

Anneli Stjern

”Det vanskeligste de gjør er å være sammen med andre”

En kvalitativ studie om hvordan skolens ansatte arbeider med inkludering i sosial samhandling for barn/unge med autismspekterforstyrrelser.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, Juni 2015

Hovedveileder

Karianne Franck

Biveileder

Ingvild Åmot

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

og

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning

Forord

En lang prosess er over, det å skrive masteroppgave har vært spennende, lærerikt og krevende, både faglig og personlig. Det er mange som fortjener en takk i forbindelse med forskningsprosjektet. For det første vil jeg takke hver enkelt informant som har bidratt til at jeg har fått økt innsikt i og kunnskap om deres skolehverdag. Alle informanter har vært positive og bidratt med sine erfaringer, følelser og holdninger. Dere gjorde det mulig for meg å gjennomføre dette prosjektet. Takk til familie og venner for god støtte og oppmuntring.

Ellers vil jeg takke Kim for at du har vært tålmodig, og oppmuntret meg de gangene jeg har vært på randen til å gi opp.

Sist, men ikke minst, en stor takk til mine veiledere førsteamanuensis Karianne Franck og førsteamanuensis Ingvild Åmot, for konstruktiv og presis veiledning! Dere har kommet med gode synspunkter.

Trondheim, juni 2015

Anneli Stjern

Samme ndrag

Forskningsprosjektet tar sikte på å få kunnskap om hvordan skolens ansatte arbeider med inkludering i sosial samhandling for barn/unge med autismespekterforstyrrelser. Bakgrunn for ovennevnte tematisering er at inkludering er et overordnet mål i den norske skole og inkludering uttrykker noe om kvaliteten på virksomheten som foregår i skolen (Solli, 2012, s. 33). Forskning viser at autismespekterforstyrrelser ikke lenger regnes som lavfrekvente tilstander (Isaksen, Diseth, Schjølberg & Skjeldal, 2012, s. 592). Elever med autismespekterforstyrrelser følger ikke de vanlige milepælene i sosial utvikling. Sosialt samspill, sosial initiativtaking og gjensidig sosial interaksjon med andre er en av kjernevanskene (Øzerk & Øzer, 2013, s. 74).

Forskningsprosjektet er gjennomført med følgende problemstilling: ”Hvordan arbeider skolens ansatte med inkludering i sosial samhandling for barn/unge med autismespekterforstyrrelser?”.

I teoridelen er det lagt vekt på å gjøre rede for begrepene inkludering og integrering og sosial samhandling og fellesskap. Teoridelen støtter seg på aktuell forskning og faglitteratur, og belyser integrering og inkludering i forhold til elever med autismespekterforstyrrelser. Jeg har tatt utgangspunkt i sosialsystemteori med utgangspunkt i individ- og systemperspektiv.

Forskningsprosjektet bygger på kvalitativ forskningsmetode, ved å innhente beskrivelser fra intervjupersonenes erfaringer og opplevelser rundt det aktuelle temaet. Utvalget baserer seg på fem personer med forskjellig bakgrunn, på fire forskjellige skoler. I prosjektets resultat- og drøftingsdel blir informantenes svar analysert og tolket med grunnlag i teori.

Resultatene viser at informantenes arbeid med inkludering i praksis er krevende og sammensatt og full av ulike utfordringer, noe som gjør det vanskelig å få et inntrykk om elevene har en plass i fellesskapet. Når det gjelder hvordan de arbeider for å tilrettelegge for sosialt samspill kommer det frem at informantene mener det er viktig å tilegne seg ferdigheter for å kunne delta i den sosiale samhandlingen. Informantene har også opplevelser av utfordringer i forhold til sosial samhandling. Resultatene indikerer at informantene har en forståelse om forutsetningene for hvordan elevene med autismespekterforstyrrelser skaper relasjon til andre, og hvordan det sosiale samspillet er mellom elevene med autismespekterforstyrrelser og de andre elevene.

Innholdsfortegnelse

1.0. Innledning.....	7
1.1. Veien fram til tema og problemstilling.....	7
1.2. Autismespekterforstyrrelser.....	8
1.2.1. Autismespekterforstyrrelser og sosialt samspill.....	9
1.3. Politiske føringer.....	10
1.3.1. Tilpasset opplæring.....	10
1.3.2. Spesialundervisning.....	11
2.0. Teoretiske perspektiv og tidligere forskning.....	13
2.1. Sosial systemteori.....	13
2.2. Individ- og systemperspektiv.....	14
2.2.1. individperspektiv.....	14
2.2.2. Systemperspektiv.....	15
2.3. Integrering og inkludering.....	15
2.3.1. Integrering.....	15
2.3.2. Inkludering.....	16
2.3.3. Integrering og inkludering.....	18
2.4. Sosial samhandling og fellesskap.....	21
2.4.1. Utvikling av sosial kompetanse.....	22
2.4.2. Sosialt fellesskap.....	22
2.4.3. Relasjonsbygging.....	23
2.5. Organisering, forebygging, tilrettelegging og arbeidsmåter.....	24
3.0 Metode.....	25
3.1. Metodevalg.....	25
3.2. Kvalitativt intervju.....	26
3.3 Intervjuprosessen.....	26
3.3.1. Intervjuguide.....	26

3.3.2. Utvalg av informanter	28
3.4. Gjennomføring av datainnsamling	29
3.4.1. Kontekstinformasjon	29
3.4.2. praktisk gjennomføring av intervjuene	29
3.5. Bearbeiding av data	31
3.5.1. Analyseprosessen	31
3.6. Metodekritikk	34
3.7. Etske refleksjoner	35
4.0. Resultat og funn.....	36
4.1. Spesialpedagogisk arbeid.....	36
4.1.1 Spesialundervisning	37
4.1.2. Sosial kompetanse	38
4.1.3. Tilegnelse av ferdigheter	39
4.1.4. Utfordringer.....	41
4.2. Sosialt samspill	42
4.2.1. Deltakelse	42
4.2.2. Fellesskap	43
4.2.3. Relasjon.....	46
4.3. Inkludering og integrering	47
5.0. Drøfting av resultat og funn	48
5.1. Spesialpedagogisk arbeid.....	49
5.1.1. Spesialundervisning	50
5.1.2. Tilegnelse av ferdigheter	53
5.1.3. Utfordringer.....	56
5.2. Sosialt samspill	58
5.2.1. Deltakelse	58
5.2.2. Fellesskap	59

5.2.3. Relasjon.....	60
3.0. Inkludering og integrering	61
6.0. Konklusjon	63
7.0. Avslutning	65
8.0. Referanseliste	66
9.0. Vedlegg.....	72
9.1. Samtykkeerklæring	72
9.2. Intervjuguide	74
9.3. Kvittering på melding fra NSD.....	76

1.0. Innledning

Temaet for denne oppgaven er skolen som en inkluderende arena. Gjennom dette masterprosjektet har jeg rettet søkelys mot det praktiske skolens ansatte gjør i forhold til inkludering i sosial samhandling for barn/unge med autismespekterforstyrrelser. Formålet med denne oppgaven er å utvikle kunnskap om hvordan skolens ansatte arbeider med inkludering i sosial samhandling for barn/unge med autismespekterforstyrrelser. Jeg vil først gå inn på teoretisk forankring av tema. Der vil jeg presentere ulike perspektiver på forståelse av sosial systemteori. Videre vil jeg ta for meg prosessen med metodevalg, innhenting og bearbeiding av data og et kritisk blikk på dette. Data analyseres og drøftes etter tema jeg fant interessante og settes opp mot tidligere fremlagt teori. Til slutt vil jeg skrive en konklusjon sett opp mot problemstillingen. Konklusjonen kan ikke generaliseres, på grunn av omfanget av oppgaven og den kvalitative forskningsmetoden som er brukt.

1.1. Veien fram til tema og problemstilling

Da jeg begynte på dette masterstudiet så var det mange tanker om hva jeg skulle skrive masteroppgave om. Jeg havnet fort inn på tankene om at jeg ville skrive om autismespekterforstyrrelser, men samtidig ville jeg skrive om noe mer, og jeg har alltid syntes at inkludering har vært et spennende tema. Kom da inn på at jeg kunne ta for meg hvordan skolens ansatte arbeider med inkludering. Jeg kom videre inn på tankene om å skrive om inkludering i forhold til sosial samhandling, da det som oftest er der barn/unge blir ekskludert. Integrering i skolen og den inkluderende skolen, har vært en politisk målsetting i mange år (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006, s. 75). I St.meld. nr. 30 (2003-2004, s. 85) står det at inkludering er et overordnet prinsipp i den norske skolen. Grunnen til at jeg har valgt å ta utgangspunkt i skolen i mitt forskningsprosjekt er at jeg vil få et større innblikk i hvordan en arbeidsdag i skolen er, med tanke på det spesialpedagogiske arbeidet. Og hva skolens ansatte gjør for at barn/unge med en autismespekterdiagnose skal være inkludert. En inkluderingsprosess kan ikke gjøres av bare en person. Notvik Berg (2014, s. 92) skriver at det er en stor og viktig oppgave å tenke inkludering i skolen. Om bare en person har ansvaret blir det en uoverkommelig oppgave, dette fordi en må tenke samhandling i enhver situasjon. Og min problemstilling er som følger:

”Hvordan arbeider skolens ansatte med inkludering i sosial samhandling for barn/unge med autismespekterforstyrrelser?”

Øzerk og Øzerk (2013, s. 48) viser til at det er lite statistikk og forskning som belyser den historiske utviklingen når det gjelder forekomsten av autismespekterforstyrrelser i Norge. I følge de siste undersøkelsene er det en forekomst på 51 per 10 000, og da regnes ikke autismespekterforstyrrelser lenger som lavfrekvente tilstander (Isaksen, Diseth, Schjøllberg & Skjeldal, 2012, s. 592).

1.2. Autismespekterforstyrrelser

I ICD-10 står det at autismespekterforstyrrelser er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Det er en gruppe lidelser som er kjennetegnet ved kvalitative avvik i sosialt samspill og kommunikasjonsmønster, og ved et begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter. De kvalitative avvikene er gjennomgripende trekk i individets fungering ved alle typer situasjoner (Sosial & helsedirektoratet, 2006). I følge Øzerk (2012, s. 84) er autisme en kompleks form for gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, dette innebærer at flere områder i hjernen blir berørt. Bø og Helle (2013, s. 96) skriver at det å være funksjonshemmet er brukt om tilstand hos person på grunn av varig sykdom, skade eller på grunn av avvik av sosial eller mental art, er vesentlig hemmet i sin daglige livsførsel i forhold til samfunnet som omgir dem. Å være funksjonshemmet er ikke bare knyttet til individuelle egenskaper og biologiske forhold, også i større eller mindre grad til situasjonen eller omgivelsene. Funksjonshemming er med andre ord ikke en individuell egenskap, men et forhold eller en situasjon som kan oppstå i individets møte med samfunnet (NOU 2005:8, s. 36-37). I norsk sammenheng har en introdusert begrepet nedsatt funksjonsevne, som en betegnelse på visse individuelle biologiske eller medisinske forhold (NOU 2005:8, s. 37). ”Med nedsatt funksjonsnedsettelse menes tap eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner. Dette kan dreie seg om nedsatt bevegelse-, syns- eller hørsel-funksjon, nedsatt kognitiv funksjon eller ulike funksjonsnedsettelser pga. allergi, hjerte- og lungesykdommer” (St.meld. nr. 40, 2002-2003, s. 8). Mens funksjonshemming kan oppstå i et individs møte med samfunnet, når individets deltakelse begrenses og dette kan knyttes til nedsatt funksjonsevne (NOU 2005:8, s. 38). Generelle trekk ved autismespekterforstyrrelser er svekkelse knyttet til kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter, men funksjonsnedsettelsene trenger ikke å gjelde alle. Autismespekterforstyrrelser er ikke en sykdom, men en kompleks utviklingsforstyrrelse (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 29). Det finnes flere diagnoser innenfor autismespekterforstyrrelser (Helsedirektoratet, 2006). Det kan ikke diagnostiseres gjennom

blodprøver, medisinske tester, CT eller MRI. Diagnostiseringen er noe som hovedsakelig gjøres gjennom observasjoner av barnets atferd. Utredningene er det barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, pedagogisk psykologisk tjeneste og/eller Statped som gjennomfører (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 29).

Øzerk og Øzerk (2013, s. 51) viser til litteratur og tidligere forskning som er gjort, at tidlig identifisering og tidlige intervensjonstiltak er viktig. De hevder at jo tidligere diagnose og intervensjonstiltak, er sannsynligheten større for å styrke barnas muligheter til gode læringsmuligheter og utvikling. Tidlig, intensiv og kvalitativt god og individuelt tilpasset trening og opplæring kan bidra til at mange barn med autismespekterforstyrrelser, i betydelig grad kan overkomme vanskene sine, og lære og utvikle seg i merkbare grad (Øzerk og Øzerk, 2013, s. 53). Det er ikke sikre årsaker til tilstanden autismespekterforstyrrelser ennå, men det er identifisert at genetiske faktorer påvirker hjernens utvikling i samspill med ugunstige miljøfaktorer, det ser ut til å ligge til grunn for denne utviklingsforstyrrelsen (Øzerk og Øzerk, 2013, s. 55). Som tidligere nevnt er ikke autismespekterforstyrrelser en sykdom, derfor kan det ikke snakkes om behandling for helbredelse eller kurering. Autismespekterforstyrrelser er en alvorlig forstyrrelse som er forankret i hjernen. Det er først en medisinsk tilstand når barnet oppfyller kriteriene i diagnosemanualen ICD-10 (Øzerk og Øzerk, 2013, s. 57).

Kaland (2008, s. 139) hevder at livskvaliteten til personer med autismespekterforstyrrelser er sterkt avhengig av hvordan omverdenen forstår dem og møter dem med en aksepterende holdning, og en pedagogikk som tar hensyn til deres spesielle behov. Det er særlig i skolealder at problemene er mest uttalte, mest relatert til disse elevenes kognitive og sosiale problemer. Skolen er et viktig sted for sosialisering og utvikling, samtidig som det er en vanskelig arena for barn og ungdommer med autismespekterforstyrrelser (Kaland, 2008, s. 146). Kaland (2008, s. 146) skriver at man i undervisningen kan trekke frem disse elevenes sterke sider og spesielle ferdigheter. McFadden, Kamps og Heitzman-Powell (2014, s. 1699) hevder at barn med AST unnlater å snakke med jevnaldrende på skolen vil føre til en rekke utfordringer. Dette vil blant annet skape enorme utfordringer i området av sosial funksjon.

1.2.1. Autismespekterforstyrrelser og sosialt samspill

I følge Øzerk og Øzerk (2013, s. 74) er mange forskere enige om at barn med autismespekterforstyrrelser ikke følger de vanlige milepælene for sosial utvikling. Sosialt samspill, spesielt sosial initiativtaking og gjensidig sosial interaksjon med andre mennesker,

observeres som en av kjernevanskene hos mennesker med autismespekterforstyrrelser. Svak eller manglende evne til å initiere felles oppmerksomhet er blant de mest iøynefallende karakteristiske trekkene, dermed en av de tydeligste vanskene hos denne barnegruppen. Svakheter på dette området har innvirkning på barnets utvikling av ferdigheter i språk, imitasjon og lek (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 75). Svekkelse i sosiale ferdigheter blir ofte mer synlig ved toårs-alderen. Ofte observeres dette i form av manglende interesse for andre barn og voksne, og barnet tar sjelden initiativ til sosialt samspill. De klarer heller ikke å delta i lek med sine jevnaldrende. De svake evnene på dette området setter betydelig begrensninger for deres samspill med andre barn. Det er derfor viktig å styrke evnen til sosialt samspill gjennom vel planlagte intervensjonstiltak (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 75).

1.3. Politiske føringer

Opplæringsloven § 2-1 sier at barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring. Alle barn, uansett funksjonsnivå, har rett til å gå på den skolen som ligger nærmest eller ved den skolen i nærmiljøet som de sokner til. Norsk skolepolitikk sier at barn med funksjonsnedsettelse ikke bare har rett til å gå på nærskolen, men også rett til å tilhøre en vanlig klasse eller gruppe (LOV 1998-07-17 nr.61). Den norske politikken for barn og unge med funksjonsnedsettelse har som overordnet mål full deltakelse og likestilling. Det innebærer retten til å delta i samfunnslivet og alle menneskers likeverd. Alle skal behandles med samme respekt og verdighet (Dalen, 2006, s. 33).

”Læreplanverket er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven, er forpliktende i grunnopplæringen, og danner fundamentet og rammen for opplæringen i skolen” (LK06, s. 2). Kunnskapsløftet legger vekt på å utvikle alle elevers sosiale kompetanse er at skolen og lærerbedriften skal legge til rette for at elevene i arbeid med fagene og ellers skal få øve seg i ulike former for samhandling og problemer og konflikthåndtering (LK06, s. 26).

1.3.1. Tilpasset opplæring

§ 1-3 i opplæringsloven sier at eleven har rett til tilpasset undervisning, etter evnene og forutsetningene til eleven. I NOU 2010:5 står det at for enkelte elever vil ikke individuell tilpasning innenfor rammen av vanlig undervisning være tilfredsstillende nok for å ha utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. For disse kan det være aktuelt med spesialundervisning eller ekstra tilrettelegging i opplæringen (s. 204). Likeverdighet, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i den norske skolen. Det innebærer at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 85). Til tross for lovgiving så vel som dominerende ideologi som har lagt føringer i retningen av ”en skole for

alle”, er praksis fortsatt at enkelte elever med funksjonsnedsettelse skilles ut i egne spesialgrupper eller klasser (Lundeby, 2006, s. 102). Tilpasset opplæring er i likhet med inkludering et sentralt begrep i norsk skole, det handler om hvordan skolen møter mangfoldet av elever (Skogdal, 2014, s. 41). Tilpasset opplæring er et begrep som omhandler samtlige elever i norsk skole. Det innebærer at alle elever har rett til opplæring som samsvarer med deres evner og forutsetninger (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2013, s. 22). Det er et pedagogisk prinsipp og et didaktisk redskap for å nå skolens målsetting om en likeverdig, inkluderende skole. Dette bygger på at det er mange mulige veier til å nå målet (Haustätter, 2012, s. 23).

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i skolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og oppleve glede ved å mestre og nå sine mål. Elevene skal få møte utfordringer som de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Dette gjelder også elevene med særlige vansker eller særlige behov og talenter på ulike områder. Spesialundervisning kommer til anvendelse når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen (LK06, s. 27).

Tilpasset opplæring forutsetter at det blir stilt forventninger og krav til elevene med utgangspunkt i deres evner og forutsetninger. Dette skjer i kontekst av klassen, gruppen og læringsmiljøet (Meld. St. 18, 2010- 2011, s. 30). Det handler om å gi elevene gode muligheter til å lykkes for å skape opplevelse av mestring. Dette er begrunnet i en forståelse av læringsprosessen som interaktiv, der opplevelser i ferdighets- og kunnskapslæring har direkte konsekvenser for utvikling av adekvate holdninger og interesser, og vice versa. Det er avgjørende å styrke elevenes selvtillit og skape positive holdninger til spesialpedagoger, lærere og skolen (Befring, 2012, s. 30).

1.3.2. Spesialundervisning

Ut i fra det som står formulert i opplæringsloven § 5-1 retten til spesialundervisning, har barn/unge med en autismespekterforstyrrelse rett til spesialundervisning. Her skal det legges særlig vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Spesialundervisningen skal ha et innhold slik at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til de andre elevene, og i forhold til opplæringsmålene som er realistiske for eleven. Elever som får spesialundervisning skal ha samme antall undervisningstimer som de andre elevene. Det er når eleven har så dårlig utbytte av det ordinære undervisningstilbudet at opplæringen ikke kan anses som likeverdig, at eleven har rett til spesialundervisning. Spesialundervisning

kjennetegnes ved at den gis til elever etter en sakkyndig uttalelse og enkeltvedtak (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2013, s. 23). Spesialundervisning kan betraktes som et gode som dekker elevens behov for å få et opplæringstilbud som er likeverdig med det de andre elevene får. Dette tilbudet anses også som et gode for samfunnet for det øker elevens mulighet til en aktiv deltakelse i samfunnets plikter (Wilson, 2012, s. 35). Dalen og Ogden (2014, s. 410) uttaler at kvalitetsutvalget (2003) mente at spesialundervisning var ekskluderende og ville fjerne retten til spesialundervisning og forsterke kravene til tilpasset opplæring. Det ble bestemt at spesialundervisning er nødvendig når det er behov for tilpasning som ikke kan gis innenfor rammene for ordinær tilpasset opplæring, og når målene for opplæringen er andre enn de som er fastsatt i læreplanen.

Hausstätter (2012, s. 21) fremhever at allmennundervisning og spesialundervisning har ulike innretninger relatert til hva som er profesjonelle kunnskaper og ferdigheter, og som en forlengelse av dette pekes det på at spesialundervisningens egenart knytter seg til mer basale funksjoner for læring hos enkelte elevgrupper. Spesialundervisningen kan bli redusert til et middel for å ekskludere enkelte elever eller elevgrupper fra å delta aktivt i skole og samfunnslivet. Det er en klar konflikt mellom spesialundervisning og inkludering. Det er bruken av spesialundervisning, ikke eksistensen, som avgjør hvorvidt det er konflikt med målsettingen om en inkluderende skole.

Det er strid om hvorvidt spesialundervisningen skal skje i klasserommet. At det skjer i klasserommet er i pakt med idealet om den inkluderende skolen. I midlertidig er det enkelt elever som har opplæringsbehov som skiller seg så mye fra de andre elevenes, at det er umulig å tilpasse i det ordinære klasserommet. Tilstedeværelsen av andre elever kan virke forstyrrende på elevens konsentrasjon, og muligheten for å lage entydige læresituasjoner kan svekkes. Det kan rett og slett bli vanskelig å få til effektiv læring i en klasse med mange andre elever og mange andre behov. Det er neppe inkluderende om en elev skal lære å kle på seg i en klasse med tiåringer? (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006, s. 93).

Det å ha en diagnose innenfor autismespekteret indikerer en nedsettelse av visse kognitive og sosiale funksjoner. Det innebærer at man har en lovfestet rett til individuell plan (Kaland, 2008, s. 147). Det spesielle med spesialundervisning er først og fremst at det er relatert til eleven som mottar undervisningen og ikke til selve prinsippene for undervisning. Det spesielle er også vurderingen av grad av læringsutbytte i forhold til innsats (Hausstätter, 2012, s. 27).

Barn som er mye ut av klassen, havner også mer på sidelinjen sosialt. Det er viktig å ikke skille seg ut, men individuell tilpasning ser altfor ofte ut til å få en form som minner om utstilling, en synliggjøring av annerledeshet. Her ligger kanskje de fremste utfordringene i forhold til en inkluderende skole (Engan & Tøssebro, 2006, s. 182).

I følge Lundeby (2006, s. 130) er det åpenbart at vi ikke har et samfunn for alle, det trekkes grenseganger basert på funksjonsnedsettelse i forståelsen av hvem inkludering ”egentlig” skal være for. Inkludering er også et spørsmål om hva skolen ønsker å være i vårt samfunn. Det er viktig at spørsmålet om inkludering ikke blir et anliggende kun for de enkelte som til enhver tid defineres som annerledes.

2.0. Teoretiske perspektiv og tidligere forskning

2.1. Sosial systemteori

Individet er en aktiv aktør i samspillet med omgivelsene, og individet og omgivelsene er hele tiden er i endring. Et barn medvirker til forandring av sitt eget miljø, og vil i sin tur bli forandret av de endrede omgivelsene han eller hun selv har vært med å forme. Barnet bidrar til sin egen oppdragelse og utvikling. Samspillet mellom individet og miljøet kommer enda klarere til uttrykk i Uri Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell.

Bronfenbrenner identifiserer fire systemer, på forskjellige nivåer som utgjør viktige deler av menneskers omgivelser. Et barns utvikling må ifølge modellen forstås på bakgrunn av egenskaper ved barnet selv, og i forhold knyttet til mikrosystemer (f. eks. skoleklasse), mesosystemer (forholdet mellom mikrosystemer), eksosystemer (foreldrenes yrkesliv) og makrosystemer (politiske og kulturelle systemer som familien er en del av) (Nordahl, m.fl., 2011, s. 57).

Rudolf H Moos (1974) beskrev begrepet sosial økologi, for å beskrive skoleelevers interaksjon med omgivelsenes fysiske og sosiale dimensjoner. Moos viser til hvordan støttende relasjoner mellom elever og lærere og elever seg i mellom øker elevenes interesser. I dag finnes det ikke noen enhetlig systemteori. Systemteori er en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper der en bruker begrepene system og modell. Fellestrekkene i sosial systemteori er at aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av helheten. Særlig kommer dette til uttrykk i økologiske forståelsesmodeller, der det vektlegges at ulike systemer påvirker hverandre, slik som Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. I sosiale systemer foregår det en

interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling med aktørene (Nordahl, m.fl., 2011, s. 58).

2.2. Individ- og systemperspektiv

2.2.1. individperspektiv

Den individuelle forståelsesmåten, hvor en tar utgangspunkt i at barnets vansker er knyttet til og har bakgrunn i særtrekk ved individet (Tveit, Kovač & Cameron, 2012, s. 43). Ved å fokusere på individets mangler og svakheter blir det sentrale i en slik tilnærming å ”finne feilen”, og reparere ”skaden”, eller sette inn kompensatoriske tiltak som kan bøte på skaden eller feilutviklingen. Fokus på avvik medfører at problemene individualiseres, mens sosiale forhold blir undervurdert (Nordahl, m.fl., 2011, s. 62). Hvis barn og unge har vansker som er knyttet til individuelle faktorer, må de sikres kompetent og individuelt tilpasset hjelp, slik at læringsutbyttet blir optimalt (Nordahl, m.fl., 2011, s. 63).

Individperspektivet skiller mellom to perspektiver på inkludering: et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. Individperspektivet betyr at fokuset er rettet mot behovene til det enkelte barnet. Individperspektivet har en innarbeidet og innebygd logikk når det gjelder tiltak og evaluering (Solli, 2010, s. 37). I et samfunnsperspektiv er det viktige målet med inkludering å utvikle solidaritet, å redusere fordommer, å gi felles erfaringer og å skape et mer inkluderende samfunn. Inkludering må ha et ”her og nå”-perspektiv hvor det rettes fokus mot læringsmiljøet på skolen og mot den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 189).

Martinsen & Tellevik (2012, s. 497) skriver at fagfolk som jobber med barn/unge innenfor autismespekteret må ha omfattende kunnskap og kompetanse om både normal og avvikende utvikling av kognisjon, språk, kommunikasjon, sosiale ferdigheter, lek og deltaking i kulturelle aktiviteter.

Det har vokst frem en forståelse av at individperspektivet er utilstrekkelig, og den individuelle forståelsesmåten har blitt utvidet med og delvis erstattet en relasjonell forståelse (Tveit, Kovač & Cameron, 2012, s. 44). Det relasjonelle perspektivet impliserer at personer med funksjonsnedsettelse kan i noen miljøer eller samfunn oppfattes som funksjonshemmet. Dette innebærer at individuelle særtrekk og tilstander vurderes i forhold til normer, krav og betingelser på ulike arenaer og i livsmiljøet generelt (Tangen, 2012, s. 20). Det dreier seg om et gap mellom enkeltmenneskenes individuelle forutsetninger og de kravene omgivelsene og samfunnet stiller til funksjon på områder som er vesentlige for å etablere og holde ved like en selvstendig og sosial tilstedeværelse. Det som kan være med å redusere denne avstanden er

ved både å endre samfunnets krav og å styrke den enkeltes forutsetninger (Tangen, 2012, s. 20).

2.2.2. Systemperspektiv

Systemrettet perspektiv representerer en nyere idè innenfor spesialpedagogikken sammenlignet med den individuelle forståelsesmåten. Hovedpoenget er at barns utvikling formes blant annet av omgivelsene som barnet er en del av, samtidig som barnet selv påvirker omgivelsene. Et slikt syn på barns utvikling gir føringer for å legge til rette et godt tilbud for barn og unge med særskilte behov i skolen. Det kan for eksempel være at tiltak rettes både mot barnet og barnets omgivelser. Ut i fra en systemisk tankegang vil et godt skoletilbud for barn og unge med særskilte behov være avhengig av individrettet så vel som systemrettet arbeid (Tveit, Kovač & Cameron, 2012, s. 43). Systemperspektivet innebærer ikke bare en forståelse av at enkeltindivider hele tiden er i interaksjon med sine omgivelser, men at de både blir påvirket av omgivelsene og selv påvirker dem. Sosiale systemer står i forhold til hverandre, slik vil erfaringer og verdier fra et sosialt system kan påvirke handlinger i et annet sosialt system (Nordahl, m.fl. 2011, s. 60).

Både individperspektivet og systemperspektivet lever side om side når det gjelder spesialpedagogiske tiltak, noe som også kan begrunne stabiliteten og tradisjonen som synes å råde (Solli, 2010, s. 37).

2.3. Integrering og inkludering

2.3.1. Integrering

Integrering er at man setter sammen enkelte deler til en helhet (Dalen, 2013, s. 83). Tøssebro (2006, s. 32) fremhever at det er forskjellige typer integrering. Det første punktet handler om forskjellen mellom personer og administrative ordninger. Dette når man slår sammen lover eller gir kommunens skoleetat ansvar for all undervisning. Etter lovendringene i 1975 i forbindelse med spesialundervisning, der alle elever med eller uten en funksjonsnedsettelse kom på samme skole eller i samme klasse. her flyttet man fokuset over til personer, forskjellen på fysisk og sosial integrering. Fysisk integrering handler om å være sammen med andre uten at den fysiske utformingen ikke gjør at det er vanskelig å ha kontakt. Sosial integrering handler om at det er relativt hyppig kontakt mellom personer med og uten funksjonsnedsettelse. En kan være fysisk integrert uten å være i sosial kontakt med andre, men fysisk integrering er en forutsening for sosial integrering. Det andre punktet Tøssebro (2006, s. 32) fremhever handler om grad av integrering. Det kan være alt fra å delta i klassen

helt uten ekstra støtte, til delvis spesialundervisning, til hele tiden i spesialklasse. Integrasjon handler mer om en ”retning” enn et enten – eller. Det tredje punktet Tøssebro (2006, s. 33) fremhever handler om forskjellen på integrering og inkludering, eller det selvmotsigende i integreringsbegrepet. Om personer virkelig er integrert, så blir begrepet unaturlig å bruke. Dette er en grunn til at mange vil bytte ut integrering med inkludering. Problemet med integrering oppstår ikke på grunn av ordet, men når man begynner å bruke det om personer i stede for miljøer og prosesser. En skal være varsom med å bruke integrering når det omhandler personer, det bygger da tvil til deres tilstedeværelse i fellesskapet. I dag benyttes andre termer, og det overordnede målet er å kunne tilby en inkluderende opplæring som i utgangspunktet er utformet slik at den kan romme alle elever (Dalen, 2013, s. 85).

2.3.2. Inkludering

Opplæringsloven, gir viktige føringer for målsettingen om en inkluderende skole. Det forutsettes at den offentlige skole kan og skal være for alle elever, også dem med læreproblemer (Thygesen m.fl., 2011, s.105). Begrepet inkluderende skole uttrykker bestemt noe om kvaliteten på den virksomheten som foregår der. Kvaliteten er knyttet til likeverd, fellesskap og deltakelse (Solli, 2010, s. 33).

Inkludering er en prosess som skal marginalisere ekskludering i sosiale sammenhenger (Arnesen, 2012, s. 20). Inkludering er ikke et mål som en kan si at er nådd eller ikke – det er en prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet. Inkludering gjelder alle barn og unge i skole (Solli, 2010, s. 39).

Inkludering handler ikke om barnet eller spesialundervisning, men om å tilpasse skolen til hele variasjonsbredden blant barn. Det er blitt benyttet et annet perspektiv, fra fokus på individets begrensninger til omgivelsenes utforming (Tøssebro, 2006, s. 33). Inkludering er en prosess, og handler om å identifisere og fjerne barrierer. Inkludering handler om tilstedeværelse, deltakelse og ferdigheter til alle elever (Solli, 2010, s. 32-33). Inkludering involverer en særlig fremhevelse av de elevgruppene som er i risikozonen for ekskludering (Solli, 2010, s. 33). Arnesen (2004, s. 272) fremhever at inkludering innebærer deltakelse i det en kan kalle for en felleskultur, som kontinuerlig utvikles av aktørene ved skolen, ved det de har av erfaringer og gjennom dialog og forhandling om hvilke regler og normer som skal gjelde. Ut i fra dette skriver Arnesen (2004, s. 272) at inkludering kan stå som retningsgivende ideal, som ikke kan realiseres en gang for alle, men som noe som må arbeides med i skolens miljø og i forhold til enkeltelever. Spørsmålet om inkludering er kanskje først

og fremst om hvordan skolen kan gi et likeverdig tilbud til alle (Solli, 2010, s. 33). Arnesen og Sollie (2003) antyder tre nivå for å vurdere tilpasset opplæring relatert til skolen, som også er relevant for inkludering. Første nivå er hva som kan bidra til å minske skjevheter og forskjeller som i utgangspunktet gir elevene ulike sjanser til aktiv deltakelse og delaktighet i samfunnsressursene. Andre nivå er hva som kan bidra til å ta vare på og utnytte gruppemessige og kulturelle ressurser og særtrekk som kan komme fellesskapet til gode, og gi grunnlag for identitet og selvtillit. Det tredje nivået er hva som kan bidra til å understøtte individuelle ressurser, interesser og individuell egenart når det gjelder måte å lære på, valg og prioriteringer når det gjelder aktiviteter. Disse punktene prøver å ivareta både et samfunns- og individperspektiv (Arnesen og Sollie (slik sitert hos Solli, 2010, s. 33-34)).

Salamanca-erklæringen er en handlingsplan med prinsipper for gjennomføring av inkluderende utdanning (Lundh, Hjelmekke & Skogdal, 2014 s. 14.). "Salamanca-erklæringen sees som spesielt viktig for å presisere at alle mennesker kan lære, at alle har rett til tilpasset opplæring i et inkluderende skolemiljø, og at mennesker med funksjonsnedsettelse skal ha like muligheter for personlig vekst, deltakelse og utvikling som alle andre" (Skogdal, 2014, s. 41). I Salamanca-erklæringen står det flere begrunnelser for inkluderende opplæring, ordinære skoler med et inkluderende perspektiv er mest effektiv for å bekjempe diskriminerende holdninger og for å skape åpne og inkluderende samfunn (Skogdal, 2014, s. 41). Skogdal (2014, s. 44) skriver at for å lykkes med inkluderende opplæring, må en anerkjenne at inkludering først og fremst handler om hvordan alle elever møtes som unike individer med ulike opplæringsbehov. Forståelse for elevenes mangfold og forskjellighet gir bedre grunnlag for inkludering av alle elever. Det er debatt om hensiktsmessigheten av inkluderende miljø for barn med autismespekterforstyrrelser. Det menes at visse effektive pedagogiske strategier sånn som spesialiserte undervisningsteknikker ikke er gjennomførbart i et inkluderende klasserom, og at barn med autismespekterforstyrrelser møter avvisning fra de jevnaldrende (Nahmias, Kase & Mandell, 2012, s. 312). Man bør neppe anta at det finnes et inkluderende fellesskap som barn uten videre tas opp i. Det er mer snakk om en kombinasjon av åpenhet og interesse for hverandre på den ene siden, og på den andre siden krav til "kvalifisering" (Ytterhus & Tøssebro, 2006, s. 58). Spesielle barn gir ofte respons som i praksis gjør at andre barn føler seg avvist, mer enn omvendt (Ytterhus & Tøssebro, 2006, s. 59). Den sosiale siden av inkludering viser at det blir vanskeligere etter hvert som barna blir eldre, og denne endringen kan knyttes til flere ulike, men sammenfallende, sosiale og strukturelle prosesser (Wendelborg & Ytterhus, 2009, s. 165). At barn med

funksjonsnedsettelse er ute av klassen spiller både klasse-trinn, type og grad av funksjonsnedsettelse inn (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006, s. 91).

”Til grunn for inkluderingstanken ligger den selvsagte erkjennelsen at mennesker med funksjonsnedsettelser inngår naturlig i samfunnets menneskelige variasjon” (Dalen, 2013, s. 88). Spesialundervisningen må da også være en naturlig del av den vanlige undervisningen (Dalen, 2013, s. 88). Dalen og Ogden (2014, s. 403) hevder at inkludering handler om organisering og kvaliteten av undervisningen, innholdet og arbeidsmetodene. Inkludering er et sentralt begrep i den norske skole, det sees som et ideal og visjon, noe abstrakt som skolen skal sikte seg mot. Deltakelse kan forstås som noe mer konkret og mer målbare dimensjonen av inkludering i praksis (Skogdal, 2014, s. 41). Dalen og Ogden (2014, s. 403) uttrykker at det idealtypiske bildet av en inkluderende skole beskriver et skolemiljø som rommer og mestrer mangfoldet blant elevene. Der elevene finner seg til rette og strekker seg faglig. ”Et kjennetegn på inkluderende læringsmiljø er at elevene opplever å bli verdsatt for det de er med sine sterke og svake sider” (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 221).

2.3.3. Integrering og inkludering

Haug (2010, s. 169) skriver at i starten var integrering en beskrivelse av et idealsamfunn, eller en idealskole. Integrering ser ut til å handle mest om at alle fysisk skal gå til og være i den samme skolen. Integrering setter mest fokus på individet som skal inn i fellesskapet, men inkludering mer synliggjør fellesskapets ansvar. Inkludering blir assosiert til en felles skole der alle går i vanlig klasse og der opplæringen har bestemte kvaliteter. Når inkludering ikke går, blir for vanskelig, vil det i praksis gå ut over dem som skulle nyte godt av det (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006, s. 77). Integrering kan være plassering uten hjelp i en klasse og en setting som passer personens behov ytterst dårlig. Og det kan være systematisk arbeid med organisering og undervisningsformer for at skolen skal passe alle (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006, s. 99).

I enkelte stunder og miljøer vil man kunne oppleve følelsen av å være integrert og inkludert. Mennesker som på en eller annen måte avviker fra det gjennomsnittlige, særlig ved at de ikke når opp til de kravene som stilles, kommer til å streve spesielt med den sosiale integreringen og inkluderingen. Integrering og inkludering beskriver et mål og en prosess. Målet er at vi alltid vil streve med å nå, og vil stadig være på vei mot det (Dalen, 2013, s. 86). Dalen hevder videre at vi ikke kan slå oss i ro med å hevde at full inkludering er oppnådd. Det blir dynamiske begrep som betegner en stadig pågående prosess som gjelder alle. Å være

”integrert” eller ”inkludert” betyr ikke at tilværelsen plutselig er problemfri (Dalen, 2013, s. 87). Det er ikke alltid at et barn som går i en vanlig klasse er godt integrert i klassen. Dette har to dimensjoner. Det ene handler om sosial kontakt og samspill med andre elever – eller omvendt, isolasjon midt blant mange andre. Det andre handler om hvor mye man er til stede. Det å ha tilhørighet til en klasse betyr ikke at eleven er i klassen (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006, s. 88). Tradisjonelt har synet vært at segregering til en viss grad er nødvendig for å gi elever med nedsatt funksjonsevne den opplæringen og treningen for at de skal kunne integreres og inkluderes i samfunnet senere. Noen mener dette synspunktet, at integrering og inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser i undervisnings- eller opplæringssituasjonen er det pedagogiske hjelpemidlet eller den metoden som skal brukes om man skal kunne realisere målsettingen. At integrering og inkludering er overordnede mål, er nok de fleste enige om. Uenigheten er når det kommer til spørsmålet om hvilke midler som skal brukes i undervisningen av barn og unge med autismespekterforstyrrelser. Når man diskuterer spørsmålet om inkludering av barn og unge med funksjonsnedsettelse i skolen, må en hele tiden ha klart for seg at skolens arbeidsmål for alle elevene egentlig er sosial integrering og inkludering i samfunnet (Dalen, 2013, s. 87).

Spesialpedagogiske tiltak har tradisjonelt vært betinget av at barn ofte blir definert ut i fra noen vansker, ofte basert på en diagnose, som styrer forventningene om barnets muligheter og det tilbudet barnet bør ha (Solli, 2012, s. 27). ”Spesialpedagogiske tiltak er ofte en viktig og nødvendig innsats for å sikre deltakelse og gi et individuelt, tilpasset og likeverdig tilbud” (Solli, 2010, s. 28). Thygesen m.fl. (2011, s. 106) argumenterer for at spesialpedagogikken har en viktig rolle når det gjelder å realisere inkluderingsidealet, og bidra til at alle elever får et tilpasset opplæringstilbud. Læringsmålet for elever med særlige behov er ofte forskjellig fra andre elevers læringsmål. Et viktig prinsipp er at både innholdet, arbeidsmåtene, materialet, så vel som organiseringen av undervisningen må tilpasses den enkelte elevens forutsetninger (Fasting, Hausstätter & Turmo, 2011, s. 106). Spesialpedagogikkens ankerfeste har vært barn, unge og voksne med ulike vansker. Det individuelle perspektivet gjennomsyrrer spesialpedagogikken som fag. Det er de spesialpedagogiske tiltakenes fokus på diagnoser og synet på individet som kan være et problem (Solli, 2010, s. 34). Forståelsen av spesialpedagogiske tiltak som individuelle læringsproblemer er vanskelig å komme ut av (Solli, 2010, s. 35). Dilemmaer dukker opp i all opplæring, men skoler er kommet ulikt når det gjelder å kunne håndtere spørsmål knyttet til mangfold og inkludering (Solli, 2012, s. 38). Solli (2010, s. 38) uttrykker at derfor gir det lite mening å finne ut om skoler er inkluderende

eller ikke. Det dreier seg heller om å forstå de inkluderings- og ekskluderingsprosessene som faktisk foregår på alle skoler. Spesialpedagogiske tiltak er ofte en liten, men viktig del av pedagogikken for barn med autismspekterforstyrrelser. Om spesialpedagogiske tiltak og inkludering er to sider av samme sak, eller om slike tiltak utgjør barrierer for inkludering, avhenger i stor grad av den spesialpedagogiske forståelsen. Spesialpedagogiske tiltak kan være både bra og dårlig for inkluderende prosesser (Solli, 2010, s. 39).

Befring (2014, s. 25) skriver at integreringsbegrepet har vært en stor del av å innlemme barn og unge med funksjonsnedsettelse i skolefellesskapet, mens inkludering er et subjektivt likeverdighetsbegrep. Integrering kan karakteriseres som et ”ytrebegrep” som er for å fremme rammer for fellesskap. Inkludering er derimot et ”indrebegrep” som handler om den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som en del av et fellesskap. Det sentrale med inkludering som et skolebegrep, er at det setter fokus på barns og unges opplevelse av å være anerkjent og verdsatt som en likeverdig deltaker. Inkluderingsperspektivet gir derfor skolen en utfordring til å styrke barns og unges selvspekt, selvtillit og personlige kompetanse (Befring, 2014, s. 26). Ogden og Rygvold (2014, s. 35) hevder at fra elevenes perspektiv så vil det å være inkludert handle om å kunne mestre viktige utviklingsoppgaver, oppleve tilknytning til skolen, føle seg verdsatt, ha nødvendige ferdigheter til å bidra i undervisningen, bidra aktivt til fellesskapet og oppleve at de kan påvirke sin egen situasjon. Tilknytning vil si å oppleve tilhørighet i et sosialt fellesskap. Ogden og Rygvold (2014, s. 35) skriver videre at inkludering også handler om å ha en verdsatt rolle, og ha muligheter for å lære seg de nødvendige ferdighetene som skal til for å fungere sammen med andre.

Inkluderende praksis begrunnes ofte med at elevene uten funksjonsnedsettelse får brukt og utviklet sin omsorgsevne. Inkluderende praksis bør også framelske at alle har tilhørighet til en kameratkultur, hvor elevene er sammen fordi de utgjør gruppen eller gjengen, i tillegg ha omsorg og ansvar for hverandre (Lundh, Hjelmbrekke & Skogdal, 2014, s.17). Notvik Berg uttaler (2014, s. 94) at reel inkludering er en prosess som krever at man har fokus hele tiden. Samhandling krever samvær og kommunikasjon. Midthassel m.fl. (2011, s. 14) hevder at i en inkluderende skole må det være de ansattes holdninger, at det er alle sammen sitt ansvar å skape et inkluderende læringsmiljø for alle barn og unge. Inkludering er mulig om man tenker på at alle barn er like verdifulle, alle barn har behov for å oppleve mestring. Barn kan lære av hverandre og alle kan samhandle med andre (Notvik Berg, 2014, s. 96).

Både inkludering, tilpasset opplæring og spesialpedagogikk er mangetydige begreper hvor det ligger en risiko for segregerende prosesser ved at søkelyset settes på særlige behov (Solli, 2010, s. 36).

Dalen og Ogden (2014, s. 403) skriver at inkluderingsprinsippet blir meningsløst hvis det ikke blir fulgt opp og med tilstrekkelige ressurser og et forsvarlig pedagogisk tilbud til elevene. Elever som blir tatt ut til spesialundervisning, får ikke alltid tilbud av god kvalitet. Det er ikke alle elever som har utbytte av full inkludering, de bemerker at det stedet eleven undervises er mindre viktig enn kvaliteten på opplæringen og hvordan man imøtekommer elevenes behov (Dalen & Ogden, 2014, s. 404). Befring (2014, s. 21) skriver at skolen har som mål å navigere etter verdier som likeverd, selvrealisering og inkludering. Dalen (2006, s. 29) mener at når man diskuterer spørsmålet om inkludering av barn og unge med funksjonsnedsettelse i skolen, må man hele tiden vite at skolens arbeidsmål for alle elevene egentlig er sosial integrering og inkludering i samfunnet.

2.4. Sosial samhandling og fellesskap

”Det sosiale fellesskapet vi lever i, er grunnlaget for trivsel og læring, og å delta i fellesskapets lek og aktiviteter er et viktig grunnlag for anerkjennelse og god livskvalitet” (Lundh, Hjelmbrekke & Skogdal, 2014, s. 13).

Barn med nedsatt funksjonsevne som går i vanlige klasser på vanlige skoler, sammen med alle slags barn, er fysisk og funksjonelt integrert, men inkludering handler om mer enn bare å være i samme klasserom. Det handler også om å delta i skolens sosiale fellesskap – sosial integrering. En fare for at fysisk integrering kan føre til – ikke inkludering, men sosial isolasjon (Engan & Tøssebro, 2006, s. 159). Ved å legge til rette for barn og unge med autismespekterforstyrrelser skal få være en del av fellesskapet, skaper man en skole som er god for alle, også denne gruppen. Muligheter til å samhandle med typisk jevnaldrende er ofte en del av anbefalt praksis for unge barn med autismespekterforstyrrelser (Nahmias, Kase & Mandell, 2012, s. 311). Etter hvert som barna vokser til blir den jevnaldrende kontakten mer essensiell, ikke minst for selvoppfatningen og følelsen av å være vellykket. Ikke tilstrekkelig med å bare ha adgang til voksen- og foreldrekontakt. Barn med nedsatt funksjonsevne vil kunne ha tilhørighet til et miljø med jevnaldrende både i og utenfor skolen, men skolen er en viktig arena for kontakt med jevnaldrende for den gruppen her. Spørsmålet om sosial deltakelse er ekstra viktig i ”en skole for alle” (Engan & Tøssebro, 2006, s. 160).

2.4.1. Utvikling av sosial kompetanse

Engh (2004, s. 455) mener at sosialt fellesskap krever kompetanse, og at dette er en arena der kompetansen prøves ut og endres. ”Skolen er ikke noe lukket sosialt system, men et sosialt system i kontinuerlig interaksjon med sine omgivelser” (Åmot & Ytterhus, 2006, s. 138). Det finnes ikke noe inkluderende fellesskap barn og unge kan plasseres passivt inn i, verken på skolen eller fritidsarenaen. Livet fremstår som en kronisk kvalifisering. En måte barna organiserer dette på selv er å danne kategorier. Dette bidrar trolig både til støtte en sosial orden og til å skape mening innenfor den gitte konteksten. Dette kan på den ene siden sees på som ekskluderende, fordi mange settes utenfor, men det er også inkluderende (Ytterhus & Tøssebro, 2006, s. 71). Det vil si at de lager ulike vennegrupper og miljøer styrt ut i fra interesser. De som vil slite mer i jevnaldersmiljøet er de som verken gjør det godt sosialt eller intellektuelt, som barn med autismespekterforstyrrelser. Derfor er det viktig at skolene har fokus på inkludering, slik at de kan kompensere for det individene kanskje aldri vil makte (Ytterhus & Tøssebro, 2006, s. 72).

Det å ha sosial kompetanse innebærer å ha ferdigheter, motivasjon som trengs for et vellykket samspill med, og tilpasning til andre mennesker, og evne til å praktisere disse på en naturlig måte som er forventet i ulike situasjoner. Det innebærer også evne til empati, høflighet og kommunikative ferdigheter (Bø & Helle, 2013, s. 285). Utdanningsdirektoratet (2009, s. 10) definerer sosial kompetanse som et sett av ferdigheter, kunnskap og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer. Det vil da være mulig å etablere og vedlikeholde relasjoner, som bidrar til å øke trivsel og fremme utvikling. Ut i fra det som står i offentlige dokumenter er utviklingen av sosial kompetanse en viktig oppgave for skolen. Det er vanskelig å evaluere om skolene innfrir myndighetenes mål for opplæringen. De sosiale relasjonene er viktig i forhold til hvordan man oppfatter seg selv og i hvilken grad man blir akseptert. De barn og unge som er sosial kompetente har ofte lett for å få venner, er trygge på seg selv, fremstår ofte med selvtillit og har en positiv selvholdning (Ogden, 2015, s. 225). Sosial kompetanse utvikles gjennom sensitivitet, initiativ og positiv gjensidighet (Ogden, 2015, s. 226).

2.4.2. Sosialt fellesskap

Deltakelse beskrives som den sosiale opplevelsen av å være i en verden sammen og ha tilhørighet til sosiale fellesskap, samt å være aktiv i sosiale situasjoner (Skogdal, 2014, s. 46). Elevens sosiale erfaringer av å ikke få delta, kan påvirke videre deltakersituasjoner. Det kan være at eleven er mer tilbaketrukket og avventende i tilfelle en avvisning skulle skje igjen. Gode sosiale erfaringer av deltakelse er med på å gi tro på at man er ønsket som deltaker i

fellesskapet, og kan føre til aktiv involvering og deltakelse i fellesskapet (Skogdal, 2014, s. 45). Sosial deltakelse er viktig for barn og unges muligheter for deltakelse på andre arenaer (Wendelborg & Ytterhus, 2009, s. 165).

Det er stor variasjon i den sosiale deltakelsen. Deltakelsen varierer ut i fra graden av nedsatt funksjonsevne. Det som kan være en viktig forklaring på manglende deltakelse er det Ytterhus (2002) kaller for samhandlingsbrudd. Det handler om allmenne mekanismer i lekens flyt der noen av ulike grunner ikke klarer å fylle den forskrevne eller forventete rollen (Engan & Tøssebro, 2006, s. 181). Variasjonen handler imidlertid ikke bare om kjennetegn ved personene – funksjonsnedsettelsen. Det er snakk om konsekvenser av personegenskaper i et miljø, aldri bare snakk om egenskaper ved personen (Engan & Ytterhus, 2006, s. 182). Barn som ikke er sammen med andre barn i skolen, kan gi følger for barns deltakelse og deres sosiale relasjoner med jevnaldrende (Wendelborg & Ytterhus, 2009, s. 170). Når en i økende grad befinner seg andre steder enn sine jevnaldrende, faller et vilkår for sosial kontakt bort – det fysiske ansikt til ansikt møtet. Jo mindre tid en har sammen med jevnaldrende, desto bedre må tiden nyttes og kvalifikasjonene presenteres for at en skal komme seg inn i gode relasjoner og sosial deltakelse. Liten eller kortvarig kontakt med jevnaldrende ser ut til å gjøre sosial deltakelse enda vanskeligere (Wendelborg & Ytterhus, 2009, s. 171).

Studier av inkluderende førskoleprogram for barn med autismespekterforstyrrelser viser at barn med autismespekterforstyrrelser kan tilegne seg kognitive, akademiske, språk, funksjonelle og sosiale ferdigheter når de plasseres sammen med jevnaldrende (Nahmis, Kase & Mandell, 2012, s. 311). Manglende deltakelse medfører at en frarøves muligheten til å utvikle de ressursene ulik gruppetilhørighet gir, og en sosialiseres ikke tilrekkelig på de arenaene jevnaldrende oppfatter som viktige å være sosialisert på (Wendelborg & Ytterhus, 2009, s. 174).

2.4.3. Relasjonsbygging

Vaaland (2011, s. 28) presiserer at helt fra starten av er det viktig for læreren å utvikle relasjoner til hver enkelt elev, uansett funksjonsnivå. Dette er av stor betydning for læringsarbeidet og for elevenes velvære. Relasjonen mellom lærer og elev betraktes som viktig for å gi elevene struktur, og retning på læringsarbeidet. Elevenes opplevelse av støtte har stor innvirkning på elevenes tro på egne evner til å mestre læringsoppgavene. Mausethagen (2012, s. 92) fremhever at lærernes arbeid med å skape og opprettholde gode relasjoner til elevene er svært viktig for deres læring. Drugli (2012, s. 210) fremhever kvaliteten på relasjonen mellom voksne, barn og unge ser ut til å være avgjørende i all

samhandling. ”En god relasjon hviler på en samhandlingsprosess som skaper tillitt, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning” (Røkenes & Hansen, 2002, s. 27). Relasjon er viktigere enn det som konkret blir sagt og gjort (Røkenes & Hansen, 2002, s. 178). Relasjoner er abstrakte fordi den omfatter partenes tanker og holdninger til hverandre. Relasjoner er spennende og dynamiske, de påvirkes av ulike faktorer og kan endre seg hele tiden (Drugli, 2012, s. 15). Det å skape tilknytning mellom lærer og elev vil føre til at elevene føler seg trygge. Det å skape tilknytning er et viktig grunnlag for elevens sosialisering (Drugli, 2012, s. 22). En trygg tilknytning handler ikke bare om at barnet skal føle trygghet, den har også betydning for barnets evne til å utforske og lære, og er dermed viktig for barnets sosiale og kognitive utvikling (Drugli, 2012, s. 23). Barn med autismspekterforstyrrelser har vansker med å forstå og tilegne seg det sosiale finspillet som skjer i relasjoner, og har dermed vansker med å kvalifisere seg til roller som anses som viktige, og har status. Innholdet i relasjoner og samspillslogikken mellom barn gjør det vanskeligere for barn med funksjonsnedsettelse å delta etter hvert som de blir eldre (Wendelborg & Ytterhus, 2009, s. 178). I alle sosiale relasjoner er det spenninger mellom inkludering og ekskludering, og de virker som regel samtidig. Elever som er ekskludert i en sammenheng, kan være inkludert i en annen (Solli, 2010, s. 37).

Arbeidsmiljøet på skolen vil ha en innvirkning på relasjonen mellom lærer og elev. Et godt kollegialt samarbeid, og de overordnede verdier og normer som er forankret i skolen vil virke inn på relasjonen (Drugli, 2012, s. 32). De verdiene som vektlegges ved den enkelte skolen vil påvirke atferden både til ansatte og elever ved denne skolen. Om man i skolen lykkes med å få mange til å dele de samme verdiene, vil disse fremstå som sosiale normer som gir sosiale handlingsregler for hva som er riktig og galt i gitte situasjoner (Drugli, 2012, s. 32). En slik verdi kan være at alle elevene skal møtes med respekt og tillit. Får en til dette vil det blant annet være med på å fremme positive relasjoner mellom lærer og elev. Samtidig vil noen skoler ha en kultur som i seg selv fremmer endring hos både lærere og elever, dette vil påvirke relasjonen dem i mellom (Drugli, 2012, s. 32). Skolens verdier er sentrale for klimaet på skolen, og dermed også for relasjonene mellom lærere og elever (Drugli, 2012, s. 33).

2.5. Organisering, forebygging, tilrettelegging og arbeidsmåter

Selv om undervisningen er tilpasset, vil det ikke innebære at den er inkluderende. Inkludering vil imidlertid forutsette en tilpasning fordi det ikke vil være mulig å delta i et faglig og sosialt fellesskap uten at undervisningen er tilpasset (Wilson, 2012, s. 145). Det er læreren som velger arbeids- og organiseringsform. Dette kan velges ut i fra et variasjonsprinsipp, slik at

elevene kan øke sin motivasjon for innsats gjennom ulike fremgangsmåter. Arbeidsmetoder kan også velges ut i fra størst mulig sannsynlighet til deltakelse og motivasjon for læring. En inkluderende praksis vil ikke være inkluderende om ikke hele skolen tar deltakelse i det å utvikle en inkluderende kultur. Inkludering er ikke bare lærerens oppgave, det er skolens som fellesskap (Wilson, 2012, s. 146).

Lærerrollen krever en yrkesutøvelse der læreren handler som lærer skal handle slik at elevene får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, som slik også vil være et gode for samfunnet. Yrkesutøvelsen må også inneholde bruk av skjønn, fordi en type opplæring ikke vil være et gode for alle elevene (Wilson, 2012, s. 35). For å ivareta elevenes individuelle behov og rettigheter, og forventningene knyttet til egen yrkesutøvelse, er derfor kunnskapene og ferdighetene som krevers for å reflektere, vurdere, begrunne og besluttet, ubetinget knyttet til skjønn. En skjønnsmessig vurdering av hva som fremmer og hever økt læringsutbytte og inkluderende læringsmiljø vil til enhver beslutning være basert på refleksjoner i praksisfeltet. Undervisningssituasjoner endrer seg – i likhet med det læreren finner meningsfullt (Wilson, 2012, s. 41). De endringene som blir gjort er avhengig av at læreren kan se at situasjonen kunne vært annerledes. Elevene representerer et mangfold av variasjoner i forutsetninger for læring. Elever har rett til å oppleve tilhørighet til et fellesskap (Wilson, 2012, s. 45).

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvilken metode jeg har brukt, og hvordan jeg gikk frem for å få svar på problemstillingen min. Jeg vil gå igjennom hvordan jeg samlet og analyserte datamaterialet for å finne svar på problemstillingen. Først vil jeg gjøre rede for hvorfor jeg valgte dette forskningstemaet, metodevalg, intervjuprosessen, innsamling og bearbeiding av data, metodekritikk og etiske refleksjoner.

3.1. Metodevalg

I arbeid med dette forskningsprosjektet sto valget mellom de to tradisjonelle samfunnsvitenskapelige metodene, kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode er mengdebeskrivelse for operasjonaliserte variable som er egnet til ulike opptellinger og statistiske analyser, og slike data foreligger ofte i form av utfylte spørreskjemaer (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2011, s. 400). Kvalitativ forskning er en form for forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Jeg fant kvalitativ forskningsmetode som mest relevant for forskningsprosjektet, fordi kvalitativ forskning er empirisk, men den baserer seg på datainnsamling fra et relativt

lite utvalg individer (Langdridge, 2006, s. 27). Samtidig som man går i dybden (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 9). Grunnen til at jeg valgte kvalitativ metode, er fordi jeg da får en nærmere kontakt med informantene, utdypende svar og hverdagsnære svar om hvordan informantene arbeider. Kvalitativ metode anvender ulike tilnærminger i analyse av det empiriske materialet. En kvalitativ tilnærming baserer seg på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Dalen, 2011, s 17). Samtidig som man forsøker å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). Ved å anvende en kvalitativ tilnærming og intervju som metode, vil jeg få et innblikk i deres hverdag, samtidig som det er en profesjonell samtale. ”Intervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 22).

3.2. Kvalitativt intervju

Jeg har valgt å bruke intervju som en kvalitativ metode i mitt forskningsprosjekt. Kvalitativt intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens erfaringer og opplevelser rundt tema. Det ligger nært opp til vanlig samtale, men har som profesjonelt intervju et formål. Intervjueren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning for å samle inn og analysere data (Thornberg & Fejes, 2009, s. 220). Karakteristisk for kvalitativ metode er at de ulike aspektene i prosessen overlapper hverandre (Thagaard, 2013, s. 32). Fordelen ved å gjennomføre kvalitativt intervju er at en kan stille mer dyptgående spørsmål, blir personlig kjent med informantene og det er enklere å oppklare misforståelser. Intervjuteknikk er av stor betydning (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47), og kvaliteten på de innhentede data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om tema (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 99). Da dette er et av formålene, har jeg derfor valgt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, for å få svar på mitt forskningsspørsmål.

3.3 Intervjuprosessen

3.3.1. Intervjuguide

Jeg syntes selv at jeg hadde litt lite teorigrunnlag i forbindelse med barn/unge med autismespekterforstyrrelser. Derfor valgte jeg å lese meg opp på temaet før jeg lagde intervjuguiden. Dette er naturlig ettersom grunnleggende kunnskap er nødvendig for å kunne stille relevante spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 122). En intervjuguide tar for seg

sentrale temaer og spørsmål som til sammen dekker de viktigste områdene studien skal belyse. Å utarbeide en intervjuguide er en krevende prosess, hvor man omsetter studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2011, s 26). Jeg gjennomførte et semistrukturert intervju, som ifølge Johannessen, m.fl. (2011, s. 139) er intervju basert på intervjuguide. ”Ved slike intervjuer er samtalen fokusert mot bestemte temaer som intervjuer har valgt ut på forhånd” (Dalen, 2011, s. 26). Det å utføre et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som inneholder bestemte tema, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). Dynamisk sett viser spørsmålene intervjuets ”hvordan”, og de skal fremme et positivt samspill, holde samtalen i gang og stimulere informantene til å snakke om sine opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 144). Etter gjennomføringen av de to første intervjuene fant jeg ut at jeg måtte forandre litt på spørsmålene i intervjuguiden, da jeg ikke fikk de svarene som jeg hadde tenkt jeg skulle få. Dette tror jeg skjedde på grunn av at noen av informantene ikke hadde så mye erfaring. Selv om noen av informantene ikke hadde så mye erfaring, synes jeg at jeg fikk mye informasjon om hvordan de arbeider med inkludering i sosial samhandling for barn/unge med autismespekterforstyrrelser. Noen informanter blir mer sentral en andre, dette vet man som regel ikke på forhånd (Johannessen, m.fl., 2011, s. 104). Ut i fra det Johannessen, m.fl. (2011, s. 104) opplevde jeg dette på grunn av at noen av informantene hadde mindre erfaring med barn og unge med autismespekterforstyrrelser. Jeg var uerfaren som intervjuer, og derfor forsiktig i min rolle. Jeg vil allikevel si at jeg inntok en aktiv rolle under intervjuene, der jeg sørget for at jeg fikk svar på de spørsmålene som var helt nødvendige for meg å få svar på, samtidig som informantene fikk fortelle det de ønsket. Thagaard (2009, s. 98) vektlegger også dette. Jeg forandret på hvordan ordlyden i et spørsmål ettersom noen av informantene ikke helt skjønnte hva jeg mente med det spørsmålet.

Jeg brukte tid på å utforme intervjuguiden, fordi jeg ønsket å bygge opp et teoretisk grunnlag på forhånd. Dette gjorde det enklere å utarbeide en intervjuguide med relevante spørsmål. Jeg valgte å ikke sende intervjuguide (se vedlegg 2) på forhånd til informantene, på grunn av at jeg ville ha tak i de spontane svarene. Ulempen ved å ikke sende intervjuguide på forhånd er at informantene ikke har mulighet til å forberede seg og komme med gjennomtenkte svar. Fordelen ved å ikke sende er at informantene ikke har mulighet til å endre praksis og gi svar etter ønsket virkelighet.

3.3.2. Utvalg av informanter

I utvalget av informanter valgte jeg å bruke det Dalland (2012, s. 116) kaller for et strategisk utvalg. Her henvender man seg til personer man mener har noe spesielt å bidra med til studien. Det å bruke et strategisk utvalg betyr at jeg har valgt personer jeg tror har noe å fortelle om akkurat det jeg vil vite mer om (Dalland, 2012, s. 117). Kriteriet for at de kunne være informanter var at de arbeidet sammen med barn som har en autismespekterdiagnose. Ved å bruke et strategisk utvalg kjenner man ikke de enkeltes sjanse for å bli med i utvalget. Altså har det vært helt tilfeldig om hvem som har blitt trukket ut (Dalland, 2012, s. 117). Dette anvendte jeg da jeg allerede visste at de to skolene som jeg tok kontakt med hadde informanter som kunne være relevant for mitt forskningsprosjekt. I og med at jeg tok kontakt med to skoler og bare den ene skolen hadde en informant som ønsket å stille, hadde jeg ikke nok informanter. Jeg valgte da å sende mail til flere skoler i området for å høre om de hadde noen informanter, som kunne tenke seg å delta. Da benyttet jeg meg av det Kleven, m.fl. (2011, s. 130) kaller for en ikke-sannsynlighetsutvelgelse. Altså så kjenner jeg ikke de enkeltes sjanse for å være med (Kleven, m.fl., 2011, s. 130). Ved at jeg sendte mail til flere skoler brukte jeg en ikke-sannsynlighetsutvelgelse, dette fordi at jeg da ikke visste om skolene som hadde fått mail, hadde informanter som oppfylte kriteriene mine for å kunne delta i forskningsprosjektet.

Når jeg kontaktet informantene ringte jeg til de to skolene, fikk jeg videre forslag til hvem jeg kunne snakke med i forbindelse ved mitt forskningsprosjekt. Deretter snakket jeg med den som var relevant, også avtalte jeg intervju med informantene som var tilgjengelige til å delta. Jeg sendte da videre ut mail til flere av skolene i området for å høre om de hadde noen aktuelle kandidater, her foretok jeg som Kleven (2011, s. 130) kaller for en ikke-sannsynlighetsutvelgelse, der jeg ikke visste hvilke av skolene som jeg hadde sendt mail til var relevant for mitt forskningsprosjekt. Det var en utfordring å få svar fra skolene. De som svarte hadde ingen i den kategorien som jeg søkte, eller så fikk jeg tilbakemelding om at de hadde sendt mailen min videre, og de aktuelle kandidatene ville ta kontakt med meg om de var interessert. I mailen til skolene, fortalte jeg hva jeg skulle skrive om at jeg var interessert i kontakt med aktuelle informanter.

Jeg avtalte intervju med informantene gjennom mail og telefon. Informantene som stilte opp til intervju var to lærer, to spesialpedagoger og en vernepleier som var ansatt som miljøterapeut.

3.4. Gjennomføring av datainnsamling

3.4.1. Kontekstinformasjon

Informantene kom fra forskjellige kommuner. Jeg har valgt å gi informantene mine fiktive navn. Dette for å gjøre presentasjonen mer leservennlig og virkelig. Informantene har fått de fiktive navnene: Hilde, Ingrid, Anna, Mona og Kari.

Informant.	Innbyggere i kommunen.	Antall elever på skolen.	Antall elever med autismspekterforstyrrelser som informant har ansvar for.
Hilde	Rundt 16 000	Rundt 90	Ansvar for en elev
Ingrid	Rundt 185 000	Rundt 400	Ansvar for en elev
Anna	Rundt 5000	Rundt 400	Flere elever
Mona	Rundt 5000	Rundt 400	Flere elever
Kari	Rundt 185 000	Rundt 400	Ansvar for en elev

3.4.2. praktisk gjennomføring av intervjuene

Intervjuene med informantene ble foretatt på skolene der informantene arbeider. Informantene valgte rom, og intervjuene tok alt fra en halvtime til en time. Det ene intervjuet ble gjennomført over telefon, da informant var veldig opptatt, men ville gjerne stille til intervju. Informantene som deltok arbeider nært feltet og kunne gi mange virkelighetsnære beskrivelser og fortellinger. Informantene svarte ærlig og konsistente, de gav sammenhengende svar og motsa ikke seg selv. De holdt seg til intervjutemaet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 175).

Jeg opplevde en god atmosfære under intervjuene med informantene. Alle virket muligens litt anspente i starten, men etter hvert opplevde jeg situasjonen som avslappet. Grunnlaget for å skape tillit er å skape en vennlig atmosfære (Thagaard, 2013, s. 98). Jeg informerte om at jeg hadde med en samtykkeerklæring som informantene leste gjennom, og deretter ga de sitt skriftlige samtykke til å delta i mitt forskningsprosjekt.

”Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning”(Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). Intervjueren kan på grunn av nære interpersonlige samspill med

intervjupersonene, være spesielt tilbøyelig til å la seg påvirke av dem. Derfor er det viktig at intervjueren opprettholder en profesjonell avstand (Kval & Brinkmann, 2012, s. 92). I forhold til at jeg ikke har så mye tilknytning og erfaring fra miljøet som informantene, derfor har ikke dette påvirket mitt utgangspunkt i forståelsen av det informantene har fortalt. "Når forskeren ikke kjenner til miljøet som studeres, er utgangspunktet for forståelsen et annet" (Thagaard, 2013, s. 207). Når jeg som intervjuer ikke kan basere på egne erfaringer, er det en utfordring å forstå situasjoner som i utgangspunktet er fremmede. Det betyr ikke at intervjueren skal godta personenes forståelse, men at intervjueren tilegner seg en forståelse av hvordan informantene opplever sin situasjon (Thagaard, 2013, s. 207).

Jeg valgte å ta bort et spørsmål i intervjuguiden da alle informanter allerede svarte på det før jeg kom til det spørsmålet. Jeg fulgte rekkefølgen på intervjuguiden, men kom med oppfølgings spørsmål underveis. Intervjueren må lytte aktivt til det som sies og hvordan det sies. Det å stille oppfølgings spørsmål krever at intervjueren har øre for og kunnskap om intervjutemaet, sensitivitet overfor intervjuers sosiale relasjon, og at intervjuer vet hva han hun ønsker å spørre om (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 151). Intervjueren har ansvar for å utvikle tillit, være lyttende og å tilpasse intervjusituasjonen til de innspill intervjupersonen bidrar med (Thagaard, 2013, s. 99). Jeg som intervjuer lyttet aktivt til det som ble fortalt og nikket med hode for å bekrefte at jeg fulgte med og lyttet til det jeg ble fortalt. Informantene fortalte om situasjoner og meninger som de har og har opplevd, dette var noe jeg valgte å følge opp med oppfølgings spørsmål. Også de tema som ikke var nødvendig for problemstillingen ble fulgt opp med oppfølgings spørsmål, slik at informantene skulle føle en tillit til meg som intervjuer og jeg en mulighet til å se hvordan de formidler sine historier på. Dette er med på å skape tillit til meg som intervjuer, men også med på å skape en relasjon mellom meg og informantene. Det er viktig å være fleksibel for at intervjupersoner kan ta opp temaer som ikke er planlagt (Thagaard, 2013, s. 98). Dette på grunn av at intervjueren gir uttrykk for oppmerksomhet ved å lytte til innholdet i det som blir sagt. Intervjueren fører samtalen på grunnlag av den forståelsen som blir utviklet gjennom den kontakten som etableres med intervjupersonen (Thagaard, 2013, s. 107).

Som intervjuer må man gi informantene anledning til å fremme sine synspunkter. Jeg opplevde at alle informantene snakket fritt rundt spørsmålene, men når de følte at de hadde snakket ferdig så ventet de på neste spørsmål. Intervjusituasjonen innebærer å finne en god balanse mellom å stille spørsmål, lytte til den andre, og å gi tilbakemeldinger som er med å utvikle intervjuet videre (Thagaard, 2013, s. 110). Underveis mens informantene fortalte om

sine erfaringer, lyttet jeg til det de fortalt, jeg bekreftet med å nikke på hodet, holdt også øyekontakt med informantene. Det er viktig at intervjuer viser et oppriktig og ekte engasjement, dette er imidlertid også avhengig av personkjemien (Thagaard, 2013, s. 109).

Fordelen med å utføre et telefonintervju er at det da er enkelt å nå intervjuobjektet, da det kan være vanskelig å gjennomføre et intervju ansikt til ansikt. Ulempen med telefonintervju er at jeg ikke får sett kroppsspråket til informant, og det blir da vanskelig å bedømme om informant svarer oppriktig. Samtidig får ikke jeg som intervjuer vist støtte og sympati for å bidra til å skape en fortrolig situasjon (Thagaard, 2013, s. 109). Det blir også vanskelig for både meg som intervjuer og informant å skape en tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen, når vi ikke ser hverandre (Thagaard, 2013, s. 113). I gjennomføringen av telefonintervjuet hadde jeg informant på høytaler og benyttet meg av en lydopptaker, slik at jeg ikke gikk glipp av verdifull informasjon. I gjennomføringen av intervjuene ble det brukt lydopptaker. Intervjueren kan da konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. Samtidig som ordbruk, tonfall, pauser og liknende blir registrert, slik at man kan gå tilbake igjen og igjen og lytte (Kvale & Brinkmann, 2012, s.187).

3.5. Bearbeiding av data

Etter gjennomført intervju ble lydfilene transkribert ordrett. Jeg har fjernet pauser og ”småord” som ”mm” og ”ehh”, da det ikke er relevant til problemstillingen. Selv om Nilssen (2012, s. 49) mener at det kan være nødvendig å ta med småord fordi det indikerer at den som snakker nøler, er usikker eller må tenke seg om. Gjennom transkriberingen fikk jeg et inntrykk om hva som var felles for informantene. Både jeg (intervjuer) og informantene snakket dialekt under intervjuene, men jeg har valgt å skrive transkriberingene på bokmål. Grunnen til at jeg valgte å transkribere på bokmål er at det er enklere å lese sitater som står på bokmål når resten av teksten er det. I tillegg er det med å anonymisere informantene enda mer, enn det ville ha gjort om jeg hadde skrevet sitatene på dialekt. Jeg har og valgt å gi informantene fiktive navn.

3.5.1. Analyseprosessen

I analyseprosessen begynte jeg med å lese gjennom alle transkripsjonene fra intervjuene for å danne meg et bilde av det videre arbeidet. De fem intervjuene utgjorde vel 90 transkriberte sider. Jeg hadde flere hovedspørsmål med oppfølgingsspørsmål for å utdype meningen, dette ble sett i sammenheng med teori. Hver enkelt transkripsjon ble lest gjennom flere ganger, så ble setninger/utsagn trukket ut som kunne si noe om det de ulike informantene arbeidet med

inkludering i sosial samhandling for barn/unge med autismspekterforstyrrelser. Jeg grupperte utsagnene sammen i koder. Denne prosessen gjentok jeg flere ganger, til jeg endte opp med kategoriene som er satt opp lengre ned i oppgaven.

Ved bearbeiding av data har jeg brukt en stegvis deduktiv-induktiv metode. Det vil si at jeg tar utgangspunkt i både teori og empiri, og jeg har arbeidet stegvis med bearbeiding av data, fra rådata til kategorisering av emner (Tjora, 2012, s. 175). Analyseprosessen handler om å arbeide med datamaterialet, sortere, kode og organisere det, bryte det ned i håndterbare enheter, kode det, sette sammen kodene og se etter sammenhenger (Nilssen, 2011, s. 104). Det første trinnet i analysen innebærer å bli fortrolig med innholdet av data. Det er strategisk å lese grundig igjennom transkripsjoner før man starter med å dele inn og klassifisere data (Thagaard, 2013, s. 158). Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttale (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 208). Når jeg skulle begynne med kodingen valgte jeg å gå igjennom alt materialet fra alle intervjuene. Jeg satte ord og begreper på det jeg leste, som jeg mener datamaterialet sier noe om. Jeg markerte også det jeg mente var viktige sitater i tekstene. ”Forskeren vil skille ut det som er relevant for problemstillingen” (Johannesen, m.fl., 2011, s. 174). Det er viktig å merke seg sitater og beskrivelser som man synes fremhever særlig gode poeng (Thagaard, 2013, s. 159). Det innebærer også å møte datamaterialet med et åpent sinn, og en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg (Nilssen, 2011, s. 78). Jeg har sett etter informasjon som virker å ha samme innhold, som kan falle under samme kode, og informasjon som har ulikt innhold. Gjennom kodingen har jeg funnet ut i hvert intervju hva informantene mente var sentrale begreper for videre kategorisering. Jeg har tidligere skrevet at jeg har benyttet meg av en stegvis deduktiv-induktiv tilnærming, altså jeg har tatt utgangspunkt i temaer som behandles der og da, samtidig som jeg har sett det i samsvar med problemstillingen min (Johannesen, m.fl. 2011, s. 174). Kodingen av intervjuene har vært en spennende prosess, der jeg har prøvd å finne ut hvilke begrep som kan utgjøre kategoriene videre. Målet med kodingen er å utvikle kategorier som gir fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 209). Thagaard (2013, s. 158) fremhever at kjernen i kvalitativ analyse innebærer å reflektere over hvordan teksten kan forstås, og finne frem hvilke ord og begreper som er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet. Koding omfatter også at man reflekterer over hvordan man kan forstå sammenhenger mellom de kodene som er anvendt, og at man legger vekt på å benytte begreper som fremhever dataens meningsinnhold (Thagaard,

2013, s. 159). ”Kodingen er kun et ledd i fortolkningsprosessen”(Johannesen, m.fl., 2011, s. 175).

Jeg begynte å gruppere kodene som jeg hadde funnet ut. Altså, det neste trinnet i analysen er i gang, det innebærer at man klassifiserer de utsnitt av data man har kodet, i kategorier (Thagaard, 2013, s. 159). Gjennom kategoriseringen av kodene prøvde jeg å finne ut hvilke koder som kunne danne forskjellige kategorier som var relevant for mitt forskningsprosjekt. Kategoriene betegnes som begreper som gjenspeiler sentrale temaer i forskningsprosjektet. Kategoriene representerer både temaer som har direkte referanse til problemstillingen, og temaer som er utviklet i løpet av analysen. Kategorisering av materialet innebærer at man reflekterer både over hvordan over de kodene som er utviklet, kan klassifiseres, og hvilke betegnelser man gir kategoriene (Thagaard, 2013, s. 160). I forhold til utfordringer med kodingen, så var det vanskelig å finne koder som mente og handlet om det samme, også videre finne kategorier som kodene kunne passe inn under. Noen av kodene som viste veien til underkategoriene spesialundervisning, tilegnelse av ferdigheter og utfordringer, var tilrettelegges forskjellig, eget opplegg, konkrete tiltak, alt må læres og manglende sosiale ferdigheter. Disse var med på å utarbeide hovedkategorien spesialpedagogisk arbeid. Noen av kodene som viste veien til underkategoriene deltakelse, fellesskap og relasjon, var ønsker og opptatt av å delta, oppsøker ikke andre, trekkes til fellesskapet, tilhørighet, tillit og trygghet. Disse var med på å utarbeide hovedkategorien sosialt samspill. De kodene som var førende for den siste kategorien, var prøver å få med i aktiviteter, bli del av fellesskapet, isolere eller glede, se individet og klassen. Disse var med på å utarbeide kategorien inkludering og integrering.

Jeg endte opp med hovedkategoriene spesialpedagogisk arbeid, sosialt samspill og inkludering og integrering. Jeg kommer tilbake til kategoriene og deres underkategorier i kapitlene om resultat og drøfting. Etter koding- og kategoriseringsprosessen var ferdig, utførte jeg en meningsfortetting, som går på å utføre en forkortelse av intervjupersonenes uttaleleser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den mening i det som er sagt, gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 212).

”I motsetning til dekontekstualiseringen av utsagn som skjer ved kategorisering, vil en rekontekstualisere utsagnene innenfor bredere referanserammer. Sammenlignet med tekstreduksjonsteknikker som kategorisering og kondensering fører fortolkninger ofte

til en tekstutvidelse der resultatet er formulert i mange flere ord enn de opprinnelige utsagnene som er fortolket” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 214).

Jeg har samlet de relevante sitatene som både har vært like og ulik ut i fra de kategoriene som jeg har kommet frem til. Deretter har jeg gjort det om til en mer helhetlig tekst, som er lettere å lese. Dette er gjort i resultatdelen, samtidig som jeg har brukt noen sitater for å fremheve poenget.

Jeg har gjennom hele den prosessen brukt den hermeneutiske spiral, der jeg har gått frem og tilbake mellom teori og datamaterialet. Den hermeneutiske spiral innebærer at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten og mellom det som blir fortolket og forforståelsen (Nilssen, 2012, s. 73). Jeg møter teksten med en viss forforståelse om hva den dreier seg om, som utvikler seg i vekslende samspill mellom lesing og justeringer av tolkninger som jeg har dannet meg et bilde av inntil jeg har fått en klar forståelse av hva som er tekstens anliggende (Hjardemaal, 2011, s. 205). I utgangspunktet starter man ofte med uklar og intuitiv forståelse av teksten, som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 216).

3.6. Metodekritikk

Etter å ha gjennomført intervjuene og analysert datamaterialet er det viktig å se på forskningsprosjektets troverdighet og sette seg kritisk til datamaterialet som er samlet inn. Det er da av betydning å se på prosjektets reliabilitet og validitet (Thagaard, 2013, s. 201-206).

Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre intervjuere ved hjelp av den samme metoden (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 250). Reliabilitet er lite hensiktsmessig ved kvalitativ forskning, fordi det ikke benyttes strukturerte innsamlingsteknikker (Johannesen, m.fl., 2011, s. 229). Jeg brukte et semistruktuert intervju med flere oppfølgingsspørsmål, noe som varierer ved flere intervju. Ved et intervju er det intervjueren selv som er instrumentet, derfor vil det være vanskelig for noen andre å kopiere en annen kvalitativ forskers forskning (Johannesen, 2011, s. 229). Selv om intervjuer studerer samme situasjon flere ganger, kan ikke intervjuer opptre på samme måte og få de samme resultatene gang på gang (Thagaard, 2013, s. 203). Dette gir meg en lav grad av reliabilitet i mitt forskningsprosjekt.

I følge Bø & Helle (2013, s. 327) refererer validitet til i hvilken grad et eksperiment eller en undersøkelse avdekker den virkeligheten intervjueren vil si noe om. Validitet er relevant ved kvalitativ forskning og det dreier seg om hvorvidt en metode undersøker det jeg ønsker å undersøke (Johannessen m.fl., 2011, s. 230). Validitet handler om gyldighet av de tolkninger som intervjuer kommer frem til (Thagaard, 2013, s. 204). Validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene. Jo sterkere falsifiseringsbestrebelse en påstand har overlevd, desto mer troverdig er kunnskapen. Intervjuer har et kritisk syn på sine fortolkninger, og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 254). Derfor er viktig at jeg som intervjuer ivaretar informantenes perspektiv, samtidig som jeg setter resultater og funn i en ny sammenheng. Intervjuer kan stille spørsmål om de tolkninger man kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten man har studert (Thagaard, 2013, s. 205). Ut i fra de data jeg har samlet inn konkluderer jeg med at min kvalitative forskning har høy grad av validitet. Gjennom nøyaktig og metodisk arbeid ved bruk av kvalitativt intervju, samt kombinasjonen av intervjuguide basert på tema og engasjerte, informative informanter.

3.7. Etiske refleksjoner

Før jeg satte i gang med datainnsamlingen sendte jeg inn meldeskjema for forsknings- og studentprosjekter til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste ved personvernombudet for forskning. Dette ble gjort for å få en vurdering av masterprosjektet, i forhold til meldeplikt. Forskningsprosjektet ble tilrådet av personvernombudet (jf. Vedlegg 3). Før under og etter forskningsprosessen har jeg fulgt forskningsetiske retningslinjer for samfunnsforskning (NESH 2006). Nilssen (2012, s. 144) uttrykker at det i flere aspekter i kvalitativ forskning må man ta hensyn til, etiske dilemmaer og betraktninger. Når det dreier seg om senere bruk av forskningsmateriellet fremhever Kvale og Brinkmann (2012, s. 89) at det kan være å foretrekke å få skriftlige forespørsel om deltakelse fra informantene for å delta i undersøkelsen og tillatelse til fremtidig bruk av materiellet. Jeg utarbeidet en forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt (se vedlegg 1), som informantene skrev under på. Denne inneholdt informasjon om forskningsprosjektet, om at det er frivillig deltakelse, at jeg ønsket å benytte meg av lydopptak og at all dokumentasjon vil bli anonymisert. NESH (2006, s. 13) definerer prinsipper om informert samtykke slik: ”som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette skal få negative konsekvenser for dem”. I samtykkeerklæringen som jeg har utformet blir informantene

informerte om hva mitt forskningsprosjekt handler om og hva deres deltakelse ville si for dem. I forvaltningsloven § 13 e. står det at all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner, taushetsbelagt. Johannessen m.fl. (2011, s. 97) påpeker at informasjonen kun skal brukes til formålet det er ment for, og informantene har rett til å vite hvem som har tilgang på data, noe jeg informerte alle informantene om. Etter vurdering og i samråd med veiledere bestemte jeg å melde forskningsprosjektet inn til NSD, forskningsprosjektets omfang og etiske omsyn er tatt til etterretning, men for å få avklart, om det er meldepliktig eller ikke, sendte jeg inn meldeskjema. Informantenes identitet blir ivaretatt gjennom anonymisering. Prinsippet om konfidensialitet innebærer at intervjuer må anonymisere deltakerne i forskningsprosjektet når resultatet av prosjektet skal presenteres (Thagaard, 2013, s. 28). All data fra intervju og dokumenter er anonymisert og analysert med sikte for å få frem sentral informasjon i henhold til problemstillingen. I presentasjonen av resultater og funn har jeg valgt å fortelle hva informantene sier, samt bruke direkte sitat.

4.0. Resultat og funn

Her vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen. Jeg sammenligner intervjuene, og ser på fellesstrekk og særtrekk hos informantene. Det er viktig å påpeke at informasjon fra informantene ikke kan sammenlignes, da diagnosespekteret er bredt. Der resultatet samsvarer, velger jeg representative uttalelser og presenterer dette med beskrivelser og sitater tatt fra informantenes uttalelser. Jeg underbygger funnene med relevant forskning og teori i kapitlet som omhandler drøfting. Det som kommer frem av resultater er også svar på problemstillingen. Etter flere analyse gjennomganger endte jeg opp med 3 hovedkategorier og noen underkategorier til to av kategoriene. Kategoriene er spesialpedagogisk arbeid, sosialt samspill og inkludering og integrering, samt noen underkategorier blir presentert.

4.1. Spesialpedagogisk arbeid

Når det gjelder det spesialpedagogiske arbeidet med fokus på sosial samhandling, som ble utført i de forskjellige skolene, hadde informantene forskjellige måter å utføre det spesialpedagogiske arbeidet på. Hilde og Ingrid mener det er viktig å skape en relasjon til elevene med autismespekterforstyrrelser både for å kunne tilrettelegge, men også for å lære og trives. Anna synes det er vanskelig å finne konkrete tiltak, men det er viktig at alt som skjer skal være forutsigbart. Her mener Kari det samme, at det er viktig å følge med på det som skjer og være forut. Samtidig så sier Mona: "Finne dagsformen, og kan være inn i

klasserommet og få hentet, altså gripe øyeblikkene, det tenker jeg er kjempeviktig når det gjelder, for så vidt alt arbeid rundt de barna her”.

I forhold til det Mona sier så er det ulikt det Hilde og Ingrid mener er det viktigste pedagogiske tiltaket, Hilde og Ingrid mener det å skape relasjon, Anna og Kari mener det skal være forutsigbarhet, mens Mona mener det er å gripe øyeblikkene der elevene med autismespekterforstyrrelser kan være sammen med de andre elevene. Mona vektlegger det hun synes er viktig for elevene med autismespekterforstyrrelser, slik at de opplever at de er med i klassen og opplever klassemiljøet den dagen eller timen.

4.1.1 Spesialundervisning

Når det gjelder spesialundervisning hadde fire av informantene like meninger om hvor det skulle utføres. Både Mona, Anna, Hilde og Ingrid hadde elever som har spesialundervisning, der elevene har et eget opplegg som gjør at de ikke kan være i et klasserom sammen med de andre elevene til tider. I tillegg forteller Mona:

”Jeg tenker at i mange tilfeller er det ikke noe alternativ å sitte i klasserommet. Så det er her man på en måte må bli med å tilpasse, for en elev kan ikke, for eksempel hvis eleven skal sitte i et klasserom klarer ikke eleven å få noe utbytte av undervisningen att all. En del av tilpasningen tenker jeg, selvfølgelig får du ikke noe sosial trening av å sitte helt mutters alene på et rom, og det er det heldigvis ingen som gjør hele tiden. ... klassen sitter og jobber med Ipad, så kan eleven ta med seg Ipad'en sin og løse noen matteoppgaver på Ipad'en inne i klassen da”.

Samtidig forteller Anna:

”Alle kommer i en klasse, og det tenker jeg, vi må gjøre noe, prøve å gjøre noe med. Finne områder, timer, sekvenser som dem kan være med i klassen sammen med de andre. Prøver å legge til rette for at de skal kunne være sammen med de andre barna”.

Anna forteller også dette:

”Dem har et helt eget opplegg. De er avhengig av at de har et rom for seg selv, hvor de kan lære inn noen ferdigheter før de kan gå inn i den store sammenhengen. ... dem har krav på at vi nærmer oss dem på den måten som de får det til på”. Samtidig uttrykker Anna også dette:

”Enten må vi isolere dem helt, eller så må vi ha tro på at dem både har glede av det og de andre har glede av det, må lære å være sammen med andre, kan jo ikke bare være helt isolert”.

Her vektlegger Anna at alle elever, uansett funksjonsnivå at de kommer i en klasse.

Fremhever at de elevene med autismespekterforstyrrelser har eget opplegg, men prøver å finne timer, områder og sekvenser der de kan delta, der vi som voksne nærmer oss elevene på en måte som de får til. Elevene med autismespekterforstyrrelser kan ikke være isolert, en må ha tro på at de hører til.

Hilde forteller også: ”Hva skal eleven lære i forhold til hva de andre skal lære. Og hva som er viktig for eleven”

Hilde påpeker at det er viktig å tenke på hva det er som er viktig for elevene med autismespekterforstyrrelser å lære.

I forhold til det informantene forteller her, så er de enige om at det ikke alltid er et alternativ å delta i klasserommet, samtidig påpeker Anna at de prøver å finne muligheter der elevene med autismespekterforstyrrelser kan delta. Her påpeker Hilde at det er viktig å tenke på hva som er viktig for eleven med autismespekterforstyrrelser. Samtidig som både Mona og Anna forteller at de har krav på at undervisningen skal være tilrettelagt slik at de kan oppnå ulike ferdigheter. Slik at elevene med autismespekterforstyrrelser har mulighet til å delta i klasserommet ved andre anledninger, da det er noe de mestrer, slik som Mona forteller at eleven kan være med i klasserommet når det er noe elevene med autismespekterforstyrrelser også kan delta på.

4.1.2. Sosial kompetanse

Flere av informantene uttrykker samme oppfattning om at elever med autismespekterforstyrrelser har sosial kompetanse og hvordan informantene mener de kan tilrettelegge for å forbedre den sosiale kompetansen. Informantene har et inntrykk av at elevene med autismespekterforstyrrelser har lite sosial kompetanse. At det er en ferdighet som må læres, og de opplever at noen av elevene med autismespekterforstyrrelser ønsker å ha sosial kompetanse. Kari forteller: ”[Eleven med autismespekterforstyrrelser må] lære seg måter å reagere på, om eleven ikke er enig i premissene til en lek, og om eleven er uenig i reglene”. Kari forteller om hva eleven med autismespekterforstyrrelser må kunne for å delta i lek. Samtidig forteller Mona dette:

”Enkelte gjør det ikke, men enkelte ønsker den sosiale kompetansen for å delta. Det er mindre ekskluderende når man lærer seg sånne ferdigheter, men den sosiale kompetansen generelt, opplever jeg som lav i den her elevgruppen da, men at dem ønsker det, det ser jeg”.

Her mener både Kari og Mona at det kan være mindre ekskluderende om elevene med autismspekterforstyrrelser har ferdigheter, som de sosiale kodene, slik at de skjønner det å delta i lek. Samtidig opplever Mona at elevene med autismspekterforstyrrelser har en lav grad av sosial kompetanse, samtidig som hun sier at det er flere som ønsker sosial kompetanse for å delta. Derimot forteller også Anna: ”Tror nok kanskje først og fremst at enkelte av dem dekker sine behov. Jeg tror det meste må fortelles dem, og det meste må læres. Noen kan bli fortalt det, og noen må bare lære at sånn er det”. Det å dekke sine behov, vil si at elevene med autismspekterforstyrrelser opplever trygghet, sikkerhet og sosial tilknytning. I forhold til det Kari og Mona forteller mener også Anna at det er ferdigheter som må innlæres. Derimot opplever Ingrid at: ”Eleven har ikke noe sosial kompetanse. Eleven har den vi trener opp, det å si ”hei” og ”hade”, og de vanlige høflige tingene som å holde øyekontakt”.

Når det gjelder hva informantene har uttrykt, så er det forskjell på hva Kari, Mona og Anna mener i forhold til hva Ingrid opplever. Kari, Mona og Anna opplever at elevene med autismspekterforstyrrelser ønsker å ha sosial kompetanse, og er villig til å lære seg sosiale ferdigheter for å kunne delta i fellesskapet. Mens Ingrid opplever at eleven med autismspekterforstyrrelser ikke har noe sosial kompetanse.

4.1.3. Tilegnelse av ferdigheter

Angående hva informantene mente var viktig å arbeide med i forbindelse med elevene med autismspekterforstyrrelser innenfor sosiale ferdigheter, så fremhevet både Hilde, Ingrid, Anna og Mona at de var opptatt av at elevene med autismspekterforstyrrelser skulle tilegne seg ferdigheter som de har nytte av både i skolen, men også senere i livet. Samtidig sier Anna:

”Visse sånne elever har abnormiteter, hvis jeg kan kalle det det, at dem sier veldig rare ting, eller gjør rare ting, så reagerer jo andre på det. ... det er noe med å avlære ting, eller lære alternativer, hele tiden være i forkant og lære alternativer. De må lære det, det er en tung vei, men de må lære de der tingene. ADL-treningen er jo veldig viktig i et liv. Det er jo for å utruste dem for voksenlivet også”.

Her ser vi at Anna påpeker at elevene med autismspekterforstyrrelser må tilegne seg ferdigheter, som de kan ha med seg i voksenlivet.

Mona sier også at:

”Viktig å hele tiden trene på helt konkrete ting som de har bruk for i voksenlivet. De barna her må trene, trene og trene på alt. Lære seg å si ”hei” og ”hade”. ”Kan ikke isolere barna på noe sett og vis, så må kanskje tilvennes samfunnet litt etter litt da. Ta litt av gangen, ikke ta for store skritt. Fokuser på hva som er viktig for dem, Langt frem i tid og øve, øve og øve på det”.

Mona legger også vekt på at elevene med autismspekterforstyrrelser må tilegne seg ferdigheter. Da med fokus på hva som er viktig for elevene.

I forhold til det Hilde, Ingrid, Anna og Mona forteller, så er alle opptatt av at elevene med autismspekterforstyrrelser skal tilegne seg ferdigheter som de har bruk for i dagliglivet. Anna har også fokus på at det de kanskje allerede kan, ikke er bra nok for dem senere i livet. Slik må de lære seg andre måter å utføre det på. Samtidig sier Mona at det kanskje er viktig at de tenker på at elevene trenger er trygg tilnærming til samfunnet. Ut i fra hva informantene forteller om det spesialpedagogiske arbeidet rettes mot, så ser det ut som om at målet med det spesialpedagogiske arbeidet er at elevene med autismspekterforstyrrelser skal tilegne seg ferdighet slik at de kan fungere i samfunnet senere i livet.

Angående hvordan informantene arbeider og hvordan de tilrettelegger for at elevene med autismspekterforstyrrelser kan delta i fellesskapet. Anna og Kari forteller at det er noen ferdigheter som må på plass før de kan være en del av helheten. Anna forteller også:

”Vi trener på instruksjon, kommunikasjon, ferdigheter og kropp og sjel. Og det mener jeg også er med på å ruste dem inn i den andre sosiale biten med jevnaldrende for eksempel, eller i skolesamfunnet ellers. Vi arbeider med en liten gruppe, på 4-5 for eksempel, blir tettere på da, men da er det ofte elever med samme vansker og det er ikke bestandig like heldig heller. Men det er et valg skolen har tatt”.

Her ser vi at Anna fremhever hvilke ferdigheter de arbeider med og hvordan de arbeider slik at elevene med autismspekterforstyrrelser kan delta i fellesskapet.

Samtidig forteller Mona: ”Øve sånn helt konkret på det å si ”hei” og ”hade”, samtidig veilede barna i dagligdagse situasjoner. Handler om å vite når jeg skal trekke meg tilbake, og når skal jeg gå inn i samhandlingen”. Kari forteller at det er: ”viktig at noen voksne har eleven som

oppgave, og som kan hjelpe eleven, og følge med. Som har mulighet til å se hva som skjer”. Derimot forteller Hilde: ”En voksen der som kan tilrettelegge og veilede eleven i leken”.

I forhold til hvordan informantene arbeider med å legge til rette for at elevene med autismespekterforstyrrelser så har både Anna, Mona, Kari og Hilde den samme meningen om at de må trene på ferdigheter og veilede og tilrettelegge for elevene. Samtidig så mener alle informantene at det er betydningsfullt å ha voksne i nærheten, som vet når de skal tilrettelegge eller trekke seg unna. De påpeker at dette er med på å skape trygghet.

Her er det interessant å se at de fleste av informantene har fokus på at elevene med autismespekterforstyrrelser må lære seg ferdigheter, for å kunne delta i fellesskapet.

4.1.4. utfordringer

Når det kom til hvilke utfordringer elevene med autismespekterforstyrrelser får i sosial samhandling, var det forskjellige svar fra informantene. Hilde forteller:

”Jeg synes utfordringene blir større jo eldre dem blir, fordi eleven her er kanskje rundt fireårs stadiet sånn mentalt, og de andre vokser jo fra eleven. Utfordrende i forhold til lek, at eleven ikke forstår alle sosiale koder og regler i lek”.

Hilde sier her at det er utfordrende både i forhold til det sosiale, samtidig at eleven ikke skjønner den sosiale samhandlingen. Ingrid har en annen forståelse av dette: ”Eleven er ikke så veldig interessert. De andre er der fordi de skal være sammen med eleven. Det er nok sånn det er, for elevens nivå. Har ikke noe forhold til andre barn”.

Her påpeker Ingrid at utfordringen er at eleven ikke er interessert i de andre elevene. Selv om eleven ikke har noe forhold til de andre elevene, er de andre elevene sammen med eleven som har autismespekterforstyrrelser. Mona har også en forståelse av dette:

”... barn trives best sammen med voksne siden barn er så uforutsigbar gjeng. Så da synes jeg det kan være vanskelig at eleven skal være inn her nå, eleven har ikke lyst, men det er så fint med sosial samhandling liksom”

Her oppstår det et dilemma. Skal de som arbeider med elevene med en autismespekterforstyrrelse ta hensyn til hva eleven ønsker, dette for å ivareta individets integritet. Derimot så sier Anna noe annet angående dette: ”De slippes jo ikke så mye alene, de har jo alltid noen som går sammen med dem eller passer på dem eller sier ditt og datt... hele veien”.

Angående det Mona og Anna forteller har de forskjellig mening om det å skulle være sosial med andre, samtidig som det de forteller kan omhandle det samme. Anna mener de aldri er alene, noe som ikke gir elevene med autismespekterforstyrrelser rom til å ta egne valg.

Det Anna forteller kan også sees i sammenheng med det Ingrid forteller, for eleven der er ikke så mye sammen med resten av klassen. Kari forteller at de har arbeidet så mye med utfordringene til eleven, at hun opplever at de ikke trenger å gjøre så mye, for den sosiale samhandlingen går bra nå. Kari forteller også at eleven med autismespekterforstyrrelser har de samme grensene som de andre elevene i fellesskapet. I forhold til de andre informantene har eleven til Kari kommet så langt i prosessen at denne nesten ikke trenger tilrettelegging i sosial samhandling lenger.

Angående det spesialpedagogiske arbeidet som blir gjennomført i skolene til informantene, har de alle fokus på at elevene med autismespekterforstyrrelser skal tilegne seg ferdigheter slik at de kan være en del av samfunnet senere i livet. Samtidig vil disse ferdighetene være med på å utvikle elevene med autismespekterforstyrrelser sin sosiale kompetanse, som kan gjøre det lettere å være en del av det sosiale samspillet. Samtlige informanter var enige om hvor de spesialpedagogiske tiltakene skulle gjennomføres.

4.2. Sosialt samspill

4.2.1. Deltakelse

Informantene hadde forskjellige meninger om hva de mente var viktig å tenke på når elevene med autismespekterforstyrrelser skal være en del av fellesskapet. Ingrid forteller: ”Vi kan ikke tilpasse for hele klassen, det går ikke at alle skal gjøre noe enkelt for at eleven skal være med hver gang. Er også veldig opp til eleven, vi kan ikke tvinge eleven inn til klassen”. Anna fortalte at elevene med autismespekterforstyrrelser kan få med seg noen på de aktivitetene som skal gjennomføres, og noen ganger legger de opp til aktiviteter der det allerede er andre elever. Samtidig forteller Mona:

”Jeg synes det er viktig at den aktiviteten som skal gjennomføres passer til, at det er fornuftig. At eleven faktisk har utbytte av det og ikke bare sitter i en krok, mens verden passerer forbi, men at i dag skal vi snekkere i kunst og håndverkstimen, det vet jeg at eleven liker, vi hiver oss med på det. At det er noe som eleven kan få litt utbytte av. Det må være aktiviteter der de kan få vist seg frem fra sin beste side og hvor dem

har interesser av det og ikke bare kommer for å vise seg frem, for det synes jeg blir feil”.

I forhold til det Ingrid mener, kan man ikke alltid delta i fellesskapet, samtidig møter hun utfordringer der eleven selv må få lov til å bestemme om man vil delta eller ikke. Her mener også Mona at det er viktig at aktiviteten som skal gjennomføres tilpasses eleven, slik at eleven får utbytte av det. Samtidig mener Mona at man trenger ikke å tilpasse for resten av klassen for at eleven kan være med. Det er også forskjellig i det Ingrid og Anna forteller. Ingrid mener at man kan ikke tilpasse for hele klassen, mens Anna legger til rette for at elevene kan være sammen med de andre.

Angående det å være sammen med de andre elevene legger Anna og Mona til rette for at elevene med autismespekterforstyrrelser skal delta i fellesskapet på forskjellige måter. Dette er hva Anna og Mona syntes var viktig for at sosial samhandling skulle fungere mellom elever med autismespekterforstyrrelser og de andre elevene. Anna forteller:

”At vi jobber mot samme mål og at vi har forståelsen for at dem også hører til et sted, at vi jobber for det. Også må vi ha forståelse, for hva det er for noe, det er ikke hele tiden det er snakk om det her, for det klarer ikke de barna her. Vi må ha forståelse for at dem er skrudd sammen på en annen måte enn vi”.

Anna mener at vi må ha en forståelse av at elevene med autismespekterforstyrrelser også hører til, men de kan ikke alltid være med på det som skjer i klasserommet. Mona sier noe av det samme som Anna: ”Delta i aktiviteter som er lystbetont. Og det å gripe dem gode øyeblikkene på en måte, nå hiver vi oss med på det her”.

Her ser vi at noen av informantene uttrykker forskjellige meninger angående det å skulle delta. Ingrid mener at eleven med autismespekterforstyrrelser ikke alltid kan delta fordi resten av klassen ikke kan gjøre noe enkelt hver gang. Samtidig mener Mona og Anna at en trenger ikke å tilpasse for hele klassen bare fordi at elevene med autismespekterforstyrrelser skal delta, de mener at elevene med autismespekterforstyrrelser kan delta på det de har utbytte av.

4.2.2. Fellesskap

Informantene hadde forskjellige opplevelser om hvordan elevene med autisme var en del av fellesskapet. Hilde forteller at:

”Eleven ekskluderer seg selv, de aller fleste synes det er veldig stas å være sammen med eleven, men jeg tror også at det kan henge sammen med at eleven er såpass liten ennå. Er mer det at eleven ekskluderer seg selv om trekker seg unna. Vi jobber egentlig ikke så mye med det, fordi det er et behov eleven har, å være en god del alene. Men eleven har sosial samhandling med andre hver dag. Havner ofte alene, men eleven vil jo gjerne det. Prøver å få eleven med oss, slik at eleven kan gjøre ting litt parallelt”.

Her ser vi at Hilde mener at eleven med autismespekterforstyrrelser har behov for å være alene. Samtidig som det tilrettelegges for at eleven deltar i fellesskapet hver dag. Ingrid har en annen opplevelse av dette:

”Blir automatisk ekskludert, for eleven er ikke på nivå med de andre i det hele tatt. Det er lite at de oppsøker eleven. De er opptatt av seg selv og sin lek som de holder på med, som eleven ikke kan delta på. Prøver å legge til rette for at de kan være med eleven når det er ting som eleven kan gjøre”.

Her er det et dilemma, det at elevene med autismespekterforstyrrelser automatisk blir ekskludert av de andre elevene, og det at elevene med autismespekterforstyrrelser har behov for å være alene. Samtidig kan man se at Hilde og Ingrid prøver å arbeide slik at elevene med autismespekterforstyrrelser kan delta sammen med de andre elevene. Anna har en annen opplevelse av dette:

”De regner ikke med eleven, jeg tror ikke det er fordi at de andre bevisst mener å gjøre det på en måte. Handler litt om hvordan vi tilrettelegger, i forhold til at det skal skje. Velger ikke en sånn elev å være sammen med...”.

I forhold til det Hilde og Ingrid forteller så blir elevene bevisst ekskludert eller ekskluderer seg selv fra fellesskapet, i motsetning til det Anna opplever. Hun mener at de andre elevene ikke gjør det bevisst og det kan unngås med hvordan de tilrettelegger. Samtidig påpeker Ingrid at eleven med autismespekterforstyrrelser blir ekskludert ut i fra funksjonsnivå. Slik som Anna forteller handler det ikke om å bli ekskludert, men om hvordan de tilrettelegger. Samtidig sier utsagnet til Anna litt av det Ingrid forteller, de andre elevene velger ikke elevene med autismespekterforstyrrelser, når de kan velge noen andre. Det Mona derimot forteller har mye sammenheng med det de andre informantene sier: ”Dem har sine voksne sammen med seg hele tiden, alt går på hva det er vi tilrettelegger, dem har ikke anledning til å

bli ekskludert av andre elever egentlig”. Det Mona fremhever er at det handler om tilrettelegging, samtidig påpeker hun at ekskludering er ikke mulig fordi de voksne er så tett på.

Angående hvordan de andre elevene opplever å gå i klassen med elever som har en autismspekterforstyrrelse var det forskjellige opplevelser blant informantene. Ingrid og Anna fremhever at de andre elevene ikke tenker så mye på det fordi det er bare sånn. Samtidig fremhever Anna at det aldri har vært noe tema at de ikke skal være der. Derimot har Hilde en annen opplevelse av dette:

”Dem liker veldig godt å være sammen med eleven. De er veldig beskyttende. Hvis det er noe negativt som skjer, så prøver vi å få tatt eleven ut av situasjonen så fort som mulig for å opprettholde det positive bildet resten av elevene har av eleven. Det er flere som opplever det som en ressurs, ikke at de akkurat bruker det ordet, men de synes det er fint da. Vi er jo forskjellige på andre måter og. De har veldig høy terskel på hva de tåler av roping og støy, uten at de egentlig bryr seg, reagerer noe særlig på det”.

Her ser man forskjellen på det Ingrid og Anna forteller, elevene til Ingrid og Anna tenker ikke så mye over det å gå i klasse med noen som har en autismspekterforstyrrelse, mens elevene til Hilde synes det er positiv og lærerikt å gå i klasse med en elev som har en autismspekterforstyrrelse. Dette er med på å skape aksept for mangfold og utvikling. Mona opplever at elevene har varierende opplevelse av det å gå i samme klasse med elever som har en autismspekterforstyrrelse. Mona forteller at: ”Det varierer veldig fra trinn til trinn. Vi ser at i småtrinnene så kan man se avstanden mellom elevene med autismspekterforstyrrelser og de andre, og det øker til lengre opp de kommer i skolen”.

Angående det Mona forteller er det ingen av de andre informantene som har nevnt at de kan se forskjell på hvordan de andre elevene opplever det å gå i klasse med elever som har en autismspekterforstyrrelse, og hvordan det er opp igjennom årene elevene går på skole.

Her ser vi at de fleste elevene med autismspekterforstyrrelser til informantene blir ekskludert, ekskluderer seg selv eller ikke blir medregnet. Samtidig forteller informantene at det aldri har vært snakk om at elevene med autismspekterforstyrrelser ikke skal være tilstede på skolen. Mange av de andre elevene ser på det som en ressurs, men velger helst noen andre å være sammen med. Samtidig påpeker Mona at forskjellene blir større jo eldre elevene blir. For å unngå at elevene med autismspekterforstyrrelser ikke skal bli ekskludert prøver

informantene å legge til rette for at dette ikke skjer ved at elevene med autismespekter kan delta på det de mestrer sammen med de andre elevene

4.2.3. Relasjon

Informantene uttrykte forskjellige meninger om hvordan elevene med autismespekterforstyrrelser kan skape seg relasjoner til andre elever og voksne. Hilde forteller at:

”Relasjoner er viktig der og, men det bygges relasjoner på helt andre premisser uten at jeg kan så veldig mye om det. Så jeg vil gå ut i fra at det bygges relasjoner på en helt annen måte, at det handler om når eleven føler seg trygg da, tror jeg, og at det er forutsigbart”.

Her legger Hilde vekt på at relasjonene skapes på andre premisser, men det i utgangspunktet handler om når elevene med autismespekterforstyrrelser føler seg trygge.

Derimot har Anna en annen forståelse på dette:

”En må bestemme hvem de skal ha en relasjon til. Må være med å finne ut hvem de skal ha en relasjon til. Men for en autist så betyr det på en måte ingenting, de får jo ikke til det der med relasjoner. Så det hefter ikke om det er du eller jeg som kommer en dag, bare vi gjør de samme tingene”. Anna forteller også at:

”Prøvd å koble på slik at de som er kontaktlærere i klassen også har dem i friminuttene, inspeksjon. Sånn at de blir bedre kjent med dem der og ta ansvar sånn da. Det kan også være for å beskytte barna her på en måte, fordi at av og til er det noen som roper og skriker, har det vondt og”.

Her fremhever Anna at elever med autismespekterforstyrrelser ikke skjønner det å skape relasjoner. Samtidig forteller Anna at de legger til rette for at de voksne som er ute sammen med elevene blir kjent med elevene som har en autismespekterforstyrrelse.

I forhold til det Hilde og Anna mener angående det å skape relasjon til andre, har de helt forskjellig mening om hvor viktig det er for elever med autismespekterforstyrrelser å ha en relasjon både til medelever og lærere. Hilde mener det er viktig med relasjon, men det skapes på andre premisser, mens Anna mener at elevene med autismespekterforstyrrelser ikke får til å skape relasjoner. Det at kontaktlærerne er ute sammen med elevene, for å bli kjent med dem, er en del av det å skape en relasjon. Her sier også Mona:

”Viktig at barna, både dem her med autisme og medelevene føler seg trygg sammen. Og vi som voksne må hvert fall sørge for å opparbeide en god relasjon til barna før vi begynner å jobbe med noe som helst. Relasjon har fryktelig mye å si for jobben vi gjør”.

Her har Mona den samme meningen som Hilde, det skal være trygt. Anna sier at det kanskje ikke har noe å si hvem det er som utfører arbeidet, mens Mona mener at det å skape relasjon utgjør en tryggere ramme for elevene med autismspekterforstyrrelser.

Her ser vi at relasjon er av stor betydning i følge Mona og Hilde for arbeidet med elevene som har en autismspekterdiagnose. Samtidig som Anna mener at elever med autismspekterforstyrrelser ikke forstår det med å skape relasjon til andre.

Angående kategorien sosialt samspill opplever flere av informantene at elevene blir ekskludert, samtidig som det aldri har vært noe snakk om at de ikke skal være på skolen. Informantene prøver å unngå at elevene med autismspekterforstyrrelser blir ekskludert ved å tilrettelegge for deltakelse i aktiviteter som de mestrer. Relasjonen er i følge noen av informantene av stor betydning for arbeidet med elever som har en autismspekterforstyrrelse. Likeså kan det være elevene med autismspekterforstyrrelser som kanskje ikke helt skjønner hvordan man skaper en relasjon. Samtlige informanter uttrykker forskjellige meninger om deltakelse. Tilpasse for hele klassen for at elevene med autismspekterforstyrrelser skal delta, eller tilpasse for elevene med autismspekterforstyrrelser, der de kan delta på det de har utbytte av. Her er det interessant å se hvordan en av informantene motsier seg selv angående hvordan barn og unge med autismspekterforstyrrelser kan skape en relasjon til andre.

4.3. Inkludering og integrering

I forhold til integrering og inkludering hadde Mona og Anna forskjellig oppfatning, samtidig som de var enige om at elevene med autismspekterforstyrrelser er egne individer.

Mona forteller:

”Det beste for eleven hele tiden, men integrering til enhver pris lar seg ikke gjennomføre i normalskolen. Må ta vare på eleven sin integritet som det heter, og kan ikke sitte i et klasserom til enhver pris. De lærer ikke på den måten, de barna her, de gjør ikke det. Vi vil så gjerne at alle skal integreres, at alle skal være venner og ha det fint. Men verden er ikke så enkel”

Her fremhever Mona at det er viktig å ta vare på elevene med autismespekterforstyrrelser sin integritet. Mona legger også vekt på at de ikke kan sitte i klasserommet til enhver pris.

Samtidig har Anna en opplevelse av dette:

”Inkluderingsstanken er en veldig god tanke. Jeg har erfart at barna er veldig forskjellige, så det går ikke an å tenke den samme tanken om alle sammen. Inkluderingsstanken og integreringsstanken, det er forskjell på det! I skolen, hva betyr det for oss alle sammen. Hvordan skal et slikt liv være? Hva er det vi skal planlegge i skolen, som gjør at de får det bra når de blir ungdommer og voksne. Hva betyr det for kommunen å ha barn med autismespekterforstyrrelser, og hvilket sosialt liv skal dem ha eller hvilket liv skal dem ha?”

Her påpeker Anna alle elever med autismespekterforstyrrelser er forskjellige, og legger vekt på hva de skal tilrettelegge i skolen for at elevene skal få det bra senere i livet.

Både Anna og Mona forteller at de arbeider med omvendt integrering, der de tar ut elever til elevene med autismespekterforstyrrelser.

Det Mona sier i forhold til dette er at det skal være det beste for elevene hele tiden, men full integrering lar seg ikke gjennomføre. Anna har fokus på at alle er et eget individ og forskjellige. Og vektlegger at det er forskjell på integrering og inkludering, her har Mona benyttet seg av begrepet integrering. Samtidig stiller Anna spørsmål om hvordan livskvaliteten til elevene med autismespekterforstyrrelser skal være.

Angående inkludering og integrering, så ser vi gjennom hele resultatdelen at det er en gjennomgående prosess, der informantene arbeider med at elevene med autismespekterforstyrrelser skal være inkludert og integrert i den sosiale samhandlingen.

Alt det arbeidet som informantene utfører er en del av inkluderingsprosessen. Kategoriene som er presentert i dette kapitlet er gjensidige prosesser som er en del av inkluderingsprosessen, som vil bli videre drøftet i neste kapittel om drøfting.

5.0. Drøfting av resultat og funn

I dette kapitlet skal jeg drøfte resultatene fra intervjuene. Til å begynne med vil jeg drøfte spesialpedagogisk arbeid og hvordan skolens ansatte arbeider. Videre vil jeg drøfte sosialt samspill og inkludering og integrering ut fra innsamlede data i et sosial systemteoretisk

perspektiv. I min oppgave har jeg hatt hovedfokus på hvordan skolens ansatte arbeider med inkludering i sosial samhandling for barn/unge med autismespekterforstyrrelser. Gjennom min kvalitative undersøkelse fremkommer flere interessante og reflekterte synspunkter fra informantene. Kategoriseringen, spesialpedagogisk arbeid, sosialt samspill og inkludering og integrering, har gitt retningslinjer om hvilke temaer som har vært sentrale for meg og informantene.

5.1. Spesialpedagogisk arbeid

Etter å ha intervjuet informantene og analysert intervjuene, har det kommet frem til forskjellige måter som informantene tilrettelegger for barn og unge med autismespekterforstyrrelser som er relevante i arbeidet de gjennomfører.

Anna og Kari mener at det er viktig at det som skjer skal være forutsigbart. Samtidig mener Mona at det er viktig å gripe øyeblikkene som elevene med autismespekterforstyrrelser kan være med på. Dette er ulikt det Anna og Kari tenker. Dette er med på at de kan føle en tilknytning og tilhørighet til klassen sin. Befring (2014, s. 21) uttrykker at skolen har som mål å navigere etter likeverd, selvrealisering og inkludering. Jeg tolker det slik at informantene benytter seg av de øyeblikkene der elevene med autismespekterforstyrrelser kan være sammen med de andre er med på å skape likeverd, selvrealisering og inkludering. Dalen (2006, s. 29) bemerker at det er skolens arbeidsmål å vite om alle elevene er sosial integrert og inkludert i samfunnet. Ut i fra det Dalen uttrykker kan dette sees i samsvar med at skolene arbeider ut i fra et individperspektiv på hvordan de tilrettelegger for elevene med autismespekterforstyrrelser, der alt som skjer i forhold til elevene med autismespekterforstyrrelser skal være forutsigbart. Dette kan være med på å se individet i et systemperspektiv, der de vet hva som skjer i klasserommet, slik at eleven kan være med på det som elevene mestrer og har utbytte av. Det å være lærer krever en yrkesutøvelse der lærer skal handle slik at elevene får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Her handler det også mye om skjønn (Wilson, 2012, s. 35). For å ivareta elevenes individuelle behov og rettigheter, kreves det en skønnsvurdering av hva som fremmer og øker læringsutbytte og inkluderende læringsmiljø (Wilson, 2012, s. 41). Ut i fra det Wilson fremhever bruker Mona skjønn, der hun ser hva elevene med autismespekterforstyrrelser kan være med på det som skjer i klasserommet og de får et tilfredsstillende utbytte av den. Dette vil være med på å skape et inkluderende læringsmiljø. Her kan en også benytte seg av det Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 189) sier, sett ut fra et ”her og nå” perspektiv, der det rettes fokus på læringsmiljøet i skolen og den enkelte elev. Undervisningssituasjoner endrer seg, og de endringene som blir

gjort er avhengig av at læreren kan se situasjonen. Solli (2012, s. 39) påpeker at inkludering ikke er et mål en kan si er nådd eller ikke – det er en prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet. Inkludering gjelder alle barn og unge i skolen.

5.1.1. Spesialundervisning

Hilde, Ingrid, Anna og Mona hadde elever med autismspekterforstyrrelser som mottok spesialundervisning. Spesialpedagogikkens ankerfeste er barn, unge og voksne med ulike vansker (Solli, 2012, s. 34). Informantene mener at det i noen tilfeller ikke er noe alternativ å sitte i klasserommet, elevene med autismspekterforstyrrelser er avhengig av eget rom. Tøssebro (2006, s. 32) viser til forskjellige grader av integrering. Det er alt fra å delta i klassen helt uten ekstra støtte, til delvis spesialundervisning til hele tiden å ha spesialundervisning. Ut i fra hva Hilde, Ingrid, Anna og Mona fortalte så hadde nesten alle elevene med autismspekterforstyrrelser spesialundervisning, som for det meste foregikk på eget rom. Tøssebro (2006, s. 32) fremhever ut i fra grad av integrering, at det å motta spesialundervisning i eget klasserom vil være delvis spesialundervisning. Dette fordi at informantene fremhever at spesialundervisningen for det meste, ikke alltid, foregikk på egne rom. På en annen side legger lovgivningen føringer i retningen av ”en skole for alle”, er det fortsatt enkelte elever med funksjonsnedsettelse som skilles ut fra klassen (Lundeby, 2006, s. 102). Å være ute av klassen spiller både klassetrinn, type og grad av funksjonsnedsettelse inn (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006, s. 91). Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006, s. 99) viser til at integrering kan være plassering i en klasse uten hjelp, og er en setting som passer elevenes behov ytterst dårlig. Det kan også være systematisk arbeid med organisering og undervisningsformer for at skolen skal passe for alle. Jeg tolker det som at informantene ikke får til det med systematisk arbeid med organiseringen, i forhold til at de har fokus på at noen av elevene med autismspekterforstyrrelser er ute av klasserommet. Å ta noen av elevene med autismspekterforstyrrelser ut av klasserommet skaper ikke en skole for alle. På en annen siden viser Tøssebro, Engan og Ytterhus at informantene har et systematisk arbeid der elevene med autismspekterforstyrrelser har en organisert undervisningsform. Selv om barn og unge med autismspekterforstyrrelser går i en klasse, er det ikke sikkert at de er godt integrert. Det kan handle om sosial kontakt og samspillet med andre elever – eller omvendt, de er isolert. Dette handler om hvor mye en er tilstede (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006, s. 88). Elevene til informantene er ikke så mye tilstede, så det kan være at de opplever å være isolert blant de andre. Det er viktig å tenke på hva som er viktig for eleven og hva eleven skal lære. Nahmis, Kase og Mandell (2012, s. 312) fremhever at visse effektive pedagogiske strategier ikke er

gjennomførbart i et inkluderende klasserom. Samtidig påpeker Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006, s. 88) at det å ha tilhørighet til en klasse, betyr ikke at eleven er i klassen. På en annen side er de spesialpedagogiske tiltakene ofte en viktig og nødvendig innsats for å sikre deltakelse og gi et individuelt, tilpasset og likeverdig tilbud (Solli, 2010, s. 28).

I følge Solli (2010, s. 34) gjennomsyrrer det individuelle perspektivet spesialpedagogikken som fag. Dette kan vi se gjennom at nesten alle elevene med autismespekterforstyrrelser til informantene hadde egne rom som de mottok spesialundervisning på. Ved å fokusere på det individets mangler og svakheter, blir det sentrale ved en slik tilnærming å ”finne feilen” og reparere ”skaden”. Ved å fokusere på avvik fører dette til at problemene individualiseres, mens de sosiale forholdene blir undervurdert (Nordahl, m.fl., 2011, s. 62). På en annen side nevner Dalen og Ogden (2014, s. 404) at ikke alle elever har utbytte av full inkludering, det stedet elevene undervises er mindre viktig enn kvaliteten på opplæringen og hvordan en imøtekommer elevenes behov. Det å ha fokus på individet kan være en utfordring, samtidig er forståelsen av individuelle læringsproblemer, vanskelig å komme ut av (Solli, 2010, s. 35).

Informantene forteller at elevene som fikk sosial trening, fikk det sammen med de andre elevene. Her kan en trekke tilnærminger til systemperspektivet, der elevenes utvikling formes av omgivelsene som de deltar i, samtidig som elevene påvirker omgivelsene. Et slikt syn på elevens utvikling gir føringer for å legge til rette for et tilbud til barn og unge med autismespekterforstyrrelser, som samsvarer med deres evner og forutsetninger (Tveit, Kovač & Cameron, 2012, s. 43; Buli-Holmberg & Ekeberg, 2013, s. 22). Som nevnt tidligere i opplæringsloven § 5-1 har elevene med autismespekterforstyrrelser rett til spesialundervisning. Wilson (2012, s. 35) hevder at spesialundervisning kan sees på som et gode som dekker elevenes behov for å få et opplæringstilbud som er likeverdig med de andre elevenes. Dette anses også som et gode for samfunnet, der elevenes mulighet til å delta aktivt øker. Samtidig mener Dalen og Ogden (2014, s. 404) at ikke alle elever som har vedtak om spesialundervisning, får et tilbud av god kvalitet. Jeg tolker ut i fra dette at det er viktig å tenke at spesialundervisningen skal være et tilbud som tar utgangspunkt i det elevene med autismespekterforstyrrelser mestrer. Samtidig som det er noe de kan benytte seg av senere i livet. De som gjennomfører spesialundervisningen må tenke at de skal imøtekomme elevenes behov. Dette stemmer overens med det som står skrevet i opplæringsloven § 5-1. Befring (2012, s. 30) mener det derfor er elementært å sørge for at elevene får konkrete og hyppige mestringopplevelser. Derfor er det viktig at læringsoppgavene tilpasses individene. Informantene fortalte videre at de også har fokus på at elevene skal mestre oppgaver som

elevene kan ta med seg inn i klasserommet ved andre anledninger. Her har også informantene fokus på individet. Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006, s. 93) mener slik som informantene, at det ikke alltid er det beste for elevene med autismespekterforstyrrelser å sitte i klasserommet. Det kan være forstyrrende både for elevene med autismespekterforstyrrelser og de andre elevene. Det kan derfor bli vanskelig å få en effektiv læring i klasserommet. Samtidig poengterer Haustätter (2012, s. 27) at noen av elevene med funksjonsnedsettelser, herav autismespekterforstyrrelser, har rett til at opplæringstilbudet tilrettelegges, slik at de får oppgaver som de mestrer, for å sikre en likeverdig opplæring. Spesialundervisning kan la seg gjennomføre i et vanlig klasserom. Spesialundervisningen skal som i følge Haustätter være relatert til eleven og ikke hvor det foregår. Dalen og Ogden (2014, s. 403) redegjør for at det å være inkludert handler om organisering og kvaliteten av undervisningen, innholdet og arbeidsmetodene. Det å være inkludert handler om å ha tilstrekkelige ressurser og et organisert forsvarlig tilbud (Dalen & Ogden, 2014, s. 403; Fasting, Haustätter & Turmo, 2011, s. 106). Her ser man at både Tøssebro, Engan og Ytterhus, Haustätter, Dalen og Ogden og Fasting, Haustätter og Turmo har fokus på at elevene med autismespekterforstyrrelser får en tilrettelagt undervisning, som kan føre til en inkluderende hverdag.

Det er konflikt mellom spesialundervisning og inkludering. I forhold til bruken av spesialundervisning, ikke eksistensen, som avgjør om det er konflikt med målsettingen om en inkluderende skole (Haustätter, 2012, s. 21). Samtidig vil barn og unge som ikke er sammen med andre barn i skolen, få følger for deres deltakelse og sosiale relasjoner til jevnaldrende (Wendelborg & Ytterhus, 2006, s. 170). Når en ikke befinner seg på samme plass som sine jevnaldrende, faller et vilkår for sosial kontakt bort. Liten og kortvarig kontakt med jevnaldrende gjør sosial deltakelse vanskeligere (Wendelborg & Ytterhus, 2006, s. 171). Informantene bekrefter viktigheten av dette da de vil ha fokus på å finne sekvenser der elevene med autismespekterforstyrrelser skal være sammen med de andre elevene i klasserommet. Informantene har også fokus på at elevene med autismespekterforstyrrelser skal ha spesialundervisning som er tilrettelagt for dem, samtidig som de kan delta ved noen anledninger. Samtidig skriver Solli (2010, s. 27) at spesialpedagogiske tiltak tradisjonelt har vært betinget ut i fra at elevene blir definert ut i fra vansker, basert på en diagnose, som styrer forventningene om elevenes muligheter og tilbud som elevene bør ha. Opplæringsloven gir føringer for en inkluderende skole, det skal være en skole for alle, også de med læreproblemer. Solli (2010, s. 32-33) fremhever at inkludering er en prosess som handler om å fjerne barrierer. Inkludering handler om tilstedeværelse i en felleskultur (Arnesen, 2004, s.

272). Engan og Tøssebro (2006, s. 182) uttrykker at barn som er mye ut av klassen, havner på sidelinjen sosialt. Ut i fra det Solli, Arnesen og Engan og Tøssebro uttrykker, vil elevene med autismespekterforstyrrelser til informantene, som har spesialundervisning på eget rom havne utenfor i sin sosiale deltakelse, der det ikke vil bli fjernet barrierer, som kan skape deltakelse i en felleskultur. Her forteller også Dalen og Ogden (2014, s. 410) at kvalitetsutvalget (2003) mente at spesialundervisning var ekskluderende og ville fjerne retten til det. Det ble bestemt at spesialundervisning er nødvendig, når det er behov for tilpasning utenfor rammene og når målene er andre enn de som er fastsatt i læreplanen. Det positive med spesialundervisning er at elevene med autismespekterforstyrrelser har en mulighet til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter uten å ha forstyrrelser rundt seg, ulempen med spesialundervisning er at elevene kan fort havne utenfor det sosiale fellesskapet (Wendelborg & Ytterhus, 2006, s. 71). Thygesen m.fl. (2011, s. 106) argumenterer at spesialpedagogikken har en viktig rolle når det gjelder realiseringen av inkluderingsidealet. Det er nødvendig med spesialundervisning, men som noen av informantene sier, er det viktig at elevene kan bli med i timene der de har en mulighet til å føle at de er en del av fellesskapet.

5.1.2. Tilegnelse av sosiale ferdigheter

Fire av informantene tar for seg at de mener elevene må tilegne seg sosiale ferdigheter som de har nytte av både i skolen, og senere i livet. Her mener også en informant at det er viktig å tenke på hva som er viktig for barna med autismespekterforstyrrelser. Nahmis, Kase og Mandell (2012, s. 311) viser også til at barn med autismespekterforstyrrelser kan tilegne seg kognitive, akademiske, språk, funksjonelle og sosiale ferdigheter. Her tolker jeg det at informantene ser på hva individet trenger av ferdigheter, som kan benyttes i et mikrosystem (Bronfenbrenner 1979). Informantene har her fokus på hva elevene med autismespekterforstyrrelser trenger for å sette sitt preg på samhandlingene som skjer i et mikrosystem. Det å ha et relasjonelt perspektiv her impliserer at personer med autismespekterforstyrrelser i noen miljøer eller samfunn kan oppfattes som funksjonshemmet (Tangen, 2012, s. 20). Det er et gap mellom enkeltmenneskers individuelle forutsetninger og de kravene som omgivelsene og samfunnet stiller til funksjon på områder som er vesentlig for å etablere en selvstendig og sosial tilstedeværelse (Tangen, 2012, s. 20). Tangen (2012, s. 20) fremhever at det som kan være med å minske denne avstanden er både ved å endre samfunnets krav og styrke den enkeltes forutsetninger. Ut i fra det informantene forteller har de fokus på å styrke ferdighetene til elevene med autismespekterforstyrrelser, det var ingen av

informantene som nevnte at miljøet må endres. Med andre ord så har informantene ikke en relasjonell forståelse slik som Tangen peker på.

Som nevnt tidligere trekker Martinsen & Tellevik (2012, s. 497) frem at fagfolk må ha en omfattende kompetanse, både når det gjelder normal og avvikende utvikling. Ogden og Rygvold (2014, s. 35) trekker også frem at det å ha muligheter for å lære seg ferdigheter er nødvendig for å være sammen med andre. Jeg fikk et inntrykk at alle de fire informantene arbeider med å tilegne elevene med autismespekterforstyrrelser ferdigheter slik at de kan delta sammen med de andre elevene. Jeg tolker dette som at informantene også fokuserer på feilene til individet. Nordahl m.fl. (2011, s. 62) sier ved å se på hva individet ikke kan og prøver å reparere ”skaden” eller sette inn kompensatoriske tiltak, kan bøte på ”skaden”. Fokus på dette kan føre til at problemene individualiseres, mens de sosiale forholdene blir undervurdert. Hvis vi ser på informantenes individperspektiv ut i fra et inkluderende perspektiv, som har fokus på å skape et åpent og inkluderende miljø (Skogdal, 2014, s. 41), så har ikke informantene et inkluderende perspektiv for å skape et inkluderende miljø. Dette fordi at informantene mener at elevene med autismespekterforstyrrelser skal tilegne seg ferdigheter, for å tilpasse seg miljøet. Ved at de fire informantene har fokus på at elevene med autismespekterforstyrrelser skal tilegne seg ferdigheter, hjelper de dem med å utvikle deres mulighet til å være sammen med andre, deres sosiale kompetanse. Utdanningsdirektoratet (2009, s. 10) formulerer at sosial kompetanse, er å ha ferdigheter, kunnskap og holdninger for å mestre ulike sosiale miljøer. Å utvikle elevenes sosiale kompetanse er en viktig oppgave for skolen. Ogden (2015, s. 225) trekker frem at de sosiale relasjonene er viktig. Ved å arbeide med at elevene med autismespekterforstyrrelser skal tilegne seg ferdigheter, ser de på individene, både som de kan benytte seg av i skolen og senere i livet er viktig. Dette for at de skal ha en mulighet til å delta i fellesskapet sammen med de andre, samtidig som de tilegner seg ferdigheter som de kan benytte seg av i voksenlivet, her har informantene et individperspektiv, de arbeider for at individene kan være i sosial interaksjon med sine omgivelser, slik som Nordahl, m.fl. (2011, s. 60) uttaler. Barn og unge møter utfordringer på skolen, derfor er det viktig at de lærer seg ferdigheter som kan hjelpe dem å gjøre hverdagen lettere. Dette fremhever også informantene. Informantene nevnte både at elevene med autismespekterforstyrrelser skulle lære ferdigheter, og at de måtte øve på ferdighetene. Ved å lære seg ferdigheter legger informantene opp til at de skal kunne mestre disse ferdighetene, mens når de skal øve på ferdigheter, skaffer elevene seg erfaringer med bruken av disse ferdighetene. Ved å gi elevene gode muligheter til å lykkes, kan det skapes muligheter for mestring. Opplevelser i ferdighetsutvikling har direkte

innvirkning på utviklingen av adekvate holdninger og interesser (Befring, 2012, s. 30). Det at informantene brukte begreper som ”lære” og ”øve” på ferdigheter, kan ha en innvirkning på elevene med autismspekterforstyrrelser sin interesse for å utvikle ferdigheter.

Å arbeide med å utvikle elevene med autismspekterforstyrrelser sine ferdigheter er ikke med på å skape et inkluderende miljø. Arnesen (2004, s. 272) viser til at inkludering er et retningsgivende ideal, det er noe som må arbeides med i skolens miljø og i forhold til enkeltelever. Inkludering er først og fremst om hvordan skolene kan gi et likeverdig tilbud til alle (Solli, 2010, s. 33). Det at informantene har fokus på at enkeltelevne skal tilegne seg ferdigheter, strider noe i mot det Arnesen (2004, s. 272) skriver. Arnesen fremhever at inkludering som ideal som en gang for alle, det må arbeides med miljøet og enkeltelever. Ut i fra hva Arnesen fremhever kan det ikke bare være fokus på å tilegne elevene med autismspekterforstyrrelser sosiale ferdigheter. Informantene har fokus på at elevene med autismspekterforstyrrelser skal tilegne seg sosiale ferdigheter for at de skal være en del av fellesskapet. Dette stemmer ikke overens med det Arnesen uttrykker, for å skape et inkluderende miljø kan en ikke bare tilegne elevene med autismspekterforstyrrelser sosiale ferdigheter, må også arbeide med miljøet. Integrasjon og inkludering er dynamiske prosesser som beskriver et mål. Dette er en prosess som gjelder alle. Dalen (2013, s. 87) hevder at integrasjon og inkludering av elevene med autismspekterforstyrrelser i undervisning eller opplæringsituasjoner er det pedagogiske hjelpemidlet som kan hjelpe dem med å realisere målsettingen. Hele tiden må man tenke på hva skolen skal gjøre for at alle elevene er sosialt integrert og inkludert i samfunnet. Dalen (2013, s. 87) skriver videre at det da tidligere har vært nødvendig med segregering av elevene, for at de skal kunne integreres og inkluderes i samfunnet senere.

Ingrid, Anna, Mona og Kari hadde en mening om at elevene med autismspekterforstyrrelser har liten sosial kompetanse, og hvordan de kunne tilrettelegge for å forbedre den sosiale kompetansen. Det kan være vanskelig å tilegne seg ferdigheter i en sosial samhandling, når elevene med autismspekterforstyrrelser muligens i utgangspunktet ikke får være med. Som nevnt tidligere skriver Utdanningsdirektoratet (2009, s. 10) og Bø og Helle (2013, s. 285) at man trenger noen ferdigheter for å delta i et vellykket samspill. Samtidig forteller Anna at det handler om å lære dem det. Ytterhus og Tøssebro (2006, s. 71) uttrykker at barn og unge kan ikke inkluderes passivt inn i et fellesskap. Barna kan selv organisere dette ved å danne kategorier, dette er med på å gi en støtte sosialt samtidig skape mening innenfor en kontekst.

Inkludering er en involvering av de elevgruppene som er i risikozonen for ekskludering (Solli, 2010, s. 33). Når inkludering blir for vanskelig, vil det gå ut over dem som skal nyte godt av det (Tøssebro, Engan & Ytterhus, 2006, s. 77). Ytterhus og Tøssebro (2006, s. 71) nevner videre at det er barn og unge med funksjonsnedsettelse som vil slite i jevnaldrende miljø. Jeg tolker det ut i fra hva informantene sier og det Ytterhus og Tøssebro forteller at for å kunne delta i et sosialt samspill må man ha noen sosial ferdigheter. Åmot og Ytterhus (2006, s. 138) redegjør for at skolen er et sosialt system i kontinuerlig interaksjon med sine omgivelser. Her har informantene fokus på individet der de skal tilegne seg ferdigheter, samtidig som individene blir sett i et systemperspektiv, der de er i sosial interaksjon med sine jevnaldrende. Deretter mener Ytterhus og Tøssebro (2006, s. 71) at det er viktig at skolene har fokus på inkludering, slik at de kan hjelpe de individene som ikke makter det. Ut i fra hva informantene sier og det Ytterhus og Tøssebro fremhever, har alle fokus på at de individene som ikke får til å inkludere seg selv hjelp til dette, ved at de tilegner elevene ferdigheter som de kan bruke og de har en voksen sammen med seg. På en annen side sier informantene det er utfordrende med å utvikle relasjonskompetanse. Det å lære ferdigheter er med på å hjelpe barn og unge til å etablere seg relasjoner og vennskap og det bidrar til økt trivsel (Ogden, 2015, s. 225). Ogden (2015, s. 225) uttrykker og at de barn og unge som opplever å ha sosial kompetanse har lettere for å få venner. Her viser både det informantene fortalte og det teorien sier at det er nødvendig å tilegne seg ferdigheter slik at elevene med autismspekterforstyrrelser kan få en opplevelse av å ha sosial kompetanse slik at de får en opplevelse av deltakelse.

Skogdal (2014, s. 41) presiserer at Salamanca-erklæringen legger vekt på at alle mennesker kan lære, og barn og unge skal ha mulighet til personlig vekst, deltakelse og utvikling som alle andre. Jeg tolker det som om at informantene tar et utgangspunkt fra Salamanca-erklæringen, med at de arbeider for at elevene med autismspekterforstyrrelser skal tilegne seg ferdigheter, som gjør det mulig for dem å utvikle seg innenfor skolen som system.

5.1.3. Utfordringer

Utfordringer i forhold til det å skal delta i fellesskapet i følge Hilde blir det flere utfordringer jo eldre elevene blir. Ingrid fremhever at eleven med autismspekterforstyrrelser ikke er interessert i de andre elevene, mens Mona synes det er vanskelig å finne ut av når eleven skal delta eller ikke. Anna legger frem at elevene med autismspekterforstyrrelser ikke er så mye alene. Det å ha en autismspekterforstyrrelse vil si å ha en utviklingsforstyrrelse som Øzerk og Øzerk (2013, s. 29) kaller det. Derfor er det nødvendig å se at ulike systemer påvirker

hverandre, slik som Nordahl, m.fl. (2001, s. 58) omtaler Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. De ulike systemene påvirker hverandre i forhold til om elevene vil eller skal delta, samtidig som at når elevene med autismespekterforstyrrelser deltar sammen med de andre, påvirker de sin egen situasjon. Når elevene med autismespekterforstyrrelser møter utfordringer, er det viktig å se på hele konteksten for å forstå årsaken til de oppståtte hendelsene. Årsaken trenger nødvendigvis ikke å ligge hos individet, det kan være faktorer rundt elevene. Perspektivet som her blir belyst er systemperspektivet, der det handler om faktorer rundt individet. Dette er også noe Mona trekker frem, i forhold til når skal elevene delta i sosial samhandling. Skal elevene med autismespekterforstyrrelser delta fordi det er fint med sosial samhandling, eller skal de få lov til å bestemme selv. Slik som Nordahl, m.fl. omtaler Bronfenbrenners (1979) utviklingsmodell, tolker jeg det som at det er viktig å se på hvordan de enkelte situasjonene påvirker elevene med autismespekterforstyrrelser, og hvordan de kan påvirke sine egne situasjoner.

Wendelborg og Ytterhus (2009, s. 165) forteller at elever med funksjonsnedsettelse, herav autismespekterforstyrrelser, opplever økende distansering i skolen etter hvert som de blir eldre. Dette var noe Hilde også fremhevet. Dette kan gi følger for deres deltakelse, men også deres sosiale relasjoner. Samtidig fortalte Ingrid at eleven ikke er interessert i de andre elevene, da blir det vanskelig å være sammen med de andre elevene. Slik som Wendelborg og Ytterhus (2009, s. 165) nevner vil ikke eleven til Ingrid oppleve den økende distanseringen når eleven selv ikke er interessert i sosial samhandling med de andre elevene. Slik som Nordahl, m.fl. (2011, s. 57) nevner, må en ta hensyn til individene, om de vil delta eller ikke.

Samtidig er ikke elevene med autismespekterforstyrrelser alltid alene, de er sammen med noen voksne, slik som Anna forteller. Her vil dilemmaet være om når skal elevene med autismespekter delta, når de voksne vil, fordi det er nødvendig at de alltid er sammen med andre, eller skal de få lov til å ikke delta, dette trekker også Mona frem. Tøssebro (2006, s. 32) uttrykker at man kan være fysisk integrert uten å være i sosial kontakt med andre. Jeg tolker dette som om at de som arbeider for elevene med autismespekterforstyrrelser gjerne vil at de skal være sammen med andre, samtidig som det er vanskelig å vite om når elevene vil, de voksne kan prøve å integrere. Når elevene selv ikke vil, så kan det være vanskelig å oppnå en sosial kontakt. Den norske politikken har som overordnet mål, full deltakelse og likestilling (Dalen, 2006, s. 33). Den norske politikken sier også at barn og unge med funksjonsnedsettelse har rett til å tilhøre en gruppe (LOV 1998-07-17 nr.61).

Kunnskapsløftet (06, s. 27) har også som mål å legge til rette for at alle skal oppleve glede, utfordringer som de kan strekke seg mot, som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre. Ved å legge til rette for at elevene med autismespekterforstyrrelser kan føle at de har en tilhørighet, mestrer utfordringer samt opplever glede, kan det være at de viser interesse for de andre å ønsker og delta. Her kan en legge til rette for tiltak som rettes både mot barnet og omgivelsene. Ved å bruke en systematisk tankegang vil både det individuelle og systemrettede arbeid være et godt utgangspunkt for barn og unge med særskilte behov (Tveit, Kovač og Cameron, 2012, s. 43). Samtidig bemerker Tøssebro (2006, s. 32) at fysisk integrering er en forutsetning for sosial kontakt. Her tenker jeg at de som arbeider med elevene med autismespekterforstyrrelser har gitt elevene en forutsetning for å delta, selv om de kanskje selv ikke har lyst.

5.2. Sosialt samspill

5.2.1. Deltakelse

I forhold til hvordan informantene arbeider for at elevene med autismespekterforstyrrelser for at de skal være en del av fellesskapet så mener informantene at elevene med autismespekterforstyrrelser skal ha utbytte av å delta. Noen av informantene har fokus på at aktivitetene skal være lystbetont og gripe de gode øyeblikkene. Informantene har også fokus på at det alltid vil være en voksen med dem slik at de kan tilrettelegge. Dette er i samsvar med det Nordahl, m.fl. (2011, s. 61) sier når de fremhever at barn og unge er egne individer i sitt liv. Derfor må man som voksen kjenne barn og unges handlinger. Slik kan en dra nytte av barn og unges ressurser. Midthassel, m.fl. (2011, s. 14) hevder at i en inkluderende skole er det de ansatte sitt ansvar å skape et inkluderende læringsmiljø. Noen av informantene nevner at deltakelse i aktiviteter skal være lystbetont og gripe de gode øyeblikkene. Ut i fra det Midthassel, m.fl. fremhever at er det de ansattes ansvar å skape et inkluderende læringsmiljø, tolker jeg det som at noen av informantene skaper et inkluderende miljø, når de legger opp til at elevene med autismespekterforstyrrelser skal delta i aktiviteter som er lystbetont og griper de gode øyeblikkene. Informantene nevnte også betydningen med at de andre lærerne ble kjent med elevene med autismespekterforstyrrelser. Notvik Berg (2014, s. 96) mener det er viktig å tenke at alle barn og unge er like verdifulle. Her tenker jeg at de andre lærerne også kan være med å påvirke den sosiale samhandlingen som da har en større mulighet for å oppstå, her fremhever informantene også at elevene skal ha utbytte av aktivitetene. Dalen og Ogden (2014, s. 403) formidler at inkluderingsprinsippet blir meningsløst om det ikke blir fulgt opp. Derfor er det avgjørende at de andre som arbeider ved skolen også blir kjent med

elevene med autismespekterforstyrrelser. Det som er sentralt med inkludering som et skolebegrep er at det setter fokus på barn og unges opplevelse av å være anerkjent og verdsatt som likeverdige deltakere (Befring, 2014, s. 25). I og med at informantene mener at elevene med autismespekterforstyrrelser skal ha utbytte av aktiviteten og at den skal være lystbetont, legger de vekt på det Befring legger frem med at barn og unge skal ha en opplevelse av å være verdsatt.

5.2.2. Fellesskap

Informantene hadde forskjellige opplevelser om elevene med autismespekterforstyrrelser er en del av fellesskapet. Hilde fortalte at eleven ekskluderer seg selv, mens de andre elevene synes det er stas å være sammen med eleven. Ingrid forteller at eleven blir automatisk ekskludert, de andre er opptatt med sitt. Engan og Tøssebro (2006, s. 181) bemerker at det er stor variasjon i sosial deltakelse. Det ser man også ut i fra hva informantene forteller. Skogdal (2014, s. 46) bekjentgjør at deltakelse er den sosiale opplevelsen å være i en verden sammen, ha tilhørighet til sosiale fellesskap og være aktiv i sosiale situasjoner. Ut i fra hva Hilde forteller så oppleves ikke eleven som å være aktiv i sosiale situasjoner, men har tilhørighet til det sosiale fellesskapet med at de andre elevene vil være sammen med eleven. Ut i fra det Ingrid forteller er ikke eleven der med på noe av det Skogdal mener er deltakelse, med tanke på at eleven automatisk blir ekskludert og de andre elevene er opptatt av seg selv og sin lek. Både Hilde og Ingrid fortalte at det å ekskludere seg selv og at de andre ikke vil være sammen med eleven med autismespekterforstyrrelser, er noe de ikke gjør så mye med. De prøver å legge til rette slik at de andre elevene og eleven med autismespekterforstyrrelser kan leke parallelt, og legge til rette for at de andre elevene kan delta på det eleven med autismespekterforstyrrelser kan være med på.

Nahmias, Kase og Mandell (2012, s. 311) poengterer at å legge til rette for at barn og unge med autismespekterforstyrrelser skal være en del av fellesskapet, skaper en skole for alle. Samhandling med andre er en anbefalt praksis. Både eleven til Hilde og Ingrid prøver å leke parallelt med de andre elevene, noe som viser at de er fysisk integrert. Selv om elevene med autismespekterforstyrrelser fremstår som fysisk integrert, tolker jeg det som at de ikke er sosial integrert, selv om fysisk integrert er en forutsetning for sosial kontakt. Å være sosial integrert vil si å ha hyppig kontakt med personer med og uten funksjonsnedsettelse (Tøssebro, 2006, s. 32). I og med at elevene med autismespekterforstyrrelser ikke vil ha kontakt med de andre elevene eller at de andre elevene ikke er interessert i eleven med autismespekterforstyrrelser, vil det være vanskelig å bli sosial integrert. Hilde og Ingrid

prøver at elevene med autismspekterforstyrrelser skal ha samhandling med de andre elevene, slik som Nahmis, Kase og Mandell (2012, s. 311) viser til at er en anbefalt praksis. Anna forteller at elevene med autismspekterforstyrrelser ikke blir regnet med. Det som kan være en forklaring på det Anna forteller er det Ytterhus (2002) i Engan og Tøssebro (2006, s. 181) kaller for samhandlingsbrudd, der elevene ikke oppfyller kravene til forventede roller. Engan og Tøssebro nevner videre at ekskludering kan oppleves tungt.

Ut i fra det informantene fortalte så har elevene forskjellige opplevelser av det å delta i fellesskapet. Samtidig forteller Hilde, Ingrid, Mona og Anna at det også handler om hvordan de tilrettelegger for at elevene skal oppleve å ha en deltakelse til fellesskapet. Engan og Tøssebro (2006, s. 171) fremhever at skolens arbeid har stor betydning for hvordan man unngår at elevene blir ekskludert. Ut i fra hva fokuset til informantene er, så arbeider de ut i fra det Engan og Tøssebro fremhever for å unngå at elevene skal bli ekskludert. Alle arbeider for at de skal være en del av fellesskapet. Samtidig forteller Mona at elevene ikke har mulighet til å bli ekskludert fordi de har noen voksne sammen med seg hele tiden. Engan og Tøssebro (2006, s. 160) viser til at det ikke bare er tilstrekkelig med voksenkontakt, barn med autismspekterforstyrrelser trenger å ha tilhørighet til et miljø med jevnaldrende på skolen. Selv om barn og unge med autismspekterforstyrrelser har en voksen sammen med seg, vil det ikke nødvendigvis være at de ikke har en tilhørighet til jevnaldrende på skolen. Derfor er det viktig at skolene har fokus på inkludering, for å kompensere for de individene som kanskje aldri vil makte det (Ytterhus & Tøssebro, 2006, s. 72). I følge det Nordahl, m.fl. (2011, s. 57) fremhever, at barnet bidrar til sin egen oppdragelse og utvikling. Jeg tolker det som om at barn og unge selv må få lov til å bestemme om de vil være med i den sosiale samhandlingen som foregår eller om de heller vil være alene. Nahmis, Kase og Mandell (2012, s. 311) mener at når man tilrettelegger for at elever med autismspekterforstyrrelser skal få være en del av fellesskapet, skaper man en skole for alle.

5.2.3. Relasjon

Informantene Hilde og Ingrid mente det var viktig å skape en relasjon til eleven for at de skal lære og trives. Vaaland (2011, s. 28) påpeker at det er viktig å skape en relasjon helt fra starten for å gi struktur og retning på læringsarbeidet. Mausethagen (2012, s. 92) fremhever også hvor viktig lærernes arbeid, for å skape og opprettholde relasjoner til elevene, er svært viktig for deres læring. Nordahl m.fl. (2011, s. 58) bemerker at Moos (1974) legger vekt på hvordan relasjoner kan støtte elevene til å øke deres interesser. Informantene har fokus på at samspillet mellom dem selv, elevene og elevene seg i mellom, dette kan sees i samsvar med et

systemperspektiv. Verdiene som skolen vektlegger vil ha innvirkning på hvordan lærerne møter elevene. Elevene skal møtes med respekt og tillit. Dette er med på å skape positive relasjoner (Drugli, 2012, s. 32). Skolens verdier er sentrale for klimaet på skolen, dermed også for relasjonene mellom lærere og elever (Drugli, 2012, s. 33). Ut i fra hva informantene forteller så fremstår det som de har en skolekultur der de både møter elevene med respekt og tillit, samtidig som de fremmer endringer hos elevene.

Hilde, Anna og Mona hadde en mening om hvordan elevene med autismespekterforstyrrelser skapte seg relasjoner. Øzerk og Øzerk (2012, s. 74) fremhever at barn og unge med autismespekterforstyrrelser ikke følger de vanlige milepælene i sosial utvikling, sosial interaksjon kan sees som en av kjernevanskene. Ut i fra det Øzerk og Øzerk (2012, s. 74) viser til, så skapes relasjon til barn og unge med autismespekterforstyrrelser på en annen måte. Samtidig mener Anna at barn og unge med autismespekterforstyrrelser ikke får til å skape relasjoner. Anna motsier seg selv ved at hun forteller at lærerne er ute sammen med dem, for å lære dem å kjenne. Røkenes og Hanssen (2002, s. 27) fremhever at det å skape relasjon hviler på tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Det å skape en relasjon til elevene med autismespekterforstyrrelser er med på å skape trygghet til dem. I forhold til hva Anna sier om at elevene med autismespekterforstyrrelser ikke får til det der med relasjoner, fremhever Øzerk og Øzerk (2012, s. 74) at elevene med autismespekterforstyrrelser klarer å skape relasjoner til andre, bare at det skjer på en annen måte, og vi må tilnærme oss på en måte som de tillater. Dermed kan de ha vansker med å delta. Jeg tolker det som at det dette handler hvordan vi som voksne tilrettelegger for at de skal ha mulighet til å skape seg relasjoner. Slik som Vaaland (2011, s. 28) har nevnt tidligere er det å skape en relasjon av stor betydning for arbeidet som skal gjennomføres.

3.0. Inkludering og integrering

Ingrid, Anna og Mona hadde forskjellig oppfatning i forhold til integrering og inkludering. Alle var enige om at elevene med autismespekterforstyrrelser er individuelle enkeltmennesker. Ingrid og Mona brukte begrepene integrering under intervjuene, mens Anna brukte inkludering. I følge Dalen (2013, s. 85) er det ikke noe problem å bruke ordet integrering, problemet oppstår når en bruker det om personer, i stede for miljø og prosesser. Skal være varsom når man bruker ordet integrering, det stilles da tvil om tilstedeværelse i fellesskapet (Dalen, 2013, s. 85). Jeg fikk inntrykk av at informantene som benyttet seg av ordet integrering snakket om elevene med autismespekterforstyrrelser. Ut i fra det Dalen fremhever skaper det tvil om elevene med autismespekterforstyrrelser har en plass i

fellesskapet. Haug (2010, s. 169) uttrykker at integrering setter fokus på at individet skal inn i fellesskapet, mens inkludering synliggjør fellesskapets ansvar. Jeg tolker dette som at det ikke bare er individet som skal tilpasse seg fellesskapet, for å være inkludert, men at også fellesskapet må tilpasse seg individet, slik at alle kan delta på lik linje. Variasjon handler ikke bare om kjennetegn ved personene. Det er snakk om konsekvenser av personegenskaper i et miljø, aldri bare snakk om egenskaper ved personen (Engan & Ytterhus, 2006, s. 182).

Arnesen og Sollie (2003) i Solli (2010, s. 33) viser til tre nivåer som er relevant for inkludering. Det første er å minske skjevheter og forskjeller som gir elevene ulike sjanser til å delta aktivt. Det andre er å ta vare på og utnytte ressurser og særtrekk som kan komme fellesskapet til gode. Det tredje nivået er hva som kan bidra til å understøtte individuelle ressurser, interesser og individuell egenart når det gjelder måter å lære på, valg og prioriteringer i aktiviteter. Informantene benytter seg av nivå en der de forsøker å minske forskjellene på elevene, slik at de har lik mulighet til å delta på aktiviteter. Dette ivaretar individperspektivet, og har fokus på at elevene med autismspekterforstyrrelser skal forandre seg slik at de kan delta på aktiviteter på lik linje med de andre elevene. Det idealtypiske bildet av inkludering, er et skolemiljø som rommer og mestrer mangfoldet blant elevene, der de mestrer og strekker seg faglig (Dalen & Ogden, 2014, s. 403).

Ut i fra det Arnesen og Sollie fremhever vil ikke et individperspektiv med fokus på at forskjellene skal minskes, fremme et skolemiljø som rommer mangfoldet av elevene. Inkludering handler ikke om barnet eller spesialundervisning, men om å tilpasse skolen til variasjonsbredden blant barn. Ut i fra det at informantene har fokus på at elevene skal tilegne seg ferdigheter, har de et individrettet perspektiv, der de prøver å ”reparere skaden” (Nordahl, m.fl., 2011, s. 62). Informantene har fortsatt fokus på individets begrensninger. Lundeby (2006, s. 130) trekker frem at samfunnet ikke er for alle, det trekkes grenseganger basert på funksjonsnedsettelse i forståelsen om hvem inkludering ”egentlig” skal være for. Inkludering er ikke kun et anliggende for de enkelte som til enhver tid skal defineres som annerledes.

Ved at Anna og Mona arbeider med det de kaller omvendt integrering, tenker jeg at de skaper en aksept for mangfoldet blant de andre elevene. Anna og Mona tar ut noen av de andre elevene i klassen til det rommet som eleven med autismspekterforstyrrelser er på. Slik som Skogdal (2014, s. 44) også uttrykker det, å lykkes med inkludering vil først og fremst handle om hvordan man møter alle elever som unike individer med ulike opplæringsbehov. Det å ha en forståelse av mangfold og forskjellighet gir bedre grunnlag for inkludering av alle elever.

Jeg tenker at det å arbeide med ”omvendt integrering” kan være med på å skape en inkluderende holdning for de andre elevene. Samtidig vil det å arbeide med omvendt inkludering være med på at elevene med autismespekterforstyrrelser kan føle en tilknytning til klassen og skolen, og det kan påvirke deres sosiale situasjon ellers.

Ogden og Rygvold (2014, s. 35) legger også vekt på elevenes perspektiv i å føle seg inkludert, og at dette vil gi den enkelte en opplevelse av tilknytning, tilhørighet og bidra aktivt til fellesskapet. Anna uttrykte at enten må de isoleres eller så må vi tro at de har glede av å være sammen med de andre elevene og mennesker. Lundh, Hjelmbrekke og Skogdal (2014, s. 17) skriver at det å arbeide ut i fra en inkluderende praksis vil si at alle har tilhørighet til en kameratkultur. Dette stemmer overens med det Anna forteller at elevene med autismespekterforstyrrelser må ha glede av å kunne delta. Dalen og Ogden (2014, s. 403) hevder at det idealtypiske bildet av en inkluderende skole beskriver et skolemiljø som rommer og mestrer mangfoldet blant elevene. Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 221) trekker frem at elevene må bli anerkjent for sine sterke og svake sider. Mona fortalte at alle skal integreres og ha det bra, dette er ikke enkelt. Ut i fra det som er nevnt tidligere angående forskjellen på integrering og inkludering, så vil det ut i fra hva Mona forteller være enklere å integrere elevene med autismespekterforstyrrelser, enn å inkludere dem.

6.0. Konklusjon

Min problemstilling for dette forskningsprosjektet lød som følger: *”Hvordan skolens ansatte arbeider med inkludering i sosial samhandling for barn og unge med autismespekterforstyrrelser?”*. Jeg har derfor sett på begrepene inkludering og integrering og sosial samhandling.

Gjennom arbeidet med dette forskningsprosjektet kom jeg frem til at alle informantene synes det er viktig at elevene med autismespekterforstyrrelser skal tilegne seg ferdigheter for å kunne delta i den sosiale samhandlingen. Det å kunne vite hva hvert individ trenger er det sentralt. Det er også viktig å påpeke at personer med autismespekterforstyrrelser er ulike, og at noen fungerer bedre enn andre. Nordahl, m.fl. (2011, s. 61) fremhever viktigheten av at de voksne som arbeider med barn og unge som har en autismespekterforstyrrelser, vet hva den enkeltes ressurser er og kan hjelpe med å videreutvikle dem. Ved at informantene vet hva elevene med autismespekterforstyrrelser kan, er det mulig å benytte seg av elevenes ressurser når informantene skal tilegne elevene ferdigheter. Informantene bruker elevenes ressurser ved

at de finner sekvenser som de kan delta på. Ved at informantene fokuserer på at de skal tilegne seg ferdigheter, fremmer de en kultur for at det skal skapes endring hos individene og ikke samfunnet. Ved å fokusere på at elevene med autismespekterforstyrrelser skal tilegne seg ferdigheter tar de utgangspunkt i barnets vansker. Informantene tar utgangspunkt i et individperspektiv ved at de har fokus på at elevene med autismespekterforstyrrelser skal tilegne seg ferdigheter.

Samtidig kan det sees i et systemperspektiv der elevene er i interaksjon med sine omgivelser.

Individperspektivet, tar utgangspunkt i barnets vansker og tar utgangspunkt i særtrekk ved individet, og systemperspektivet lever side om side når det gjelder spesialpedagogiske tiltak (Tveit, Kovač & Cameron, 2012, s. 45; Solli, 2010, s. 37). For å tilegne seg disse ferdighetene har noen av elevene med autismespekterforstyrrelser spesialundervisning på egne rom, der de mister store deler av den sosiale kontakten med sine jevnaldrende. Enkelte av elevene med autismespekterforstyrrelser har utfordringer når det gjelder den sosiale samhandlingen. Noen elever med autismespekterforstyrrelser blir automatisk ekskludert, mens andre ekskluderer seg selv. Informantene syntes her at det var vanskelig å finne ut av når de skal omgås de andre elevene eller om de ikke trenger å være sammen med dem. Selv om elevene med autismespekterforstyrrelser ikke vil delta, så viser det seg at kontakt med jevnaldrende er essensielt (Engan & Tøssebro, 2006, s. 160). Å ikke ha sosial samhandling med andre gjør at elevene med autismespekterforstyrrelser ikke utvikler ressursene som en får i en gruppetilhørighet (Wendelborg & Ytterhus, 2009, s. 174).

Inkludering er et subjektivt likeverdighetsbegrep, der elevene med autismespekterforstyrrelser skal oppleve å være verdsatt som en del av fellesskapet (Befring, 2014, s. 26). Solli (2012, s. 38) mener det er liten mening i å finne ut om skolene er inkluderende eller ikke. Det handler mer om å forstå inkludering- og ekskluderingsprosessene som foregår. Ut i fra hva Solli fremhever kan en sette spørsmål ved om det informantene gjør er inkludering. Slik som de fleste av dem har fremstilt elevene med autismespekterforstyrrelser, virker det mer som integrering enn inkludering, der informantene prøver å innlemme elevene med autismespekterforstyrrelser inn i skolefellesskapet. Det å være en del av fellesskapet og delta er en interaksjon mellom relasjoner, hvor ulike systemer påvirker hverandre på systemnivå.

Samtidig viser Ogden og Rygvold (2014, s.35) at det er nødvendig med noen ferdigheter for å kunne delta i undervisningen. Det dukker opp dilemmaer i all opplæring, men alle skoler håndterer mangfold og inkludering ulikt (Solli, 2012, s. 38). Inkludering handler ikke bare om

barn og unge med autismespekterforstyrrelser eller om spesialundervisningen der de tilegner seg ferdigheter. Inkludering er en prosess som handler om å fjerne barrierer, tilstedeværelse, deltakelse og ferdigheter til alle elevene (Solli, 2012, s. 32-33). Ut i fra hva som er skrevet over her om hva inkludering er så fikk jeg et inntrykk av at noen av informantene arbeider for å fjerne barrierene og skape et inkluderende miljø, samtidig som noen ikke gjorde det. Det som skjedde i forhold til den sosiale samhandlingen var det ikke så mye de kunne gjøre noe med. Det å være ”integrert” eller ”inkludert” betyr ikke at tilstedeværelsen plutselig er problemfri (Dalen, 2013, s. 87).

I arbeidet med dette forskningsprosjektet har jeg sett at det å skape en relasjon er avgjørende for det å lære og trives. Samtidig som de ansatte har som mål at det skal skapes trygghet og tilknytning for elevene med autismespekterforstyrrelser. For skolens ansatte vil det ha stor betydning for læringsarbeidet og elevenes sosiale utvikling om dette målet oppnås.

7.0. Avslutning

I prosessen med å komme frem til en konklusjon på problemstillingen har mitt eget læringsutbytte vært stort. Jeg har fått økt kunnskap og kompetanse omkring temaet inkludering i sosial samhandling. Det å ha kjennskap til elevenes potensiale og ressurser er viktig for tilegnelse av ferdigheter, samt hvordan skolens ansatte kan benytte seg av elevene med autismespekterforstyrrelser sine ressurser. Det å være bevisst bruken av begreper, for eksempel inkludering og integrering, er et viktig moment i spesialpedagogisk arbeid. Å ha et avklart forhold til begreper vil hjelpe meg til å være konsekvent i mitt arbeid. Betydningen av min rolle som reflektert spesialpedagog er blitt forsterket og det er sentralt å forholde seg helhetlig til individ og system samtidig.

I følge opplæringsloven § 2-1 har barn og unge plikt og rett til å tilhøre en klasse eller gruppe, og rett til å tilhøre en klasse og gruppe, og opplæringen skal være tilpasset den enkelte. Overordnede mål er full deltakelse og likestilling. Dette er viktige holdninger og verdier beskrevet i sentrale politiske føringer.

I og med at tematikken om inkludering i forhold til en så omfattende diagnose som autismespekterforstyrrelser, har vært krevende å gå inn i, tenker jeg at det fortsatt gjenstår å utforske mer om inkluderingsideologiens begrensninger og muligheter i forhold til barn og unge med autismespekterforstyrrelser. I forskning sies det mye om hvordan individet skal tilpasse seg gruppen, men lite om hvordan det kan jobbes på systemnivå for å tilpasse for individet.

8.0. Referanseliste

- Arbeids- og sosialdepartementet. (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak for personer med nedsatt funksjonsevne.* (St.meld. 40, 2002-2003) Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/?docId=STM200220030040000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold.* Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Arnesen, A. L. (2012). Inkludering. I *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser.* (ss. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barnets beste. I Bjørnsrud, E. & Nilsen S. (red.) (2012). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (ss. 21-36). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2014). Mangfold som ressurs. Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. I Lund, L., Hjelmbrekke, H. & Skogdal, S. (red.). (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehager, skole og fritid.* (ss. 21-32). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T., R. (2013). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, M. (2006). "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig". *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste? "det kommer an på" – rettigheter, -kompetanse, -kvalitet.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalen, M. & Ogden, T. (2014). Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak. I Rygvold, A-L. & Ogden, T. (red.). *Innføring i spesialpedagogikk.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Drugli, M,B. (2012). *Relasjon lærer – elev: avgjørende for elevens læring og trivsel.* Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlag AS.
- Engan, E. & Tøssebro, J. (2006). Sosial deltakelse i skolen. I Tøssebro, J. & Ytterhus, B.

- (red.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie, inkluderingsideal og hverdagspraksis*. (ss. 158-184). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engh, R. (2004). Kompetanse i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6. ss. 455-466. Lastet ned fra http://www.idunn.no/npt/2004/06/kompetanse_i_skolen
- Fasting, R., Saromaa Haustätter, R. & Turmo, A. (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte?. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2. ss. 85-90. Lastet ned fra <http://www.idunn.no/npt/2011/02/art03>
- Forvaltningsloven. (LOV-1967-02-10). (2014). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10#KAPITTEL_2
- Haug, P. (2010). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I Tøssebro, J. (red.). (2010). *Integrering och inkludering*. (ss. 169-198). Lund: Studentlitteratur.
- Helsedirektoratet versjon 1 2015, Elektronisk søkeverktøy ICD – 10, lesedato 25.februar 2015, <http://www.kith.no/sokeverktoy/icd10/icd10.htm>.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I Kleven, T.A., Hjardemaal, F. & Kleven, K. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (ss. 179-213). Bergen: Fagbokforlaget.
- Isaksen, J., Diseth, T. H., Schjølberg, S. & Skjeldal, O. H. (2012). Observed prevalence of autism spectrum disorders in two Norwegian counties. I *European Journal of Paediatric Neurology*, volume 16. Ss. 592-598. Lastet ned fra http://ac.els-cdn.com/S1090379812000189/1-s2.0-S1090379812000189-main.pdf?_tid=ca2243fe-0463-11e5-83f0-00000aab0f6c&acdnat=1432726414_0949a304452b2f4ca4d09d3f9849cdd7
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Kaland, N. (2008). Kva kan vi lære av å lytte til personer med en autismespektertilstand?. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2. ss. 139-150. Lastet ned fra http://www.idunn.no/npt/2008/02/hva_kan_vi_lere_av_a_lytte_til_personer_med_en_autismespektertilstand,
- Kleven, T.A. (2011). Hvilken kontekst er resultatene gyldig i? spørsmålet om ytre validitet. I

- Kleven, T.A., Hjordemaal, F. & Kleven, K. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering.* (ss. 123-137). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring.* (St.meld. 30, 2003-2004). Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2005). Likeverd og tilgjengelighet — Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle. (NOU 2005:8). Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2005-8/id390520/?docId=NOU200520050008000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Aktiv deltakelse, likeverd og inkludering — Et helhetlig hjelpemiddeltilbud. (NOU 2010:5). Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2010-5/id602627/?docId=NOU201020100005000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lundh, L., Hjelmbrekke, H. & Skogdal, S. (2014). Innledning. I Lundh, L., Hjelmbrekke, H. & Skogdal, S. (red.). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehager, skole og fritid.* (ss. 11-20). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lundeby, H. (2006). Hvor skal barnet gå?. I Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (red.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie, inkluderingsideal og hverdagspraksis.* (ss. 102-133). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Martinsen, H. & Tellevik, J., M. (2012). Autisme – en spesialpedagogisk utfordring. I Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk.* (ss. 485-500). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Mausethagen, S. (2012). Rom for læring? En språklig orientert analyse av klasseromsinteraksjon. I I Sarroma Hausstätter, R. (red.). *Inkluderende spesialundervisning.* (ss. 91-110). Fagbokforlaget.
- McFadden, B., Kamps, D. & Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of

- peer-mediated recess intervention for children with autism. I *Research in Autism Spectrum Disorders*. Nr.8. ss. 1699-1712. Lastet ned fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946714002074>
- Moen, T. og Karlsdøttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nahmias, A.S., Kase, C. & Mandell, D.S. (2014). Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements. I *Research in Autism Spectrum Disorders*. Nr. 18(3). ss. 311-320. Lastet ned fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946714002074>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Lastet ned fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Notvik Berg, M. (2014). Trygghet, tilhørighet og trivsel. I Lundh, L., Hjelmbrække, H. & Skogdal, S. (red.). (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. (ss. 89-98). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (LOV 1998-07-17 nr.61). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Sarroma Haustätter, R. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og

- spesialundervisning. I I Sarroma Hausstätter, R. (red.). *Inkluderende spesialundervisning*. (ss. 21-32). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E., M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I Lund, L., Hjelmbrekke, H. & Skogdal, S. (red.). (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehager, skole og fritid*. (ss. 41-52). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Solli, K-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak?. I *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4 (1). ss. 27-45. Lastet ned fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2010/2010-01-3.pdf>
- Tangen, R. (2012). Elevers skolekvalitet. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. (ss. 151-167). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Thornberg, R. & Fejes, A. (Red.). (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. (ss. 216-235). Stockholm: Liber AB.
- Thygesen, R., Briseid, L., G., Tveit, A., D., Lansing Cameron, D. & Kovac Cabo, V. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2. ss. 103-114. Lastet ned fra <http://www.idunn.no//npt/2011/02/art02>
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tøssebro, J. (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst. I Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (red.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie, inkluderingsideal og hverdagspraksis*. (ss. 11-38). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS..
- Tøssebro, J., Engan, E. & Ytterhus, B. (2006). Har vi en inkluderende skole?. I Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (red.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie, inkluderingsideal og hverdagspraksis*. (ss. 75-101). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo.
- Vaaland, G., S. (2011). God start – utvikling av klassen som sosialt system. I Midthassel, U., V., Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, R. (Red.). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. (ss. 19-33). Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Wendelborg, C. & Ytterhus, B. (2009). Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten: barn med funksjonsnedsettelser i Norge. I Tøssebro, J. (Red.). *Funksjonshemming: politikk, arbeidsliv og hverdagsliv*. (ss. 165-178). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Wilson, D. (2012). Underveisvurdering for inkluderende spesialundervisning. I Sarroma Hausstätter, R. (red.). *Inkluderende spesialundervisning*. (ss. 139-155). Fagbokforlaget.
- Ytterhus, B. & Tøssebro, J. Jevnaldermiljøet. Mellom organisert barnsom og selvforvaltning. I Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (red.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie, inkluderingsideal og hverdagspraksis*. (ss. 50-74). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Øzerk, K. (2012). Barn med autismespekterforstyrrelser – en barnegruppe som fortjener mer oppmerksomhet. *Bedre skole nr. 4*. ss. 84-85. Lastet ned fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2012/504-BS-4-12-web_Ozerk.pdf
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autismespekterforstyrrelser*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2006). Hva og hvem bestemmer? Om organiseringen av opplæringen til barn med lærhemminger i ”en skole for alle”. I Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (red.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie, inkluderingsideal og hverdagspraksis*. (ss. 134-157). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

9.0. Vedlegg

9.1. Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Skolen som en inkluderende arena

Jeg, Anneli Stjern, er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU dragvoll, som er en samarbeidsmaster mellom DMMH og NTNU.

Beskrivelse av masteroppgaven

Masteroppgaven min har som hovedtema skolen som en inkluderende arena. Jeg har som problemstilling «*På hvilken måte arbeider skolens ansatte med inkludering i sosial samhandling for barn/unge med autismspekterforstyrrelser?*» Det jeg ønsker å finne ut av gjennom denne problemstillingen er skolens ansatte sine erfaringer, opplevelser og refleksjoner i sitt arbeid med barn/unge innen autismspekteret. Samt hvordan barn/unge innen autismspekterforstyrrelser inkluderes i sosial samhandling. Dette er et forskningsarbeid der jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode. Derfor ønsker jeg å intervju fagpersoner som har erfaring og kunnskap på det aktuelle temaområdet.

Intervju

Jeg ønsker å intervju 3-4 stk, der hvert intervju omtrent vil ta en time. Intervjuene vil bli gjennomført på informant sin arbeidsplass, der jeg kommer til deg. Jeg vil tilpasse meg din arbeidshverdag. Gjennom intervjuet er jeg ute etter deres erfaringer.

All deltagelse er frivillig og du kan trekke deg når som helst, dersom du velger å trekke deg, så vil all informasjon bli slettet og ikke brukt.

Lydopptak

Jeg ønsker å benytte båndopptaker, da intervjuet er omfattende og jeg ønsker å unngå misforståelser og tap av viktig informasjon som kan skje ved kun notering. Alle lydopptak vil bli transkribert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2015. Alle transkripsjoner og lydopptak vil bli slettet umiddelbart etter at oppgaven er godkjent.

Anonymitet

Transkripsjoner og innleveringsoppgaven vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn jeg vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Før intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Veilederne mine er:

Karianne Franck, førsteamanuensis på DMMH, kfr@dmmh.no

Ingvild Åmot, førsteamanuensis på DMMH, iam@dmmh.no

Hans Petter Ulleberg, førsteamanuensis på NTNU,
hans.petter.ulleberg@svt.ntnu.no

Om det er noe du lurer på eller eventuelt har noen spørsmål, kan du kontakte meg på tlf. 957 93 801 eller annelstj@stud.ntnu.no .

Med vennlig hilsen

Anneli Stjern

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet.

Sted og dato

Signatur

9.2. Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: På hvilken måte arbeider skolens ansatte med inkludering i sosial samhandling for barn/unge med autismspekterforstyrrelser?

Faglig kompetanse

1. Hvilken stilling har du?
2. Hvilken type kompetanse har du i forhold til det å jobbe med barn/unge med autismspekterforstyrrelser?
3. Hvor lenge har du jobbet her/ med barn innenfor autismspekteret?
4. Kan du beskrive hverdagen til barna du jobber med?
 - Fysisk aktivitet

Sosialt samspill

5. På hvilken måte tilrettelegger du i forhold til samspill for de barna som er innenfor autismspekterforstyrrelser?
 - Bruker dere noen spesielle metoder?
 - Har du noen tanker på valg av den/de metodene?
 - Utfordringer
 - Kan du fortelle om en gang?
6. Hva vektlegger du som de viktigste pedagogiske tiltakene i arbeidet med barn innen autismspekterforstyrrelser, i forhold til sosial samhandling?
 - Hvordan gjennomfører dere de pedagogiske tiltakene?
7. Hvilke utfordringer opplever du at barnet får i sosial samhandling?
 - Kan du fortelle, hva var det med denne situasjonen?
 - Hva gjorde du da?
 - Hvordan forebygge/unngå at det skal skje?
8. Har du noen tanker om hvordan de andre elevene opplever det å gå i klasse med barn innenfor autismspekteret?
9. Har du opplevd at barn innenfor autismspekteret har blitt ekskludert av andre elever?
 - Hvordan jobbet dere med det?
 - Hvem samarbeider du med for å forhindre dette?
 - Hvem er det som gjør hva, og hvor ofte?

Sosial kompetanse

10. I hvilken grad opplever du at barna du jobber med har sosial kompetanse?
- Kan du gi noen eksempler på hvordan du har opplevd det?
 - Kan du gi et eksempel der den sosiale samhandlingen fungerte godt, og hvorfor tror du at den gjorde det?
11. Hvordan opplever du at barnet kommuniserer i sosial samhandling?
- Kan du gi noen eksempler?
12. Hva synes du er viktig å jobbe med i forhold til deres sosiale ferdigheter?
- Hevde seg selv
 - Relasjoner
 - Selvbilde
 - Selvtillit
13. Hva mener du er avgjørende for at sosial samhandling mellom barn med autismespekterforstyrrelser og de andre elevene skal fungere?
- Tilpasset opplæring VS spesialundervisning
 - utfordringer?

Tverrfaglig samarbeid

14. Mottar du veiledning fra noen?
- Hvem og hvordan får du det?
15. Samarbeider du med noen?
- Hvem og hvordan foregår det?

Avsluttende

16. Er det noe mer du selv ønsker å fortelle om, i forhold til sosial samhandling for barn med autismespekterforstyrrelser i skolen, før jeg avslutter?

9.3. Kvittering på melding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 28
44-5207 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 04 50
mailto:nsd@uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 545 321 889

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.02.2016

Vår ref: 42026 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42026	<i>Skolen som en inkluderende arena</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Anneli Stjern</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Ansvarligkontor / Data Office

OSLO, NSD, Universitet i Oslo, Postboks 1035 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47 22 85 52 11, nsd@uio.no
TRONDHEIM, NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7401 Trondheim, Tel: +47 73 52 19 01, nsd@ntnu.no
TRONDHEIM, NSD, SVU, Universitet i Tromsø, 6037 Tromsø, Tel: +47 77 64 43 36, nsd@svu.uib.no



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Personvernombudet finner informasjonsskrivet mottatt 23.02.2015 tilfredsstillende.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Prosjektnr: 42026 Skolen som en inkluderende arena

1 e-post

lene.brandt@nsd.uib.no <lene.brandt@nsd.uib.no>
Til: anneli.stjern@gmail.com
Kopit: hans.petter.ulleberg@svi.ntnu.no

6. august 2015 kl. 10.15

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 23.07.2015.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.11.2015.

Det legges til grunn at prosjektoplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Lene Christine M. Brandt - Tlf: 55 58 89 26
Epost: lene.brandt@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning,
Norsk samfunnsvitenskapelig datajeneste AS
Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

AFFIRMATION

Referring to status report received 23.07.2015.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 01.11.2015.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,
Lene Christine M. Brandt - Phone number: 55 58 89 26
Email: lene.brandt@nsd.uib.no

the Data Protection Official for Research,
Norwegian Social Science Data Services
Phone number (switchboard): (+47) 55 58 81 80