velger å bruke bør være rettet mot det man ønsker å trene på. Selv om TEACCH som metode i seg selv ikke påvirker elever sosiale kompetanse, kan man argumentere for at metoden indirekte kan påvirke denne læringen. Det er ifølge Schultheis, Boswell og Decker (2000) større sannsynlighet for at elever raskere forstår en oppgave dersom det er visuelt klart hvor oppgaven finner sted, og hvilke avgrensninger oppgaven har. En visuell og tydelig struktur kan også bidra til å gjøre fysisk aktivitet mer forutsigbar og trygg arena (Blubaugh & Kohlmann, 2006). At fysisk aktivitet oppleves som en trygg arena bør ligge til grunn før man begynner å trene på konkrete sosiale ferdigheter. Det kommer frem av utsagnene til lærerne at de planlegger timer tett opp til TEACCH-metoden. Det er også konsensus blant lærerne om at struktur og rutiner er avgjørende for fysisk aktivitet skal fungere som arena. Et premiss for å jobbe med nettopp sosiale ferdigheter i fysisk aktivitet er

at elevene føler seg trygge i aktivitetene og omgivelsene. Basert på at mange elever med ASF profiterer på struktur og rutiner bør læreren ta høyde for dette når man planlegger for fysisk aktivitet.

#### **6.2.4 Elevmedvirkning for å skape deltagelse**

Mangel på oppmerksomhet mot aktiviteter som ikke fanger interesse, anses av Grenier (2014, s. 5) som et annet kjennetegn for elevgruppen i fysisk aktivitet. En overdreven oppmerksomhet mot foretrukne aktiviteter kan også forekomme. Lærer 4 understøtter Grenier (2014, s. 5) sin beskrivelse, da hun sier at elever ofte kan være sta og ikke vise interesse for aktiviteter. Det er også i tråd med hva Lærer 3 erfarer, der hun uttrykker at mange elever har lav motivasjon for fysisk aktivitet. Lav motivasjon blant elevene kan ha direkte påvirkning fra diagnosen. Vansker med kompetitive idretter, vansker med å forstå regler og lett for å bli frustrert er kjennetegn for mange elever med ASF (LePage & Courey, 2014, s. 24). Dette gjelder i størst grad elever på nivå 1 og 2 av diagnosen. Det vil si elever som er høyt fungerende, men også elever med behov for betydelig støtte (APA, 2013).

Et grep for å styrke elevenes motivasjon, kan være å la elevene medvirke i opplæringen, som tre av fire lærere forteller at de gjør. Elevmedvirkning blir belyst i den overordnede delen av læreplanen, som sier at elever skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg er retten til medbestemmelse et viktig prinsipp, som reguleres i barneloven §§ 31, 32 og 33 (1981). Lærer 4 trekker frem elevmedvirkning som et aktivt virkemiddel hun bruker i planlegging av aktiviteter. Hun mener det er en tydelig sammenheng mellom elevenes motivasjon, og grad av medbestemmelse i timene. Lærer 3 støtter denne strategien, og sier også at det kan være lettere å introdusere nye aktiviteter når man bygger på elevens interesser og motivasjon. Lærerne får støtte fra faglitteraturen, som sier at sosiale ferdigheter læres enklere når elevene har en spesiell interesse for aktiviteten (Statped, 2021; Kaland, 2014).

Evne til å bygge relasjoner, instruere og modellere, og engasjere seg selv i aktiviteten er viktige egenskaper lærerne trekker frem for lærerrollen i fysisk aktivitet. At mange elever med ASF profiterer på rutiner og struktur bekreftes av både lærerne og faglitteratur. Statped (2021) trekker frem gode relasjoner mellom lærer og elev som helt sentral for å utvikle sosial kompetanse. Hvordan læreren planlegger for og praktiserer undervisning kan danne et

grunnlag for å gjøre fysisk aktivitet til en trygg arena der elevene føler seg komfortable, som Blubaugh og Kohlmann (2006) er inne på. Dersom elevene ikke opplever arenaen som trygg, kan det bli utfordrende å jobbe med sosial kompetanse (Statped, 2021). At disse tingene er på plass kan derfor anses som et sentralt premiss for at fysisk aktivitet skal fungere som arena for å trene på og utvikle elevers sosiale kompetanse.

### **6.3 Muligheter og barrierer i fysisk aktivitet**

Et viktig funn er at alle fire lærerne ser på fysisk aktivitet som en egnet og viktig arena for å jobbe med sosial kompetanse. Lærernes svar er til en viss grad med på å støtte hypotesen jeg trekker frem i innledningen, med at det finnes en potensiale for å utvikle sosial kompetanse i fysisk aktivitet. Nyere forskning fra Nalbant (2018), Healy m.fl. (2018) og Colombo-Dougovito og Lee (2021) tilsier også at det finnes et stort potensial for utvikling av sosial kompetanse i fysisk aktivitet. Funnene antyder mye av det samme som forskningen, men peker også mot noen spenninger og dilemmaer knyttet til hvilke arenaer som egner seg, og hvilke barrierer som utfordrer deltagelse i fysisk aktivitet.

#### **6.3.1 Fysisk aktivitet som arena for å overføre læring**

For å søke svaret på hva som gjør fysisk aktivitet til en egnet arena for å utvikle sosial kompetanse vil jeg trekke frem funnet om overføring av læring til andre situasjoner. Lærer 1 og Lærer 2 blir i intervjuene oppmerksom på at man kan overføre situasjoner som oppstår i fysisk aktivitet til andre situasjoner, og at det her finnes et uutnyttet potensial. Funnene antyder det samme som Kaland (2014), at ferdigheter som læres i en gruppesetting enklere kan generaliseres til andre settinger. Lærer 4 påpeker det samme som Esser Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 104) gjør, at ulike situasjoner kan oppstå på kort tid i fysisk aktivitet. At elever får erfare nye aktiviteter og opplevelser, kan skape konkrete læringssituasjoner, som Lærer 3 forteller at de tar opp i etterkant av timen. Lærer 4 er enig i at man bør ta opp situasjoner, og forteller at hun ofte gjør det ved å stoppe opp rett etter situasjonen har skjedd. Alle fire lærerne ser en stor hensikt med å ta opp konflikter eller andre situasjoner i etterkant av timen, og på den måten forklare eventuelle regelbrudd eller hendelser. Det er helt i tråd med det Esser Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 105) trekker frem som identitetsutviklende sider ved deltakelse i fysisk aktivitet. Esser Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 105) peker videre på at å snakke om konkrete læringssituasjoner kan hjelpe elevene til å erfare forskjellighet knyttet til kropp, atferd, væremåte og kunnskap. Å overføre læring til andre kontekster kan derfor sies å være hele essensen av å bruke fysisk aktivitet som arena. Dersom deltagelse i fysisk aktivitet kan bidra til at elever med ASF får erfaringer i ulike sosiale aktiviteter, kan elevenes emosjonelle sider utvikles.

I lys av innføringen av det nye tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring» i fagfornyelsen, kan overføring av sosial læring sies å være mer sentralt enn noensinne. Emosjonell delaktighet som Esser Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 105) trekker frem som sentralt i fysisk aktivitet, er i stor relasjon til hva Kunnskapsdepartementet (2017, s. 13) legger i begrepet livsmestring. Håndtering av egne følelser, tanker og mellommenneskelige relasjoner kan knyttes til elevers opplevelse av fysisk aktivitet. Det er imidlertid læreren sitt ansvar å sikre at elevene får trening i nettopp disse ferdighetene. For å gjøre det er det som Esser Noethlichs og Midthaugen (2015, s. 105) sier, viktig å snakke om de konkrete læringssituasjonene som oppstår. Lærer 4 underbygger den påstanden ved å si at det er mer naturlig å prate om en situasjon som nylig har oppstått, fremfor en kunstig situasjon fra en lærebok.

Også Arnold (1979) påpeker lærerens rolle i overføring av læring til andre situasjoner. Ifølge Arnold (1979) kan læreren bevisst påvirke hvilke ferdigheter man ønsker å sette søkelys på ved å velge egnet aktivitet. Ved å for eksempel fokusere på å følge regler, som Lærer 1 trekker frem at han prøver å få elevene til å forstå, kan ballspill være en egnet aktivitet. Lærer 1 opplever at elevene i stor grad forstår hensikten med regler, og klarer å følge dem. Tradisjonelle leker og aktiviteter har som regel tydelige definerte regler, som gjør at elevene i mindre grad kan tolke hva som er lov og ikke. Det er ifølge Lærer 1 med på å bidra til fysisk aktivitet som en egnet arena for å trene på å følge regler. Å følge regler anses av Elliott og Gresham (1991) som en del av den sosiale ferdigheten samarbeid. Det kan ses i tråd med respekt, likeverd og rettferdighet, som er ord Arnold (1979) bruker for å forklare hensikten med regler. Respekt, samarbeid og likeverd er alle begreper som blir brukt for å beskrive kroppsøvingfagets relevans og verdier i KL2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Å jobbe aktivt med å forklare og følge regler kan derfor bidra til å synliggjøre fagets sentrale verdier.

Som skrevet i §1-1 i opplæringsloven (1998), skal opplæringen sikre at elevene skal utvikle holdninger og kunnskap for å mestre sine liv. I likhet peker Arnold (1979) på at hensikten med fysisk aktivitet i et utdanningsløp er at det skal bidra til et godt liv. I lys av «folkehelse og livsmestring» bør derfor dagens lærere være bevisst på å utnytte ulike situasjoner som kan oppstå i fysisk aktivitet. Dersom situasjonene tas opp og læringen konkretiseres for elevene, kan fysisk aktivitet som arena bidra til at elevene forstår meningen også i andre kontekster. Flere av lærerne synes å være bevisste på hvilke ferdigheter de mener er viktige videre i

elevenes liv, som for eksempel selvhverdelse, selvregulering og evnen til å ta andres perspektiv. Det kan tyde på at å overføre sosiale ferdigheter i lys av et perspektiv om livsmestring er noe lærerne vektlegger.

### **6.3.2 Systembarrierer i tilrettelegging og gjennomføring av fysisk aktivitet**

Lærerne ser som nevnt store muligheter i fysisk aktivitet som arena for å utvikle sosial kompetanse. Likevel gir de signaler på at fysisk aktivitet har et uutnyttet handlingsrom, som kan ha utspring i de utfordringene lærerne ser for elevgruppen. Ifølge lærerne er lav motivasjon for fysisk aktivitet, gymsal som arena, støy, motoriske ferdigheter og mangel på sosial kompetanse barrierer som skaper utfordringer for både tilrettelegging og gjennomføring av fysisk aktivitet. Av disse barrierene vil jeg trekke frem gymsal som arena og motoriske ferdigheter som to sentrale funn som kan bidra til å forstå hvorfor det fortsatt finnes et uutnyttet potensial i fysisk aktivitet for elevgruppen. Lav motivasjon for fysisk aktivitet er noe jeg tidligere har påpekt, og funnene om gymsal som arena og utfordringer med motoriske ferdigheter kan tolkes som bakenforliggende årsaker til lav motivasjon blant mange elever.

Noe som fremstår som motsetningsfullt er hvordan lærerne erfarer de ulike arenaene fysisk aktivitet kan utspille seg i. En forutsetning for å lykkes med fysisk aktivitet er at eleven er trygg og at arenaen er forutsigbar, slik om Blubaugh og Kohlmann (2006) peker på. Lærer 1 trekker frem at gymsal kan oppleves som mer ufarlig og befriende for flere elever, og at en ustrukturert setting kan bidra til større frihet for elevene. De andre lærerne erfarer gymsal ofte som en uoversiktlig arena, der bevegelse og støy kan forstyrre elever og gjøre lærer-elev-kommunikasjonen vanskeligere. Med tanke på typiske lærekarakteristika hos elevgruppen som overdrevne sanseinntrykk og behov for struktur slik Grenier (2014) og Lærer 2 belyser, kan utfordringer med gymsal knyttes direkte til diagnosen. En forklaring på denne spenningen mellom lærerne kan ligge i skolens ressurser og kompetanse, som NOU-rapporten (2020:1) antyder. At lærerne forteller om bruk av flere TEACCH-prinsipper i tilretteleggingen av fysisk aktivitet sier likevel noe om at de besitter en viss kunnskap om fagfeltet. Det er derimot ikke gitt at alle lærere og assistenter i møte med elevgruppen innehar tilstrekkelig kunnskap om tilrettelegging av fysisk aktivitet. Hvordan man bør jobbe med sosial kompetanse er heller ikke konkretisert nok på tross av et økt fokus i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor er det naivt å tro at lærere i møte med elevgruppen besitter den nødvendige kunnskapen om hvordan man jobber med disse ferdighetene i fysisk aktivitet.

En annen diskusjon jeg vil løfte frem på bakgrunn av disse funnene er om det finnes andre mer egnede arenaer for å jobbe med sosial kompetanse i fysisk aktivitet. Lærer 3 og Lærer 4 trekker frem gode erfaringer med friluftsliv som arena, og forklarer det med at det er en arena elevene har blitt trygge på. Dersom aktiviteter i gymsal er en hindring for elevenes motivasjon og deltagelse slik flere av funnene antyder, kan en løsning være å utforske andre mer egnede arenaer. Uteaktivitet og naturferdsel er en sentral del av læreplanen i kroppsøving, og det oppfordres til bruk av nærområdet i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Funn fra Lærer 4 tyder på at friluftsliv kan være en mer egnet arena for overføring av læring, ved at man kan forklare situasjoner underveis på turen. Lærer 3 sier at «*når man kommer utenfor skolen er det som om det skjer et eller annet med dem*», som kan tyde på at elevene føler seg trygge i arenaen. Med tanke på støy, bevegelse og et begrenset areal i en gymsal, kan derfor en idé være å legge større vekt på undervisning ute, slik Lærer 3 og Lærer 4 har gode erfaringer med.

### **6.3.3 Individuelle barrierer**

Funnene mine antyder at fysiske og motoriske begrensninger er utfordringer hos flere i elevgruppen, slik Lærer 1 og Lærer 2 påpeker. At flere elever med ASF har motoriske utfordringer er også påpekt i litteraturen ved Grenier (2014). På noen måter kan det fremstå som paradoksalt at en hindring til fysisk aktivitet er svake motoriske ferdigheter. Mangel på motoriske ferdigheter kan selvsagt være en faktor for at flere elever har lav motivasjon og interesse for fysisk aktivitet. Likevel bør læreren se på de motoriske ferdighetene som utgangspunktet for hva man har å jobbe med, og tilpasse individuelt ut ifra forutsetningene. Som Lærer 2 er inne på, så kan ulikheten i motoriske ferdigheter føre til utfordringer med samarbeid mellom elever. Colombo-Dougovito og Lee (2020) peker også på dette, og trekker frem viktigheten av å jobbe med utvikling motoriske ferdigheter, fordi det på sikt kan gi større mulighet for deltakelse og sosial utvikling. Å tilrettelegge aktivitet for elevens nåværende motoriske og sosiale nivå stiller krav til lærerens evne til tilpasset opplæring, som elevene skal være sikret gjennom §1-3 i opplæringsloven (1998).

Alle lærerne sier at de forsøker å tilrettelegge undervisningen etter elevens interesser, og gjøre avtaler med elever i forkant av timen. Om man tar utgangspunkt i at flere elever har lav motivasjon til fysisk aktivitet på grunn av mangel på motoriske ferdigheter, slik funnene

antyder, kan man spørre seg om medbestemmelse bør spille en enda større rolle i undervisningen. Lærer 4 er ikke i tvil om at medbestemmelse bidrar til økt motivasjon hos elevene. For å gjøre fysisk aktivitet til en trygg arena, som Blubaugh og Kohlmann (2006) peker på som en forutsetning for deltakelse, kan medbestemmelse spille en vesentlig rolle.

På bakgrunn av funn fra nyere forskning av Nalbant (2018), Colombo-Dougovito og Lee (2021), Huang m.fl. (2020), Lopez m.fl. (2017), og utsagn fra lærerne, kan man hevde at det er store muligheter for å utvikle sosial kompetanse i fysisk aktivitet. Derimot tyder flere funn på utfordringer i tilrettelegging og gjennomføring av fysisk aktivitet. Med det bakteppe kan det hevdes at det er et uutnyttet potensial i fysisk aktivitet for elevgruppen. Lærers kunnskap om tilrettelegging og aktiviteter blir en nøkkel for å videreutvikle arenaen, slik at fysisk aktivitet kan føles mer trygt for elevene. En løsning kan være å variere arena, der for eksempel friluftsliv for flere elever kan oppleves tryggere. Både gymsal og friluftsliv er arenaer der sosial kompetanse kan jobbes med, og overføres til andre kontekster på avdelingen og i klasserom. Fysisk aktivitet planlegges og gjennomføres ofte i fellesskap med andre elever, som gir større muligheter for utvikling av sosial kompetanse (Statped, 2021; Kaland, 2014). Funnene mine tyder på at perspektivtaking, selvhevdelse og å følge regler kan være relevante sosiale ferdigheter å trene på i fysisk aktivitet, som kan oppnås gjennom ulike aktiviteter.



## 7 Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt problemstillingen «*Hvordan erfarer lærere på spesialgrupper arbeidet med sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet hos elever med ASF?*». Studien har forsøkt å belyse de tre temaene gjennom et teoretisk rammeverk, aktuell forskning og funn fra fire kvalitative forskningsintervjuer. For å besvare problemstillingen ble det utviklet tre forskningsspørsmål som har vært gjennomgående for studien; «*Hvordan forstår lærerne lærekarakteristika hos elevgruppen, og begrepet sosial kompetanse?*», «*Hva mener lærerne er viktig i tilrettelegging av fysisk aktivitet for elevgruppen?*», «*Hvilke muligheter ser lærerne i fysisk aktivitet som arena for å utvikle sosial kompetanse?*».

Formålet med studien har vært å undersøke læreres erfaringer om arbeid med fysisk aktivitet og sosial kompetanse for elever med ASF, og belyse hvilke muligheter og barrierer som kan ligge i fysisk aktivitet for elevgruppen. Studiens funn er innhentet gjennom fire kvalitative forskningsintervjuer, med lærere fra fire ulike spesialgrupper.

Både lærerne, diagnosemanualene og faglitteraturen peker på at flere elever med ASF har et behov for å utvikle sosial kompetanse, på grunn av trekk ved diagnosen. Gjennom funnene kommer det frem at lærerne i stor grad vektlegger utvikling av sosial kompetanse i elevenes opplæring, der spesielt de sosiale ferdighetene selvhevdelse og perspektivtaking trekkes frem som sentrale å utvikle i fysisk aktivitet. Baron-Cohen (1995) sin forståelse av *Theory of mind* kan bidra til å forstå elevgruppens behov for å trene på å ta andres perspektiv. En av lærerne knytter evnen til å ta andres perspektiv til turtaking, der elevene får trening i å stå i kø og observere medelever, som kan bidra til å skape en felles oppmerksomhet. Å kunne be om hjelp og si ifra om egne meninger er sentrale ferdigheter innenfor selvhevdelse (Elliott & Gresham, 1991, s. 2). En av lærerne trekker frem at evnen til selvhevdelse i fysisk aktivitet kan hjelpe til å erstatte uønsket atferd. Selvhevdelse trenger ikke nødvendigvis og uttrykkes muntlig, så læreren bør være oppmerksom på å tolke elevs signaler og kroppsspråk. Et sentralt funn er at elevmedvirkning og medbestemmelse i undervisningen er noe lærerne erfarer har positiv innvirkning på elevenes motivasjon til fysisk aktivitet. Det kan også trekkes frem som selvhevdelse, ved at elevene uttrykker hvilke aktiviteter man ønsker å delta i.

Som jeg pekte på i drøftingsdelen var det særlig tre funn som skilte seg ut. Det første var at flere av lærerne planlegger i tråd med prinsipper fra TEACCH-metoden, som kan være en

naturlig inngang til undervisning i gymsal. Schultheis m.fl. (2000) og Blubaugh og Kohlmann (2006) peker på at elever med ASF profitterer på en struktur med visuelle hjelpemidler som tydeliggjør hva, hvor og hvor lenge en aktivitet finner sted. Lærerne uttrykker gode erfaringer med handlingsrekker og symbolkort, i tillegg til å starte og avslutte timene med kjente aktiviteter. TEACCH er ikke nødvendigvis en passende metode i fysisk aktivitet, men metoden har noen egenskaper som kan bidra til å gjøre fysisk aktivitet til en trygg arena for elevene. At elevene føler ro og trygghet i sosiale situasjoner anses av Statped (2021) som en viktig forutsetning for å kunne jobbe med sosial kompetanse. Et annet ledd i å skape en trygg arena er hvordan læreren fremstår. Lærerne trekker frem en tydelig formidling, enkle beskjeder, forklarende modellering og skriftlige instruksjoner som sentrale aspekter ved lærerrollen.

På bakgrunn av funnene i NOU 2020:1 og en rapport fra Nordahl-utvalget (2018) om flere læreres manglende kompetanse i møte med elever med ASF, er det nærliggende å stille spørsmål til hvor godt fysisk aktivitet ivaretas som fag i skolen. En generell oppfatning av de fire lærerne sine erfaringer tilsier at fysisk aktivitet er noe de tar på alvor, og besitter tilstrekkelig kunnskap om. Likevel peker flere av funnene mot at det finnes et uutnyttet potensial i fysisk aktivitet, som kan ha utspring i ulike barrierer for elevgruppen. Det andre hovedfunnet i studien er knyttet til systembarrierer og individuelle barrierer som kan oppleves som hindringer for deltagelse i fysisk aktivitet. En økt kunnskap og bevisstgjøring rundt disse barrierene kan være en inngang til hvordan man skal jobbe med fysisk aktivitet for elevgruppen. For flere elever kan gymsal oppleves som et uoversiktlig rom, der støy og bevegelse kan forstyrre elevene. Gymsal er tradisjonelt sett en mye brukt arena for kroppsøving, og det finnes muligheter her også for elever med ASF. Det krever derimot ifølge flere av lærerne en strukturert planlegging, der regler og avtaler ofte gjøres på forhånd. Et funn om bruk av friluftsliv i undervisningen tyder på at det kan være en mer egnet arena for flere elever med ASF. Individbarrierer knyttet til elevens motoriske ferdigheter kan føre til utfordringer med deltagelse og sosial utvikling, ifølge funn fra lærerne som har støtte i Colombo-Dougouvido og Lee (2020). Motoriske utfordringer kan gjøre medbestemmelse for elevene ekstra viktig, ved at aktiviteten tilpasses elevens individuelle behov. Det kan anses som et viktig grep for å skape deltagelse og motivasjon for elever.

Det er tydelig konsensus mellom de fire lærerne, faglitteraturen og nyere forskning om at fysisk aktivitet er en egnet arena for å utvikle sosial kompetanse. Et tredje hovedfunn i studien

er at det finnes et potensial i å overføre læring i sosial kompetanse fra fysisk aktivitet til andre kontekster, som er i tråd med Arnold (1979) sin teori om læring *gjennom* bevegelse.

Overføring av læring til andre kontekster kan sies å være hele essensen av å bruke fysisk aktivitet som arena. Å ta opp aktuelle situasjoner eller konflikter enten underveis eller i etterkant av en time, kan bidra til at elevene i større grad forstår hensikten bak en handling. Å følge regler, vente på tur og si ifra hva man føler er sosiale ferdigheter man kan trene på i fysisk aktivitet, som ifølge lærerne også kan ha betydning videre i livet. Med bakteppe i innføringen av sosial læring som et eget prinsipp for opplæring, samt livsmestring som et tverrfaglig tema i fagfornyelsen, bør disse ferdighetene være noe dagens og fremtidens lærere for elever med ASF bør vektlegge i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## **7.1 Implikasjoner og videre forskning**

Antall informanter i studien kunne med fordel vært større. Utvalgsstørrelsen med fire informanter gir ikke rom for å generalisere studiens resultater i særlig grad. Flere informanter kunne også gitt meg et innblikk i andre praksiser og utfordringer som lærere opplever i skolen. Likevel kan funnene være anvendbare i andre kontekster med bakgrunn i en analytisk generalisering. Det kan bety at enkelte funn i denne studien kan bidra med inspirasjon til organisering og gjennomføring av fysisk aktivitet, som andre lærere for elever med ASF kan bruke i sin praksis. Lærekarakteristika for diagnosen er sett i sammenheng med internasjonale diagnosemanualer, som kan bety at behovene for tilrettelegging kan være de samme i flere land. Det gjelder også funn knyttet til TEACCH-metoden i fysisk aktivitet, fordi metoden er velkjent i flere land. På den måten kan noen av funnene anses som overførbare til enkelte grupper.

En annen implikasjon for studien er at den sier lite om hvilken grad av ASF lærerne har erfaring med å undervise for. Alvorlighetsgrad av diagnosen kan ha innvirkning på hvordan lærere organiserer og planlegger aktiviteter, med tanke på støttebehov og eventuell alternativt supplerende kommunikasjon (ASK). Studien kunne med fordel vært mer konkretisert mot en spesifikk aldersgruppe eller trinn. Lærerne i denne studien har noe ulik erfaring, der tre av fire hovedsakelig har erfaring fra ungdomstrinn. Likevel kan studien forstås som et generelt bidrag på feltet, der funnene kan relatere til flere aldersgrupper. Elever med ASF er en mangfoldig elevgruppe, og har ofte behov for individuell opplæring. Med tanke på et økt

fokus på sosial læring og livsmestring i fagfornyelsen kunne en studie rettet mot IOP-arbeid og sosial kompetanse vært interessant for videre forskning. Det kunne bidratt til et enda større innblikk i hvilke behov elevgruppen har, og hvordan det planlegges for innlæring av disse.

Like viktig som et innblikk i læreres erfaringer og opplevelser ville vært å løfte frem elevens stemme i større grad. Denne studien får ikke direkte frem hvordan elever opplever fysisk aktivitet, som kan betegnes som en mulig svakhet. Fremtidige studier basert på elevenes stemme kunne bidratt til en større kunnskap om muligheter og barrierer, som kunne hjulpet lærere i planleggingen av fysisk aktivitet.

Store deler av forskningen som er inkludert i studien sier lite om hvordan lærere konkret jobber med fysisk aktivitet for elevgruppen. Disse studiene bidrar til å legitimere relevansen for denne studien, fordi lærerperspektivet på dette fagfeltet per i dag er lite utforsket. Denne studien kan bidra med systematisert empiri som belyser hvordan man kan organisere fysisk aktivitet. Det kan videre bidra til muligheter for å jobbe systematisk med å utvikle sosial kompetanse. Ved å belyse disse sidene ved tilrettelegging, gjennomføring, muligheter og barrierer i fysisk aktivitet, håper jeg studien kan bidra til inspirasjon for lærere og assistenter til elever med ASF. Med bakgrunn i NOU 2020:1 (s.96) håper jeg studien også kan bidra til videre forskning på feltet, fordi elever med ASF både fortjener og har krav på lærere og assistenter med tilstrekkelig kompetanse.

## 8 Litteraturliste

- Alhojailan, M. I. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1.  
[https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/ta\\_thematic\\_analysis\\_dr\\_mohammed\\_alhojailan.pdf](https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/ta_thematic_analysis_dr_mohammed_alhojailan.pdf)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5\*)* (5. utg.). American Psychiatric Publishing.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ariansen, I. K. H. (2017). Fysisk aktivitet i Norge. *Folkehelseinstituttet*.  
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/#endringshistorikk>
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, sport & physical education*. Heinemann Educational Books
- Autism Research Centre. (2021). *Professor Simon Baron-Cohen*. University of Cambridge.  
<https://www.autismresearchcentre.com/staff/simon-baron-cohen/>
- Barne-, l., - og inkluderingsdepartementet. (2008). Konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre Lovdata*.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL_6)
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press/Bradford Books.
- Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. I *International Review of Research in Mental Retardation* (Bd. 23, s. 169-184). Academic Press.  
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(00\)80010-5](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80010-5)
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698-718.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004>

- Blixrud Frost, K., Førland Standal, Ø., Mong, H., Evensen, K. V. & Fjæran-Granum, T. (2015). *Håndbok. Bevegelsesgruppe for barn og ungdom med autisme*. Norges Idrettshøgskole & Autisforeningen. <https://autisforeningen.no/oslo/wp-content/uploads/sites/20/2018/03/H%C3%A5ndbok-bevegelsesgruppe.pdf>
- Blubaugh, N. & Kohlmann, J. (2006). TEACCH Model and Children with Autism. *Teaching Elementary Physical Education*, 17(6), 16-19. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ749115&site=ehost-live&scope=site>  
<http://www.humankinetics.com/TEPE/bissues.cfm>
- Bogsti, A. (2012). Tilpasset opplæring og spesialundervisning. I H. Jakhelln & T. Welstad (Red.), *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsområde*. (s. 206-228). 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>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. *APA handbook of research methods in psychology*, 2, 57-71. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Colombo-Dougovito, A. M. & Lee, J. (2021). Social Skill Outcomes Following Physical Activity–Based Interventions for Individuals on the Autism Spectrum: A Scoping Review Spanning Young Childhood Through Young Adulthood. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 38(1), 138-169. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=150001093&site=ehost-live&scope=site>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and Mixed Methods Approaches* (3. utg.). SAGE.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. utg.). Pearson.
- Davis, R., Houting, J. d., Nordahl-Hansen, A. & Fletcher-Watson, S. (2021). Helping autistic children. <https://doi.org/10.31219/osf.io/zrfyp>
- Dillon, J. T. (1984). The Classification of Research Questions. *Review of Educational Research*, 54(3), 327-361. <https://doi.org/10.3102/00346543054003327>
- Direktoratet For E-helse. (2021). *Kodeverket IDC-10 (og ICD-11)*. Direktoratet for e-helse. <https://www.ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>
- Elliott, S. N. & Gresham, F. M. (1991). *Social Skills Intervention Guide: Practical Strategies for Social Skills Training*. American Guidance Service.

- Esser-Noethlics, M. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving - noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 104-105). Cappelen Damm Akademisk.
- Frith, U., Happé, F. & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development*, 3(2), 108-124. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1994.tb00031.x>
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: an ecological perspective*. C.E Merrill Publishing Company.
- Grenier, M. (2014). *Physical Education for Students With Autism Spectrum Disorders. A Comprehensive Approach*. Human Kinetics.
- Healy, S., Nacario, A., Braithwaite, R. E. & Hopper, C. (2018). The effect of physical activity interventions on youth with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Autism Research*, 11(6), 818-833. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/aur.1955>
- Helsedirektoratet. (2017). *Fysisk aktivitet - Kartleggingsrapporter*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/fysisk-aktivitet-kartleggingsrapporter#referere>
- Huang, J., Du, C., Liu, J. & Tan, G. (2020). Meta-Analysis on Intervention Effects of Physical Activities on Children and Adolescents with Autism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1950. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17061950>
- Johannesen, L. E., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kaland, N. (2014). Autisme og livskvalitet. *Psykologi i Kommunen*, 5, 5-19. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-5-2014/Autisme-og-livskvalitet-Kaland.pdf>
- Kaland, N. (2017). Autisme og medisinsk helse: Hvorfor er personer med autismespekterdiagnoser overrepresentert nå det gjelder medisinske helseproblemer? *Psykologi i Kommunen*, 51, 23-35.
- Kaland, N. (2020). Autisme og theory of mind. *Psykologi i Kommunen*, 2. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/autisme-og-theory-of-mind/19.141>
- Kissow, A.-M. & Klasson, L. (2018). *Deltakelse for barn og unge med nedsatt funksjonsevne, med særlig fokus på deltakelse i fysisk aktivitet. En systematisert kunnskapsoversikt*. Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsettelse. <https://www.nkbuf.no/deltakelse-for-barn-og-unge-med-nedsatt-funksjonsevne-med-saerlig-fokus-paa-deltakelse-i-fysisk-aktivitet.6066992-463834.html>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 523-547). Cappelen Damm Akademisk.
- LePage, P. & Courey, S. (2014). *Teaching Children With High-Level Autism*. Routledge.
- Likestillings- og-diskrimineringsombudet. (2021). *FNs konvensjon for funksjonshemmede*. <https://www.ldo.no/ombudet-og-samfunnet/konvensjoner/fns-konvensjon-for-funksjonshemma/>
- López, J. M., Moreno-Rodríguez, R., Alcover, C.-M., Garrote, I. & Sánchez, S. (2017). Effects of a Program of Sport Schools on Development of Social and Psychomotor Skills of People with Autistic Spectrum Disorders: A Pilot Project. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 167-177. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1150538&site=ehost-live&scope=site>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-300.
- Maxwell, J. (2008). Designing a Qualitative Study. *Qualitative Research*. <https://doi.org/10.4135/9781483348858.n7>
- Mazza, M., Mariano, M., Peretti, S., Masedu, F., Pino, M. & Valenti, M. (2017). The Role of Theory of Mind on Social Information Processing in Children With Autism Spectrum Disorders: A Mediation Analysis. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 47(5), 1369-1379. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3069-5>
- Miramontez, S. & Schwartz, I. (2016). The effects of physical activity on the on-task behavior of young children with autism spectrum disorders. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9, 405-418. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1126644>
- Nalbant, S. (2018). Effects of Participation in Inclusive Physical Activity on Social Skills of Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Education and Training*



- Studies*, 6(12), 255-261.  
<https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1198673&site=ehost-live&scope=site>
- NESH - Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Noer, K.-A. (2019). For lite kunnskap om sensoriske vansker i skolebygg. *StatpedMagasinet*, 1, 50-51. [https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/statpedmagasinet-1-2019/statpedmagasinet-1-2019.pdf?depth=0&fbclid=IwAR3-HQ292N\\_I9fXRNGkLXZenOThuRISkKvfl7FQRm\\_JjAKOEeTcv\\_IdGrY0#15](https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/statpedmagasinet-1-2019/statpedmagasinet-1-2019.pdf?depth=0&fbclid=IwAR3-HQ292N_I9fXRNGkLXZenOThuRISkKvfl7FQRm_JjAKOEeTcv_IdGrY0#15)
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Norsk Senter for Forskningsdata. Fyll ut meldeskjema for personopplysninger.  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/?ch=1>
- Ogden, T. (2018). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. *Forebygging.no/Tidlig innsats*. <https://tidliginnsats.forebygging.no/Artikler--Kronikker/Sosial-kompetanse-og-sosial-laring-hos-barn-og-unge1/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- OsloMet. (2014). Etiske retningslinjer for forskning ved OsloMet - Storbyuniversitetet (OsloMet).  
<https://ansatt.oslomet.no/documents/585743/53632647/Etiske+retningslinjer+for+forskning+ved+OsloMet/ca69e77b-fba1-b4f5-340e-b2e8127f464c>
- OsloMet. (2020). Rutiner for bruk av Zoom i forskningsintervjuer.  
<https://ansatt.oslomet.no/rutine-zoom-forskningsintervjuer>
- OsloMet. (2021). Lagre og behandle data i bachelor- og masteroppgaver.  
<https://student.oslomet.no/lagre-og-behandle-data-i-studieoppgaver>
- OsloMet. (2022a). Klassifisering av data. <https://ansatt.oslomet.no/klassifisering>
- OsloMet. (2022b). Lagring. <https://ansatt.oslomet.no/lagring#5>

- Sam, K. L. S., Chow, B. & Tong, T. (2015). Effectiveness of Exercise-Based Interventions for Children with Autism: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Learning and Teaching*, 1, 98-103. <https://doi.org/10.18178/ijlt.1.2.98-103>
- Schultheis, S. F., Boswell, B. B. & Decker, J. (2000). Successful Physical Activity Programming for Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 159-162.  
<https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ614698&site=ehost-live&scope=site>
- Statped. (2020a). Autisme og pedagogisk tilrettelegging.  
<https://www.statped.no/autisme/autisme-og-pedagogisk-tilrettelegging/>
- Statped. (2020b). TEACCH gir struktur og oversikt. <https://www.statped.no/autisme/teacch-gir-struktur-og-oversikt/>
- Statped. (2021a). Autisme og sosial kompetanse. <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-sosial-kompetanse/>
- Statped. (2021b). Autisme og tilleggsvansker. <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-tilleggsvansker2/>
- Statped. (2021c). Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?  
<https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Steene-Johanessen, J., Anderssen, S.A, Bratteteig, M, Dalhaug, E.M, Andersen, I.D, Andersen, O.K , Kolle, E, Ekelund, U, Dalene, K.E. (2019). *Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3)*. N. i. Folkehelseinstituttet. [https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3\\_rapport\\_final\\_27.02.19.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3_rapport_final_27.02.19.pdf)
- Storvik, S. (2014). Ungdom med ASD i ungdomsskolen. *Autismeforeningen i Norge*.  
<https://autismeforeningen.no/2019/03/19/ungdom-med-asd-i-ungdomsskolen/>
- Suren, P. (2020). *Autisme*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/autisme---faktaark/>
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Bakken, I. J. L. & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelse hos barn i Norge. *Tidsskrift for den Norske Legeforening*, 139(14). <https://doi.org/http://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>
- Sæle, O. O. (2017). Kroppsøving som danningsfag. *Utdanningsnytt*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/kroppsoving-som-danningsfag/171968>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Virues-Ortega, J., Julio, F. M. & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 940-953. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.07.005>
- World Health Organization. (1993). *ICD-10. Classification of Mental and behavioural Disorders. Diagnostic criteria for research*. .
- World Health Organization. (2021). International statistifical classification of diseases and related health problems (ICD-11). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624>
- Zhao, M. & Chen, S. (2018). The Effects of Structured Physical Activity Program on Social Interaction and Communication for Children with Autism. *BioMed Research International*, 2018, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2018/1825046>
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk. En teoretisk og metodisk håndbok*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

# Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

## Vurdering

### Referansenummer

129069

### Prosjekttittel

Hvordan tilrettelegger spesialpedagoger for fysisk aktivitet og sosial kompetanse for elever med ASF?

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

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

Gøril Moljord, Goril.moljord@oslomet.no, tlf: 67235385

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Sindre Storhaug Grytnes, sgrytnes@gmail.com, tlf: 40600117

### Prosjektperiode

18.03.2021 - 15.05.2022

### Vurdering (1)

#### 11.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## «Fysisk aktivitet og sosial kompetanse hos elever med autismespekterforstyrrelse - et lærerperspektiv»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om fysisk aktivitet og sosial kompetanse hos elever med autismespekterforstyrrelse. Prosjektet baserer seg på læreres erfaringer og oppfattelse av disse aspektene, og innhentes gjennom kvalitative intervjuer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave. Det overordnede formålet med dette prosjektet er å undersøke læreres erfaringer og tanker om fysisk aktivitet og sosial kompetanse hos elever med ASF. Jeg søker å forstå læreres oppfattelse av disse to aspektene, og drøfte relasjonen mellom disse, samt i hvilken grad de påvirker hverandre

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Oslo Metropolitan University er ansvarlig for prosjektet.

Sindre Storhaug Grytnes, masterstudent ved OsloMet gjennomfører prosjektet i samarbeid med Gøril Møljord, veileder.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Du er en lærer med spesialpedagogisk kompetanse.
- Du underviser eller har undervist i kroppsøving/fysisk aktivitet for elever med autismespekterforstyrrelse.
- Du har arbeidserfaring fra spesialgrupper/spesialavdelinger.

### Hva innebærer det for deg å delta?

- Forskningsmetoden i dette prosjektet er et intervju.
- Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet.
- Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju på ca. 45 minutter.
- Sted og tidspunkt tilpasses etter deltagers ønske.
- Jeg ønsker å innhente tanker og erfaringer fra lærere.

### **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.

- Sindre Storhaug Grytnes vil ha tilgang på dine opplysninger.
- For å verne om ditt personvern vil navn og andre kontaktopplysninger erstattes med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.
- Erfaringer, tanker og betraktninger rundt temaet er opplysninger som kan publiseres, men som anonymiseres.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgraden er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Personopplysninger og lydopptak slettes ved prosjektslutt.

### **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.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- OsloMet ved:
- Prosjektansvarlig/student: Sindre Storhaug Grytnes. Telefon: 40600117. Mail: [s351639@oslomet.no](mailto:s351639@oslomet.no)
- Veileder: Gøril Moljord. Telefon: +4767235385. Mail: [gorilmol@oslomet.no](mailto:gorilmol@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Telefon: +4767235534 Mail: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

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

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



Med vennlig hilsen

Gøril Moljord  
(Forsker/veileder)

Sindre Storhaug Grytnes

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Autisme og fysisk aktivitet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Brifing av intervju

#### Litt om meg selv

**Formål:** Belyse læreres erfaringer om temaene sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet hos elever med ASF. Læreres perspektiv er ståstedet, sosial kompetanse og fysisk aktivitet er temaene, elever med ASF er målgruppen. Deres innsikt vil sammen med teorien min danne grunnlaget for drøftingen som skal svare på problemstillingen min. Jeg er opptatt av lærernes erfaringer og opplevelser.

**Problemstilling:** «*Hvordan erfarer lærere på spesialgrupper arbeidet med sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet hos elever med autismspekterforstyrrelse?*»

#### Forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærerne lærekarakteristika hos elevgruppen, og begrepet sosial kompetanse?
2. Hva mener lærerne er viktig i tilrettelegging av fysisk aktivitet for elevgruppen?
3. Hvilke muligheter ser lærere i fysisk aktivitet som arena for å utvikle sosial kompetanse?

**Generell informasjon:** Det er helt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. All data vil bli behandlet konfidensielt, og slettes og makuleres ved prosjektets slutt. Anonymiteten din vil bli ivaretatt gjennom hele prosjektet. Lydopptakene går direkte fra Diktafon-appen fra UiO til Nettskjema, så ingen spor ligger på min telefon. Minner om å utelate all informasjon som på noen som helst måte kan være identifiserende for elever eller lærere. Kun min veileder Gøril Moljord og jeg vil ha tilgang til datamaterialet frem til prosjektet er avsluttet.

Stikkordspunktene under enkelte spørsmål er stikkord for meg selv til eventuelle oppfølgingsspørsmål.

### **Innledende spørsmål:**

1. Kan du fortelle litt om deg selv? Alder og utdanningsbakgrunn.
2. Kan du fortelle litt om din erfaring med målgruppen?
3. Hvor mange års erfaring har du med undervisning i kroppsøving/fysisk aktivitet?
4. Har du noen andre kurs/erfaringer som kan relateres til fysisk aktivitet eller ASF?

### **Tema 1: Elever med ASF**

5. Hva vil du si kjennetegner elever med ASF?
6. Hvilken pedagogisk kompetanse mener du er viktig for læreren i møte med elever med ASF?
  - Tilrettelegging, elevers ulike behov
7. Hva tenker du er viktig for relasjonsbygging med elever med ASF?

### **Tema 2: Sosial kompetanse**

Definisjon: Sosiale utfordringer med kommunikasjon og interaksjon er som kjent et kjerneområde hos mange elever med ASF. Sosial kompetanse er et sett av sosiale ferdigheter, holdninger og evner en person har for å mestre ulike sosiale situasjoner.

8. Hvordan forstår du begrepet sosial kompetanse?
9. Hvilke sosiale ferdigheter vektlegges i opplæringen?
10. Er det noen sosiale ferdigheter du anser som spesielt viktig for elever med ASF?  
Hvorfor?
11. Hvordan ser du på læring og utvikling av sosiale ferdigheter for elever med ASF?  
Utviklingstrekk? Hvordan måler dere læring i sosial kompetanse?

### **Tema 3: Fysisk aktivitet for elever med ASF**

Fysisk aktivitet er betyr i denne studien tilrettelagte, lærerstyrte aktiviteter. Læring i (erfare, kjenne egne muligheter og begrensninger), om (kunnskap, også for lærer) og gjennom (delta) bevegelse. Metoder. Egnede aktiviteter. Samarbeid. Muligheter i fysisk aktivitet.

12. Hvilket timeomfang per uke har fysisk aktivitet for elevene i gruppen din?

13. Hva mener du skiller kroppsøving/fysisk aktivitet fra andre fag?
14. Hva legger du vekt på i undervisningen?
  - a. Hvordan organiserer du undervisningen? (Avgrensning av områder, arbeidsplaner og struktur)
  - b. Gruppestørrelse
  - c. Hva er dine tanker om differensiering? (Pedagogisk, organisatorisk)
  - d. Tilpasset opplæring
15. Hvilke metoder/tiltak/strategier har du benyttet deg av?
  - o Noen du har gode erfaringer med? Hvorfor?
16. Hva tenker du om din lærerrolle underveis i en time?
  - o Hvilken type feedback gir du? (Motiverende, støttende)
17. Hva mener du er viktig når man gir instruksjoner til denne elevgruppen? Erfaringer?

#### **Tema 4: Sosial kompetanse gjennom fysisk aktivitet**

18. Hvilke sosiale ferdigheter tror du egner seg å ha fokus på i fysisk aktivitet? Har du erfaring med noen?
19. Hvilket potensial ser du i å jobbe med sosiale ferdigheter i en fysisk aktiv-arena?
  - o Er det en egnet setting? Hvorfor/ hvorfor ikke?
20. Hvilke utfordringer opplever du at elever med ASF kan ha ved fysisk aktivitet?
  - e. Kommunikasjon
  - f. Bevegelsesmønster, oppmerksomhet og oversensitivitet
21. Er det noen aktiviteter du har spesielt god erfaring med? Hva kan være årsaken til det?
  - o Samarbeidsøvelser, individuelle øvelser?

#### **Avslutning**

22. Hvordan opplevde du intervjuet?
23. Har du noe du vil legge til, eller gjerne vil bli spurt om, før vi avslutter?

Tusen takk at du ønsket å stille opp!

Informere om prosessen videre.