

Sven Østerhus

Kan det være enighet om noe man ikke har en felles forståelse for? – En kvalitativ intervjustudie om inkludering av elever med Asperger Syndrom.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Pedagogisk institutt
NTNU
Trondheim, våren 2013
Veileder: Ellen Saur

Forord

Jeg har endelig kommet hjem igjen. Det har vært en lang reise. Når jeg ser tilbake i minneboken fra reisen tegnes et ambivalent bilde.

Det har vært kjekt. Gleden av å vandre rundt i et ukjent landskap i et ukjent land på jakt etter oppdagelser og opplevelser har vært stor. Gleden av å oppdage en ny måte å tenke på. Gleden av å oppleve at man finner frem. Gleden av å mestre.

Det har vært frustrerende. Fortellinger fra reiser kan romme så mangt. Det hendte i min reise at jeg gikk meg vill. Visste ikke hvor jeg var. Uten kart, uten kompass. Å bane seg gjennom en jungel på vei mot et mål. Ingen sti. Frustrasjon. Noen lysninger underveis ga pågangsmot. Lyst til å fortsette ferden. Omveier. Mange omveier. Frustrasjon. Men jeg kom frem.

Det blir sagt at det man lærer mest om når man er ute og reiser er seg selv og sitt eget hjemland. Dette gjelder også for min reise. I møtet med andre mennesker, deres erfaringer og måter å tenke på lærer man mye. Verdier, holdninger, tankesett. Mye kan bli påvirket av en lang reise. Man høster erfaringer. Om verden og om livet. For hver reise man tar, blir man litt mer verdensvant. Får lyst til å reise igjen, oppleve noe nytt. Jeg er klar til neste reise. Til arbeidslivets land. Jeg er glad jeg tok denne reisen, den har forberedt meg, gitt erfaringer og trygghet. En reise har gjort meg rustet til den neste. På tide å pakke.

Jeg ønsker å takke alle som har bidratt til at denne reisen har latt seg gjennomføre. Takk til velvillige informanter som har delt sine erfaringer og refleksjoner med meg. Takk til min veileder, Ellen Saur, som alltid hadde tid. Takk for raske svar, konstruktive tilbakemeldinger og god hjelp. Takk til medstudenter for både mange, lange og til tider nyttige kaffepauser. Takk til min mor, som med liv og lyst har kastet seg inn i heftige diskusjoner om både det ene og det andre. Hun ville nok reist litt selv. Takk til min tvillingbror. Uten deg hadde jeg kanskje blitt økonom. Takk for at du har Asperger Syndrom. Sist men ikke minst vil jeg takke min samboer, Janne. Du har hatt et godt tak både på humøret mitt, og i ørene mine. Etter lange og frustrerende dager har det vært godt å vite at du er der og tar vare på meg. Takk!

Trondheim, mai 2013

Sven Østerhus

Sammendrag

Dette er en kvalitativ intervjustudie som fokuserer på aktører i skolens refleksjoner, knyttet til inkludering av elever med Asperger Syndrom. Gjennom intervju av seks informanter fra fire ulike kommuner, samtlige med bakgrunn fra skolen, har jeg fått innsikt i refleksjoner knyttet til dette. Relevant teori om Asperger Syndrom og inkludering dannet utgangspunkt for analyse av empiri. I studien behandles aspekter ved forståelsen av inkluderingsbegrepet både på system- og individnivå. Forhold knyttet til enkeltelever med Asperger Syndrom og refleksjoner i tilknytning til disse, blir også belyst.

Studien peker på at det eksisterer et spenningsforhold mellom inkludering på individnivå og inkludering på systemnivå. Samtidig blir det antydnet at det kan eksistere en paradoksallitet med tanke på forståelsen av inkluderingsbegrepet, som kan sies å gjelde på flere nivåer. I tillegg reiser studien spørsmål i forhold til om inkludering, som det prinsipielt riktige valget, kanskje ikke er det selvsagt beste for elever med Asperger Syndrom. Studien tar ikke mål av seg å vurdere kvaliteten på arbeidet som blir gjort i skolen, men det blir likevel gjort enkelte vurderinger av, og sammenligninger mellom informantenes refleksjoner i lys av relevant teori. Selv om studien fokuserer på inkludering i lys av Asperger Syndrom kan det likevel tenkes at elementer som er behandlet i denne studien også kan overføres til å gjelde andre utsatte elevgrupper med andre vansker.

Innholdsfortegnelse

1.0 Bakgrunn for fokusområde og problemstilling	1
1.1 Oppgavens oppbygging	3
1.2 Klargjøring av forforståelse.....	4
2.0 Metode.....	7
2.1 Det kvalitative forskningsintervju som metode og tilnærming	7
2.1.1 Det kvalitative forskningsintervju	8
2.2 Utvalg	10
2.3 Gjennomføring av intervjuer	12
2.4 Transkripsjon og analyse.....	13
2.4.1 Transkripsjon.....	13
2.4.2 Analyse.....	14
2.5 Studiens kvalitet, etiske betraktninger og metodekritiske refleksjoner	16
2.5.1 Kvalitet i studien	17
2.5.2 Etiske betraktninger.....	19
2.5.3 Metodekritiske refleksjoner.....	20
3.0 Teori	23
3.1 Asperger Syndrom – grunnleggende teori som bakteppe.....	23
3.1.1 Diagnostisering og prevalens	24
3.1.2 Språk og kommunikasjon	26
3.1.3 Forholdet til andre mennesker	27
3.1.4 Reaksjoner på omgivelsene	28
3.2 Relevante aspekter ved Asperger Syndrom i lys av problemstillingen	29
3.2.1 Kognitive ressurser og organisering	29
3.2.2 Hva sier andre studier om forhold knyttet Asperger Syndrom og inkludering?.....	30
3.3 Inkludering	33
3.3.1 Inkludering som videreføring av integrering.....	34
3.3.2 Inkludering som et grunnleggende prinsipp for all aktivitet i dagens skole.....	35
3.3.3 Rom for lokale fortolkninger.....	36
4.0 Presentasjon av datamaterialet	39
4.1 Redegjørelse for valg av underkategorier og struktur i empiripresentasjonen	39
4.1.1 Redegjørelse for innholdet i hovedkategorien «System»	39
4.1.2 Redegjørelse for innholdet i hovedkategorien «Individ»	40
4.2 System	41

4.2.1 Inkluderingsbegrepet på systemnivå	41
4.2.2 Lokal organisering.....	42
4.3 Individ	44
4.3.1 Informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet	44
4.3.2 Refleksjoner i forhold til enkeltelever	45
4.3.3 Åpenhet	46
5.0 Drøfting	49
5.1 System	49
5.1.1 Inkluderingsbegrepet på systemnivå	49
5.1.2 Lokal organisering.....	51
5.2 Individ	54
5.2.1 Informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet	54
5.2.2 Refleksjoner i forhold til enkeltelever	55
5.2.3 Åpenhet	57
5.3 Problematisering.....	58
6.0 Avslutning	59
6.1 Sentrale funn i studien	59
6.2 I hvilken grad er studiens formål nådd?	59
6.3 Implikasjoner for praksis og forslag til fremtidig forskning	60
Litteraturliste	63
Vedlegg:	I
Vedlegg: I - Intervjuguide	I
Vedlegg: II – Informasjonsskriv til skolene	III
Vedlegg: III – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	V
Vedlegg: IV – Eksempel på koding.....	VI
Vedlegg: V – Godkjenning fra NSD	VII

1.0 Bakgrunn for fokusområde og problemstilling

Innledningsvis vil jeg trekke frem tre ulike momenter som har bidratt til at fokusområdet for mitt masterprosjekt er elever med Asperger Syndrom og inkludering. Disse vil bli kort presentert nedenfor før en grundigere redegjørelse vil komme i teorikapitlet.

Moment 1. Inkludering som grunnleggende premiss i opplæringen

De senere årene har flere offentlige dokumenter trukket frem inkludering i skolen som et viktig og overordnet mål som ligger til grunn for norsk grunnskoleopplæring (NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Meld. St. 18, (2010-2011)). Inkludering blir her trukket frem som et grunnleggende prinsipp for dagens utdanningspolitikk. Begrepet kan bli forstått som en videreføring av integreringsbegrepet, og dermed som et slags paradigmeskifte eller en perspektivendring som viser til ønsket om fundamentale endringer i forhold til den tradisjonelle integreringstankegangen (Haug, Egelund & Persson, 2006). Ut fra de offentlige dokumentene nevnt ovenfor, forstår vi at inkludering er ment å være et styrende premiss for utvikling av læring og sosial tilhørighet i et likeverdig skolefellesskap (NOU 2009: 18; Meld. St:18, (2010-2011)). Tilpasset opplæring er også et begrep som kommer tydelig til uttrykk i de offentlige dokumentene. Tilpasset opplæring kan forstås som et overordnet prinsipp i opplæringen som kan sees på som en forutsetning for å lykkes med reell inkludering (Briseid, 2006). Slik forstår vi at også tilpasset opplæring som begrep er relevant i sammenheng med å forstå inkluderingsbegrepet.

Moment 2. Ulike fortolkninger og praksiser med tanke på inkludering

På tross av at inkluderingsbegrepet kommer tydelig frem som gjeldende paradigme gjennom flere offentlige dokumenter, viser forskning at det eksisterer varierende praksiser med tanke på hvordan inkludering blir praktisert i dagens skole. I en evalueringsrapport om Kunnskapsløftet kommer det frem at læreplanen gir store handlingsrom for lokale fortolkninger av inkluderingsbegrepet (Nordahl & Hausstätter, 2009). De understreker at læreplanen legger føringer for hvordan begrepet kan forstås, men at rom for lokale fortolkninger kan legitimere varierende praksiser. Haug et al. (2006) bruker enda tydeligere språkbruk, i det de hevder at inkludering fremdeles bare er et politisk begrep som ikke danner noen felles base i forhold til opplæringen i skolen.

Moment 3. Forskning peker i ulike retninger

Kaland påpeker i en artikkel publisert i 2009 på at det kan være aktuelt å stille spørsmålstegn ved om inkludering er det selvsagt beste for elever med Asperger Syndrom (Kaland, 2009). Han peker på at inkludering er det prinsipielt riktige valget, men stiller likevel spørsmål ved om inkludering virkelig fungerer etter intensjonen for denne elevgruppen. Kaland (2009) føyer seg med det inn i rekken av forskere som retter et noe kritisk blikk mot inkluderingstankegangen i forhold til elever med Asperger Syndrom. Det er gjort en del forskning på feltet der resultatene peker i ulike retninger.

Ut fra dette kan vi skimte noen mulige motsetninger. På den ene siden finner vi rettlede, offentlige dokumenter som setter fokus på inkludering og en likeverdig tilpasset opplæring for alle. På den andre siden kan vi finne studier som antyder at inkludering kanskje ikke er det selvsagt beste for alle elevgrupper. I tillegg kan vi slå fast at det blir gitt rom for lokale fortolkninger av inkluderingsbegrepet, noe som kan føre til en varierende praksis i forhold til håndheving av dette.

Disse tre momentene danner utgangspunkt for mitt masterprosjekt, og vi nærmer oss med det kjernen i det jeg ønsker å utforske. Momentene jeg har skissert ovenfor har bidratt til å formulere følgende problemstilling:

Hvilke refleksjoner gjør aktuelle aktører i den norske skolen seg i forhold til egen praksis med tanke på inkludering av elever med Asperger Syndrom?

For å nærme meg denne problemstillingen har jeg i tillegg kommet frem til noen forskningsspørsmål:

- På hvilke måter samsvarer – eller avviker – aktuelle aktørers forståelse av inkluderingsbegrepet, i forhold til intensjoner fremmet i sentralt gitte dokumenter?
- Hvordan praktiseres inkludering av elever med Asperger Syndrom i dagens skole?

I denne problemstillingen fokuserer jeg på elever med Asperger Syndrom i forhold til viktige aspekter ved inkludering, men man kan tenke seg at også andre elevgrupper kan bli berørt. På lik linje med elever med Asperger Syndrom, kan man også si at elever med andre typer vansker kan befinne seg i en utsatt posisjon i skolen. I tråd med momentene ovenfor kan vi slå

fast at inkludering er en helhetlig tilnærming som gjelder all aktivitet i skolen, noe som kan sies å gjøre refleksjoner knyttet til inkludering gjeldende på et mer generelt nivå. Selv om det er elever med Asperger Syndrom som er hovedfokus for min studie, kan man dermed antyde at elementer som blir belyst i forhold til denne elevgruppen også kan overføres til å gjelde utsatte elever med andre typer vansker. Leseren bes å ha dette i mente i presentasjonen av studien.

Formål med studien

Ut fra tidligere studier som har vært gjort på området, har jeg fått forståelsen av at problemstillinger knyttet til elever med Asperger Syndrom og inkludering er både aktuelle og vanskelige å gi svar på. Det kunne vært fristende å ta mål av seg til å søke etter hva som er riktig og galt i denne sammenhengen, men som vi senere i studien skal se, er dette et komplekst felt uten fasitsvar. Med min studie søker jeg derfor ikke å finne ut hva som er riktig og galt, eller hva som fungerer og ikke fungerer for aktuelle aktører i skolen. Jeg er heller ikke ute etter å sette meg på en høy hest og vurdere kvaliteten av det arbeidet som blir gjort. Formålet med studien er likevel sammensatt og kan deles i fire. For det første ønsker jeg å få innsikt i hvilke personlige refleksjoner disse aktørene gjør seg i forhold til inkludering av denne elevgruppen. Det andre formålet er todelt. Jeg ønsker å gjøre noen enkle sammenligninger i forhold til hvilke områder refleksjoner de ulike informantene gjør seg, befinner seg innenfor, og se på om disse er samsvarende. Videre anser jeg det også som naturlig å se kort på samsvaret mellom informantenes refleksjoner i lys av aktuell forskning. Et tredje formål er at studien skal bidra til forskningsfeltet ved å kaste lys over et komplisert felt som enda ikke er ferdig utforsket. Det fjerde formålet med studien er at aktuelle lesere skal kunne bruke den som et verktøy og tankeredskap i egen praksis.

1.1 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis har jeg allerede gjort rede for studiens formål og hvilke momenter som ligger til grunn for valg av fokusområde og problemstilling. Disse momentene vil følge oss gjennom oppgaven, og jeg vil, ved gjentatte anledninger, peke tilbake på disse. Videre i innledningskapitlet vil jeg gjøre rede for egen forforståelse og subjektivitet i relasjon til forskningsfeltet. Oppgaven vil, i tillegg til innledningskapitlet, være inndelt i fem hovedkapitler: I kapittel 2.0 vil jeg beskrive valg av metodisk tilnærming, og gjøre rede for sentrale aspekter i forskningsprosessen. Kapittel 3.0 vil deretter følge som et tredelt teorikapittel. I første del vil jeg presentere relevant teori som er nødvendig for å tegne et bilde av Asperger Syndrom. I den andre delen av teorikapitlet vil jeg presentere teori om Asperger

Syndrom som står nær relasjon til problemstilling og forskningsområde. Tredje del av teorikapitlet er viet inkluderingsbegrepet. Her vil jeg, gjennom bruk av sentralt gitte dokumenter og relevant teori, gjøre rede for viktige aspekter ved inkluderingsbegrepet i lys av problemstilling. Selv om det forekommer drøftingspoenger med grunnlag fra den første av disse tre delene, vil den primære funksjonen til denne delen likevel være å tegne et bilde av hva Asperger-diagnosen inneholder. Jeg anser dette som nødvendig for å danne et bakteppe og en forståelse for forskningsprosjektet som sådan. Del to og tre i teorikapitlet vil omhandle elementer som direkte kan knyttes til studiens problemstilling, og vil dermed danne en viktig del av drøftingsgrunnlaget. I kapittel 4.0 vil jeg presentere funn fra mitt datamateriale. Empiripresentasjonen vil bli presentert og strukturert på en hensiktsmessig måte ut fra datamaterialets innhold og forskningsprosjektets problemstilling. Sammen med del to og tre i teorikapitlet danner dette hovedvekten av drøftingsgrunnlaget for problemstillingen, som vil bli drøftet i kapittel 5.0. Av hensyn til problemstilling, datamaterialets natur og for å få en oversiktlig og ryddig fremstilling, vil strukturen i dette kapitlet være den samme som i kapittel 4.0. Argumentasjon for valg av en isolert drøftingsdel kommer vi nærmere inn på innledningsvis i kapittel 5.0. I kapittel 6.0 vil jeg oppsummere studiens funn og gi svar på studiens problemstilling og formål. I tilknytning til dette vil jeg også antyde hvilke implikasjoner min studie kan ha for praksisfeltet, samt peke på mulige elementer som kan bli gjenstand for videre forskning.

1.2 Klargjøring av forforståelse

Det viktigste verktøyet kvalitative intervjustudier er forskeren selv (Karlsdóttir & Moen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Postholm (2010) peker på at forskerens subjektivitet i kvalitative studier kan være en styrke om den blir klargjort på forhånd, og brukt på en hensiktsmessig måte. Subjektivitetsbegrepet kan, i kvalitativ forskningssammenheng, ikke sees som en motsetning til objektivitetsbegrepet (Postholm, 2010). Selv om man på forhånd har bestemt seg for å opptre hundre prosent nøytralt i møte med praksisfeltet hevder Fetterman (1998), i Postholm (2010, s. 46), at dette ikke er mulig. Den teoretiske og erfaringsmessige bakgrunnen man går inn i et forskningsprosjekt med vil, på en eller annen måte, kunne påvirke elementer ved studien (Postholm, 2010). Vi kan si at kvalitativ forskning alltid vil være verdiladet, men at dette kan være et nyttig verktøy i møte med forskningsfeltet (Postholm, 2010). Forskerens forforståelse og subjektivitet blir dermed ikke sett på som noe negativt men snarere et verktøy som, anvendt på riktig måte, kan brukes for å tilegne seg informantenes opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011). For å ivareta studiens troverdighet og

forskerens integritet er det da bedre å være seg sin egen forforståelse og subjektivitet bevisst (Dalen, 2011). En slik klargjørings- og bevisstgjøringsprosess vil også gi leseren av forskningsrapporten mulighet til å gjøre en vurdering av forskerens bakgrunn og subjektivitet, samt hjelpe forskeren til å bli kjent med seg selv og eget ståsted. I tråd med dette anser jeg det derfor som hensiktsmessig å gjøre rede for egen forforståelse og subjektivitet på et tidlig stadium.

Med fireårig allmennlærerutdanning som grunnlag, gikk undertegnede direkte videre på en toårig masterutdanning i spesialpedagogikk. Dette bidrar til at jeg har begrenset arbeidserfaring fra skolen. Erfaringsgrunnlaget mitt består av obligatoriske praksisperioder i utdanningen, i tillegg til vikaroppdrag på en skole de siste par årene. I løpet av denne perioden var jeg på praksisopphold på en skole med egen autismeavdeling der samtlige elever hadde alvorlige autismspekterforstyrrelser med tilleggsversker. Likevel har jeg fremdeles til gode å arbeide med elever i den ordinære skolen med Asperger Syndrom. I tillegg til praksiserfaringer har jeg også en kommunal stilling rettet mot unge voksne med Asperger Syndrom. Dette er en mindre stilling som søker å gi et fritidstilbud til en gruppe unge voksne med Asperger Syndrom.

Min interesse for autismspekterforstyrrelser generelt og Asperger Syndrom spesielt kan sies å være nært knyttet til min tvillingbror. Etter å ha drøftet temaet for mitt masterprosjekt med ham har han godtatt å bli omtalt og beskrevet som en del av studien. Han er innforstått med de opplysninger som blir oppgitt og har ingen innvendinger mot dette.

I en alder av 22 år fikk min tvillingbror diagnosen Asperger Syndrom. Familie og nære personer skjønnte lenge at «noe var annerledes», men «annerledeshetene» ble i stor grad hengt på Cerebral Parese-knaggen som er en diagnose han fikk i tidlig alder. Etter at Asperger-diagnosen gjorde sitt inntog, har jeg forsøkt å se oppvekst og skolegang i retrospekt. Det har bidratt til at jeg på mange måter har blitt kjent med broren min på nytt. Diagnosen har for meg fungert som et verktøy for å forstå både nåværende og tidligere interesser, handlinger og atferd, noe som jeg synes har vært og er uhyre interessant.

Etter retrospektive refleksjoner, og lesing av litteratur, sitter jeg igjen med oppfattelsen av at personer med Asperger Syndrom er en heterogen gruppe med like store individuelle variasjoner som andre. I tillegg har jeg inntrykk av at utviklingspotensialet til personer med

Asperger Syndrom er stort. Min personlige erfaring er at med tilrettelegging og innlæring av strategier kan personer med Asperger Syndrom utvikle seg til å mestre de fleste aspekter ved livet. Likevel sitter jeg med opplevelsen av at den største utfordringen for personer med Asperger Syndrom, består i å utvikle og ivareta nære vennskskapsrelasjoner.

Ut fra dette kan vi si at mitt forhold til Asperger Syndrom i hovedsak er basert på personlige erfaringer fra en bror-bror relasjon. Felles oppvekst i et lite miljø, med deltakelse i identiske klasse- og fritidsmiljø, bidrar til at jeg har noe spesielle forutsetninger for å forstå og relatere meg til mange aspekter ved Asperger-diagnosen. Det kan tenkes at dette bidrar til å gi meg noe subjektive «briller» i forhold til å forstå både innholdet i diagnosen og spørsmål knyttet til fokusområdet i denne studien. Slik jeg ser det kan dette være et tveegget sverd: På den ene siden står jeg i fare for å «filtrere» teori, data og annen informasjon på en måte som passer til min forforståelse. På den andre siden sitter jeg med en erfaringsmessig ballast i forhold til temaet som ikke så mange andre besitter. Dette kan bidra til å sette meg i en posisjon der jeg lettere kan relatere meg til og forstå både teori og informasjon fra informanter.

Av hensyn til studiens kvalitet og egen integritet setter jeg meg et mål om at jeg skal anvende min forforståelse på en hensiktsmessig måte til å få tak i, og forstå informantenes uttalelser og opplevelser. Av fare for å få et skeivt fokus i studien, knyttet til egne erfaringer, ønsker jeg å opptre så konstruktivt og åpent som mulig i valg jeg tar i løpet av prosjektet. Mitt møte med forskningsfeltet vil dermed ikke være med et tomt hode, men med et fordomsfritt og åpent sinn (Postholm, 2010). Målet er at studiens resultater skal være minst mulig farget av min forforståelse om emnet.

2.0 Metode

I det følgende kapittel vil jeg beskrive valg av metodisk tilnærming før jeg går nærmere inn på det kvalitative forskningsintervju. Jeg vil videre gjøre rede for valg av forskningsdeltakere og beskrive transkripsjons- og analyseprosessen i min studie. Avslutningsvis vil jeg sette av plass til gjøre rede for kvalitet i studien, samt gjøre noen etiske betraktninger og metodekritiske refleksjoner

2.1 Det kvalitative forskningsintervju som metode og tilnærming

Når man går i gang med et forskningsprosjekt er det en del avgjørelser man må fatte, med hensyn til valg av metodiske tilnæringsmåter. I det følgende vil jeg begrunne og gjøre rede for viktige avgjørelser som er fattet i forbindelse med mitt prosjekt.

I følge metodelitteratur er det i stor grad problemstilling og fokusområde som spiller viktige roller for valg av overordnet metodisk tilnærming til et forskningsprosjekt (Dalen, 2011; Postholm, 2010; Ringdal, 2007). I mitt tilfelle, der fokusområdet er elever med Asperger Syndrom og inkludering i skolen og problemstillingen handler om å finne ut hvilke refleksjoner aktører i skolen gjør seg i forbindelse med dette, vil dette gi føringer for valg av metodisk tilnærming. Enkeltmenneskers egne tanker og refleksjoner er som regel både nyanserte og kompliserte. Ikke minst er de i tillegg subjektive. Vi kan si at hva og hvordan en person forstår og opplever et fenomen eller situasjon ut fra sin virkelighet, i høy grad vil bidra til hvilke refleksjoner personen gjør seg i forhold til det aktuelle fenomenet eller situasjonen (Postholm, 2010). Med et syn om at virkeligheten er konstruert av enkeltmennesket i en sosial kontekst som utgangspunkt, vil et ønske om å utvikle forståelse for subjektive og nyanserte refleksjoner hos enkeltmennesker stå sentralt i mitt masterprosjekt. En kvalitativ forskningsmetode er gunstig når man ønsker å forklare hvordan situasjoner og hendelser oppleves (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Postholm, 2010). Et viktig formål med kvalitative studier vil dermed være å prøve å forstå fenomener og hendelser i en sosial virkelighet gjennom å søke en dypere mening og forståelse i forskningsdeltagernes utsagn og uttrykk, ved hjelp av relevant teori (Dalen, 2011; Gudmundsdóttir, 2011a). Dette synet får også støtte i Brinkmann & Tanggaard (2012) som sier at kvalitative forskningsmetoder søker å belyse og få forståelse for utviklingen av tanker, følelser og handlinger hos mennesker. Ut fra dette kan vi slå fast at en kvalitativ tilnærming er hensiktsmessig for mitt masterprosjekt.

En konsekvens av at man ser på virkeligheten som sosialt konstruert bidrar også til at man, innenfor kvalitative forskningsmetoder, bør løfte frem forskningsdeltagernes perspektiv for å belyse forskningsdeltagernes subjektive virkelighet på best mulig måte (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Gudmundsdóttir, 2011a; Postholm, 2010). I mitt forskningsprosjekt blir det emiske perspektivet ivaretatt gjennom å forsøke å finne frem til, og få tak i refleksjoner, ut fra perspektiver fra aktører i skolefelleskapet. Et sentralt spørsmål blir dermed hvordan man kan gjøre dette på en hensiktsmessig måte. Også her kommer vi tilbake til utgangspunktet og formålet med studien. Hensynet til problemstilling og forskningsspørsmål veier tungt, ikke bare i valg av overordnet forskningstilnærming, men også i forhold til hvilken metodisk tilnærming man velger innenfor rammen av den kvalitative forskningstradisjonen (Ringdal, 2007). Vi forstår at den samme problemstillingen kan angripes ut fra ulike tilnærminger, men at valg av metodisk strategi innenfor den kvalitative forskningstradisjonen påvirker hvilke data og svar forskeren sitter igjen med (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Et viktig formål med mitt masterprosjekt er å finne subjektive beskrivelser, i form av refleksjoner, hos aktører i skolefelleskapet. Dette er noe som legger føringer for hvilken datainnsamlingsstrategi som vil være hensiktsmessig. For på best mulig måte å kunne ivareta det emiske perspektivet, samt få innsikt og forståelse i subjektive refleksjoner og vurderinger, er et kvalitativt forskningsintervju en velegnet tilnærming for datainnsamling (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Dalen, 2011; Trost, 2010).

2.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

Den mest utbredte tilnærmingen innenfor kvalitativ forskningsmetode, er intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). I tråd med argumentasjonen ovenfor kan vi legge til at intervju som metode er formålstjenlig når man søker å få innblikk i andre menneskers tanker, refleksjoner og opplevelser i forhold til situasjoner og hendelser i deres liv (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Dalen, 2011). Selv om intervju som metode også har sine begrensninger, er den godt egnet til å fremskaffe informasjon om erfaringer, tanker og opplevelser knyttet til situasjoner og hendelser ut fra informantenes egne perspektiver (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Trost, 2010). Med støtte fra Brinkmann & Tanggaard (2012) vil et mål ved mitt intervjustudium være å komme så nær intervjupersonene at jeg kan formulere en teoretisk fundamentert forskningsrapport på bakgrunn av informasjon fra intervjuobjektene.

I mitt masterprosjekt, der jeg søker etter subjektive refleksjoner, vil datamaterialet jeg sitter igjen med i etterkant i stor grad være avhengig av hvilke erfaringer det enkelte intervjuobjektet har med seg i bagasjen. Selv om jeg som forsker vet at jeg er ute etter subjektive refleksjoner i forhold til et forhåndsbestemt tema, vil det være vanskelig å detaljplanlegge et intervju med smale, forhåndsoppsatte spørsmål. Hvilke spørsmål som blir stilt, og hvilke retninger intervjuene vil ta, avhenger naturlig nok av hvilke erfaringer intervjupersonen sitter med. Selv om datamaterialet avhenger av intervjupersonens erfaringer og bagasje, vil likevel problemstilling, forskningsspørsmål og fokusområde være premissgivende for hvilke spørsmål som blir stilt og hvilket datamateriale jeg sitter igjen med i etterkant. I lys av dette utgangspunktet blir det naturlig å bruke et intervju med en semistrukturert tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Som en hjelp til å holde fokus i intervjuet rettet mot prosjektets problemstilling, ble det utarbeidet en intervjuguide i forkant av intervjuene (Se vedlegg I). Intervjuguiden som ble brukt er identisk for alle intervjuer som er gjennomført, men spørsmålene som ble stilt kunne variere ut fra informantenes uttalelser.

En forutsetning for en vellykket intervjustudie er å ha god kjennskap til emnet som skal utforskes (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Postholm, 2010). I tråd med dette har jeg brukt god tid i forkant av selve datainnsamlingsprosessen til å lese meg opp på relevant litteratur om emnet. Parallelt med denne prosessen bet jeg meg merke i interessante vinklinger og temaer som kunne være interessante i forbindelse med de forestående intervjuene. Dette bidro til å danne utgangspunkt for utforming av intervjuguiden. For å forberede en best mulig intervjuguide tok jeg utgangspunkt i to dimensjoner ved intervjuet: Den dynamiske og den tematiske (Kvale & Brinkmann, 2009). Med den dynamiske dimensjonen menes oppbygging av intervjuet, og spørsmål som bidrar til å ivareta relasjonen mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kan sees i sammenheng med «traktprinsippet» til Dalen (2011), der det blir lagt vekt på en «mykere» og mer generell startfase av intervjuet, før de mest sentrale og muligens følelsesladde spørsmålene danner midtpartiet av intervjuet. Avslutningsvis prøvde jeg å legge vekt på at jeg skulle tilbake til mer generelle og «ufarlige» spørsmål. Samtidig var det nødvendig å ivareta den tematiske dimensjonen i intervjuet gjennom å forberede spørsmål som belyser sentrale aspekter ved mitt prosjekt. Under utarbeidelse av alle deler av intervjuguiden arbeidet jeg etter kriterier fra Dalen (2011), om tydelig formulerte spørsmål som er åpne og ikke ledende. Samtidig la jeg vekt på at

spørsmålene i intervjuguiden skulle utvikles i samspill med studiens forskningsspørsmål, som jeg satte opp innledningsvis.

Etter å ha sett meg fornøyd med den utarbeidete intervjuguiden, anså jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre et prøveintervju. Prøveintervjuet ble gjennomført på en lærer i barneskolen med erfaring som i høy grad oppfylte utvalgskriteriene for mitt prosjekt. Gjennom bearbeidelse av prøveintervjuet oppdaget jeg at jeg brukte intervjuguiden på en noe instrumentell måte som førte til gjentakelser av enkelte spørsmål. Likevel følte jeg at jeg klarte å løsrive meg fra intervjuguiden og stille relevante oppfølgingsspørsmål på hensiktsmessige steder. Prøveintervjuet førte dermed ikke til direkte endringer i intervjuguiden, men det hjalp meg til å bli mer bevisst på egen fremtoning og bruk av intervjuguiden som et veiledende og retningsgivende verktøy i intervjuprosessen.

2.2 Utvalg

Et viktig tema for enhver kvalitativ intervjustudie er valg av informanter (Dalen, 2011). I litteraturen er det uenighet om hvor mange forskningsdeltakere som er hensiktsmessig å involvere i et prosjekt. Postholm (2010) argumenterer for at forskningsprosjekter med begrenset omfang og tidshorisont bør velge mellom tre til fem forskningsdeltagere. Jeg velger å støtte meg til dette, og har dermed valgt å innhente data fra relativt få informanter.

For å velge ut informanter er det flere veier man kan gå innenfor den kvalitative forskningstradisjonen (Dalen, 2011). Videre argumenterer Dalen (2011) for at et utvalg på bakgrunn av forhåndsoppsatte kriterier er en tryggere vei å gå for uerfarne aktører på forskningsfeltet. Samtidig poengterer Postholm (2010) det innlysende i at informantene man tenker å bruke er nødt til å ha erfaring innenfor emnet som utforskes. Legger vi i tillegg til grunn at mitt prosjekt har en begrenset tidshorisont og omfang, forstår vi at dette bidrar til å legge føringer for mitt utvalg. Med utgangspunkt i problemstilling, fokusområde og studiens formål anså jeg det dermed som hensiktsmessig å utarbeide et sett med kriterier som mine informanter skulle velges på bakgrunn av. Kriteriene var ment å bidra til at informantene skulle ha lignende bakgrunn og erfaringer, slik at et visst sammenligningsgrunnlag ble ivaretatt. Kriteriene jeg valgte å sette opp skulle sikre at erfaringen aktuelle informanter satt med, skulle bygge på et visst omfang og over et lengre tidsperspektiv. Samtidig tok jeg utgangspunkt i ideen om at erfaringer er forgjengelige og at opplevelsen av disse kan forandres over tid. Dermed satte jeg også opp et kriterium som bidro til å sikre at

informantenes erfaringer var relativt ferske og av nyere dato. Ut fra problemstillingen var det også naturlig å legge til et kriterium som sikret at også elevgruppen det ble forsket på hadde lignende rammer. Dette arbeidet førte til formulering av følgende kriterier som ble lagt til grunn i valg av informanter:

Aktuelle informanter bør ha

- Erfaring fra arbeid med elever med Asperger Syndrom i barneskolen i løpet av de siste fem årene.
- Vært lærer for, eller hatt spesialpedagogisk ansvar for, samme elev over et tidsperspektiv på ett skoleår eller mer.
- Hatt elev(er) med Asperger Syndrom som har deltatt primært i den ordinære undervisningen, men gjerne med innslag av spesialpedagogiske tiltak utenfor ordinær undervisning.

Disse kriteriene utgjorde, sammen med informasjon om prosjektet, et informasjonsskriv som fungerte som en skriftlig forespørsel til aktuelle informanter om å delta (Se vedlegg II). Skrivet ble i første omgang sendt til rektorer ved alle barneskoler i en kommune i Norge med forespørsel om å sette meg i kontakt med aktuelle informanter ved den aktuelle skolen. På grunn av liten respons og vansker med å finne informanter som oppfylte kriteriene, valgte jeg deretter å utvide den geografiske horisonten til å gjelde flere kommuner på ulike steder i landet. Til sammen ble forespørselen sendt til rektorer ved til sammen 91 barneskoler i sju kommuner i Norge. Til slutt valgte jeg ut seks informanter. Av hensyn til forskningsdeltakernes konfidensialitet, vil informantene få tildelt fiktive navn som vil følge dem resten av oppgaven. Som et ledd i å ivareta forskningsdeltakernes anonymitet, vil de fiktive navnene heller ikke bli knyttet opp mot hvilken bakgrunn og arbeidsoppgaver de aktuelle informantene har. I neste delkapittel følger likevel en generell redegjørelse for informantenes bakgrunn og arbeidsoppgaver, og jeg anser dette som tilstrekkelig for å ivareta leserens interesser med tanke på kvalitet i studien. Informantene har fått følgende fiktive navn: Anna, Beate, Camilla, Dagbjørg, Erik og Frank.

2.3 Gjennomføring av intervjuer

Etter å ha kontaktet de seks aktuelle informantene ble vi sammen enige om den praktiske gjennomføringen av selve intervjuet. Fire av informantene arbeidet, eller hadde arbeidet som kontaktlærere for en eller flere elever med Asperger Syndrom i løpet av de seneste årene. De to siste informantene arbeidet på samme skole, men hadde ikke hatt kontaktlæreransvar for denne elevgruppen. De arbeidet som henholdsvis miljøarbeider og sosiallærer og hadde begge bred og relevant utdanning og bakgrunn i forhold til arbeid med elever med Asperger Syndrom. Da disse informantene ikke oppfylte de forhåndsoppsatte kriteriene, og i tillegg ønsket å bli intervjuet samlet måtte jeg ta en runde med meg selv og vurdere om dette var hensiktsmessig i forhold til problemstilling og studiens formål. De hadde begge nær kontakt med, og høy grad av ansvar for oppfølging av denne elevgruppen i sitt daglige arbeid. Jeg vurderte at både kunnskaper og erfaringer disse personene satt med, kunne bidra til datamaterialet på en positiv måte. I tillegg hadde disse to informantene arbeidsoppgaver som var noe på siden av de andre fire informantene, i sine roller som henholdsvis sosiallærer og miljøarbeider. I kraft av sin utdanning og brede erfaring, og en noe annerledes posisjon i forhold til elevgruppen, sammenlignet med de andre informantene, vurderte jeg det til at bruk av disse informantene kunne bidra til å belyse problemstillingen fra et annet perspektiv, noe som jeg vurderte som en potensiell berikelse for studien. I tillegg vurderte jeg det som hensiktsmessig å ta med prøveintervjuet som en likeverdig del av datamaterialet. Også i dette intervjuet fremkom det opplysninger og refleksjoner som er relevante for studiens formål og problemstilling.

Samtlige intervjuer foregikk i egnede rom på informantenes arbeidsplass og ble tatt opp med digital opptaker. Foruten prøveintervjuet ble intervjuene gjennomført i løpet av tre hektiske dager, og på grunn av store avstander mellom informantene førte reisetid til at transkripsjonsarbeidet ikke tok til før etter at intervjuene var gjennomført. Fire av informantene ble intervjuet individuelt, mens de to som arbeidet som sosiallærer og miljøarbeider, ble intervjuet sammen etter eget ønske. Hvert intervju tok i underkant av en time å gjennomføre. Informantene fikk ikke utdelt intervjuguiden i forkant, men de hadde alle fått noe informasjon om hva fokus i intervjuet ville være sammen med samtykkeerklæring (Se vedlegg III). Den utarbeidete intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt for samtlige intervjuer, og hovedtrekkene i denne ble i stor grad fulgt. Likevel tok intervjuene noe ulike retninger, ut fra hvilke svar informantene ga og hva jeg anså som hensiktsmessig å gå nærmere inn på.

For min egen del satt jeg, etter at intervjuene var gjennomført, igjen med en følelse av at det hadde vært intervjuer med høy grad av refleksjon og en god og positiv atmosfære. Jeg følte meg tilfreds med både informantenes og egen innsats. I prosessen med å transkribere intervjuene i etterkant oppdaget jeg likevel at det var flere steder i intervjuene jeg nok kunne tenkt meg at jeg hadde bedt informantene utdype ytterligere. Enkelte steder oppdaget jeg at informantene beveget seg i retning av noe, som jeg, i ettertid, ser kunne vært interessant å gå dypere inn i. Dette er noe jeg, med fordel, kunne vært mer bevisst på i selve intervjufasen, og som jeg i ettertid ser kunne bidratt til å nyansere datamaterialet ytterligere.

2.4 Transkripsjon og analyse

I det følgende vil jeg gjøre rede for transkripsjons- og analyseprosessen i mitt forskningsprosjekt. Dette danner grunnlaget for empiripresentasjonen i kapittel 4.0.

2.4.1 Transkripsjon

Når et intervju blir tatt opp på en lydopptaker, er det det første av flere ledd i en transformasjonsprosess (Kvale & Brinkmann, 2009). Det muntlige intervjuet får først form som en lydfil, før det deretter blir omformet og gjengitt som tekstmateriale fra en transkriberingsperson. I denne prosessen går det tapt mye non-verbal kommunikasjon som kroppsspråk og gester, noe som kan sies å være en dekontekstualisering og redusering av det opprinnelige intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). De argumenterer videre for at mindre av det opprinnelige meningsinnholdet i intervjuet vil gå tapt om forskeren står for transkriberingsarbeidet selv (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). I tråd med dette har jeg valgt å transkribere samtlige intervjuer på egen hånd.

Av etiske og praktiske hensyn valgte jeg ikke å transkribere på intervjupersonenes dialekter, men forholdt meg til tilnærmet korrekt bokmål. Ikke å røpe intervjupersonenes dialekter i transkripsjonen anså jeg som et ledd i ivaretagelse av informantenes anonymitet. I tillegg vurderte jeg den praktiske verdien av et formelt korrekt språk som større, enn svekkelsen av tapet av dialektiske uttrykk og utsagn. Samtidig er personnavn, stedsnavn og andre identitetsgjennkjennende elementer anonymisert allerede i transkriberingsfasen. Også dette for å ivareta informantenes anonymitet og konfidensialitet. Likevel forsøkte jeg å forholde meg så lojal mot det opprinnelige intervjuet som mulig gjennom transkriberingsprosessen. Selv om det kunne vært ønskelig, fra et reliabilitetsperspektiv, å få noen andre til å kontrollere transkripsjonen har dette ikke blitt gjort. Dette er i tråd med opplysninger gitt til Norsk

Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD, som er personvernombud for universiteter, høyskoler og andre forskningsinstitusjoner (Thagaard, 2009). Søknad om å få gjennomføre forskningsprosjekter som inneholder personopplysninger, ved disse institusjonene, er meldepliktige, og man må søke til NSD før forskningsprosjektet kan ta til (Thagaard, 2009). Av hensyn til informantenes konfidensialitet og opplysninger gitt til NSD i denne søknaden, har jeg dermed ikke hatt anledning til å utlevere datamaterialet til andre.

Det finnes ingen fasit på hvordan man kan transkribere et intervju på best mulig måte. Hvordan man velger å gjøre det, og hvilket detaljnivå man skal legge seg på avhenger i stor grad av de spørsmål det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2009). I min studie, der jeg er ute etter refleksjoner fra aktører i skolen, anser jeg meningsinnholdet i det informantene sier som avgjørende i mitt datamateriale. Med dette som grunnlag har jeg valgt en transkripsjonsstrategi som i større grad ivaretar meningen i det som blir sagt, fremfor måten det blir sagt på (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Jeg utelot dermed å transkribere stemmevolum, toneleie og «kaffedrikkepauser» fra min transkripsjon, men markerte likevel kortere og lengre pauser som viste brudd i ordflyten. Jeg valgte å transkribere intervjuene i skriftstørrelse 10 inn i et dokument med brede marger for å forenkle den videre analyseprosessen. Slik skaffet jeg meg plass til å forsyne transkriberingsdokumentet med notater, koder og mulige kategorier. Til sammen satt jeg igjen med rundt femti sider transkribert materiale fordelt på fem intervjuer.

2.4.2 Analyse

Hovedtyngden av datamaterialet i en kvalitativ intervjustudie består av informantenes verbale utsagn som deretter er blitt transkribert (Dalen, 2011). Den gjennomførte transkripsjonen danner dermed utgangspunktet for den videre analysen. I tråd med det jeg har sagt tidligere vil formålet med analysen være å avdekke meningsinnholdet i, og få en forståelse av, de refleksjoner og vurderinger informantene ga uttrykk for (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ut fra en hermeneutisk forståelseshorisont, der empiri og teori samspiller med hverandre for å skape mening og forståelse for informantenes utsagn, tar jeg i analyseprosessen utgangspunkt i teori jeg allerede har kjennskap til (Gudmundsdóttir, 2011b). Tanken er at jeg, gjennom en så fordomsfri bearbeiding av datamaterialet som mulig, vil bidra til en dialog mellom det datamaterialet forteller, og ny teori som kan belyse interessante funn. Med dette ønsker jeg ikke å gå inn i datamaterialet med et tomt hode, men med et åpent sinn (Postholm, 2010). På

den måten vil det teoretiske utgangspunktet jeg har i skrivende stund være i stadig forandring, i samspill med det datamaterialet forteller. Samtidig vil funn fra datamaterialet avhenge av hvilke teoretiske perspektiver som blir brukt i løpet av denne prosessen.

Med et mål om å hente ut meningsinnholdet i datamaterialet som utgangspunkt gikk jeg, innledningsvis i analyseprosessen, gjennom hvert enkelt intervju for å prøve å få tak i den enkelte informants perspektiv. Dette for å ivareta det emiske perspektivet (Gudmundsdóttir, 2011a). Deretter gikk jeg i gang med å sortere datamaterialet på en hensiktsmessig måte gjennom en deskriptiv analyseprosess (Postholm, 2010). I første omgang dreide dette seg om å gjennomgå de transkriberte intervjuene på nytt og forsyne dem med konkrete koder som bidrar til å definere og beskrive refleksjoner og vurderinger gitt av informanten (Charmaz, 2005) i (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224). Prosessen med å forsyne transkripsjonene med koder ble gjort med grunnlag i det Dalen (2011, s. 58-60) kaller for *experience near* og *experience distant*. Det vil si at informantenes direkte utsagn (*experience near*) ble brukt som gjenstander som, gjennom undertegnede fortolkning, ble omdannet til koder (*experience distant*) (Se vedlegg IV for eksempel). Datamaterialet blir dermed løftet til et mer fortolkende nivå (Dalen, 2011). Som et ledd i den deskriptive analyseprosessen satt jeg dermed igjen med et vell av ulike koder som trengte videre bearbeiding (Postholm, 2010). Neste steg var dermed å sortere kodene ytterligere, i forsøk på å formulere mer overordnede kategorier som ivaretok betydningen av koder med lignende innhold. Målet med dette var å samle korte, konkrete og beskrivende meningsenheter inn under mer overordnede kategorier ut fra et teoretisk perspektiv (Postholm, 2010).

Innledningsvis i prosessen med å sortere koder i større kategorier, laget jeg et dokument som var felles for alle intervjuene. Her gikk jeg gjennom intervju for intervju og samlet samtlige koder, stikkord og nøkkelformuleringer til disse under overskriftene intervju 1, intervju 2 osv. Gjennom koder og nøkkelformuleringer ble lengre utsagn omformulert og komprimert slik at jeg endte opp med en meningskondensering av hvert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Til sammen hadde jeg da redusert datamaterialet til å omfatte rundt ti sider, der meningsinnholdet og betydningen av informantenes utsagn fremdeles var ivaretatt. Som et ledd i meningskondenseringen leste jeg kontinuerlig gjennom de transkriberte intervjuversjonene for å kontrollere at de kodene og nøkkelformuleringene jeg hadde skrevet ned, reflekterte meningsinnholdet i det enkelte intervju. Samtidig lå problemstilling og forskningsspørsmål foran meg gjennom hele meningskondenseringen. Etter at jeg hadde gjort meningsinnholdet i

intervjuene mer kompakt, gikk jeg gjennom hvert enkelt i forsøk på å samle lignende koder i større enheter, for senere systematisk begrepsliggjørelse og formulering av kategorier og underkategorier (Kvale & Brinkmann, 2009). I samleprosessen oppdaget jeg at enkelte enheter gikk igjen i flere intervjuer. Dermed ble det naturlig å se intervjuene opp mot hverandre, og prøve å finne mønstre gjennom å sammenligne enhetene jeg hadde funnet. Selv om det var den meningskondenserte versjonen av hvert intervju som var utgangspunktet for dette arbeidet, brukte jeg kontinuerlig den transkriberte versjonen for å forsikre meg om at jeg forholdt meg lojal mot meningsinnholdet. I sammenligningsprosessen ble antall enheter fra samtlige intervjuer kokt ned ytterligere, og dannet dermed utgangspunktet for formulering av, til sammen, åtte foreløpige kategorier. Jeg klarte imidlertid ikke å slå meg til ro med at dette skulle være kategoriene det videre arbeidet skulle ta utgangspunkt i. Derfor gikk jeg gjennom samtlige intervjuversjoner, koder, stikkord, nøkkelformuleringer og foreløpige kategorier på nytt, og forsøkte å finne ytterligere sammenhenger og mønstre mellom intervjuene. I denne prosessen oppdaget jeg at hovedinnholdet i samtlige intervjuer kunne relateres til ett enkelt begrep: Inkludering. Dette samsvarer med min problemstilling og jeg anser det dermed som hensiktsmessig å bruke inkludering som en paraplykategori som aktuelle kategorier må sees i lys av. Med utgangspunkt i de åtte foreløpige kategoriene og denne gjennomgangen fant jeg frem til to hovedkategorier som jeg anser som dekkende for mitt datamateriale, system og individ. Disse kategoriene er begge romslige og abstrakte og kan forstås på ulike måter. I tråd med problemstilling og forskningsspørsmål må kategoriene i denne sammenhengen sees i forhold til inkluderingsbegrepet, og ha dette som grunnlag. Disse hovedkategoriene er å forstå som overordnede sorteringsperspektiver på datamaterialet som helhet. Innholdet i de to hovedkategoriene er likevel et direkte resultat av informanternes uttalelser, og datamaterialet som sådan. Både system- og individkategorien vil dermed bli ytterligere strukturert i underkategorier som reflekterer og gjenspeiler datamaterialets innhold. Hvilke underkategorier datamaterialet gir meg anledning til å formulere, og hvordan jeg kom frem til disse blir gjort rede for i tilknytning til empiripresentasjonen i kapittel 4.

2.5 Studiens kvalitet, etiske betraktninger og metodekritiske refleksjoner

I det følgende vil jeg beskrive aspekter som har bidratt til å sikre kvalitet i min studie. I tillegg vil jeg gjøre rede for hvilke etiske betraktninger jeg har hatt i gjennomføringen av forskningsprosjektet. I tillegg vil jeg gjøre noen metodekritiske refleksjoner og peke på eventuelle begrensninger ved viktige valg tatt i forskningsprosessen.

2.5.1 Kvalitet i studien

Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

Thagaard (2009) bruker begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet for å beskrive kvalitet i kvalitative studier. Hun knytter pålitelighet til å handle om at studien er gjennomført og fremstilt på en tillitsvekkende måte. Redegjørelser for, og klare skillelinjer mellom hvilken informasjon som stammer fra feltarbeidet, og hvilken informasjon som er forskerens egne vurderinger kan relateres til pålitelighetsbegrepet (Thagaard, 2009). Gjennom grundige beskrivelser av forskningsprosessen som helhet, hvordan datamaterialet er ervervet og hvordan dette brukes i studien, har jeg forsøkt å etterstrebe at mitt prosjekt oppfyller krav til pålitelighet.

Gyldighet i studien kan, i følge Thagaard (2009), knyttes til forskerens kritiske gjennomgang av grunnlaget for de tolkninger som er gjort. Samtidig relaterer hun gyldighet til at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre. Forskerens forforståelse og relasjonen forskeren har til forskningsfeltet, kan dermed sees på som en del av grunnlaget for hvilke tolkninger som er blitt gjort, og kan på den måten påvirke studiens resultater. Klargjøring av egen forforståelse kan sees som et bidrag til å gi en kritisk leser muligheten til å vurdere mine tolkningers gyldighet. Et annet bidrag til dette har vært og fått bekreftet mine fortolkninger av datamaterialet gjennom member-checking med mine informanter. Dette kommer jeg nærmere inn på nedenfor.

Med overførbarhet menes at forståelsen som utvikles på bakgrunn av et prosjekt kan ha overføringsverdi og være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2009). Gjennom grundige beskrivelser av forskningsfeltet, samt utfyllende redegjørelser av forskningsprosessen som helhet, stilles leseren i en posisjon der man kan overføre elementer fra studien til andre sammenhenger. Dette kan sees i sammenheng med å tilby leseren tykke beskrivelser av forskningsfeltet, som igjen kan danne grunnlaget for naturalistisk generalisering (Postholm, 2010). Med datamateriale hentet fra bare seks informanter forstår vi at resultatene fra min studie ikke automatisk kan overføres til andre situasjoner. Det vil dermed være opp til den enkelte leser å vurdere om resultatene i studien har overføringsverdi, og på bakgrunn av denne vurderingen anvende studien som et verktøy for egen praksis (Thagaard, 2009).

Kvalitetssikringsprosedyrer

For å bidra til at kvaliteten i en studie blir ivaretatt, peker Postholm (2010) på ulike kvalitetssikringsprosedyrer som bør følges. I tillegg til klargjøring av egen subjektivitet og forforståelse, har jeg i mitt forskningsprosjekt gjennomført prosedyrene triangulering, member-checking og avkrefte/bekreftende/uforutsette hendelser (Postholm, 2010).

Belysning av forskningsområde og problemstillinger med ulike kilder som understøtter og nyanserer hverandre, vil bidra til at studiens kvalitet blir ivaretatt gjennom triangulering (Postholm, 2010). I mitt forskningsprosjekt har jeg, gjennom hele prosessen, vært opptatt av dette. Ved å kryssjekke utsagn fra ulike litteratur på tvers av hverandre, har jeg forsøkt å underbygge og gi tyngde og styrke til poenger som er brukt i forskningsprosessen. For å øke studiens troverdighet har jeg i tillegg gjennomført prosedyren member-checking. Denne prosedyren blir av enkelte vurdert til å være den viktigste for å kunne skape en troverdig studie (Lincoln & Guba, 1985) i (Postholm, 2010, s. 132). Som et ledd i forskningsprosessen fikk informantene i etterkant av intervjuene tilgang til en transkribert versjon av sitt intervju, samt en kort redegjørelse for hvilke elementer jeg ønsket å vektlegge. Informantene ble videre oppfordret til å redigere egne utsagn og nyansere sine uttalelser dersom de anså dem som feilaktige eller mangelfulle. Ingen informanter hadde innvendinger mot materialet de fikk tilsendt, og man kan dermed anta at datamaterialet tegner et realistisk bilde av informantenes refleksjoner. Som nevnt tidligere, møter forskeren i ethvert kvalitativt forskningsprosjekt forskningsfeltet med et sett av forventninger og antagelser (Postholm, 2010). Gjennom hele forskningsprosessen har ulike antagelser jeg har hatt i forkant blitt både bekreftet og avkreftet. Gjennom datainnsamling, innhold i datamaterialet og lesning av ulike teori har elementer som var uventede på forhånd, vist seg å bli fremtredende deler av mitt forskningsprosjekt. En bevisst holdning til, og et åpent sinn i forhold til uforutsette hendelser gjennom hele forskningsprosessen har bidratt til at jeg har oppdaget sammenhenger og aspekter ved forskningsområdet som jeg ikke hadde forutsett eller forventet. Samtidig har enkelte antagelser som forskningsfeltet ble møtt med, blitt avkreftet eller nyansert i løpet av forskningsprosessen. Ut fra dette kan vi si at prosedyren avkrefte/bekreftende/uforutsette hendelser er ivaretatt.

2.5.2 Etiske betraktninger

Under gjennomføring av et kvalitativt forskningsprosjekt er det flere hensyn av etisk karakter som må tas. Thagaard (2009) sier at et viktig prinsipp for ethvert forskningsprosjekt er at forskeren trenger forskningsdeltakernes informerte samtykke. Med dette menes at forskningsdeltaker skal ha fått informasjon om forskningsprosjektets formål, metodiske tilnærminger, varighet, samt hva som skjer med datamaterialet etter endt prosjekt (Thagaard, 2009). Videre sier Thagaard (2009) at en forutsetning for en etisk forsvarlig forskningsprosess er prinsippet om informantenes konfidensialitet. Dette innebærer at jeg som forsker må behandle opplysninger om forskningsdeltakerne på en måte som gjør at deres identitet forblir skjult. I tillegg må samtlige informanter anonymiseres under fremstillingen av studien (Thagaard, 2009). I tillegg trekker Thagaard (2009) frem at forsker har ansvar for at forskningsdeltakerne ikke skal utsettes for skade eller urimelige belastninger. Dette innebærer at potensielle konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet skal være kjent for forskningsdeltakeren, og at forskeren skal ivareta informantenes integritet ved å beskytte dem for mulige negative konsekvenser av å delta (Thagaard, 2009). Studier som min, der identitetsgjenkjenkende opplysninger om forskningsdeltakerne inngår, blir regulert av personopplysningsloven (Thagaard, 2009). For studentprosjekter må det dermed søkes om tillatelse fra NSD før datainnsamling kan igangsettes. I januar 2013 ble det søkt om tillatelse fra NSD, og søknaden ble godkjent. (Se vedlegg V).

I forlengelsen av at aktuelle informanter hadde takket ja til invitasjonen om å delta i min studie, fikk de tilsendt et informasjonsskriv med opplysninger om forskningsprosjektet, sammen med samtykkeerklæring. Informasjonsskrivet omfattet også opplysninger om muligheten til å kunne trekke seg til enhver tid, at informantene skulle anonymiseres og at all data skulle slettes ved prosjektets slutt. Dette ble også gjentatt muntlig i forkant av hvert intervju. Samtlige informanter skrev under på samtykkeerklæringen før intervjuet startet. Prinsippet om informert samtykke ble dermed ivaretatt. Allerede i transkriberingsprosessen ble informantenes identiteter anonymisert ved at de ble gitt fiktive navn. I tillegg ble andre mulige identitetsgjenkjenkende faktorer som stedsnavn, personnavn og kjønn tatt bort. I tillegg valgte jeg å transkribere intervjuene på tilnærmet korrekt bokmål. Dette for å unngå mulige dialektiske trekk som kunne vært identitetsgjenkjenkende. Jeg har videre vært bevisst på at min fremstilling ikke skal inneholde opplysninger som kan knyttes til forskningsdeltakernes identitet på noen måte. På denne måten har jeg forsøkt å ivareta prinsippet om informantenes konfidensialitet. Mitt forskningsprosjekt kan ikke sies å

omhandle hverken private forhold eller kontroversielle temaer. I tillegg er fokus for studien rettet mot aktører i skolens refleksjoner i forhold til en bestemt elevgruppe. Elever med Asperger Syndrom, som kan sies å være en utsatt gruppe, blir dermed ikke direkte berørt. Slik jeg ser det er dermed forskningsspørsmål og tematikk knyttet til min studie, av en slik art at potensielle negative konsekvenser for forskningsdeltakerne i utgangspunktet er små. I tillegg har jeg gitt informantene gjentatte anledninger til å trekke seg fra forskningsprosjektet uten begrunnelser. I tillegg er member-checking utført med samtlige informanter, og jeg har gjennom hele forskningsprosessen hatt øynene åpne for potensielt negative konsekvenser for informantene. Da disse har vist seg vanskelige å oppdage, kan man si at prinsippet om å beskytte informantene mot negative konsekvenser er ivaretatt.

2.5.3 Metodekritiske refleksjoner

Gjennom metodekapitlet har jeg gjort rede for metodiske valg jeg har tatt, samt gitt en grundig beskrivelse av viktige aspekter ved forskningsprosessen. Som vi forstår ut fra denne gjennomgangen, vil det å ta valg i forhold til metodisk tilnærming også bety at noe velges bort. I det følgende vil jeg derfor reflektere kort rundt fire sentrale elementer og valg jeg har fattet i forbindelse med disse. Hensikten med dette er å peke på at valg tatt i forskningsprosessen, også kan ha en begrensende funksjon i studien.

Som utgangspunkt for samtlige intervjuer ble det utformet en intervjuguide med spørsmål som hadde til intensjon å belyse problemstillingen på en hensiktsmessig måte. På tross av at informantene ga meg flere interessante refleksjoner i forhold til problemstillingen, kan det likevel tenkes at intervjuguiden inneholdt både ufullstendige og unødvendige spørsmål. I tillegg kan det tenkes at spørsmål som hadde belyst problemstillingen enda bedre ikke var med i det hele tatt. Ut fra dette kan vi si at utformingen av intervjuguide spilte en stor rolle med tanke på hvilket datamateriale jeg hadde til rådighet. Ved å legge til andre spørsmål eller omformulere eksisterende spørsmål kan det tenkes at datamaterialet hadde blitt annerledes, og problemstillingen kunne kanskje blitt belyst på en annen måte. Slik ser vi at utarbeiding av intervjuguide både kan ha en berikende og en begrensende funksjon.

I tråd med en hermeneutisk forståelseshorisont er utvalg av teori et annet valg som har fulgt meg kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen (Gudmundsdóttir, 2011b). I forbindelse med teoriutvelgelsen ser jeg flere mulige begrensninger. For det første kan det tenkes at de teoriene jeg har valgt å bruke ikke er de beste i forhold til mitt forskningsprosjekt. Det kan

eksistere teorier og litteratur som jeg aldri har lest eller oppdaget, som kunne vært mer hensiktsmessig å belyse problemstillingen med. I tillegg kan det tenkes at valg av teori har vært farget av min forforståelse og den kjennskap til teori jeg hadde før prosjektets start. Ut fra dette kan vi si at utvelgelse av teori for å belyse problemstillingen også kan være en begrensning.

Et tredje element ved min metodiske tilnærming som det kan reises kritiske spørsmål til, er valg av datainnsamlingsstrategi. I min studie har jeg utelukkende brukt intervju som datainnsamlingsstrategi. På tross av grundig redegjørelse ovenfor om hvorfor denne strategien ble brukt, kan det tenkes at også andre datainnsamlingsstrategier kunne vært hensiktsmessige. I tråd med det vi har sagt ovenfor om triangulering kunne man også brukt supplerende og varierte datainnsamlingsstrategier for å sikre kvalitet i studien. Dette kunne også bidratt til et rikere datamateriale der beskrivelsen av forskningsfeltet kunne vært mer detaljert og nyansert. Bruk av observasjon som datainnsamlingsstrategi kunne vært hensiktsmessig å bruke i tillegg. På den måten kunne datamaterialet vært annerledes og resultater fra studien kunne fått flere ben å stå på. Gjennom utelukkende å bruke intervju som datainnsamlingsstrategi er innholdet i datamaterialet priggitt informantenes uttalelser og utsagn. Ved bruk av observasjon som en supplerende strategi kunne de to datainnsamlingsstrategiene bidratt til å bekrefte eller avkrefte hverandre og gitt et mer nyansert bilde av forskningsfelt og problemstilling. Bruk av supplerende datainnsamlingsstrategier var noe jeg lenge vurderte, men på grunn av forskningsprosjektets tidshorison, omfang og formål om å få frem refleksjoner, besluttet jeg at dette ikke ville vært hensiktsmessig.

Det fjerde elementet jeg ønsker å trekke frem er valg foretatt i forbindelse med utvelging av forskningsdeltakere. Mitt utvalg er foretatt på bakgrunn av forhåndsoppsatte kriterier, og informantene i min studie har dermed lignende forutsetninger og bakgrunn for sine utsagn. (Jfr. punkt 2.2.) Selv om utvalget ble valgt slik, er det ikke dermed sagt at dette er den mest hensiktsmessige måten. Det kan tenkes at et utvalg av informanter med varierende bakgrunn og perspektiver i forhold til problemstillingen, kunne vært en berikelse. Jeg ville da mistet noe av sammenligningsgrunnlaget som mitt utvalg ivaretar, men kunne kanskje fått anledning til å belyse problemstillingen fra andre vinkler og perspektiver. I fortsettelsen av dette kan man tenke seg at bruk av elever med Asperger Syndrom som forskningsdeltakere kunne bidratt til en slik berikelse gjennom et elevperspektiv. Problemstillingen måtte da vært formulert noe annerledes, men man kunne på den måten belyst forhold som man ellers ikke ville fått innsikt

i. I så måte kan vi si at valg av forskningsdeltakere er et valg som både kan fungere berikende og begrensende for mitt forskningsprosjekt.

3.0 Teori

Dette kapitlet er tredelt og omhandler teori om Asperger Syndrom og inkludering. Teori om Asperger Syndrom vil bli presentert i to omganger. I første omgang vil teoripresentasjonen omhandle aspekter ved diagnosen som kan være nødvendige for å danne seg et bilde av diagnosen. Selv om det senere forekommer drøftingspoenger, vil flere elementer fra denne delen ikke bli drøftet direkte. Teorien som blir presentert her må primært forstås som et nødvendig bakgrunnstykke og grunnlag for forskningsprosjektet som helhet. Som andre del av teori rundt Asperger Syndrom vil jeg presentere relevant teori som i større grad kan relateres til studiens problemstilling, og som dermed vil bli brukt som et viktig drøftingsgrunnlag. I denne delen vil det bli presentert relevante internasjonale studier som står i nær relasjon til studiens problemstilling. Siste del av teoripresentasjonen vil omhandle inkluderingsbegrepet. Her vil jeg, gjennom bruk av relevant teori og retningsgivende dokumenter fra sentralt hold, tegne et bilde av begrepets intensjon og hvordan det kan forstås. Også denne delen vil danne et viktig grunnlag for senere drøfting. Utgangspunktet for hele dette kapitlet vil være de tre momentene som ble presentert innledningsvis, og jeg vil forsøke å trekke paralleller til disse.

3.1 Asperger Syndrom – grunnleggende teori som bakteppe.

Asperger Syndrom kan betegnes som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, som betyr at vanskene omfatter og påvirker utvikling innenfor flere ulike evner og ferdigheter hos personer med diagnosen (Attwood, 2000; Martinsen, Tetzchner, Steindal, & Nærland, 2006). I litteraturen blir det pekt på at vanskene primært er å finne i det som gjerne kalles Lorna Wings triade (Gillberg, 1998). For å forklare hvilke problemområder triaden omfatter bruker Gillberg (1998) betegnelsene 1) gjensidig sosialt samspill, 2) gjensidig verbal og ikke-verbal kommunikasjon og 3) fantasi og atferd. Den samme triaden finner vi også igjen i Martinsen et al. (2006), der den deles inn i de tre hoveddimensjonene 1) språk og kommunikasjon, 2) forholdet til andre mennesker og 3) reaksjoner på omgivelsene. Ut fra dette forstår vi at alle typiske Asperger-vansker kan relateres til en eller flere av dimensjonene i triaden på en eller annen måte. I tillegg ser vi at områdene som er trukket frem som sentrale, alle tar opp i seg at det dreier seg om vansker som kan knyttes opp mot sosial forståelse og fungering. Dette synet får støtte i Helverschou, Hjelle, Nærland, & Steindal (2007), der det blir slått fast at de vanskene barn og unge med Asperger Syndrom har, påvirker sosial fungering i negativ retning. Også Attwood (2008) understreker dette gjennom å slå fast at et avgjørende kjennetegn ved Asperger Syndrom er en forringet sosial interaksjon. Slik jeg forstår Gillberg (1998) og Martinsen et al. (2006), er det vanskelig å plassere og avgrense vansker og

utfordringer personer med Asperger Syndrom møter i forhold til de ulike dimensjonene og områdene triaden omfatter. Dette fordi symptombildet gjerne er svært komplekst og sammensatt, og ulike problemområder kan overlape hverandre og spille inn på flere dimensjoner i den nevnte triaden (Martinsen et al, 2006). På tross av en klargjøring av typiske vansker og utfordringer for personer med Asperger Syndrom kan vi likevel ikke si at dette er en ensartet og homogen gruppe. Denne forståelsen får støtte i litteraturen der det blir påpekt at det er like store variasjoner i forhold til personlighetstrekk og egenskaper mellom personer med Asperger Syndrom, som det er mellom andre personer (Attwood, 2008; Gillberg, 1998). Man vil ikke kunne finne to personer med Asperger Syndrom som har en identisk profil med hensyn til ferdigheter, personlighet og erfaringer (Attwood, 2008). På tross av dette kan vi si at kjerneproblematikken ved diagnosen er knyttet til sosial forståelse og fungering (Martinsen et al., 2006).

3.1.1 Diagnostisering og prevalens

Etter å ha forklart hva som kan sies å være kjerneproblematikken innenfor Asperger-diagnosen vil jeg nå gå nærmere inn på ulike måter å fastsette diagnosen på. Hensikten med dette er å vise at problematikken innenfor Asperger-diagnosen er kompleks, og at bruk av ulike diagnostiske verktøy kan gi ytterligere rom for individuell variasjon mellom personer med diagnosen.

Etter at Lorna Wing lanserte termen Asperger Syndrom i 1981, begynte fremstående forskere på området å se nærmere på diagnostiske kriterier for diagnosen (Attwood, 2008). I følge Gillberg (1998) er det gjerne fire ulike definisjoner og sett av kriterier som blir mest omtalt i litteraturen. De første diagnosekriteriene ble, med utgangspunkt i Hans Aspergers arbeider, formulert av Gillberg og Gillberg i 1989 og videreutviklet i 1991 (Attwood, 2008; Gillberg, 1998). I tillegg publiserte Szatmari et sett med kriterier i 1989 som i stor grad samsvarer med Gillberg og Gillbergs diagnosekriterier. Videre har både DSM-IV og ICD-10 egne sett med kriterier som må oppfylles for å få diagnosen (Attwood, 2008; Gillberg, 1998). Kriteriene oppgitt i DSM-IV og ICD-10 er i følge Gillberg (1998) nesten identiske. Når vi i tillegg vet at Gillberg og Gillbergs kriterier fra 1989 samsvarer i stor grad med Szatmaris kan vi nesten si at vi har å gjøre med to ulike sett med diagnostiske kriterier, men med enkelte variasjoner og nyanseforskjeller innad i de to gruppene (Gillberg, 1998). I både DSM-IV og ICD-10 kreves i følge Gillberg (1998) at minst tre av åtte gitte kriterier må være oppfylt for at diagnose kan settes. I tillegg legges det vekt på at den sosiale og språklige utviklingen er normal de tre

første leveårene (Gillberg, 1998). Blant Gillberg og Gillbergs kriterier må minst ni av tjue oppfylles før diagnose kan settes, mens det blant Szatmaris kriterier må oppfylles minst seks av tjueto før man kan si at det foreligger en diagnose (Gillberg, 1998). Blant kriteriene i de forskjellige diagnoseverktøyene eksisterer det forskjeller i forhold til formulering og vektlegging av enkelte kriterier som mer eller mindre sentrale enn andre (Gillberg, 1998). Det overskrider prosjektets rammer å gå nærmere inn på og nyansere de ulike diagnostiseringsretningene, og jeg vil følgelig ikke bruke mer tid og rom til dette. Ut fra det som er sagt til nå forstår vi likevel at oppfyllelse av kriterier og fastsetting av diagnose kan foregå på noe ulike premisser og med noe ulike krav. Dette kan i praksis bety at personer som oppfyller kriteriene for en Asperger-diagnose innenfor rammene av ett diagnostiseringsverktøy kanskje ikke oppfyller kravene satt innenfor rammene av et annet (Gillberg, 1998). Med dette lagt til grunn forstår vi at prevalensen av Asperger Syndrom vil variere ut fra hvilke(t) diagnostiseringsverktøy som er gjeldende (Attwood, 2008). Med utgangspunkt i Gillberg og Gillbergs kriterier regner man med at prevalensen er mellom 36 og 48 pr 10 000 barn. Bruker man ICD-10 eller DSM-IV regner man med at prevalensen er mellom 0,3 og 8,4 pr 10 000 barn (Attwood, 2008). Som vi ser vil altså prevalens og forekomst variere etter hvilket diagnostisk verktøy man tar utgangspunkt i. Ulike diagnostiseringsverktøy og formuleringer i disse er også med å underbygge det jeg har sagt tidligere om at personer med Asperger Syndrom er en heterogen gruppe med store individuelle variasjoner.

For å få en bedre forståelse av diagnosen, og hva den kan innebære, vil det nå bli gjort rede for elementene som den nevnte triaden består av. Jeg anser dette som hensiktsmessig da litteraturen peker på nettopp triaden som vesentlig i forhold til å forstå vanskene knyttet til diagnosen. I den følgende redegjørelsen vil jeg ta utgangspunkt i de tre hoveddimensjonene brukt av Martinsen et al. (2006), da jeg anser disse som best egnet i forhold til studiens fokusområde og problemstilling. Slik jeg ser det kan det være vanskelig å avgrense hvilke elementer som hører inn under de ulike dimensjonene i triaden da disse henger sammen, og er del av et komplekst symptom-bilde. Elementer behandlet nedenfor kan derfor også passe under flere dimensjoner, slik at min plassering av ulike aspekter ved diagnosen ikke må forstås kategorisk, men som forsøk på avgrensning av et område med flytende grenser og overganger.

3.1.2 Språk og kommunikasjon

For å fastsette om en person har Asperger Syndrom spiller språket en viktig rolle. Alle de fire diagnostiseringsverktøyene nevnt ovenfor omtaler språklig utvikling som en faktor under diagnostisering av Asperger Syndrom (Attwood, 2008). Selv om de ulike diagnostiseringsverktøyene vektlegger den språklige dimensjonen i ulik grad, kan man i litteraturen finne bred enighet om at en avvikende språklig profil er et typisk kjennetegn ved personer med Asperger Syndrom (Attwood, 2008; Baron-Cohen, 2008; Martinsen et al., 2006). Personer med Asperger Syndrom har gjerne et pedantisk og formelt språk med velartikulerte setninger og et omfattende ordforråd (Attwood, 2000). I tillegg har de vanligvis ikke vanskeligheter med å navngi ting, definere begreper, eller på andre måter forholde seg analytisk korrekt til språkets bokstavelige dimensjon (Martinsen et al., 2006). Det er altså ikke språkets formelle aspekter som er utfordringen for personer med Asperger Syndrom. Utfordringen knyttes gjerne til en tendens til å tolke språklige utsagn og uttrykk bokstavelig (Baron-Cohen, 2008; Martinsen et al., 2006). Bokstavelig forståelse av et figurativt språk, med metaforer, ordbilder og ironi, kombinert med dårlige evner til å utnytte kontekstuelle faktorer som hjelpemidler for å forstå språklige utsagn, representerer dermed en stor utfordring for personer med Asperger Syndrom. Vi kan si at de språklige vanskene knytter seg til språkets pragmatiske og kontekstuelle side, snarere enn de formelle og semantiske (Martinsen et al., 2006).

I tillegg til utfordringer knyttet til språk, er det også andre aspekter ved kommunikasjon som byr på utfordringer for personer med Asperger Syndrom. Attwood (2000) peker på at nedsatt evne til sosial samhandling og oppfattelse av sosiale signaler kan være et typisk kjennetegn for disse personene. Mangelfull forståelse og ferdigheter i forhold til å bruk av kontekstuelle faktorer som hjelp til å tolke utsagn og ytringer bidrar til misforståelser og misoppfatninger i sosiale situasjoner (Martinsen et al., 2006). I tillegg har personer med Asperger Syndrom store problemer med å tolke non-verbal kommunikasjon i form av gester, mimikk og følelsesmessige tilstander som glede, sinne, sorg osv. (Martinsen et al., 2006). Attwood (2008) antyder til og med at personer med Asperger Syndrom utviser tegn til såkalt prosopagnosia, ansiktsblindhet. Studier viser i tillegg at barn med Asperger Syndrom også har store vansker med å gi uttrykk for egne følelser (Attwood, 2000). Det kan være vanskelig å se forskjell på ansiktsuttrykk og mimikk hos barn med Asperger Syndrom om de koser seg eller om de har det vanskelig. Den naturlige variasjonen i ansiktsuttrykk og kroppsspråk er nærmest fraværende (Attwood, 2000). I sum forstår vi at dette gjør at personer med Asperger

Syndrom har store vansker i forhold til å kommunisere med andre mennesker på en adekvat måte, og at dette kan være en grunn til at de gjerne blir oppfattet som sosialt klossete.

3.1.3 Forholdet til andre mennesker

Ut fra det jeg har sagt under forrige underoverskrift, og Martinsen et al. (2006), kan vi slå fast at begrensede kommunikative og språklige ferdigheter skaper vansker i det sosiale samspillet, og at personer med Asperger Syndrom har vansker med å forholde seg til andre på en adekvat måte. De oppfattes gjerne som selvsentrerte og har store vansker med å sette seg inn i andres perspektiver og situasjoner. Dialoger der en person med Asperger Syndrom deltar, har gjerne preg som en monolog der sosiale konvensjoner og normer som turtaking, øyekontakt og interesse for den andre parten nærmest er fraværende (Martinsen et al., 2006). Interaksjonen er preget av en lav grad av gjensidighet og et barn med Asperger Syndrom prøver gjerne å kontrollere situasjonen, noe som kan bidra til at jevnaldrende ikke synes barn med Asperger Syndrom er attraktive kamerater (Attwood, 2008).

Når det gjelder vennskap og lek, sier Attwood (2008) at barn med Asperger Syndrom gjerne trives bedre alene eller i en-til-en-interaksjon, sammenlignet med sosiale settinger med flere deltakere. I en-til-en-settinger har de gjerne tilstrekkelige intellektuelle evner til å bearbeide de språklige og kontekstuelle sosiale inntrykkene de får, mens de i større settinger ikke har tilstrekkelig kapasitet til dette (Attwood, 2008). I en skolesituasjon fører dette ofte til at barn med Asperger Syndrom søker etter områder i periferien av skolegården der de kan leke uforstyrret uten innblanding fra andre (Attwood, 2008). Ønsket om å leke alene og unngåelse av mer gruppebasert lek blir også trukket frem i Martinsen et al. (2006) som et typisk kjennetegn. På tross av tendensen til å trekke seg tilbake og ønsket om å ikke bli forstyrret av andre i leksituasjoner peker både Attwood (2008) og Martinsen et al. (2006) på at også barn med Asperger Syndrom har et ønske om å leke med andre og delta i et sosialt fellesskap. Når de likevel tenderer til «alenehet» forklarer Attwood (2008) dette med at det kan være tryggere og en måte å unngå sosiale nederlag på. I tillegg peker han på det å være alene som en strategi for å komme i balanse igjen i etter situasjoner preget av uoversiktighet og stress (Attwood, 2008).

3.1.4 Reaksjoner på omgivelsene

At barn med Asperger Syndrom har et spesielt forhold til omgivelsene kommer til uttrykk på flere måter. I følge Martinsen et al. (2006) er det spesielt reaksjoner i forhold til nyheter som fremstår som spesielle. Med nyhet menes nye omgivelser, situasjoner, hendelser og gjøremål som bryter med de vante mønstrene som er innarbeidet (Martinsen et al., 2006). Dette bidrar til et stort behov for kontroll og trygghet slik at de har oversikt over hva som skal skje til enhver tid, slik at de unngår negative overraskelser og nye stimuli (Martinsen et al., 2006). Innarbeiding av mer eller mindre fastlagte rutiner kan være en konsekvens av økt behov for kontroll, oversikt og trygghet, noe som også gjenspeiles i enkelte sett av diagnosekriterier (Attwood, 2000). Rutiner knyttet til f.eks. det å legge seg om kvelden, eller påkledning om morgenen kan gjerne fremstå som tvangsmessige og merkelige for mange, men for personer med Asperger Syndrom kan rutiner som dette gi følelse av kontroll og oversikt over tilværelsen (Attwood, 2000).

Det som skiller seg mest ut i forhold til omgivelsene kan likevel sies å være deres spesielle interesser (Martinsen et al., 2006). Mens andre barn vanligvis leker med dukker og lekebiler og interesserer seg for fotball og popstjerner, kan barn med Asperger Syndrom tendere til å ha interesser som fremstår som sære for omgivelsene (Martinsen et al., 2006). Det kan for eksempel være å sortere fargestifter eller batterier etter størrelse, eller en dyp fascinasjon for elektriske togbaner av et bestemt merke. Slike sære interesser kan også komme til uttrykk gjennom altoppslukende og intens fordypning innenfor et område som kanskje andre jevnaldrende ikke bryr seg så mye om (Martinsen et al., 2006). Dette kan føre til at de utvikler ekstreme kunnskaper og ferdigheter innenfor avgrensede områder, samtidig som den ensidige fokuseringen kan føre til at de faller utenfor det som oppfattes som vanlig blant jevnaldrende (Martinsen et al., 2006). I følge Attwood (2008) kan slike særinteresser ha flere funksjoner og verdier. For det første kan særinteressen være en kilde til glede og positive opplevelser når den blir dyrket. I tillegg kan stor kunnskap innenfor et avgrenset felt fungere som et hjelpemiddel i samtaler med andre. Man føler at det blir enklere å snakke med andre dersom man har noe å snakke om som man føler seg trygg på. I tillegg til dette kan særinteressen ha en beroligende funksjon. Man kommer seg vekk fra uoversiktlige og stressende situasjoner og kan puste ut og gjenvinne balansen gjennom dyrking av særinteressen (Attwood, 2008).

3.2 Relevante aspekter ved Asperger Syndrom i lys av problemstillingen

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på sentrale aspekter ved Asperger Syndrom som står i nær relasjon til studiens problemstilling. I denne delen vil jeg først ta utgangspunkt i elementer fra relevant faglitteratur, før jeg presenterer anerkjente internasjonale studier og peker på sentrale funn fra disse. Denne delen danner, sammen med teori om inkludering og empiri i kapittel 4.0, studiens primære drøftingsgrunnlag.

3.2.1 Kognitive ressurser og organisering

En følge av de omfattende forståelsesvanskene barn med Asperger Syndrom strever med, er at de bruker sine intellektuelle ferdigheter til å kompensere for manglende sosial forståelse (Attwood, 2008; Martinsen et al., 2006). Man kan tenke seg at det å forholde seg til flere forhold samtidig, der alle forholdene krever en bevisst kognitiv bearbeiding fører til at personer med Asperger Syndrom konstant befinner seg på et høyt stressnivå som følge av stor kognitiv belastning. Martinsen et al. (2006) nevner dårlig emosjonelt klima i klassen som en viktig faktor i forhold til å mislykkes med skolefag. Jeg regner med at enhver lærer vil være enig med at det i en klasseromssituasjon foregår svært mye på en gang, det er mange personer å forholde seg til og det er flere aktiviteter som foregår samtidig. Ut fra dette forstår vi at elever med Asperger Syndrom bruker mye kognitive ressurser på å bearbeide de inntrykk man blir bombardert med gjennom en vanlig skoledag. Med de intellektuelle ressursene konstant jobbene på høygir, forstår vi at det vil være mindre overskudd og restkapasitet avsatt til tilegnelse av andre ferdigheter. Etter stressende og uoversiktlige situasjoner, som en vanlig skoledag kan være full av, kan det å være alene være en effektiv måte å gjenvinne balansen på, for barn med Asperger Syndrom (Attwood, 2008). I forhold til tilegnelse av skoleferdigheter sier Attwood (2008) videre at det å være alene kan lette innlæringen. Han bruker noe av den samme argumentasjonen som nevnt ovenfor, i forhold til at tilegnelse av kunnskap i et klasserom krever store sosiale ferdigheter og forståelse og at innlæring på egenhånd frigjør intellektuelle ressurser til tilegnelse av faglige ferdigheter (Attwood, 2008). På tross av at elever med Asperger Syndroms kognitive ferdigheter og evneprofil tilsier at de har gode forutsetninger for å lykkes i de fleste fag, hevder Martinsen et al. (2006) at de fleste ikke får realisert sitt skolefaglige potensial. I tillegg til dårlig emosjonelt og sosialt klima i klassen peker Martinsen et al. (2006) på den didaktiske tilnærmingen som blir brukt som en viktig faktor i forhold til det å lykkes eller ikke lykkes på skolen for denne elevgruppen.

I tråd med dette sier Kaland (1996) at elever med Asperger Syndrom trenger struktur og ro rundt seg. Han sier videre at det kan være hensiktsmessig med en fleksibel organisering som veksler mellom klasseroms- gruppe- og eneundervisning. Samtidig hevder han at tradisjonelle klassemiljøer, med tydelig inndelte klasserom og begrenset bevegelsesfrihet, kan fungere bedre for denne elevgruppen sammenlignet med mer åpne løsninger og undervisning preget av frie aktiviteter (Kaland, 1996). I tillegg til forutsigbarhet og struktur i organisering av undervisningssituasjoner, legger Kaland (1996) vekt på at også friminuttene bør vies oppmerksomhet. Han hevder at skolen bør legge til rette for å organisere og planlegge friminuttsituasjoner på en måte som gjør dem meningsfulle for elever med Asperger Syndrom. Gjennom å organisere strukturerte aktiviteter som disse elevene behersker kan det bli enklere å etablere sosiale kontakter i skolemiljøet (Kaland, 1996).

3.2.2 Hva sier andre studier om forhold knyttet Asperger Syndrom og inkludering?

Moment 3 i innledningen omhandler at forskning peker i noe ulik retning når det gjelder synet på inkludering av elever med Asperger Syndrom som gunstig eller ikke. Jeg vil nå gå nærmere inn på dette momentet og peke på ulike studiers syn på relevante aspekter ved denne problematikken. For å gjøre dette vil jeg ta utgangspunkt i anerkjent internasjonal forskning som er relevant i forhold til forskningsspørsmål, problemstilling og studiens formål. For at delkapitlet ikke skal bli for omfattende, velger jeg å fokusere på relevante funn i studiene fremfor dyptgående redegjørelser av hvordan de har blitt gjennomført.

Flere internasjonale studier har de siste årene rettet fokus mot utfordringer knyttet til vellykket inkludering av elever med Asperger Syndrom (Humphrey & Lewis, 2008; Osborne & Reed, 2011). Til tross for at forskning viser at inkludering er fordelaktig for elever med særskilte behov generelt, kan man i flere studier se at det stilles spørsmålstegn ved om dette også gjelder for elever med Asperger Syndrom (Humphrey & Lewis, 2008; Osborne & Reed, 2011). Dette samsvarer på mange måter med Kaland (2009), nevnt innledningsvis, som stiller spørsmålstegn ved om inkludering er den selvsagt beste tilnærmingen også for elever med Asperger Syndrom. I en studie av Osborne og Reed (2011) blir det konkludert med at elever med Asperger Syndrom utviser et høyt nivå av utfordrende atferd når de deltar i inkluderende, ordinær undervisning. Noe av det samme blir understreket i en studie av Humphrey og Lewis (2008), der de trekker frem motsetningen mellom de livlige og varierende aktivitetene som kjennetegner enhver klasse, og forutsigbarhet, rutiner og lav sansemessig stimulering som elever med Asperger Syndrom har behov for. De poengterer videre at selv om de kognitive

ferdighetene er til stede, vil det, i travle og omskiftelige klasseromssituasjoner, være vanskelig for elever med Asperger Syndrom å utnytte sitt potensial både faglig og sosialt (Humphrey & Lewis, 2008). Dette er i tråd med en studie av Harbinson og Alexander, publisert i 2009, som slår fast at høy grad av struktur og rutiner er av de viktigste suksesskriteriene for at elever med Asperger Syndrom sine sosiale og kommunikative ferdigheter skal fungere så adekvat som mulig i et klasserom (Harbinson & Alexander, 2009). På tross av disse bekymringene, og noe inkluderingskritiske funnene, er studiene likevel nyanserte. Osborne og Reed (2011) understreker for eksempel at utfordrende atferd er mulig å redusere gjennom en inkluderende tilnærming, men at det da må arbeides målrettet og riktig over lengre tid. De peker på samvær og sosial omgang med andre elever uten særskilte vansker som en positiv utviklende faktor, spesielt i forhold til bedring av sosial atferd (Osborne & Reed, 2011). I tillegg peker de på kunnskapsnivå og kompetanse hos både lærere og assistenter som nøkkelfaktorer for å oppnå vellykket inkludering av denne elevgruppen (Osborne & Reed, 2011). Også Humphrey og Lewis (2008) ser muligheter med en inkluderende tilnærming. Spesielt trekker de frem utvikling i forhold til å tilpasse seg et fellesskap, både under faglig arbeid og sosial samhandling, som en positiv konsekvens av en inkluderende praksis (Humphrey & Lewis, 2008).

I Harbinson og Alexander sin studie fra 2009 blir det fokusert på utfordringer elever med Asperger Syndrom møter i skolehverdagen, knyttet til forståelse av faglig arbeid som krever en viss grad av tolkningsevne, fantasi og evne til å sette seg i andres perspektiv. De fant at elever med Asperger Syndrom hadde begrenset utbytte av å arbeide med denne typen arbeid i en ordinær undervisningskontekst, og konkluderer i sin studie med at elever med Asperger Syndrom kan ha redusert utbytte av ordinær undervisning sammenlignet med undervisning i mindre grupper (Harbinson & Alexander, 2009). Et annet interessant funn de gjorde var at bruk av assistenter på en-til-en basis bidro til å opprettholde nødvendige strukturer og rutiner for at elevene skulle fungere bedre i et inkludert fellesskap (Harbinson & Alexander, 2009).

I en forskningsrapport av Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon og Sirota (2001) blir det antydnet at inkludering av elever med høytfungerende autisme og Asperger Syndrom kan føre til økende avvisning og isolasjon Dette er et syn som også får støtte i en studie av Chamberlain, Kasari & Rotherham-Fuller (2007). I studien til Ochs et al. (2001) blir begrepene positiv og negativ inkludering tatt i bruk for å beskrive hvordan forsøk på inkludering av elever med Asperger Syndrom og høytfungerende autisme kan være vellykket eller mislykket. Forsøkene på

inkludering kan komme fra både lærere og medelever. De trekker frem at negativ inkludering oftest forekommer i situasjoner der læreren ikke har oversikt eller kontroll over situasjonen. Som oftest mellom elev og klassekamerat i en uformell setting (Ochs et al., 2001). Videre poengterer Ochs et al. (2001) at vanskene til elever med Asperger Syndrom eller høytfungerende autisme kan være vanskelige å oppdage i den daglige, ordinære undervisningen. Observasjoner fra studien viser at denne elevgruppen kan være tilbaketrukkne og reserverte, og sjelden viser behovene de har for assistanse og hjelp i ulike situasjoner. De slår fast at selv om disse elevene er fysisk til stede, kan de mentalt være på helt andre steder (Ochs et al., 2001).

I tillegg til dette slår Bauminger og Kasari (2000) fast at elever med høytfungerende autisme er mer ensomme enn andre elever, også i settinger der de tilsynelatende fremstår som inkluderte. Selv om Attwood (2008) antyder at barn med Asperger Syndrom ofte ønsker å være alene, hevder Bauminger og Kasari at også barn med høytfungerende autisme og Asperger Syndrom ønsker mellommenneskelige forhold og interaksjoner. Slik jeg forstår Attwood (2008) og Bauminger og Kasari (2000) er ikke dette å forstå som motsetninger, men snarere som nyanseringer av hverandre. Når denne elevgruppen likevel rapporterer høy grad av ensomhet, hevder både Bauminger og Kasari (2000) og Chamberlain et al. (2007) at dette kan skyldes en annen oppfattelse av vennskapsbegrepet, og forståelsen av ensomhetsbegrepet. Bauminger og Kasari (2000) antyder at barn med høytfungerende autisme sammenligner sine sosiale relasjoner med jevnaldrendes relasjoner til andre, og på grunnlag av at de gjerne har færre venner og ofte er alene, vil de gjerne oppfatte seg selv som ensomme. De knytter kanskje ikke de samme emosjonene i begrepet som andre barn gjør, men knytter ensomhet til det å være alene. De *vet* at de er ensomme, men *følelsen* av å være ensom er kanskje ikke knyttet opp mot ensomhetsbegrepet på samme måte som andre gjør (Bauminger & Kasari, 2000).

I studien til Ochs et al. (2001) blir det konkludert med at positiv inkludering varierer i forhold til praksis rundt åpenhet. De antyder at det kan ha en gunstig effekt om diagnosen er kjent for omgivelsene. Dette synet får støtte i studien til Chamberlain et al. (2007), som hevder at klassekamerater utviser større grad av aksept og toleranse overfor medelever med Asperger Syndrom dersom det er åpenhet rundt diagnosen. Et annet aspekt rundt åpenhet om diagnosen kan sies å gjelde for eleven selv (Mintz, 2008). Han hevder at et positivt vendepunkt kan finne sted, i det han eller hun anerkjenner at det faktisk foreligger en diagnose, og at kjennskap til

egen diagnose kan bidra til positiv utvikling i forhold til egne ferdigheter (Mintz, 2008). I forhold til spørsmålet om diagnosen bør være kjent for omgivelsene er også Attwood (2008) temmelig kategorisk ved å si at spørsmålet ikke burde være om diagnosen skal være kjent, men heller hvordan den skal gjøres kjent. Gjennom åpenhet vil personen med Asperger Syndrom stille seg i en posisjon der det blir lettere å ta i mot støtte fra omgivelsene. Samtidig antyder Attwood (2008) at det også kan være utfordringer knyttet til å være åpen med diagnosen. Han peker på at måten man gjør omgivelsene oppmerksom på diagnosen spiller en rolle i forhold til risikoen for å bli stigmatisert. På tross av stigmatiseringsfaren anbefaler han likevel at diagnosen blir gjort kjent for omgivelsene (Attwood, 2008).

Som vi ser ut fra de presenterte studiene, peker forskning i noe ulik retning i forhold til synet på inkludering av elever med Asperger Syndrom som gunstig eller ikke. Selv om dette er internasjonalt anerkjente studier vil jeg legge til en nyansering for egen regning. Studiene presentert ovenfor omhandler forhold som står i nær relasjon til mitt forskningsprosjekt, og inkluderingsbegrepet blir hyppig nevnt. Hvilken definisjon av inkludering og hvilket innhold begrepet har, kommer likevel ikke tydelig frem i de presenterte studiene. Det kan dermed tenkes at begrepets innhold kan variere noe fra forståelsen som blir lagt til grunn i min studie. På bakgrunn av at inkluderingsbegrepet er internasjonalt anerkjent, og bredt omtalt i Salamanca-erklæringen fra 1994 (Strømstad et al., 2004), kan man anta at forståelsen av begrepet er samsvarende. Leseren bes likevel å ha dette i bakhodet når vi skal gå nærmere inn på inkluderingsbegrepet i sammenheng med dette forskningsprosjektet.

3.3 Inkludering

Som nevnt i moment 1 i innledningen trekker flere offentlige dokumenter frem inkludering som et grunnleggende premiss for utvikling av læring og sosial tilhørighet i et likeverdig skolefellesskap (NOU 2003: 16; NOU 2009: 18; Meld. St:18, (2010-2011)). Innføringen av inkluderingsbegrepet kan forstås som et slags paradigmeskifte og perspektivendring som peker på ønsket og behovet for fundamentale endringer i forhold til den tradisjonelle integreringstankegangen (Haug et al., 2006). I en rapport der spesialundervisning i lys av Kunnskapsløftet blir evaluert, kommer det frem at læreplanen gir store rom for lokale fortolkninger av inkluderingsbegrepet, noe som dermed gir grunnlag for varierende praksiser (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Ut fra det jeg har sagt innledningsvis i dette delkapitlet, og de tre momentene i kapittel 1.1, vil jeg trekke frem følgende tre aspekter ved inkluderingsbegrepet, som danner utgangspunkt for den videre fremstillingen:

1. Inkluderingsparadigmet kan forstås som en videreføring av det tradisjonelle integreringsparadigmet.
2. Inkludering er et grunnleggende prinsipp for all aktivitet i dagens skole.
3. Sentralt gitte dokumenter gir rom for varierende praksiser på bakgrunn av lokale fortolkninger av inkluderingsbegrepet.

I lys av problemstilling og fokusområde for mitt masterprosjekt, anser jeg disse tre aspektene som relevante i forhold til å skape en forståelse av nøkkelementer ved inkluderingsbegrepet. Hvilke intensjoner som ligger bak begrepet fra sentralt hold, samt teoretiske perspektiver på hvordan begrepet kan forstås vil være et viktig fokus.

3.3.1 Inkludering som videreføring av integrering

Først et kort historisk tilbakeblikk: Integrering som uttrykk ble brukt om funksjonshemmede elevers inntreden i normalskolen (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004). Ogden (2004) peker på at sammenslåingen av grunnskoleloven og spesialskoleloven på begynnelsen av 70- tallet førte til dannelsen av enhetsskolen, der alle elever skulle ha sin naturlige tilhørighet. Som en følge av dette ble den gjeldende språkbruken at det var elever med lærevansker og funksjonshemming som skulle integreres, og ikke omvendt (Ogden, 2004). Vi kan her skimte en tendens til et ønske om normalisering av elever med særskilte behov, og kan dermed si at normalitetsbegrepet var sentralt (Strømstad et al., 2004).

Tøssebro (2006) bruker «type integrering» og «grad av integrering» som to perspektiver å forstå integrering ut fra. Innenfor «type integrering» skiller han videre mellom administrativ integrering og integrering på et personnivå. Et eksempel på administrativ integrering er i følge Tøssebro (2006) sammenslåingen av grunnskoleloven og spesialskoleloven, som nevnt tidligere. Når det gjelder integrering på et personnivå skiller Tøssebro ytterligere mellom fysisk integrering og sosial integrering. Med fysisk integrering menes her fysisk lokalisering på samme sted som andre. Fysisk integrering er dermed å forstå som en forutsetning for sosial integrering som i følge Tøssebro (2006) vil si å ha hyppig sosial kontakt mellom personer med og uten særskilte behov. Selv om Tøssebro her klargjør integreringsbegrepet ut fra noen dimensjoner blir det understreket at ingen har monopol på forståelsen av et komplekst begrep

som dette. Han påpeker videre at korrekte definisjoner ikke eksisterer og at innholdet i begrepet dermed blir, i noen grad, opp til den enkelte å definere (Tøssebro, 2006). Dette gir grunnlag for et viktig poeng. Strømstad et al. (2004) påpeker at forståelsen av inkluderingsbegrepet i stor grad avhenger av hvilken forståelse man legger til grunn for integreringsbegrepet. Videre stiller både Strømstad et al. (2004) og Haug et al. (2006) spørsmålsteget ved om et skifte fra integrering til inkludering kun representerer en språklig endring, og at innholdet i de to begrepene fremdeles er likt.

3.3.2 Inkludering som et grunnleggende prinsipp for all aktivitet i dagens skole

På tross av at inkluderingsbegrepet kan være et vanskelig begrep å forholde seg til, vil jeg i dette delkapitlet forsøke å nærme meg innholdet i begrepet. Dette vil jeg gjøre ut fra rettleidende sentralt gitte dokumenter, og gjennom å belyse inkluderingsbegrepet ved hjelp av relevant teori.

Hva sier sentralt gitte dokumenter om intensjonen bak inkluderingsidealet?

Inkludering er et overordnet prinsipp som gjelder all aktivitet i skolen (NOU 2009: 18; Meld. St:18, (2010-2011)). NOU:18 (2009) slår videre fast at inkludering innebærer likeverdig deltakelse i forhold til faglige, sosiale og kulturelle aspekter ved skolegangen. Det blir understreket at en konsekvens av inkludering, som grunnprinsipp, blir at skolen som system skal tilpasse seg enkeltindividet for på den måten å anerkjenne mangfold som en berikelse (NOU 2009: 18). Samtidig blir det presisert at inkludering ikke må forstås som en konkret handling, men snarere som et grunnleggende prinsipp. For å ivareta inkludering blir det blant annet lagt vekt på at man jobber bevisst med relasjonsbygging, deltakelse og differensiering (NOU 2009: 18). Stortingsmelding 18 nyanserer dette ytterligere, ved å slå fast at inkludering forutsetter positiv diskriminering, gjennom å ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger, både organisatorisk og pedagogisk (Meld. St:18, (2010-2011)). Ut fra dette kan vi skimte to andre, sentrale begreper innenfor norsk skole: Likeverdig- og tilpasset opplæring. Likeverdig opplæring vil i følge NOU:18 (2009) si at alle skal få like muligheter for opplæring uavhengig av forutsetninger og bakgrunn. Tilpasset opplæring står også i nær relasjon til disse begrepene. For å sikre likeverdig opplæring er det, i følge NOU:18 (2009), nødvendig å ta hensyn til enkeltelevens forutsetninger og behov under planlegging og gjennomføring av undervisning. Bachmann og Haug (2006) antyder at forholdet mellom inkludering og tilpasset opplæring er så tett at de, ut fra en vid forståelse, nærmest samsvarer med hverandre. Dette nære forholdet kommer også til uttrykk i en begrepsveiledning fra utdanningsdirektoratet som slår fast at man ved inkludering har fokus på fellesskapet i lys av konsekvensene for den

enkelte, mens man ved tilpasset opplæring har fokus rettet mot enkelteleven i lys av konsekvensene for fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2007). Inkluderingsbegrepet har også et subjektivt aspekt ved seg. I vedlegg til utredningen kan vi lese at det er opp til de det gjelder og foresatte å vurdere om tiltak fungerer inkluderende eller ekskluderende (NOU 2009: 18).

Hva sier litteraturen om inkludering?

I følge Arnesen (2004) kan inkludering forstås som et retningsgivende ideal som det er nærmest umulig å oppfylle en gang for alle. I tråd med dette blir det i en forskningsrapport, publisert i 2006, hevdet at inkludering ikke kan reduseres til pedagogiske metoder, men at det snarere er å forstå som en helhetlig tilnærming som gjelder skolen som helhet (Bachmann & Haug, 2006). Dette synet får støtte i Strømstad et al. (2004), der de slår fast at det blir galt å si at en skole er blitt inkluderende, da dette er en kontinuerlig prosess. Videre blir det hevdet at man, ved å si at noen skal inkluderes, allerede har begått en feil. En slik språkbruk forutsetter at noe eksisterer på utsiden som skal inn, og er ikke forenlig med grunntanken i inkluderingsbegrepet (Strømstad et al., 2004). Vi får også et inntrykk av hvor komplekst inkluderingsbegrepet er når de antyder at det kanskje ikke er mulig å gi en beskrivelse av hva, eller hvordan, en inkluderende skole er (Strømstad et al., 2004). Det kan også være nødvendig å se begrepene inkludering og ekskludering som forutsetninger for hverandre (Arnesen, 2004). Hun hevder at krefter fra de to kan virke samtidig og danne en spenning mellom inkludering på den ene siden, og ekskludering på den andre (Arnesen, 2004). Videre antyder hun at begrepene ikke er absolutte størrelser, men situasjonsavhengige, i forhold til at elever som er inkludert i en sammenheng likevel kan være ekskludert i en annen (Arnesen, 2004). Ut fra dette forstår vi at man aldri vil kunne komme helt i mål i forhold til inkludering, men at man likevel må jobbe kontinuerlig for å ivareta idealets intensjoner.

3.3.3 Rom for lokale fortolkninger

NOU:18 (2009) slår fast at for å kunne bruke inkludering som et grunnleggende prinsipp for utformingen av aktivitet i skolen, er det viktig med en felles forståelse blant aktører som er ansvarlige for å realisere skolens mål. En forklaring på hva som kan ligge i inkluderingsbegrepet er dermed en naturlig del av utredningen (NOU 2009: 18). Samtidig med at viktigheten av en felles forståelse av nøkkelbegreper blir vektlagt, blir det i utredningen også slått fast at den enkelte skole har stor grad av frihet, med hensyn til å definere både innhold i undervisningen og bruk av gjennomføringsinstrumenter (NOU 2009: 18) Utredningen peker i tillegg på at handlingsrommet til de enkelte aktørene i skolen er stort,

mens støtte i form av veiledning er tilvarende liten (NOU 2009: 18). På den ene siden peker altså sentralt gitte dokumenter på viktigheten av enhetlig og felles forståelse for de sentrale aktørene, mens de på den andre siden gir de samme aktørene stor grad av handlingsrom til selv å definere viktige aspekter ved opplæringen. I en evalueringsrapport av spesialundervisning i lys av Kunnskapsløftet blir det i tillegg slått fast at det blir gitt relativt stort lokalt handlingsrom i forhold til å forstå og praktisere inkluderingsbegrepet (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Ut fra forståelsen av inkluderingsbegrepet ovenfor, forstår vi at det kan være et slags spenningsforhold mellom faktorer på system- og individnivå. Leseren bes å ha dette i bakhodet under empiripresentasjonen, da dette vil være gjenstand for senere drøfting.

4.0 Presentasjon av datamaterialet

I følgende kapittel vil jeg presentere relevante funn fra datamaterialet mitt. Funnene vil i første omgang bli presentert og inndelt med utgangspunkt i hovedkategoriene jeg har kommet frem til i analysedelen av metodekapitlet. Innholdet i datamaterialet danner deretter utgangspunkt for formulering av underkategorier, som dermed blir innholdet de overordnede kategoriene fylles med. På grunnlag av informantenes uttalelser vil deretter de formulerte underkategoriene plasseres i relasjon til hovedkategoriene på en hensiktsmessig og oversiktlig måte. Samtlige hovedkategorier, underkategorier og all empiri som blir presentert må likevel sees i lys av inkluderingsbegrepet som er å forstå som en paraplybetegnelse for datamaterialet som helhet. Videre vil jeg ta utgangspunkt i utdrag hentet fra intervjuene som kan være representative for datamaterialet. I tilknytning til utdragene vil jeg trekke inn relevante elementer fra datamaterialet, og presentere gjennomgående trekk. Informantenes uttalelser som blir trukket frem, har vært bakgrunnen for både formulering av underkategorier og dermed også strukturen av empiripresentasjonen.

4.1 Redegjørelse for valg av underkategorier og struktur i empiripresentasjonen

Videre i dette kapitlet er de overordnede kategoriene sortert ytterligere inn i underkategorier. Grunnlaget for disse finner vi, som nevnt, i datamaterialet og de utsagn informantene har kommet med. Hvordan de overordnede kategoriene blir ordnet i underkategorier, og hvilket innhold disse har, er dermed å forstå som et direkte resultat av informantenes utsagn. Underkategoriene reflekterer og gjenspeiler dermed datamaterialets innhold. Med bakgrunn i dette vil jeg nå gjøre rede for hvilke underkategorier datamaterialet gir meg anledning til å formulere, samt hvordan jeg velger å sortere disse inn under de overordnede kategoriene.

4.1.1 Redegjørelse for innholdet i hovedkategorien «System»

Ut fra datamaterialet har jeg kommet frem til at den overordnede kategorien «System» inneholder flere nivåer av underkategorier. Samtlige informanter tiller forståelsen av inkluderingsbegrepet stor vekt. I datamaterialet er det tydelig at informantenes refleksjoner ikke bare omhandler egen forståelse av inkluderingsbegrepet, men også forståelse på et systemisk nivå. Dermed ble det naturlig å formulere en underkategori som ivaretar nettopp dette. Denne underkategorien har fått navnet «Inkluderingsbegrepet på systemnivå». Etter sortering av datamaterialet kom jeg også frem til at informantene hadde stort fokus og mange refleksjoner knyttet til ulike organiseringsformer. Dette dreide seg, i tillegg til refleksjoner knyttet til organisering av undervisning, også om forhold knyttet til mer utenomfaglige strukturer. Ut fra innholdet i datamaterialet ble det dermed naturlig å tilføye underkategorien

«Lokal organisering» til den overordnede systemkategorien. Videre gjorde informantenes uttalelser det hensiktsmessig å nyansere denne underkategorien ytterligere med enda et nivå av underkategorier. Disse har fått navnene «Undervisning» og «Friminutt» da det er forhold knyttet til disse to som er mest gjennomgående og typisk for datamaterialet.

4.1.2 Redegjørelse for innholdet i hovedkategorien «Individ»

I tillegg til å snakke om inkluderingsbegrepet i et systemisk perspektiv, reflekterte samtlige informanter rundt egen forståelse av begrepet. I tilknytning til dette ble ofte forhold og erfaringer i forbindelse med enkeltelever brukt for å konkretisere refleksjonene og forståelsen. Samtidig var det flere informanter som anla et mer teoretisk perspektiv i forsøk på å forklare sin forståelse av inkluderingsbegrepet, før mer konkrete erfaringer ble trukket inn for å illustrere deres poenger. Store deler av datamaterialet omhandler dermed forhold som kan knyttes til dette, og jeg anser den overordnede kategorien «Individ» som dekkende for denne typen refleksjoner. Da datamaterialet som omhandlet denne typen refleksjoner var både omfattende og i noen grad sammenfiltrede, anså jeg det som hensiktsmessig å strukturere informantens utsagn inn under to underkategorier. Tanken er at disse kategoriene skal bidra til å ivareta datamaterialets komplekse innhold, samtidig som det gir bedre oversikt med tanke på hvilke refleksjoner som omhandler hva. På bakgrunn av informantens utsagn og de ulike refleksjonenes art, anser jeg det dermed som naturlig å formulere underkategorier som ivaretar både informantens teoretiske- og praktiske perspektiver. Disse har fått navnene «Informantens forståelse av inkluderingsbegrepet» og «Refleksjoner i forhold til enkeltelever». I tillegg til disse to underkategoriene vokste det, under bearbeidelsen av datamaterialet, frem et bilde om at refleksjoner som omhandlet åpenhet i forhold til diagnosen, var sentralt for flere informanter. Slik jeg ser det, kan refleksjoner knyttet til dette struktureres under både system- og individkategorien. Ut fra informantens uttalelser er det en tendens til at refleksjoner i forhold til åpenhet om diagnosen knyttes til deres erfaringer med enkeltelever. På grunnlag av dette velger jeg å sortere denne typen refleksjoner under hovedkategorien «Individ», og kalle den «Åpenhet». Selv om jeg velger å plassere refleksjoner knyttet til åpenhet under individkategorien, kan datamaterialets innhold i forhold til dette også sees på som en berikelse for systemkategorien.

4.2 System

I dette delkapitlet vil jeg presentere gjennomgående funn fra datamaterialet som jeg har sortert under kategorien «System». Med utgangspunkt i datamaterialet vil denne kategorien bli strukturert i underkategoriene «Inkluderingsbegrepet på systemnivå» og «Lokal organisering».

4.2.1 Inkluderingsbegrepet på systemnivå

Enkelte av spørsmålene i intervjuguiden omhandlet hvordan skolen som helhet forholdt seg til inkluderingsbegrepet, og hvordan begrepet blir forstått på systemnivå. Samtlige informanter var dermed innom dette perspektivet. Fem av informantene hadde refleksjoner rundt dette som i stor grad var samsvarende. For å illustrere ulike sider ved informantenes refleksjoner, vil jeg trekke frem utdrag fra to intervjuer.

Camilla uttalte følgende:

«Det er noe med at alle har nok en slags diffus forståelse både på systemnivå og klassenivå og individnivå at inkludering er bra. Men det er likevel ikke gitt uttrykk for en sånn, vi har ikke en sånn offisiell politikk på vårt syn på inkludering, hva er det skolen som sådan tenker om det å inkludere, så jeg tror det er veldig opp til den enkelte personen, jeg».

I tillegg til dette uttaler Frank:

«Det har vi jobbet med tidligere, men altså... jeg må si at jeg ikke kan svare deg godt nok på dette. Hva vi har jobbet ... med... Vi har jobbet med så mye hele tiden at jeg kan ikke huske akkurat inkluderingsbegrepet, om vi har hatt for oss det, ikke som jeg...» ... «Sikkert noe vi har fokus på ofte uten egentlig å ha tatt det opp som et tema vil jeg si».

Begge disse utdragene kommer som følge av spørsmål knyttet til inkluderingsbegrepet generelt på skolen. Som vi ser uttaler Camilla eksplisitt at det ikke eksisterer noen offisiell politikk på hvordan inkluderingsbegrepet skal forstås ved deres skole. I samme intervju uttaler hun at det er samsvarende holdninger innad i skolekollegiet i forhold til inkluderingsbegrepet, men at det nok eksisterer personlige fortolkninger. Dette gjelder både i forhold til teoretisk forståelse, og forhold knyttet til det mer praktiske. Refleksjoner som går i denne retningen synes å være gjennomgående for flere av informantene. Informantene trekker videre frem at de har inntrykk av at både kollegiet og skolen som helhet står sammen bak inkluderingsparadigmet. Likevel blir det uttrykt mer eller mindre eksplisitt, i flere intervjuer, at skolen ikke har noen felles plattform for hvordan forståelsen av begrepet skal være. Dette kommer tydelig til uttrykk i flere av intervjuene, der informantene påpeker at selv om det er felles enighet om hovedtrekkene ved inkluderingstankegangen, så kan det være flere ulike oppfatninger av hvordan praksis i forhold til begrepet skal være.

Ut fra utdragene fra intervjuet med Frank kan det tyde på at det ikke blir arbeidet bevisst med inkluderingsbegrepet blant kollegiet. Dette er et gjennomgående trekk ved datamaterialet. Flere steder blir det uttrykt at inkludering er noe man hele tiden forholder seg til, men at det kanskje foregår på et mer ubevisst plan. I tillegg var det ingen av informantene som hadde et bevisst forhold til sentralt gitte dokumenter og innholdet, med tanke på inkludering, i disse. I tilknytning til dette var det likevel en av informantene som skilte seg noe ut, da det ble uttrykt at rektor ved skolen hadde en bevisst strategi og ønske om at kollegiet skulle holdes oppdatert på innholdet i denne typen dokumenter.

4.2.2 Lokal organisering

Et annet hovedfokus for flere informanter kan knyttes til ulike former for organisering. I tråd med redegjørelsen innledningsvis i dette kapitlet, struktureres informantenes uttalelser ytterligere i enda et nivå av underkategorier. Disse har fått navnene «Undervisning» og «Friminutt», da det er forhold i tilknytning til dette som er mest fremtredende i datamaterialet.

Undervisning

Datamaterialet inneholder et stort antall refleksjoner som kan knyttes til dette punktet. I intervjuene finnes en tydelig tendens til at flere av informantene har samsvarende refleksjoner til flere aspekter ved organisering av undervisning. For å gi et bilde av hvilke refleksjoner som ble gjort vil jeg ta utgangspunkt i utdrag fra tre informanter.

Erik sier for eksempel:

«Jeg har, jeg har jo tenkt litt at for aspergere som har sånn relasjons... altså de blir trøtte av sosiale situasjoner. Det er krevende for de og de, skal tolke situasjonen og de forstår gjerne ikke helt alt og, og blir trøtt av å hele tiden være i en sosial setting, så har jeg av og til tenkt at ... det å finne en god balanse mellom å være i enesituasjon og å være en del av, fysisk del av klassen, er en viktig ting å finne». ... «bedre erfaring med at man har noen enetimer der man kan legge en plan i sammen og ... den som har Asperger. Så vil du kunne dra nytte av det i de situasjonene der de og er med i klassen».

Anna hadde en elev der undervisningen ofte foregikk i en mindre gruppe med fire andre elever. I forbindelse med denne måten å organisere undervisningen på gjør hun seg følgende refleksjoner:

«Viss en tenker tilbake på han eleven jeg jobbet med, så var det jo i den, i den lille gruppa at han hadde det best. Og der han hentet selvtillit, for eksempel. For han var ikke ... Og den gruppa var jo det som gjorde at han kanskje følte han hadde en plass i klassen, for da hadde, for den hadde han oversikt over, og det var egentlig bare det han forholdt seg til. Så jeg tror at selv når han var i stor klasse, så eksisterte ikke helt de andre for han. Så viss han bare skulle ha forholdt seg til en stor klasse, så hadde han vært veldig ensom». ... «Og det har han sagt og, at det var i den lille gruppa han, som på en måte var skole for han da».

Det kraftigste utsagnet kom likevel kanskje fra Frank i det han uttaler:

«...min erfaring med elever med Asperger er at ... de svært ofte ikke har noe igjen for å være i klasserommet».

Utdragene ovenfor kan tjene som eksempler for å illustrere et gjennomgående trekk ved datamaterialet: Samtlige informanter uttrykker at ulike grader av en-til-en undervisning eller undervisning i mindre grupper kan være gunstig for elever med Asperger Syndrom. Samtidig uttrykker flere av informantene at det kan være vanskelig å vurdere omfanget av en slik organisering. Ut fra datamaterialet som helhet, og disse utdragene kan argumentasjonen for en slik organisering deles i tre. For det første peker flere informanter på at det kan være gunstig for enkelteleven med mer oversiktlige rammer og forholde seg til i deler av dagen, og at dette kan bidra til å bli kjent med eleven og komme på innsiden av diagnosen. Samtidig kan en slik organiseringsform gjøre det enklere å komme i posisjon til å arbeide med kjerneproblemer som eleven strir med. For det andre går argumentasjonen ut på at for liten voksentetthet i klassen gjør at man føler man ikke kan gi et godt nok tilbud til hverken eleven med Asperger Syndrom eller medelevene i klassen. Lav voksentetthet kan sees i sammenheng med den tredje argumentasjonstypen, som handler om konsekvenser for medelever. Flere av informantene antyder at eleven(e) med Asperger Syndrom kan ha en noe negativ effekt på miljøet i klassen, og at det i enkelte tilfeller kan bli stilt for store krav til medelever. Hvordan de ulike informantene vektlegger disse argumentasjonstypene varierer, men varianter av disse argumentasjonstypene kommer likevel frem i de fleste intervjuene.

Et annet trekk ved datamaterialet som kan knyttes til dette, er at flere informanter omtaler forhold som kan tyde på en opplevelse av for lite handlingsrom. Flere skulle ønske at de hadde hyppigere eneundervisning eller undervisning i mindre grupper med denne elevgruppen. Dette kan sees i sammenheng med at flere informanter uttrykker at det er for liten voksentetthet og ressurser til å følge opp elevene på ønsket måte. Enkelte informanter uttaler også at de opplever en spenning mellom deres oppfattelser og ønsker som profesjonell aktør, og foreldre og foresattes ønsker for barnet.

Friminutt

De fleste informantene hadde også refleksjoner knyttet til friminutt som en utfordrende arena for elever med Asperger Syndrom. Flere informanter trakk frem at situasjoner preget av negativ atferd, mobbing og nederlagsopplevelser, for elever med Asperger Syndrom, ofte hadde sin opprinnelse fra friminutt.

Frank sier dette veldig tydelig:

«Det at de kommer inn fra friminuttet med et eller annet, det var veldig, veldig typisk. Tårene bare... sprutet fra nesen, bokstavelig talt, veldig ofte».

Camilla uttaler:

«Friminuttene er en kjempeutfordring, så vi har mange friminuttsløsninger.»

Beate legger også vekt på dette i det hun sier:

«... friminutt er for de andre elevene en pause, det er fri. De hopper og de danser og de spiller fotball og det er veldig greit. For en asperger kan det være enda et hakk opp på stresstigen, og de skal være ute i et mylder av unger og de vet nesten ikke hvordan de skal forholde seg, så det er ikke på en måte pause for de».

Fire av informantene trekker også frem løsninger på hvordan friminutt kan organiseres. Felles for disse løsningene er at de gir elevene mulighet til å tilbringe enkelte friminutt innendørs eller på andre arenaer enn i skolegården. I tillegg er en gjennomgående løsning å tilby organiserte friminuttaktiviteter i samspill med de andre elevene.

4.3 Individ

I dette delkapitlet vil jeg presentere gjennomgående trekk ved datamaterialet som kan betegnes som individfaktorer. Innholdet i denne kategorien vil bli strukturert etter underkategoriene «Informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet», «Refleksjoner i forhold til enkeltelever» og «Åpenhet».

4.3.1 Informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet

Et viktig element i hvert intervju har vært å få innsikt i informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet, og refleksjoner knyttet til dette. For å illustrere gjennomgående trekk ved informantenes refleksjoner vil jeg ta utgangspunkt i representative utdrag fra to intervjuer.

Anna sier for eksempel:

«Ja, det er jo kjempestort, jeg tenker at inkludering er jo et veldig... Det er jo et veldig subjektivt... innhold da. Fordi at jeg kan ikke definere om du er inkludert, det er det du selv som må definere. Og i forhold til Asperger så blir det jo enda mer, fordi jeg vil tro at de har en helt annen opplevelse av å være inkludert. Han eleven jeg jobbet med følte seg nok... Jeg vet ikke om han følte seg ekskludert... Han følte seg jo utenfor, fordi han følte han var så veldig annerledes».

Frank sier for eksempel:

«Kanskje jeg... tenker mer på integrering... når du sier inkludering. Lurer jeg på. Gjerne avklare det for... Jeg har hele tiden tenkt at når jeg har lest det... altså har jeg tenkt integrering...» «For elevene så tror jeg det vil si at de har venner rett og slett».

I forhold til informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet er det først og fremst fire typer utsagn som utmerker seg, og som er gjennomgående hos flere informanter. Samtlige informanter gir uttrykk for at de oppfatter inkludering som et abstrakt og vanskelig begrep som de synes det er utfordrende å gi en klar definisjon på. Samtidig legger fem informanter vekt på at inkludering er en gjensidig tilpasningsprosess mellom enkelteleven og gruppa som helhet. De samme informantene trekker også frem at det ligger en subjektivitet i begrepet, og at det er den enkeltes opplevelse av å være inkludert som er det avgjørende. Ut fra utdraget i intervjuet med Frank kan vi også skimte en begrepsforvirring i forhold til inkludering og integrering. Dette kommer også til uttrykk hos Beate, Camilla og Dagbjørg, der begrepene blir brukt noe om hverandre.

4.3.2 Refleksjoner i forhold til enkeltelever

Rundt spørsmål som knyttes til informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet, var det en gjennomgående tendens til at refleksjonene ble relatert til erfaringer med enkeltelever. Gjennom disse refleksjonene ble det gitt uttrykk for hva informantene vektla som viktig for å ivareta inkludering. I denne fremstillingen vil jeg fokusere på de faktiske refleksjonene informantene gjør seg, fremfor direkte gjengivelse av hvilke tiltak de springer ut fra. Selv om det er store variasjoner i de konkrete tiltakene og tilpasningene informantene snakker om, er det likevel tydelige tendenser til at refleksjoner rundt disse er samsvarende. For å illustrere dette vil jeg ta utgangspunkt i representative utdrag fra to informanter.

Anna sier for eksempel:

«Jeg er den type person som fort kan synes jeg får en god ide og så gjør om på planene, nå gjør vi det istedenfor. Det kan jeg ikke gjøre. Fordi at det er ganske viktig at dagen blir sånn som jeg har sagt på morgenen».

Dagbjørg uttaler for eksempel:

«Jeg tror ikke jeg kan si at de var helt inkluderte, men de ble liksom ikke mobbet».

Som vi ser ut fra det første utdraget fokuserte Anna på struktur i sin undervisning av denne elevgruppen. Dette fokuset er gjennomgående for samtlige informanter, og det er et tydelig trekk ved datamaterialet at struktur, faste rammer og forutsigbarhet er noe som tillegges stor vekt. Hvordan dette ble gjort i praksis var noe varierende, men dagsplaner og ukeplaner var et gjennomgående virkemiddel som flere informanter brukte. I tillegg til å fokusere på struktur og forutsigbarhet, var det også et gjennomgående trekk at forholdet mellom eleven(e) med Asperger Syndrom og medelevene var gjenstand for refleksjon. Utdraget fra intervjuet med Dagbjørg illustrerer dette. I forbindelse med slike refleksjoner var det også flere av informantene som kom inn på vennskspsrelasjoner. Flesteparten av informantene uttalte at deres elev(er) med Asperger Syndrom hadde svært få vennskspsrelasjoner, selv om det kunne forekomme i et visst omfang og kanskje med begrenset varighet. Forklaringer på dette kan, ut fra datamaterialet, sees fra to perspektiver. Forklaringer i retning av at elever med Asperger Syndrom ikke ønsker sosial interaksjon, og at de foretrekker å være alene, var et perspektiv som ble gjentatt av flere informanter. Et annet forklaringsperspektiv som også gikk igjen, handlet om at elever med Asperger Syndroms manglende sosiale forståelse og keitete samspill med medelevene, førte til at de enten ble satt utenfor, eller at de følte seg utenfor det sosiale fellesskapet. En kombinasjon av disse perspektivene ble også gjerne brukt som forklaring. Elever med Asperger Syndroms forståelse av vennskspsbegrepet og hva det vil si å være mobbet, kan i tillegg sees på som en tredje forklaringsmodell som enkelte av informantene var innom. Selv om disse informantene anså eleven som «innenfor» kunne det være at eleven selv oppfattet seg selv som ekskludert eller mobbet.

4.3.3 Åpenhet

I intervjuguiden finnes ingen spørsmål som direkte omhandler åpenhet i forhold til diagnosen. Likevel var det flere av informantene som tilla dette aspektet stor vekt. Refleksjoner rundt dette aspektet kan relateres til både system- og individkategorien, men for å ivareta meningsinnholdet i datamaterialet, og for å gi en oversiktlig fremstilling, har jeg valgt å behandle refleksjoner knyttet til åpenhet som en underkategori til hovedkategorien «Individ». For å illustrere informantenes uttalelser i forbindelse med dette, vil jeg trekke frem utdrag fra to intervjuer.

Erik uttaler for eksempel:

«Og det er likevel et av problemområdene som jeg synes jeg møter, det er noen, altså... det er vanskelig å få... få åpenhet, altså foreldrene vegrer seg gjerne for at diagnosen skal være kjent». «Jeg tror det er en fordel å nå frem til den åpenheten».

Dagbjørg uttaler for eksempel:

«Så jeg følte det var mye lettere med de som hadde vært åpen. Hun jenta måtte vi hele tiden dekke over, og var det ting som skjedde så var det vanskeligere». «Men hun jenta hadde ikke sagt det, og hun ville jo ikke ha en plan med noe annet på. Så jeg hadde, der måtte jeg liksom prøve å lirke det bort til henne og gjøre det på en skjult... det var veldig slitsomt å måtte gjøre det på den skjulte måten hele veien».

Som vi ser ut fra utdragene blir åpenhet om diagnosen ansett som viktig for disse informantene. Det samme kan sies for to andre informanter, som også tillegger dette stor vekt i sine intervjuer. Refleksjonene informantene har rundt dette temaet kan, grovt sett, deles i tre. For det første blir åpenhet ansett som nærmest en nødvendighet for å skape et godt klassemiljø. Det blir fokusert på at åpenhet om diagnosen nærmest er en forutsetning for at medelever skal utvikle høy grad av aksept for den annerledesheten disse elevene representerer. I tillegg blir det trukket frem at åpenhet om diagnosen bidrar til å gjøre det lettere å tilpasse organisering av undervisningen ved at man slipper hele tiden å være redd for å avsløre diagnosen for medelevene. Et tredje trekk ved åpenhet som går igjen er av mer etisk karakter. Informantene som fokuserer på åpenhet gir uttrykk for at de forstår foreldrenes frykt for stigmatisering, og at det kan være vanskelig med åpenhet om diagnosen når de selv går gjennom en vanskelig erkjennelsesprosess. Samtidig antyder enkelte av informantene at de oppfatter et slags spenningsforhold og manglende samsvar mellom deres oppfattelse, som profesjonell aktør, og foreldres ønsker og forventninger.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte studiens problemstilling. Bakgrunnen for å ha et eget drøftingskapittel er at enkelte drøftingselementer henger sammen og til en viss grad bygger på hverandre. Dette gjør det enklere å få frem poenger som ellers ville vært vanskeligere å få tak i. Drøfting vil videre skje i lys av informantenes uttalelser og relevant teori. Dette kapitlet vil få tilsvarende struktur som empiripresentasjonen i kapittel 4.0. Hver underkategori vil dermed bli drøftet for seg, for på den måten å behandle innholdet i de to overordnede kategoriene. Dette for å ivareta oppgavens struktur og gi leseren en oversiktlig fremstilling. Som nevnt tidligere må ikke de respektive underkategoriene sees som absolutte størrelser med vanntette skott. Både studiens problemområder og datamaterialets innhold er komplekst, og elementer som blir drøftet i det følgende må dermed sees i lys av hverandre. Det vil også bli gjort koblinger på tvers av underkategorier der dette er hensiktsmessig.

5.1 System

Innhold drøftet i tilknytning til denne hovedkategorien vil bli strukturert i de tilhørende underkategoriene «Inkludering på systemnivå» og «Lokal organisering».

5.1.1 Inkluderingsbegrepet på systemnivå

Et gjennomgående trekk ved datamaterialet var at informantene uttrykte at det var samsvarende holdninger innad i kollegiet i forhold til inkluderingsbegrepet som sådan. I tillegg kom det tydelig frem at inkluderingstanken er noe alle ved de aktuelle skolene stiller seg bak. Dette er i tråd med intensjonen gitt i rettlede dokumenter som legger vekt på at det er viktig med en felles forståelse av inkluderingsbegrepet blant aktører som er ansvarlige for å realisere skolens mål (NOU 2009: 18). Samtidig som informantene gir uttrykk for at skolen står sammen bak inkluderingstankegangen, gir de også uttrykk for at det ikke eksisterer noen felles offisiell politikk for hvordan begrepet skal forstås. I tillegg kommer det tydelig frem at både teoretisk forståelse, og praksis på bakgrunn av begrepet, til en viss grad avhenger av den enkeltes personlige fortolkning. På den ene siden peker datamaterialet altså på at inkluderingsbegrepet har bred oppslutning på de ulike skolene, og at kollegiet står samlet bak dette. På den andre siden gir datamaterialet inntrykk av at det ikke eksisterer noen felles plattform for hvordan begrepet skal forstås eller praktiseres. Ut fra dette kan vi skimte et paradoks ved at det eksisterer en samstemthet om noe man kanskje ikke har en felles forståelse for. Dette kan forklares på ulike måter.

På tross av at sentralt gitte dokumenter vektlegger felles forståelse som viktig, blir det gjort lite rede for hvordan begrepet faktisk skal forstås (NOU 2009: 18). Leser vi dokumenter som har til hensikt å forklare intensjonen bak inkluderingsbegrepet, kan retningslinjer gitt i disse oppfattes som både generelle og vage (Utdanningsdirektoratet, 2007). I tillegg vet vi at sentralt gitte dokumenter gir den enkelte skole stor grad av frihet med tanke på både innhold i undervisningen og valg av gjennomføringsinstrumenter (NOU 2009: 18). Videre legges det til at aktørene i skolen har stort handlingsrom, mens støtten i form av veiledning er tilsvarende liten (NOU 2009: 18). Slik ser vi at sentralt gitte dokumenter på den ene siden peker på viktigheten av en enhetlig og felles forståelse for inkluderingsbegrepet, mens de på den andre siden gir stor grad av frihet til selv å definere viktige aspekter ved opplæringen. Ser vi dette i sammenheng, forstår vi at varierende begrepsforståelse nærmest ikke er til å unngå. Når Strømstad et al. (2004) i tillegg antyder at det kanskje ikke er mulig å gi en beskrivelse av hva eller hvordan en inkluderende skole er, forstår vi at dette begynner å bli såpass komplekst at en felles forståelse kanskje ikke kan forventes.

Etter å ha slått fast at inkludering er et abstrakt og overordnet begrep som inneholder en helhetlig tilnærming til skolen som sådan, kan det være interessant å spørre seg hvordan man kan ivareta dette. Med forståelsen vi har lagt til grunn tidligere, om at inkluderings- og ekskluderingsbegrepet som gjensidig avhengige, kan vi si at inkludering, grovt sett, involverer to prosesser (Arnesen, 2004). På den ene siden dreier det seg om å øke enkeltelevens deltakelse i et positivt fellesskap, mens det på den andre siden handler om å motvirke faktorer som kan sees på som ekskluderende (Arnesen, 2004). Strømstad et al. (2004) påpeker i tillegg at faktorer som kan virke inkluderende på en skole og i en sammenheng, kan virke direkte motsatt ved en annen skole og i en annen sammenheng. Om vi i tillegg legger til grunn at inkludering er situasjonsavhengig, og at inkluderende og ekskluderende faktorer virker samtidig, forstår vi at dette er en formidabel oppgave for de profesjonelle aktørene i skolen. Dette bidrar til et inntrykk av et komplekst bilde av hvordan man kan forstå, og dermed også arbeide, for å ivareta inkludering. Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen av informantenes refleksjoner rundt enkeltelever, nedenfor.

5.1.2 Lokal organisering

På linje med empirifremstillingen, vil drøfting av denne underkategorien bli strukturert under overskriftene «Undervisning» og «Friminutt».

Undervisning

I empiripresentasjonen så vi at samtlige informanter anså det som gunstig at større eller mindre deler av undervisningen foregikk i mindre grupper eller en-til-en. Argumentasjonen for dette kunne inndeles ut fra begrunnelser knyttet til enkeltelevens beste, eller begrunnelser knyttet til hensyn til medelever og klassen som helhet.

Slik jeg ser det er mye av denne argumentasjonen i tråd med funn i tidligere studier, der det blir pekt på at elever med Asperger Syndrom utviser et høyt nivå av utfordrende atferd når de deltar i ordinær undervisning (Osborne & Reed, 2011). I tillegg peker studier på at det kan foreligge en motsetning mellom de livlige og varierende aktivitetene som kjennetegner enhver klasse, og forutsigbarhet, rutiner og lav sansemessig stimulering som elever med Asperger Syndrom har behov for (Humphrey & Lewis, 2008). Samtidig peker tidligere forskning på at sosial omgang med medelever og deltakelse i klassefelleskap kan fungere utviklende, spesielt i forhold til sosial kompetanse (Humphrey & Lewis, 2008; Osborne & Reed, 2011). Attwood (2008) peker også på at det å være alene eller i mindre og oversiktlige grupper kan være en hensiktsmessig måte å gjenvinne eller ivareta et kognitivt ressursoverskudd som igjen kan gjøre aktiviteter i klasseromsetninger lettere å forholde seg til.

Som vi ser, peker både datamaterialet og relevant teori på at variasjon og en god balanse mellom ulike organiseringsformer, kan være gunstig. Samtidig påpeker forskning at utvikling av både sosiale og faglige ferdigheter forutsetter strukturert og målbevisst arbeid over tid (Harbinson & Alexander, 2009; Osborne & Reed, 2011). For å ivareta dette kan det være hensiktsmessig å spørre seg om hvordan undervisningen innenfor de ulike organiseringsformene blir gjennomført, og hva som er intensjonen bak de ulike formene for organisering. Om intensjonen bak organiseringsformene blir begrunnet ut fra enkeltelevens beste med tanke på både inkludering, sosial- og faglig utvikling, er det nærliggende å tenke seg at praksis vil være annerledes enn om begrunnelsen er at det er til klassens beste. Ut fra relevant teori forstår vi at fleksible organiseringsformer som tar sikte på å redusere stressfaktorer i enkeltelevens omgivelser, for på den måten å gjøre eleven bedre rustet til å delta i klassefelleskapet i andre sammenhenger, kan være hensiktsmessig.

Arnesen (2004) peker på at inkludering er situasjonsavhengig og at en elev som er inkludert i en sammenheng kan være ekskludert i en annen sammenheng. Blant informantene var det flere som syntes å ha dette perspektivet. Flere uttalte at elever med Asperger Syndrom ofte kunne bli slitne av å være i en klasseromskontekst, og flere informanter hadde et bevisst forhold til dette. I tråd med Arnesen (2004) og Attwood (2008) reflekterte flere av informantene rundt fleksible organiseringsformer som ivaretok elevens behov for å endre de fysiske omgivelsene ut fra elevens stressnivå og dagsform. Samtidig antydte de fleste informantene at en slik fleksibilitet kunne være vanskelig å opprettholde på grunn av lav voksentetthet, og av hensyn til medelevene. I slike tilfeller måtte eleven med Asperger Syndrom forholde seg til en klasseromskontekst på tross av et potensielt behov for endring av omgivelser. Ohcs et al. (2001) og Chamberlain et al. (2007) skisserer et faremoment med en rigid organisering med manglende variasjon og tilstrekkelig fleksibilitet, i det de antyder at inkludering av elever med Asperger Syndrom kan føre til økende avvisning og isolasjon. Samtidig slår Bauminger og Kasari (2000) fast at selv om elever med Asperger Syndrom fremstår som inkluderte i en klasseromsetting, kan de likevel ha opplevelsen av å være ensomme og ekskludert. Ut fra dette ser vi at det kan være svært vanskelig å avgjøre hvilke organiseringsformer som er hensiktsmessige til enhver tid, da dette avhenger av både kjennskap og relasjon til enkelteleven, ressurser i form av voksne, og faktorer knyttet til klassen som helhet. Samtidig leder Bauminger og Kasari (2000) oss tilbake til det subjektive aspektet ved inkluderingsbegrepet. Forutsetter vi at det er den enkeltes opplevelse av å være inkludert som er det avgjørende, forstår vi at dette setter ytterligere krav til de ansvarlige aktører i skolefelleskapet. I intervjuet med Beate sier hun: «skal vi kunne hjelpe de må vi skjønne det som de ikke skjønner». Ut fra et ønske om å gi seg selv best mulig forutsetninger for å skjønne elevens behov, og når de ulike organiseringsformene kan være hensiktsmessige, forstår vi at det er nødvendig med inngående kjennskap til enkelteleven. En mulig forklaring på at flere av informantene ønsker en viss grad av eneundervisning kan dermed knyttes til ønsket om å komme på innsiden i elevens vansker og behov, for på den måten å kunne tilpasse hverdagen best mulig for enkelteleven.

Friminutt

I empiripresentasjonen så vi at flere av informantene antydte at friminutt kunne være en utfordrende arena for elever med Asperger Syndrom. Dette kan sees i lys av Ochs et al. (2001) som sier at uformelle settinger med manglende kontroll og oversikt fra lærer kan være vanskelig å forholde seg til for denne elevgruppen, noe som kan føre til negativ inkludering. Datamaterialet viser også at enkelte av informantene vektla organisering og tilrettelegging i friminutt som en viktig del av sitt arbeid. Dette er i tråd med Kaland (1996) som hevder at friminutt som er organisert og strukturert på en måte som er meningsfull for elever med Asperger Syndrom, også kan være nyttig i forhold til å knytte sosiale kontakter. Slik forstår vi at hensiktsmessige friminuttsløsninger også kan sees i sammenheng med inkludering. Selv om de fleste informantene erkjente at friminutt var en utfordrende arena, var det likevel flere informanter som ikke hadde noen bevisste strategier eller organiseringsformer i tilknytning til dette. Selv om Beate i sitt intervju har et reflektert forhold til friminutt og har refleksjoner rundt alternative friminutts-løsninger, kan utdrag fra dette intervjuet illustrere det som muligens er en tradisjonell og generell holdning til friminutt, i det hun sier: «...friminutt er for de andre elevene en pause, de har fri. De hopper og de danser og de spiller fotball og det er veldig greit». Dette utdraget henter om en mulig tradisjonell oppfattelse om at friminutt er frihet, og frihet er bra. Som flere informanter har gitt uttrykk for, og i tråd med presentert teori, vet vi at dette ikke nødvendigvis er gjeldende for elever med Asperger Syndrom. Selv om man som ansvarlig aktør i skolen er opptatt av å tilby gode friminutts-løsninger for elever med Asperger Syndrom, kan det likevel være vanskelig å gjennomføre dette i praksis. Enkelte informanter gir uttrykk for at de har forsøkt med meningsfulle alternativer til tradisjonelle friminutt, men at eleven(e) med Asperger Syndrom kan ha en tendens til å gå lei, eller ikke ønske sosial interaksjon med andre. I følge Attwood (2008) kan denne tendensen til «alenehet» være uttrykk for en forsvarsstrategi med mål om å unngå sosiale nederlag. Kombinerer vi dette med keitete kommunikasjonsferdigheter og ensidige interesser, forstår vi at det kan være vanskelig å organisere meningsfulle aktiviteter for elever med Asperger Syndrom samtidig som man skal oppmuntre til positiv sosial interaksjon med medelever (Attwood, 2008; Martinsen et al., 2006).

Momenter som er drøftet under denne underoverskriften kan sees i sammenheng med underkategorien «Refleksjoner i forhold til enkeltelever» som vil bli behandlet senere i dette kapitlet. Her vil det bli mer inngående drøfting av elementer som vi har vært innom ovenfor.

5.2 Individ

Innhold drøftet i tilknytning til denne hovedkategorien vil bli strukturert i de tilhørende underkategoriene «Informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet», «Refleksjoner i forhold til enkeltelever» og «Åpenhet».

5.2.1 Informantenes forståelse av inkluderingsbegrepet

I tråd med Bachmann og Haug (2006) gjenspeiler datamaterialet synet om at inkludering er å forstå som en helhetlig prosess for skolen som sådan. Det blir i datamaterialet antydning at det å være inkludert vil si å være del av et større fellesskap gjennom en gjensidig tilpasningsprosess. Det blir videre i datamaterialet vektlagt at inkludering forutsetter at man er til stede i klassen, og at elevens subjektive oppfattelse av å være inkludert er det avgjørende. At eleven er en naturlig del av et større fellesskap synes dermed å være fremtredende forutsetninger for inkludering, både hos informantene og i sentralt gitte dokumenter. Samtidig blir innholdet i inkluderingsbegrepet konkretisert til å omfatte positiv diskriminering og hensyn til ulike forutsetninger hos eleven (Meld. St:18, (2010-2011)). Slik forstår vi at inkludering kan være et begrep med mange sider som, på den ene siden vektlegger hensyn knyttet til fellesskapet, mens det på den andre siden også vektlegger hensyn knyttet til enkelteleven. Vi skimter her en spenning mellom inkludering på systemnivå, og inkludering på individnivå i form av at hensyn må tas, ikke bare i forhold til fellesskapet, men også i forhold til enkelteleven. Legger vi i tillegg til den subjektive opplevelsen av å være inkludert som avgjørende, forstår vi at ivaretagelse av inkludering er en formidabel jobb for de ansvarlige aktører.

Samtlige informanter uttrykker at inkludering er et abstrakt begrep som det kan være vanskelig å definere. Hos hele fire av informantene blir begrepene inkludering og integrering brukt om hverandre ved gjentatte anledninger. På tross av beskrivelser av inkluderingsbegrepet som noe annet enn integrering, kan denne begrepsforvirringen tyde på at det ikke eksisterer noe bevisst og klart skille mellom de to begrepene. Dette er i tråd med litteratur som antyder at en fokusendring fra integrering til inkludering kun representerer en språklig og politisk endring, snarere enn en faktisk endring (Haug et al., 2006; Strømstad et al., 2004). Selv om de fleste informantene reflekterer rundt sider ved inkluderingsbegrepet som man ikke automatisk kan knytte til integreringsbegrepet, er det likevel både påfallende og interessant at det blir utvist relativt klare tegn på begrepsforvirring. Ut fra datamaterialet kan det tyde på at informantene besitter kunnskaper om ulikheter mellom begrepene, men at man

kanskje forholder seg noe ubevisst til inkluderingsbegrepet som noe bakenforliggende og uttalt.

5.2.2 Refleksjoner i forhold til enkeltelever

Enkelte elementer som blir drøftet under denne underoverskriften kan sees på som en forlengelse av tidligere drøftingspunkter. Av hensyn til oppgavens struktur og oversikt, samt for å ivareta meningsinnholdet i datamaterialet, har jeg likevel valgt å drøfte følgende elementer i tilknytning til denne underkategorien.

En gjennomgående tendens i samtlige intervjuer var at et stort antall refleksjoner kunne relateres til informantenes erfaringer med enkeltelever. Dette inkluderer et stort antall refleksjoner knyttet til elever med Asperger Syndroms forhold til medelever. Det ble videre gitt uttrykk for at elever med Asperger Syndroms tendens til å trekke seg vekk, og til å være alene i sosiale settinger, som en årsak til få eller ingen vennsksrelasjoner. Ut fra datamaterialet skilles det mellom to perspektiver å forklare tendensene til alenehet ut fra. Det ene perspektivet handler om at alenehet er et bevisst ønske fra elevens side, mens det andre perspektivet forklarer tendensen til alenehet som en konsekvens av at de er satt utenfor av medelevene.

Både Bauminger og Kasari (2000) og Martinsen et al. (2006) peker på at også barn med Asperger Syndrom har et iboende ønske om sosial interaksjon med andre. Når informantene likevel peker på manglende sosial omgang med jevnaldrende, og få eller ingen vennskap, kan man dermed ikke automatisk si at det skyldes et ønske om å være alene. Attwood (2008) forklarer tendensen med å trekke seg bort nærmest som en forsvarsmekanisme som har til hensikt å redusere risikoen for sosiale nederlag. Attwood (2008) forklarer også tendensen til alenehet med at det å være alene kan være en hensiktsmessig måte å gjenvinne balansen på, for denne elevgruppen. Med det kan vi tenke oss at aleneheten kan bunne i et ønske om å skaffe seg, eller ivareta et kognitivt ressursoverskudd som gjør det mulig å komme seg gjennom uoversiktlige situasjoner ellers i skoledagen. Ut fra dette kan vi si at informantenes perspektiv om at alenehet kan være ønsket av eleven selv, har noe for seg. Å si at alenehet er et ønske elever med Asperger Syndrom har, må likevel nyanseres. Det kan tenkes at årsaken til ønsket om alenehet ikke nødvendigvis er en konsekvens av at elever med Asperger Syndrom ikke ønsker sosial interaksjon, men snarere er å forstå som et behov for å bygge opp og ivareta et kognitivt ressursoverskudd. En annen mulig forklaring på elever med Asperger

Syndroms tendens til å være alene, er at de blir avvist av medelevene. Dette perspektivet kommer også tydelig frem i informantenes uttalelser, og får støtte i litteraturen. Martinsen et al. (2006) og Attwood (2008) hevder at vansker med å forholde seg til jevnaldrende på adekvate måter, og en generelt keitete sosial framferd, kan føre til at jevnaldrende ikke ser på elever med Asperger Syndrom som attraktive lekekamerater.

Legger vi faktorene vi har nevnt ovenfor sammen, kan vi slik jeg ser det, se et stort tankekors og en massiv utfordring for de ansvarlige aktørene i skolen. Forutsetter vi at elever med Asperger Syndrom har et iboende ønske om sosial interaksjon, men likevel tenderer til å være alene på grunn av manglende kognitivt overskudd eller avvisning fra jevnaldrende i tilfeller der de prøver, forstår vi at veien fra alenehet til ensomhet kan være kort. Dagbjørg uttrykte dette treffende i sitt intervju i det hun uttalte at «Jeg tror ikke jeg kan si at de var helt inkluderte, men de ble liksom ikke mobbet». I lys av inkluderingsbegrepet kan vi neppe si at en ensom elev er en elev som opplever seg selv som inkludert.

I tillegg til å reflektere rundt forholdet til medelever og vennsapsrelasjoner, viser datamaterialet at samtlige informanter har refleksjoner knyttet til struktur og forutsigbarhet i undervisningen. Dette er i tråd med Harbinson og Alexander (2009) som hevder at høy grad av struktur og rutiner er blant de viktigste suksesskriteriene for at elever med Asperger Syndrom sine sosiale og kommunikative ferdigheter skal fungere så adekvat som mulig i en klasseromskontekst. Attwood (2008) hevder på sin side at forutsigbare rammer og omgivelser som er lette å forholde seg til, bidrar til å frigjøre kognitiv kapasitet til bruk på andre arenaer. Gjennom å være bevisst på at forutsigbarhet, struktur og klare rammer er nødvendig for elever med Asperger Syndrom, viser informantene at de er på linje med aktuell litteratur. Dette leder oss over på et viktig poeng som kan sees i lys av tidligere drøftede elementer under overskriftene «Undervisning» og «Friminutt». Gjennom å legge til rette undervisningen på en strukturert og forutsigbar måte som hindrer overarbeiding av elever med Asperger Syndroms kognitive kapasitet, forstår vi at det vil bli frigjort mentale ressurser som kan brukes på andre arenaer. Slik ser vi at forutsigbarhet og struktur i undervisningssituasjon kan påvirke sosiale forhold i f.eks. friminutt, gjennom at elevene med Asperger Syndrom ikke er utslitte før friminuttet starter, men har overskudd til å delta i sosial interaksjon.

5.2.3 Åpenhet

I datamaterialet blir det lagt vekt på at åpenhet rundt diagnosen er å forstå nærmest som en forutsetning for et godt klassemiljø, gjennom at det er enklere for medelever å utvikle en høy grad av aksept for annerledesheten elever med Asperger Syndrom representerer. Dette synet får støtte i Chamberlain et al, (2007) som hevder at medelever utviser større grad av aksept ovenfor denne elevgruppen dersom diagnosen er kjent for omgivelsene. Om vi legger til grunn at et godt klassemiljø er en forutsetning for et inkluderende fellesskap, forstår vi videre at åpenhet rundt diagnosen kan spille en viktig rolle for en vellykket inkludering. Flere informanter deler samsvarende refleksjoner i forhold til dette. I tillegg legger flere informanter vekt på det etiske perspektivet med tanke på stigmatiseringsrisiko og foreldrenes ønsker for barnet. Gjennom å peke på åpenhet rundt diagnosen som gunstig, er informantene på linje med aktuell litteratur. Synet om at åpenhet rundt diagnosen er gunstig for personer med Asperger Syndrom har i det hele tatt bred støtte i faglitteraturen (Attwood, 2008; Chamberlain et al., 2007; Mintz, 2008; Ochs et al., 2001). Det som likevel kan synes å skille informantene fra faglitteraturen er noe av argumentasjonen bak ønsket om åpenhet. Ut fra datamaterialet kan vi skimte antydninger om argumentasjon i retning av at åpenhet bør etterstrebes for å gjøre hverdagen enklere for de ansvarlige aktørene i skolen. Vansker med å holde diagnosen skjult, og utfordringer knyttet til tilpasninger kan hevdes å være fremtredende i argumentasjonen for åpenhet. Mintz (2008) hevder at det å erkjenne diagnosen og å være åpen om den er av stor verdi for personen det gjelder. Han antyder at i det øyeblikket man erkjenner at man har en diagnose kan det være et positivt vendepunkt som gjør at eleven lettere utvikler egne ferdigheter. Når informantene uttrykker at åpenhet er en nødvendighet for et godt klassemiljø, som eleven er en del av, kan man likevel hevde at hensynet til enkelteleven ble ivaretatt i datamaterialet.

Et annet aspekt ved åpenhet som informantene reflekterte rundt var av etisk karakter. Det ble uttrykt forståelse for både foreldrenes og elevenes frykt for stigmatisering dersom diagnosen ble gjort kjent for omgivelsene. Dette kan nok i flere tilfeller være en begrunnet frykt. Som vi har sett tidligere omfatter inkludering at man skal omfavne mangfold og se på annerledeshet som en berikelse for miljøet. Inkludering forutsetter en gjensidig tilpasning mellom individ og system, og annerledeshet i form av en diagnose skal ikke bli sett på som noe negativt. Ser man spørsmålet om åpenhet i lys av inkluderingsbegrepet forstår vi dermed at stigmatiseringsrisikoen skal være minimal. Som Strømstad et al. (2004) påpeker, kan forståelsen av inkluderingsbegrepet avhenge av hvilken forståelse man legger til grunn for

integreringsbegrepet. Når integreringsbegrepet bygger på normaliseringsbegrepet ved at noe er utenfor og skal inn, forstår vi likevel at tanken om at noe er «unormalt» fremdeles kan være rådende i enkelte miljøer. Strømstad et al. (2004) peker videre på at det å si at noen skal inkluderes, i seg selv viser at normaliseringsbegrepet fremdeles kan være premissgivende for forståelsen av inkluderingsbegrepet. Frykten for stigmatisering kan dermed være begrunnet ut fra holdninger til, og forståelsen av inkluderingsbegrepet som en videreføring av integreringsbegrepet. På grunnlag av Attwood (2008) forstår vi at fordelene ved å gjøre omgivelsene kjent med diagnosen kan bli langt større enn ulempene ved å holde diagnosen skjult. Ut fra datamaterialet forstår vi at informantene er på linje med dette gjennom å peke på fordelene fremfor ulempene.

5.3 Problematisering

Ut fra drøftingselementene ovenfor kan vi skimte et spenningsforhold mellom inkludering på systemnivå og inkludering på individnivå. Det gir oss anledning til å reise sentrale spørsmål rundt en inkluderende praksis for elever med Asperger Syndrom. Skal denne elevgruppen inkluderes i klasserommet og den ordinære undervisningen for inkluderings skyld? Skal hensyn til enkelteleven, eller hensyn til klassen veie tyngst? Vi har allerede slått fast at inkludering har et subjektivt aspekt ved seg, i form av at det er opp til den enkelte og vurdere i hvilken grad man opplever seg som inkludert (NOU 2009: 18). På bakgrunn av et eksisterende spenningsforhold mellom inkludering på individ- og systemnivå forstår vi også at hvordan inkludering foregår i praksis, avhenger av sentralt gitte føringer og begrepsforståelsen til den enkelte profesjonelle aktør. Med mandat fra sentralt hold kan det dermed antydes at en inkluderende praksis kan sees på som noe som, til en viss grad, blir tredd ned over hodet på enkelteleven. Elevens subjektive opplevelse av å være inkludert, og elevens behov i forhold til dette, kan dermed tenkes å gå tapt på veien til en inkluderende praksis. Et sentralt spørsmål kan da være om elevens behov for å oppnå opplevelsen av å være inkludert, kan være motstridende med det ansvarlige aktører anser som en inkluderende praksis. Spørsmålet blir dermed om det som antas å være en inkluderende praksis går på bekostning av enkeltelevens behov, noe som kan føre til at en inkluderende praksis kan virke mot sin hensikt. Kan det tenkes at elever kan oppleve seg som inkluderte selv om organiseringsformer og tilpasninger strider imot det de profesjonelle aktørene anser som inkluderende? Det går ut over prosjektets rammer å begi seg inn på en debatt om hva som kan være riktig i denne sammenhengen. Likevel anser jeg det som nødvendig å reise denne typen spørsmål, for å belyse kompleksiteten og de mange sidene ved denne problematikken.

6.0 Avslutning

I det avsluttende kapitlet vil jeg først trekke frem det jeg anser som sentrale funn i min studie. Videre vil jeg vurdere om problemstillingen er besvart, og i hvilken grad formålet med studien er oppfylt. Deretter vil jeg peke på mulige implikasjoner studien kan ha for praksisfeltet, før jeg gir forslag til videre forskning som en forlengelse av min studie.

6.1 Sentrale funn i studien

Gjennom denne studien har jeg fått innsikt i refleksjoner fra aktuelle aktører i skolen, knyttet til inkludering i forhold til elever med Asperger Syndrom. Jeg vil trekke frem tre sentrale funn som jeg har kommet frem til gjennom dette arbeidet. For det første er det, blant mine informanter, bred enighet og oppslutning rundt inkludering som gjeldende paradigme i skolen. Forståelsen av begrepet er til en viss grad samsvarende, men studien antyder likevel at inkluderingsbegrepet kanskje ikke har en felles teoretisk forankring og fundament, hverken på system- eller individnivå. Studien viser i forbindelse med dette at det eksisterer en paradoksalitet i forhold til at det er enighet om noe man ikke har en felles forståelse for. For det andre antyder studien at det eksisterer et spenningsforhold mellom inkludering på systemnivå og inkludering på individnivå. Dette spenningsforholdet kan spores allerede fra sentralt hold, og viser seg å være et gjennomgående refleksjonsfokus også blant forskningsdeltakerne i mitt prosjekt. For det tredje viser studien videre at forskningsdeltakernes refleksjoner knyttet til inkludering av elever med Asperger Syndrom i stor grad omhandler samsvarende områder. Samtidig viser studien at forskningsdeltakerne er på linje med relevant teori i forhold til flere aspekter ved problematikken. Likevel kan vi skimte at argumentasjon knyttet til flere av refleksjonene kan være noe varierende, både i forhold til hverandre, og i forhold til aktuell teori. Ut fra disse funnene kan vi si at studiens problemstilling er besvart.

6.2 I hvilken grad er studiens formål nådd?

I innledningen skisserte jeg opp fire formål med studien. Et av disse gikk på at jeg skulle innsikt i, og skape en forståelse av refleksjonene til aktuelle aktører i skolen i tilknytning til problemstillingen. I lys av presentert empiri og elementer i denne som har blitt brukt til drøfting, vil jeg si at dette formålet er nådd. Et annet formål med studien har vært å se på samsvar mellom hvilke områder informantenes refleksjoner omhandler, samt gjøre noen enkle sammenligninger i forhold til innholdet i refleksjonene. Gjennom å trekke frem elementer som har vært representative for datamaterialet som helhet har jeg vist at både områder

refleksjonene befinner seg innenfor, samt innholdet i disse, utviser ulike grader av samsvar. I tillegg har jeg påpekt variasjoner mellom informantenes uttalelser, og drøftet enkelte av disse. Ut fra dette kan vi hevde at også det andre formålet med studien er ivaretatt. Et tredje formål med studien har vært å bidra til forskningsfeltet. Ved å belyse problemstillingen i lys av relevant teori om Asperger Syndrom og inkluderingsbegrepets kompleksitet, samt datamateriale fra informanter med et lærerperspektiv, har jeg bidratt til å nyansere og berike allerede eksisterende forskning. På den måten kan vi anta at målet om å bidra til forskningsfeltet er ivaretatt. Det siste formålet med studien handlet om at den skulle være nyttig i møte med praksisfeltet. Ved å gi grundige beskrivelser av forskningsfeltet og forskningsprosessen, samt gjennom å ha et perspektiv som aktører i skolen kan kjenne seg igjen i, har jeg lagt et grunnlag for naturalistisk generalisering. På den måten kan leseren overføre elementer fra studien og bruke den som et verktøy og tankeredskap i egen praksis. Ut fra dette kan vi si at også dette formålet er ivaretatt.

6.3 Implikasjoner for praksis og forslag til fremtidig forskning

Ut fra funnene forskningsprosjektet tilbyr kan vi antyde at studien har en viss påvirkning for praksisfeltet. Utvikling av en tydelig og definert politikk på den enkelte skole, i forhold til innholdet i inkluderingsbegrepet, kan synes å være et område som bør gis et større fokus. Man kan hevde at det vil være lettere å ivareta inkluderingsbegrepets intensjoner om det ligger en felles forståelse og forankring til grunn for begrepet. Gjennom et bevisst arbeid med begrepets innhold vil også den enkelte profesjonelle aktør sikre at egen forståelse er i tråd med intensjonen. Refleksjonene informantene har delt, viser i tillegg at det er nødvendig med en bevisst holdning til at elever med Asperger Syndrom har behov som er annerledes enn andre elever. På bakgrunn av studien som helhet kan det dermed tenkes at synet på hva som er en inkluderende praksis må nyanseres i tråd med, og samsvare i forhold til, enkeltelevens subjektive opplevelse av å være inkludert. Hvordan dette kan gjøres på best mulig måte avhenger imidlertid av den enkelte elevs forutsetninger og behov, samt den profesjonelle aktørens innsikt i, og forståelse for hvilke faktorer som må ligge til grunn for at opplevelsen av inkludering skal bli ivaretatt. Selv om mitt forskningsprosjekt handler om elever med Asperger Syndrom, kan det likevel være mulig å overføre resultatene til også å gjelde andre utsatte elevgrupper. På tross av ulike og varierende vansker kan det tenkes at forhold belyst i forhold til Asperger Syndrom i denne studien, også kan gjelde i forhold til elever med andre typer vansker.

Gjennom forskningsprosessen har jeg vært innom enkelte områder som går utenfor rammen av mitt forskningsprosjekt å gå nærmere inn på. Enkelte av disse kunne det vært interessant å utforske videre. En studie med lignende tematikk og problemstilling, men med et elevperspektiv, kan være et slikt forskningsprosjekt. Hvilken opplevelse sitter elever med Asperger Syndrom med, i forhold til å oppleve seg som inkludert? Vil det å føle seg inkludert bety det samme for elever med Asperger Syndrom, som for andre elever? I denne studien har vi belyst refleksjoner med et visst abstraksjonsnivå, i forhold til inkludering av elever med Asperger Syndrom. I forlengelsen av dette kunne det vært spennende å se nærmere på hva som konkret blir vektlagt i tilnærmingen til denne elevgruppen med tanke på å ivareta inkludering.

Litteraturliste

- Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær : inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Attwood, T. (2000). *Asperger syndrom : en håndbok for foreldre og fagfolk*. Oslo: NKS-forlaget.
- Attwood, T. (2008). *Aspergers syndrom*. Dansk Psykologisk forlag.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Hentet 15.03.2013 frå http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autism and asperger syndrome*. Oxford: Oxford University Press.
- Bauminger, N., & Kasari, Connie. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(2), 447-456. Hentet 22.01.2013 fra <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4bb7a31b-f529-41cd-bc6d-6efa66d54e27%40sessionmgr198&vid=2&hid=128>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (Red.).(2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Briseid, L. G.. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid : fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 37(2), 230-242. doi: 10.1007/s10803-006-0164-4
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gillberg, C. (1998). *Barn, ungdom og voksne med Asperger syndrom: Normale, geniale nerder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gudmundsdóttir, S. (2011a). Den kvalitative forskningsprosessen. I R. Karlsdóttir, (Red)., & T. Moen, (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (15-32). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gudmundsdóttir, S. (2011b). «Skarpt er gjestens blick»-Den fortolkende forsker i klasserommet. I R. Karlsdóttir, (Red)., & T. Moen, (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*.(33-44). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Harbinson, H., & Alexander, J. (2009). Asperger syndrome and the English curriculum: addressing the challenges. *Support for Learning*, 24(1), 11-18. doi: 10.1111/j.1467-9604.2009.01392.x

- Haug, P., Egelund, N., & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Helverschou, S. B., Hjelle, H., Nærland, T., & Steindal, K. (2007). Sosiale problemer hos mennesker med Asperger-Syndrom. (227-254). I H. Martinsen, (Red.), & S. V. Tetzchner, (Red.). *Barn og ungdommer med Asperger syndrom: Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. (2007). (Vol. B. 2). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). 'Make me normal': The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46. doi: 10.1177/1362361307085267
- Kaland, N. (1996). *Autisme og Aspergers syndrom : "theory of mind" : kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaland, N. (2009). Sosial inkludering eller isolasjon?: Hvordan klarer barn med samspillvansker seg i vanlige skoleklasser?. *Spesialpedagogikk*, 2009(03), 44-52. Hentet 15.01.2013 fra <http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Utdanningsakademiet/Spesialpedagogikk/1/kaland.pdf>
- Karlsdóttir, R., & Moen, T. (2011). Innledning. I R. Karlsdóttir, (Red.), & T. Moen, (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (9-14). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview : introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzel.
- Martinsen, H., Tetzchner, S. V., Steindal, K., & Nærland, T. (2006). *Barn og ungdommer med Asperger syndrom: Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet* (Vol. B. 1). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mintz, J. (2008). Working with children with Asperger's Syndrome in the mainstream classroom: A psychodynamic take from the chalk face. *Psychodynamic Practice*, 14(2), 169-180. doi: 10.1080/14753630801961743
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap : tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 31.01.2013 fra <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>
- Nordahl, T., & Hausstätter, R. S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater : situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen

- under Kunnskapsløftet. *Høgskolen i Hedmark – Rapport nr. 9*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet 25.02.13 fra http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_11926/1/rapp09_2009.pdf
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet 28.01.2013 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet 28.01.2013 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10(3), 399-419. Hentet 22.01.13 fra <http://search.proquest.com/eric/docview/62289075/13E36BEF4CD336BBE25/1?accountid=12870>
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Osborne, L. A., & Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1253-1263. doi: 10.1016/j.rasd.2011.01.016
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? : rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"*. Vallset: Oplandske Bokforlag. og Norges forskningsråd.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trost, J. (2010). *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tøssebro, J. (2006). *Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst*. I J. Tøssebro, & B. Ytterhus, (Red.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis*. (11-38). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Likeverdig opplæring : et bidrag til å forstå sentrale begreper : likeverdig opplæring, inkludering, tilpasset opplæring, spesialundervisning*. Hentet 01.05.2013 fra http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf

Vedlegg:

Vedlegg: I - Intervjuguide

Overordnet problemstilling:

Hvilke vurderinger og refleksjoner gjør lærere/spesialpedagoger i den norske skole seg i forhold til egen praksis med tanke på inkludering av elever med Asperger Syndrom?

For å nærme meg denne problemstillingen har jeg i tillegg kommet frem til noen forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål:

- På hvilke måter samsvarer eller avviker lærernes/spesialpedagogenes forståelse av inkluderingsbegrepet i forhold til intensjoner fremmet i sentralt gitte dokumenter?
- Hvordan praktiseres inkludering av elever med Asperger Syndrom i dagens skole?

- Informasjon fra meg:
 - Takk for at du ville stille til intervju!
 - Repetere formål med studiet og hva data skal brukes til.
 - Understreke at all informasjon skal anonymiseres i studien, og at alle data vil bli slettet ved prosjektslutt.

Generelt

- Først litt om bakgrunn
 - Alder, utdanning, erfaring osv.

Inkludering

- Hva tenker du når jeg nevner begrepet inkludering?
 - Hva legger du i begrepet?
- Hvordan vil du si at du forholder deg til dette begrepet i skolehverdagen?
 - Hvordan vil du si inkluderingsbegrepet er forankret i skolens kultur, fra ledelse til det enkelte klasserom?
 - Hvilke refleksjoner har du gjort deg i forhold til inkluderingsbegrepets innhold og bruken av det i skolehverdagen?
 - I dag er det bred enighet i både skolen og akademiske kretser om at inkludering skal fungere som et grunnleggende prinsipp for all virksomhet i skolen, og at inkludering kan sees på som en videreføring av integreringstankegangen som har vært rådende tidligere. Hvordan opplever du forskjellen mellom de to begrepene, både innholdsmessig og i din praksis som lærer?
 - Hva vil du si er styrker og svakheter ved inkluderingstankegangen og implikasjoner for praksis slik du oppfatter det?
 - Hvilke føringer opplever du å ha fått fra «oven» i form av skoleledelse, læreplan, opplæringslov, offentlige dokumenter osv?

Asperger Syndrom

- Viss du skulle sammenligne en elev med AS og en elev uten, ville du tenkt annerledes i forhold til inkluderingsbegrepet vi har snakket om tidligere? Evt på hvilken måte?
 - Hvilke erfaringer har du gjort deg i forhold til elever med AS og deres fungering i klasserommet?
 - Hvordan organiseres undervisningen på ditt trinn?
 - Hvilke hensyn blir tatt i forhold til eleven med AS når det gjelder organisering og arbeidsmåter?
 - Hvilke hensyn blir tatt i forhold til innhold?
 - Hvilke grep gjør du/dere for å inkludere eleven med AS i klassen?
 - Opplever du eleven som inkludert?
 - I timen
 - I friminuttet
 - På fritiden
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Bruker dere noen form for materiell, ferdig utarbeidede programmer eller metodeguides i arbeidet for å bedre eleven med AS` s sosiale kompetanse?
 - Evt hvorfor og hvordan?
 - På hvilken måte blir det arbeidet for å utvikle elevens sosiale kompetanse?
 - Opplever du at det arbeidet som blir gjort har positive resultater?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hvilke rammer har du å forholde deg til i forbindelse med arbeid med utvikling av sosial kompetanse for eleven med AS? Opplever du disse rammene som støtter eller begrensinger i forhold til å kunne gjennomføre ønsket undervisning og oppfølging med tanke på eleven med AS?
 - Organisatoriske føringer?
 - Læreplan?
 - Opplæringsloven?

Generelt

- Hvordan er ditt inntrykk av skolens kompetansenivå i forhold til elever med Asperger Syndrom?
- Veien videre: Hva mener du kan være den riktige veien å gå for å bedre undervisningstilbudet for elever med AS?

Vedlegg: II – Informasjonsskriv til skolene

Humpetitten skole v/ rektor Arne Arnesen
Humpetittveien 16
4137 Humpetittby

Sven Østerhus
Bynesveien 9.
7018 Trondheim

Dragvoll. 28.02.13

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Jeg tar for tiden en masterutdanning i spesialpedagogikk ved NTNU Dragvoll i Trondheim og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er inkludering i forhold til elever med Asperger syndrom. Bakgrunnen for tematikk og vinkling på oppgaven er at nyere forskning har begynt å stille spørsmål ved om inkludering, som det prinsipielt riktige valget, er det selvsagt beste også for elever med Asperger Syndrom. Med dette som utgangspunkt blir det naturlig for meg å gå dypere inn i hvordan inkluderingsbegrepet kan forstås.

For å belyse temaet er jeg interessert i å finne mer ut om hvilke refleksjoner og vurderinger aktører i skolen gjør seg i forhold til både teoretiske og praktiske sider ved den skisserte problematikken. Dette ser jeg for meg å gjøre gjennom å intervju 3-5 lærere og/eller spesialpedagoger med erfaring fra arbeid med elever med Asperger Syndrom. For å bidra til og sikre kvaliteten på prosjektet har jeg utarbeidet ett sett med kriterier som aktuelle forskningsdeltakere bør oppfylle:

- Erfaring fra arbeid med elever med Asperger Syndrom i barneskolen i løpet av de siste fem årene.
- Vært lærer for, eller hatt spesialpedagogisk ansvar for samme elev over et tidsperspektiv på et skoleår eller mer.
- Hatt elever med Asperger Syndrom som har deltatt primært i den ordinære undervisningen, men gjerne med innslag av spesialpedagogiske tiltak utenfor ordinær undervisning.

Mitt spørsmål til deg som skoleleder vil være om du kan sette meg i kontakt med aktuelle informanter ved din skole som kan tenke seg å delta i dette prosjektet. Intervjuene vil ha en varighet på rundt en time, og vil bli tatt opp på lydbånd. Alle opplysninger vil behandles konfidensielt og anonymiseres. Innsamlet data vil bli slettet ved prosjektslutt. Vi blir i fellesskap enige om tid og sted. Ytterligere informasjon og samtykkeerklæring vil bli formidlet til aktuelle forskningsdeltakere ved opprettelse av kontakt. Jeg setter stor pris på din hjelp i gjennomføringen av mitt masterprosjekt! Ser frem til tilbakemelding om eventuelle aktuelle deltakere og håper på positivt svar. Helst innen fredag 8. mars.

For ytterligere spørsmål er det bare å kontakte meg eller min veileder, Ellen Saur, ved pedagogisk institutt på NTNU Dragvoll.

Kontaktinformasjon, undertegnede:

E-post: xxxxxxxx@hotmail.com

Tlf: xxx xx xxx

Kontaktinformasjon: veileder førsteamanuensis Ellen Saur:

E-post: xxxxxx@svt.ntnu.no

Mvh.

Sven Østerhus

Vedlegg: III – Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er elever med Asperger Syndrom og inkludering. Jeg ønsker å rette fokus mot hvilke refleksjoner, vurderinger og tanker aktører i skolen gjør seg i forbindelse med inkludering av elever med Asperger Syndrom.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 3-5 lærere og spesialpedagoger med erfaring fra arbeid med elever med Asperger Syndrom i skolen. Spørsmålene vil dreie seg om sider ved inkluderingsbegrepet og praksis på bakgrunn av dette begrepet. I tillegg er jeg interessert i å høre hvordan du tenker, legger til rette og organiserer din undervisning i forhold til elever med Asperger Syndrom. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 31.08.2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på xxx xx xxx, eller sende en e-post til xxxxxxxxxxxx@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder, førsteamanuensis Ellen Saur ved pedagogisk institutt på NTNU Dragvoll på e-post xxxxxx@svt.ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Sven Østerhus
Bynesveien 9
7018 Trondheim

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg: IV – Eksempel på koding

Eksempel på koding med støtte i Dalen (2011, S. 58-60) og Kvale & Brinkmann (2009, S. 227-230)

Informantens utsagn: (Experience near)	Koder ut fra undertegnede fortolkning: (Experience distant)	Meningskondensering:
<p>«Jeg synes jo at, at klasser som har aspergere eller folk, elever med andre diagnoser likevel, de er, de utvikler likevel ganske bra toleranse, synes jeg. Men det krever gjerne at de, at vi har et ok klassemiljø der ting kan snakkes åpent om. Og det er likevel et av de problemområdene som jeg synes jeg møter, det er at noen, altså... det er vanskelig å få... åpenhet, altså foreldre vegrer seg gjerne for at diagnosen skal være kjent».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Stigmatisering - Toleranse og aksept 	<p>Klassen utvikler toleranse og aksept, men det forutsetter et godt klassemiljø og åpenhet rundt diagnosen.</p>
<p>«I: Ja, jeg har jobbet litt med sosiale historier og... pluss og minus skjema og sånn... S: Hvor ofte jobber dere med det? I: Nei det er ikke ofte nok fordi at jeg ikke kan, altså jeg har gjerne en time på d, så da må jeg jobbe faglig og... og så må jeg jobbe litt sosialt. S: Så det er tiden det går på? I: Det er tiden det går på ja. S: Men på hvilken måte jobber dere med det når dere jobber med det? I: Sosiale historier da er det jo viss det har skjedd en spesifikk ting. Først må vi snakke gjennom situasjonen og...»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tid og ressurser - Forebygging vs. brannslukking 	<p>Har for få enetimer der det er konflikt mellom faglige og sosiale interesser. Sosiale historier for å bearbeide situasjoner.</p>
<p>«I: Og derfor så er friminuttene en kjempeutfordring, så vi har mange friminutts-løsninger. S: Ja, er det, organiserer dere friminuttene? I: Ja, nå kom du ned i et friminutt som var organisert, det var vel bare aspergere, det var hele gjengen som var rundt deg der nede. S: Så det var et friminutt det? I: Ja, der sitter de og de har det kjempe greit, de gleder seg til friminutt for de behøver ikke anstrenge seg så voldsomt».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Struktur - Sosiale omgivelser 	<p>Friminutt er en stor utfordring. Har etablert et eget mykt rom som skal bidra til at friminutt er fri også for elever med Asperger Syndrom.</p>

Vedlegg: V – Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ellen Saur
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 24.01.2013

Vår ref:32608 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32608	<i>Inkludering eller overinkludering av elever med Asperger syndrom</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ellen Saur</i>
Student	<i>Sven Østerhus</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, eventuelle 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, 31.08.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Sven Østerhus, Byenesveien 9, 7018 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no