

Silje Moe

Sosial inkludering av elever med utviklingshemming og/eller autismespekterforstyrrelse

Bacheloroppgave i Vernepleie

Veileder: Bernt Barstad

Mai 2023

Silje Moe

Sosial inkludering av elever med utviklingshemming og/eller autismespekterforstyrrelse

Bacheloroppgave i Vernepleie
Veileder: Bernt Barstad
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for medisin og helsevitenskap
Institutt for psykisk helse



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tittel: Sosial inkludering av elever med utviklingshemming og/eller autismspekterforstyrrelse.

Introduksjon/bakgrunn: Et likeverdig opplæringstilbud og inkludering som prinsipp har vært grunnleggende i utdanningspolitikken i lang tid. Likevel kan ulike forhold i skolehverdagen til elever med utviklingshemming og/eller autismspekterforstyrrelse, føre til fravær av meningsfull deltakelse og tilhørighet til sine jevnaldrende, og igjen påvirke opplevelse av sosial inkludering.

Hensikt: Hensikten med denne studien er å undersøke om jevnaldrende støttegrupper i skolen kan bidra til sosial inkludering av elever med utviklingshemming og/eller autismspekterforstyrrelse.

Metode: Studien benytter litteraturstudie som metode, og tar for seg fem utvalgte forskningsartikler, samt annen relevant litteratur og teori for å belyse valgt problemstilling.

Resultat: Alle de fem utvalgte artiklene viste til effekten av jevnaldrende støttegrupper. Resultatene fra artiklene danner grunnlag for tre hovedtemaer diskutert i oppgaven: 1. Sosial interaksjon og tilhørighet, 2. Effekt utenfor implementeringsmiljøet og etter intervensjonsslutt, og 3. Vurdering av deltakelse og brukervennlighet.

Konklusjon: Jevnaldrende støttegrupper fører til økt sosial interaksjon mellom elevene. Dette danner grunnlaget for sentrale elementer som må være til stede for opplevelse av sosial inkludering. Økning i sosial interaksjon var også til stede etter intervensjonsslutt, men støttegruppen alene vil ikke kunne opprettholde de økte interaksjonene over tid. Brukervennlighet og opplevelse av endring for eleven ses på som en viktig forutsetning for at jevnaldrende støttegrupper skal kunne anvendes i skolen, og for at elever med utviklingshemming og/eller autismspekterforstyrrelse ønsker å delta.

Nøkkelord: Utviklingshemming, autismspekterforstyrrelse, sosial inkludering, inkluderingsstrategier.

Summary

Title: Social inclusion of students with intellectual disabilities and/or autism spectrum disorder.

Introduction/background: An equal education program and inclusion as a principle has been fundamental in education policy for a long time. However, different conditions in everyday school life for students with intellectual disabilities and/or autism spectrum disorders can lead to an absence of meaningful participation and feeling of belonging with their peers, and again affect the experience of social inclusion.

Purpose: The purpose of this research has been to examine if peer support groups can contribute to social inclusion of students with intellectual disabilities and/or autism spectrum disorder.

Method: The method employed in this research is a literature study with five selected research articles, as well as relevant literature and theory.

Result: All the five selected research articles illustrated the effect of peer support groups. The results from these articles formed the basis for three main themes discussed in this study: 1. Social interaction and belonging, 2. Effect outside the implementation environment and after ended intervention, and 3. Assessment of participation and usability.

Conclusion: Peer support groups leads to increased social interaction between students. This forms the foundation for central elements that must be present for the experience of social inclusion. An increase in social inclusion was also present after ended intervention, but the peer support group alone will not be able to maintain the increased interactions over time. Usability and an experience of change for the student, can be seen as important conditions for peer support groups to be implemented in schools, and for students with intellectual disabilities and/or autism spectrum disorder to want to participate.

Keywords: Intellectual disabilities, autism spectrum disorder, social inclusion, inclusion strategies.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 Innledning	4
1.1 Begrunnelse for valg av tema	4
1.2 Avgrensning	4
1.3 For-forståelse	4
1.4 Oppgavens hensikt	5
1.5 Begrepsavklaring	5
1.5.1 Psykisk utviklingshemming	5
1.5.2 Autismespekterforstyrrelse	6
1.5.3 Komorbiditet	6
1.5.4 Sosial inkludering	6
1.6 Oppgavens disposisjon	7
2.0 Teori	8
2.1 Historisk perspektiv og lovverk	8
2.2 Vernepleierens rolle og kompetanse i skolen	9
2.3 Elevers rettigheter i skolen	10
2.4 Inkludering som prinsipp	10
2.5 Supportgrupper	11
2.5.1 Supportgrupper mot mobbing	12
3.0 Metode	13
3.1 Valg av metode	13
3.2 Søkeprosess	13
3.3 Søkehistorikk	15
3.4 Litteraturmatrise	17
3.5 Analysemodell	22
4.0 Resultat	24
4.1 Sosial interaksjon og tilhørighet	24
4.2 Effekt utenfor implementeringsmiljøet og etter intervensjonsslutt	24
4.3 Vurdering av deltakelse og brukervennlighet	25
5.0 Diskusjon	27
5.1 Viktigheten av et jevnaldrende fellesskap	27
5.2 Organisering av skolehverdagen	28
5.3 Betydningen av positive erfaringer og brukervennlighet	29
5.4 Metodediskusjon	30
6.0 Konklusjon	31
7.0 Litteraturliste	32

1.0 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Temaet i denne studien baserer seg på sosial inkludering av elever med utviklingshemming og/eller autismespekterforstyrrelse. Temaet anses som relevant innen vernepleierstudiet, da vernepleiere arbeider med mennesker med ulike fysiske-, sosiale- og kognitive utfordringer. Vernepleieren har derfor bred kompetanse om hvilke vansker og utfordringer elever med utviklingshemming og/eller autismespekterforstyrrelse kan ha, og hvordan dette kan påvirke elevens skolehverdag, både faglig og sosialt. Videre har vernepleieren kompetanse i å tilrettelegge miljøet og utforme tiltak ut ifra personens individuelle behov og forutsetninger. Dette er et godt grunnlag på veien mot å fremme sosial inkludering- og deltakelse (Fellesorganisasjonen, u.å.). På bakgrunn av dette vil studien forsøke å besvare problemstillingen:

«Kan jevnaldrende støttegrupper i skolen bidra til sosial inkludering av elever med utviklingshemming og/eller autismespekterforstyrrelse?»

1.2 Avgrensning

Studiens problemstilling avgrenser seg til elever med utviklingshemming og/eller autismespekterforstyrrelse. I denne sammenheng betyr det at eleven enten har utviklingshemming eller autismespekterforstyrrelse som sin hoveddiagnose, eller samtidig utviklingshemming og autismespekterforstyrrelse (komorbiditet). Studien fokuserer ikke på grad av utviklingshemming og/eller autismespekterforstyrrelse, men eleven må ha sosiale utfordringer, og motta tilpasset opplæring eller spesialundervisning, enten i ordinær klasse eller utenfor.

1.3 For-forståelse

Samfunnets holdninger og syn på personer med utviklingshemming har endret seg gjennom tidene, men ikke før på 1970-tallet ble skolegang en rett og en plikt for alle barn- og unge med utviklingshemming (Kittelsaa et al., 2015, s. 18). På bakgrunn av dette er det mulig at flere av samfunnets holdninger mot elever med utviklingshemming og/eller autismespekterforstyrrelse fortsatt henger igjen, og dermed er med på å påvirke deres opplevelse av sosial inkludering i skolen.

1.4 Oppgavens hensikt

Denne litteraturstudien har som hensikt å undersøke om jevnaldrende støttegrupper i skolen kan bidra til sosial inkludering av elever med utviklingshemming og/eller autismspekterforstyrrelse. Målet er å få en større forståelse for hvordan denne elevgruppen kan bli sosialt inkludert i skolemiljøet, og om elevens jevnaldrende, sammen med en voksen intervensjonsansvarlig, kan bidra til endring. Dette utforskes ut ifra fem vitenskapelige artikler, samt relevant litteratur og teori.

1.5 Begrepsavklaring

Jevnaldrende støttegrupper er et egendefinert og sammensatt ord, med utgangspunkt i de ulike begrepene som ble benyttet i de fem utvalgte artiklene, se litteraturmatrise Tabell 3, 4, 5, 6 og 7. *Supportgrupper* som begrep er tidligere brukt i Norge om et lignende tiltak, men det er allikevel valgt å navngi intervensjonen på nytt for en mer konkret beskrivelse.

Begrepet *autismspekterforstyrrelse* vil videre forkortes til autisme eller ASF, og brukes i tillegg til *målelev* og *elev*. Videre vil begrepene *jevnaldrende* og *trente jevnaldrende* benyttes for de jevnaldrende deltakerne i støttegruppen. Elever som ikke deltar i støttegruppen vil bli omtalt som *ikke trente jevnaldrende* eller *medstudenter*. Dette for å skape variasjon i språket. I teorikapittelet vil også *mennesker med nedsatt funksjonsevne* og *personer med utviklingshemming* benyttes, og omhandle personer med langvarig fysisk, mental, intellektuell eller sensorisk funksjonsnedsettelse, inkludert personer med autismspekterforstyrrelse.

1.5.1 Psykisk utviklingshemming

I Norge anvendes diagnosemanualen ICD-10 ved diagnostisering av psykisk utviklingshemming. ICD-10 sin definisjon baserer seg på at barnet har forsinket eller mangelfull utvikling, både av generelle evner og funksjonsnivå. Dette er blant annet kjennetegnet av nedsettelse i kognitiv, motorisk, språklig og sosial fungering. I tillegg er det krav om at vanskene må være til stede før fylte 18 år, men diagnostisering kan også foregå i voksen alder (Helsedirektoratet, 2021). Videre kan utviklingshemming deles inn i lett, moderat, alvorlig og dyp grad. Graderingen vil kunne gi en forståelse for bistands- og tjenestebehovet til barnet i hverdagen. I barnets skolehverdag kan dette for eksempel tydeliggjøres gjennom elevens behov for individuelle tilpasninger og spesialundervisning (Stadskleiv, 2018, s. 258).

1.5.2 Autismespekterforstyrrelse

Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, som blant annet tydeliggjøres gjennom utfordringer i gjensidig sosialt samspill, språk- og kommunikasjonsvansker, i tillegg til et begrenset mønster av aktiviteter og interesser. I likhet med utviklingshemming anvendes diagnosemanualen ICD-10 ved diagnostisering. ICD-10 deler også autismespekterforstyrrelse inn i de ulike undergruppene barneautisme, atypisk autisme, asperger syndrom og uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (Urnes, 2018, s. 274). Det er store individuelle forskjeller ved autismespekterforstyrrelse, og barn med autisme i skolen trenger derfor ulik tilrettelegging og tilpasning. Dette avhenger av at skolepersonalet har bred kunnskap og forståelse for elevens utfordringer, og tar hensyn til hver enkelt elev. For de aller fleste elever med autisme er forutsigbarhet i hverdagen svært viktig, og mange har behov for opplæring og tilrettelegging i sosiale situasjoner med sine jevnaldrende. Flesteparten av elever med autisme i Norge mottar spesialundervisning, enten i eller utenfor klasserommet (Urnes, 2018, s. 284).

1.5.3 Komorbiditet

Komorbiditet er et begrep som benyttes når flere vansker og diagnoser opptrer samtidig. Mange barn med utviklingshemming har også autisme, og på den andre siden har også mange barn med autisme diagnosen utviklingshemming. Hos elever med samtidig utviklingshemming og autisme kan det i flere tilfeller være vanskelig å skille de ulike diagnosene fra hverandre. Vanskene kan ligne på hverandre, og hos hver enkelt person er det store variasjoner i forhold knyttet til intellektuelt nivå, sosial tilpasningsevne, kommunikasjonsferdigheter og motoriske ferdigheter. På bakgrunn av dette er det derfor viktig at skolen arbeider mot en helhetlig tilrettelegging, og individuelt tilpasser skolehverdagen til hvert enkelt barn (Engh, 2016, s. 36; Statped, 2020).

1.5.4 Sosial inkludering

Inkludering kan forklares med utgangspunkt i tre ulike dimensjoner. Først er den fysiske/organisatoriske dimensjonen, som omhandler skolens organisering av opplæring og at alle elever skal ha fysisk tilgang til fellesskapet. Videre handler den faglige/kulturelle dimensjonen om at eleven skal oppleve meningsfull deltakelse på skolen, gjennom tilgang på faglig læring og utvikling. Sist er den sosiale dimensjonen, som beskrives som «hvorvidt det sosiale miljøet er inkluderende på en slik måte at alle har en reell mulighet til å være del av det sosiale fellesskapet, og til å utvikle sosiale relasjoner med sine jevnaldrende»

(Statped, 2022). Denne studien tar utgangspunkt i elever med utviklingshemming og/eller autisme sin opplevelse av sosial inkludering, altså den sosiale dimensjonen. Det vil derimot også være nødvendig å trekke inn de andre dimensjonene for å forsøke å besvare valgt problemstilling, da alle dimensjonene må være til stede i samspill med hverandre for å skape et inkluderende fellesskap og læringsmiljø for eleven (Olsen, 2015).

1.6 Oppgavens disposisjon

Studien er delt inn i syv hovedkapitler. I kapittel 2 presenteres litteratur og teori som anses som relevant for oppgavens problemstilling. Deretter er det systematiske litteratursøket og analyse av utvalgte artikler beskrevet i kapittel 3. Kapittel 4 tar for seg en sammenfatning av artiklenes resultat, som gir grunnlaget for diskusjon i kapittel 5. Videre består kapittel 6 av en konklusjon, hvor sentrale funn og teori sett i sammenheng med problemstillingen presenteres. Til slutt gir kapittel 7 en oversikt over anvendt litteratur.

2.0 Teori

2.1 Historisk perspektiv og lovverk

FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) ble vedtatt av FNs generalforsamling i 2006, og ratifisert av Norge i 2013. Formålet til konvensjonen er å sikre mennesker med nedsatt funksjonsevne like menneskerettigheter som alle andre, samt forebygge hindring av rettighetene og motvirke diskriminering (Skarstad, 2019, s. 11). Rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne har likevel ikke alltid blitt ansett som en selvfølge, og også den dag i dag blir personer med utviklingshemming utsatt for rettighetsbrudd, diskriminering og ekskludering fra samfunnet. Som følge av dette ses det som nødvendig å vise til noen sentrale historiske perspektiver, da dette vil kunne gi en bakgrunnsforståelse for studiens problemstilling.

Barn- og unge sin rett til skolegang ble for første gang vedtatt av skoleloven i 1739, men til tross for dette var det svært få barn med utviklingshemming som fikk lov til å gå på skole. På denne tiden var det ingen selvfølge at personer med utviklingshemming skulle ha de samme rettighetene som alle andre, og det ble heller ikke ansett som nødvendig at barna skulle lære grunnleggende ferdigheter, som for eksempel å lese og skrive (Engh, 2016, s. 42). I årene som kom var det derfor lite fokus på utviklingshemmedes behov for utdanning og deltakelse i skolen. Først i 1881 fikk også personer med utviklingshemming rett og plikt til skolegang. I mellomtiden hadde Norges første spesialscole blitt opprettet i 1825, men denne var kun for døvne elever uten kognitive vansker (Engh, 2016, s. 43-44). Men, også denne gangen skulle det ta lang tid før elever med utviklingshemming fikk den opplæringen de hadde krav på. Ikke før i 1951 ble spesialscoleloven opprettet, og omtrent samtidig begynte også flere å kreve at opplæring til elever med utviklingshemming skulle tilpasses de utfordringene og behovene som var til stede (Engh, 2016, s. 45).

Samtidig, på 1950- og 1960 tallet vokste det frem en særomsorg for personer med utviklingshemming i Norge, gjennom utbygging av store sentralinstitusjoner. Tanken bak institusjonene var å minske omsorgsbelastningen som lå på familien, og utforme institusjoner hvor personer med utviklingshemming kunne bo gjennom hele livet. Ikke mange år senere begynte det derimot å komme massiv kritikk mot sentralinstitusjonene. Det ble blant annet laget reportasjer om dårlig behandling og overgrep mot beboerne, og på grunnlag av dette besluttet Stortinget at institusjonene skulle bygges ned, og særomsorgen skulle avvikles. Dette var starten på HVPU (Helsevernet for psykisk utviklingshemmede)-reformen eller ansvarsreformen, hvor ansvaret skulle flyttes fra fylkeskommunen og over til det kommunale tjenesteapparatet. Reformen handlet

imidlertid ikke bare om en flytteprosess, men også om et ideologisk skifte innenfor omsorgspolitikken, hvor prinsipper som normalisering og integrering ble sentralt. Tjenestene skulle tilpasses brukernes individuelle behov, og personer med utviklingshemming skulle leve på samme måte som alle andre mennesker i samfunnet (Kittelsaa et al., 2015, s. 12).

HVPU-reformen førte i tillegg med seg store endringer i skole- og utdanningsløpet for personer med utviklingshemming. I 1976 ble det vedtatt at spesialskoleloven skulle fjernes, og dette førte videre til at spesialskolene ble lagt ned. Fra dette tidspunktet ble derfor grunnskoleloven alene gjeldende, og i 1988 ble loven endret slik at alle elever fikk rett til å gå på den skolen de geografisk soknet til (Kittelsaa et al., 2015, s. 12). Selv om Norge har hatt en felles opplæringslov siden 1976, var det ikke før i 1994, gjennom Salamanca-erklæringen, at ambisjonen om en skole for alle gjennom inkluderende opplæring kom for alvor. Fokuset ble flyttet vekk fra at det var eleven som skulle tilpasse seg skolen, til at det var skolen som skulle tilpasse seg elevens individuelle behov (Kittelsaa et al., 2015, s. 18). Grunnskoleloven har blitt revidert gjentatte ganger siden den tid, og i dag er det lov om grunnskolen og den videregående opplæringen som er gjeldende i Norge (Opplæringsloven, 1998).

2.2 Vernepleierens rolle og kompetanse i skolen

Vernepleie er en profesjon med helse- og sosialfaglig kompetanse, hvor utdanningen gir bred kunnskap innen pedagogikk, helsefag, sosialfag, juss og psykologi. Videre har vernepleiere kunnskap innen relasjonsbygging, miljøarbeid, habilitering- og rehabilitering, og kompetanse i å bistå og tilrettelegge for personer med ulike fysiske-, sosiale- og kognitive utfordringer. Vernepleiere jobber blant annet innenfor spesialisthelsetjenesten, rusomsorg, psykisk helsearbeid, eldreomsorg og i skolen (Fellesorganisasjonen, u.å.).

Vernepleiere i skolen anvender i stor grad sin kompetanse i målrettet miljøarbeid på elev-, gruppe-, klasse- eller systemnivå. Miljøarbeid kan defineres som «en systematisk kartlegging av fysiske, psykiske og sosiale faktorer i miljøet for å oppnå bedre livskvalitet og personlig vekst og utvikling hos den enkelte tjenestemottaker (Brask et al., 2016, s. 24). Dette omhandler blant annet utforming og gjennomføring av opplæring ut ifra elevens individuelle forutsetninger, kartlegging av elevens utfordringer, og utarbeidelse av tiltak som vil kunne bidra til å fremme sosial deltakelse- og inkludering i skolemiljøet (Fellesorganisasjonen, u.å.).

2.3 Elevers rettigheter i skolen

Barn og unge sin plikt til grunnskoleopplæring og rett til videregående opplæring, er hjemlet i opplæringsloven (1998, §§ 2-1 og 3-1). Plikt og rett til opplæring gjelder for alle, uavhengig av funksjonsevne og forutsetning for læring. Dersom eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, selv etter iverksettelse av individuelle tilpasninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3), har eleven rett til spesialundervisning (Nordahl, 2018, s. 85; Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Elever som mottar spesialundervisning har også krav på en individuell opplæringsplan (IOP). Denne planen skal blant annet inneholde beskrivelser som er til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av elevens opplæring. I tillegg vil elevens mål med opplæringen, både faglige og sosiale, være beskrevet. Hensikten med en IOP er å sikre eleven et helhetlig og tilpasset opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2021).

2.4 Inkludering som prinsipp

I Norge har inkludering vært et grunnleggende prinsipp i utdanningspolitikken i lang tid. Målet er at alle barn og unge skal oppleve et likeverdig opplæringstilbud, meningsfull deltakelse, inkludering og tilhørighet til sine jevnaldrende (Nordahl, 2018, s. 15). Viktige elementer i inkludering er opplevelse av fellesskap, medvirkning og sosial deltakelse. Barn og unge skal ha tilgang til et sosialt fellesskap, hvor eleven både bidrar og tar imot, har mulighet til å bli hørt og til å påvirke sin egen situasjon, samt mulighet til faglig- og sosial læring og utvikling (Statped, 2022). Dette kan samlet beskrives som sosial interaksjon, som defineres som «samspill eller vekselvirkning mellom to eller flere aktører som er i aktivitet med hverandre» (Noack & Tjora, 2018). Prinsippet om inkludering vil derfor være veiledende for det pedagogiske arbeidet i skolen, og opplæringstilbudet må tilrettelegges og organiseres slik at det oppleves inkluderende for alle.

Inkludering er derimot en subjektiv opplevelse, og hvilke tilpasninger og faktorer som må være til stede for opplevelse av sosial inkludering vil variere fra elev til elev (Nordahl, 2018, s. 29). På veien mot et inkluderende skolemiljø er skolen pliktig til å legge til rette for et trygt og godt miljø for elevene, samt forebygge og bekjempe krenkende atferd og mistriksel (Opplæringsloven, 1998, §§ 9A-2, 9A-3 og 9A-4). For oppnåelse av dette, er tilrettelegging for og utvikling av gode psykososiale forhold svært viktig. Psykososiale forhold omhandler de mellommenneskelige forholdene på skolen, som sammen skal bidra til å fremme god helse, trivsel og læring (Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995, § 12). Det er i tillegg viktig at skolen er bevisst på at arbeidet mot et inkluderende

skolemiljø er en kontinuerlig prosess, som ikke kan måles som oppnådd eller ikke, da det er ulik oppfatning av hva som oppleves som inkluderende for hver enkelt elev (Statped, 2022).

Selv om alle elever har rett til å gå på sin nærskole (Opplæringsloven, 1998, § 8-1), er ikke det ensbetydende med at elever med utviklingshemming går i samme klasse eller gruppe som sine jevnaldrende. Som nevnt er organisering av spesialundervisning beskrevet i elevens IOP. Dette betyr at opplæringen formes og utføres på bakgrunn av den enkelte elevs behov og utviklingsmuligheter. Selv om dette fører til inkludering i den faglige dimensjonen, vil det hos mange elever kunne føre til fravær av sosial inkludering. De aller fleste mottar spesialundervisning i mindre grupper eller enetimer utenfor klassen. Andre mottar undervisning direkte i klassen ved støtte av en assistent, spesialpedagog, miljøterapeut eller vernepleier. Spesialundervisning kan på bakgrunn av dette oppleves sosialt ekskluderende for flere, da organiseringen fører til begrenset deltakelse i klassen, og en manglende tilhørighet til det jevnaldrende fellesskapet (Nordahl, 2018, s. 215). Kort forklart kan dette beskrives som at «veien ut av klassen også blir veien ut av jevnaldergruppa» (Kittelsaa et al., 2015, s. 18).

2.5 Supportgrupper

Supportgrupper er et tiltak hvor elevens jevnaldrende medstudenter brukes som ressurs for endring. Hjelp og støtte fra de jevnaldrende er sentrale faktorer, hvor målet er å gjenvinne mestring, og å bidra til opplevelse av sosial inkludering og tilhørighet til fellesskapet. I oppstartsfasen av intervensjonen må måleleven, eller den utsatte eleven, sammen med en voksen intervensjonsansvarlig, identifisere hvilke jevnaldrende som er egnet til å bli invitert med i gruppen. Normalt inviteres mellom 5-7 av elevens medstudenter, men dette varierer. De jevnaldrende som samtykker til deltakelse, vil videre delta i møter hvor konkrete tiltak som kan bedre skolehverdagen for måleleven blir diskutert. Gjennom møtene vil også de jevnaldrende få trening i hvordan de skal bistå og støtte eleven ut ifra de vanskene og utfordringene som er til stede. Det er derfor en forutsetning at intervensjonsansvarlig har en god relasjon til måleleven, samt kunnskap og kompetanse om de vanskene og utfordringene som eleven har (Kvarme & Valla, 2023).

Etter at deltakerne har begynt å møtes og tiltakene er iverksatt, gjennomføres ukentlige møter, både med måleleven og de jevnaldrende i supportgruppen. Hensikten med møtene er å se om tiltaket har effekt, eller om det må gjøres endringer for å kunne oppnå et positivt resultat. Møtene finner sted ukentlig frem til elevens mål med intervensjonen er

nådd, eller til målelevens situasjon er tilstrekkelig forbedret (Kvarme & Valla, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2019). Slike supportgrupper, eller jevnaldrende støttegrupper, kan blant annet anvendes som tiltak for å skape trygghet og inkludering hos elever som opplever utenforskap, mobbing eller andre krenkelser i skolehverdagen. En forutsetning for at tiltaket skal fungere, er derimot at både deltakerne og intervensjonsansvarlig er motivert, og at de jevnaldrende elevene har forståelse for de vanskene måleleven har. Måleleven må også ha mulighet til å medvirke, slik at tiltaket ikke skaper økt opplevelse av utenforskap og ekskludering (Utdanningsdirektoratet, 2019).

2.5.1 Supportgrupper mot mobbing

Tidligere studier i Norge har undersøkt effekten av supportgrupper i skolen for å forebygge og redusere mobbing, samt bidra til sosial inkludering i skolemiljøet. Et sentralt element som vektlegges for at dette skal kunne oppnås, er utvikling av et godt psykososialt miljø i skolen, hvor elevene styrker og støtter hverandre. Forskning gjort av Kvarme og Valla (2023) viser at supportgrupper bidro til et bedre klassemiljø og opphør av mobbing, også tre måneder etter intervensjonsslutt. Hovedtemaer som ble trukket frem i resultatene tok blant annet for seg viktigheten av vennskap, trygghet i skolehverdagen, bedre psykisk helse, og gleden de jevnaldrende elevene følte på ved å kunne hjelpe en medstudent. Supportgruppene opplevdes også som nyttige for de helsesykepleierne og lærerne som deltok i studien (Kvarme & Valla, 2023).

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

Oppgaven benytter litteraturstudie som metode. Ved litteraturstudie innhentes litteratur og kunnskap systematisk gjennom søk, før artiklene kritisk vurderes og videre benyttes for å belyse en valgt problemstilling. Denne studien tar utgangspunkt i fremgangsmåten til Thidemann (2019, s. 77-78) for å forsøke å belyse problemstillingen om «Sosial inkludering av elever med utviklingshemming og/eller autisme».

3.2 Søkeprosess

Ved litteratursøk samles informasjon inn gjennom relevant litteratur og systematisk søk i valgte databaser, før litteraturen kritisk vurderes og til slutt sammenfattes (Thidemann, 2019, s. 77). Søkeprosessen startet med et innledende litteratursøk, hvor hensikten var å få oversikt over relevant litteratur og forskning som kunne knyttes til valgt tema og problemstilling (Thidemann, 2019, s. 81). Innledende litteratursøk ble gjort i databasene Oria, Google Scholar og PubMed, og det ble benyttet både norske og engelske søkeord. Søkene ga få treff på norske publiseringer innenfor temaet, og videre søk ble på grunnlag av dette kun utført med engelske søkeord. Disse søkeordene ble blant annet identifisert gjennom tekstord i relevant litteratur, og fra forfatterens egne stikkord (Thidemann, 2019, s. 86).

For å optimalisere det systematiske litteratursøket, ble PICO-skjema benyttet som verktøy. Dette bidro til å konkretisere problemstillingen, planlegge søket, og å identifisere nye søkeord og synonymer for de allerede utvalgte søkeordene. Til slutt ble PICO-skjemaet benyttet for å kombinere de ulike søkeordene med hverandre. Det systematiske litteratursøket ble på denne måten begrunnet, dokumentert og etterprøvbart (Thidemann, 2019, s. 82). PICO-skjema ses i Tabell 1.

Tabell 1. PICO-skjema

Population/Patient/problem Hvem?	Intervention Hva?	Comparison Alternativer	Outcome Resultater
Elever med utviklingshemming og/eller autismspekterforstyrrelse.	Implementering av jevnaldrende støttegrupper.	Ingen.	Opplevelse av sosial inkludering i skolen.
Intellectual disabilities	Inclusion strategies		Social inclusion
Autism spectrum disorder	Inclusive interventions		Social exclusion
Students	Peer support		

(Thidemann, 2019, s. 84).

Deretter ble det satt opp en liste med inklusjons- og eksklusjonskriterier for det systematiske litteratursøket. Inklusjonskriterier var fagfellevurderte artikler med IMRAD-struktur, språk, tidsrom og tema med relevans for problemstillingen. Et utvalg av disse kriteriene kan ses i søkehistorikken i Tabell 2. Eksklusjonskriterier var ikke-fagfellevurderte artikler uten IMRaD-struktur, som var over 10 år gamle. Kriteriene bidro til å spisse søket og avgrense mengden irrelevant litteratur. I de fleste søk ble kriteriene ikke lagt inn som en avgrensning, da det i mange tilfeller ga et for snevert resultat. Kriteriene ble derimot brukt ved skumlesing av artiklenes sammendrag og fulle tekst (Thidemann, 2019, s. 83). De artiklene som ikke samsvarte med inklusjonskriteriene ble ekskludert.

Videre ble det systematiske litteratursøket utført i databasene PubMed, ERIC og Embase. Disse databasene ble ansett som relevante på bakgrunn av de fagområdene som databasene dekket. For eksempel er ERIC en database som inneholder litteratur om pedagogikk og utdanningsrelevante temaer, som anses som relevant for valgt tema og problemstilling (Thidemann, 2019, s. 84). I PubMed og ERIC ble databasenes egne standardiserte emneordsystemer (tesaurus) benyttet, i tillegg til egne tekstord. I Embase ble anførselstegn brukt ved søk med sammensatte ord, som for eksempel «inclusion strategies». Det ble i første omgang søkt med ett og ett søkeord om gangen, da for å få oversikt over omfanget av tilgjengelig litteratur. Videre ble de boolske operatorene OR og AND benyttet for å kombinere de ulike søkeordene med hverandre. På denne måten ble det utviklet en god søkestrategi, som er vesentlig for et effektivt søkearbeid (Thidemann, 2019, s. 86-87).

I artikkelutvalget ble artiklenes IMRaD-struktur vurdert opp mot valgt tema og problemstilling. IMRaD-struktur består av hensikt, metode, resultat og diskusjon (Thidemann, 2019, s. 30). Dette var en effektiv måte å gjennomgå artiklenes relevans på, og for å vurdere om artikkelen skulle benyttes eller forkastes. I tillegg ble det benyttet

sjekklister fra helsebiblioteket for å kvalitetssikre de utvalgte artiklene. Sjekklister er pedagogiske verktøy og et hjelpemiddel for kritisk vurdering av vitenskapelige artikler (Helsebiblioteket, u.å.). Disse stegene ble gjennomført gjentatte ganger, med nødvendige justeringer, helt til de fem utvalgte fagfelleverderte artiklene var identifisert. Til slutt ble artiklene kvalitetssikret en siste gang ved bruk av kanalregisteret (u.å.). Dette var for å bekrefte at de var publisert i et godkjent fagfelleverdert tidsskrift.

Utvalget av søkeord, synonymer og ordkombinasjoner som er benyttet i det systematiske søket, er forenklet i tabellen for søkehistorikk. Dette er for å skape en ryddig og oversiktlig fremstilling av søkene som er gjort. Hvilke søkeord som er utelatt fra tabellen vil derfor beskrives her, slik at søkene kan kvalitetsvurderes og utføres på nytt med samme resultat (Thidemann, 2019, s. 89). *Intellectual disabilities* omfatter også *developmental disabilities* og *autism spectrum disorder*. *Students* er brukt som synonym for *pupils*, samt *primary-*, *secondary-*, *elementary-* og *high school students*. Søkeord som til slutt er kombinert med *intellectual disabilities AND students*, er *social inclusion-* og *exclusion*, *inclusion strategies-* og *interventions*, *social support-* og *guidance* og *peer support*.

3.3 Søkehistorikk

Søkehistorikken er presentert i Tabell 2, og tar utgangspunkt i tabellen for søkehistorikk i boken til Thidemann (2019, s. 89). Søkehistorikken viser til dato for søk, valgt database, søkeord, inklusjons- og eksklusjonskriterier og antall treff. Tabellen tydeliggjør også i hvilke søk de fem utvalgte artiklene er hentet fra.

Tabell 2. Søkehistorikk

Søkedato	Søk nr.	Søkeord og kombinasjoner	Database Avgrensninger	Antall treff	Leste abstract	Leste artikler	Artikler inkludert
21.04.23	1	Intellectual disabilities AND students AND social inclusion	Pubmed 2012-2023 MeSH Terms Text Word	22	8	4	0
21.04.23	2	Intellectual disabilities AND students AND social inclusion	ERIC 2012-2023 Peer Reviewed DE Descriptors (exact) TX All text	80	21	4	0
22.04.23	3	Intellectual disabilities AND students AND peer support	ERIC 2012-2023 Peer Reviewed DE Descriptors (exact) TX All text	6	1	1	0
25.04.23	4	"Intellectual disabilities" AND "students" AND "inclusion strategies"	Embase 2012-2023 Peer Reviewed	45	14	7	0
25.04.23	5	Intellectual disabilities AND students AND inclusive interventions	ERIC 2012-2023 Peer Reviewed DE Descriptors (exact) TX All text	125	24	8	Artikkel 1, 2 og 3
25.04.23	6	Intellectual disabilities AND students AND inclusive strategies	Pubmed 2012-2023 MeSH Word Text Word	180	27	9	Artikkel 4
01.05.23	7	«Intellectual disabilities» AND "students" AND "social guidance"	Embase 2012-2023	144	14	4	0
01.05.23	8	Intellectual disabilities AND students AND inclusion interventions	Pubmed 2012-2023 MeSH Word Text Word	91	12	4	Artikkel 5

3.4 Litteratormatrise

Oversikt over de fem utvalgte artiklenes hovedelementer og viktigste informasjon, er presentert i Tabell 3, 4, 5, 6 og 7. Litteratormatrisen tok utgangspunkt i eksempelet til Thidemann (2019, s. 95).

Tabell 3. Artikkel 1.

Full referanse	Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., Brock, M. E., Cattet, G. N., Chen, R., Cooney, M., Fesperman, E., Hochman, J. M., Huber, H. B., Lequia, J. L., Lyons, G., Moyseenko, K. A., Riesch, L. M., Shalev, R. A., Vincent, L. B. & Weir, K. (2016). Randomized Evaluation of Peer Support Arrangements to Support the Inclusion of High School Students with Severe Disabilities. <i>Exceptional children</i> , 82(2), 209-233. Hentet 25.04.23 fra https://doi.org/10.1177/0014402915598780
Hensikt med studien	Undersøke effekt og akseptabilitet av jevnaldrende støtteordninger for å fremme tilhørighet og sosial deltakelse mellom elever med utviklingshemming og jevnaldrende. Studien undersøkte også om jevnaldrende støtteordninger kan anvendes i tillegg til støtte kun fra miljøarbeider eller spesialpedagog.
Metode	Randomisert kontrollert studie med et kvantitativt design. Studien ble gjennomført på 21 forskjellige videregående skoler i 12 ulike distrikter i USA, fra høsten 2011 til høsten 2013.
Utvalg/populasjon	Totalt 256 deltakere var med i studien. 99 av deltakere var elever med utviklingshemming eller autisme, i alderen 15-18 år. I tillegg deltok 106 medstudenter, sammen med 51 skoleansatte.
Hovedfunn	Analysen trakk frem tre hovedfunn: <ol style="list-style-type: none">1. Intervensjonen førte til økninger i sosial interaksjon- og deltakelse, og intervensjonsgruppen viste signifikant større endring i totale sosiale interaksjoner sammenlignet med kontrollgruppen.2. De sosiale relasjonene mellom elevene med utviklingshemming og de trente jevnaldrende var til stede også etter intervensjonslutt, men i varierende grad.3. Både elevene med utviklingshemming, trente jevnaldrende og skolepersonalet var positive til intervensjonen, og det kom frem at både elever med og uten funksjonshemming hadde nytte av ordningen.
Kvalitetsvurdering	Styrker: Deltakerne i studien var tilfeldig fordelt i en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. I tillegg var det et stort antall deltakere, og studien hadde pre-, post- og oppfølgingsobservasjoner. Svakheter: Forfatteren viser til måling av vennskap i etterkant av intervensjonen, som en svakhet ved studien, da dette var noe skolepersonalet rapporterte inn og ikke elevene selv. Det blir også tydeliggjort at en større andel av interaksjonene til elevene som studien fokuserte på var oppgaverelaterte, og i mindre grad sosialrelaterte.
Relevans	Denne artikkelen anses som relevant til oppgavens problemstilling, da undersøkelse av effekten til jevnaldrende støtteordninger kan være med på å understøtte eller avkrefte bruk av jevnaldrende støttegrupper i skolen. I tillegg fokuserer studien på deltakernes opplevelse av gjennomførbarhet og akseptabilitet, som er et viktig element for å vurdere om intervensjonen kan anvendes i skolen.
Etiske overveielser	Forskerne innhentet forskningsgodkjenning fra alle universiteter og distrikter, og alle deltakerne samtykket til å ta del i studien.

Tabell 4. Artikkel 2.

Full referanse	Carter, E. W., Gustafson, J. R., Sreckovic, M. A., Dykstra, S., Jessica, R., Pierce, N. P., Bord, A., Stabel, A., Rogers, S., Czerw, A. & Mullins, T. (2017). Efficacy of Peer Support Interventions in General Education Classrooms for High School students with autism spectrum disorder. <i>Remedial and special education</i> , 38(4), 207-221. Hentet 25.04.23 fra https://doi.org/10.1177/0741932516672067
Hensikt med studien	Studiens hensikt var å undersøke om jevnaldrende støtteintervensjoner kan anvendes for å øke sosial interaksjon mellom elever med ASF og deres jevnaldrende, i ordinære klasserom. I tillegg ble intervensjonens akseptabilitet og gjennomførbarhet vurdert.
Metode	Pilotstudie, hvor data ble innsamlet via observasjon og åpne- og lukkede spørsmål. Studien er derfor både kvalitativ og kvantitativ.
Utvalg/populasjon	Deltakerne av studien var fire elever med ASF, og 13 utvalgte jevnaldrende. Elevene med ASF var i alderen 16-19 år, og studien ble gjennomført på tre videregående skoler i ulike stater i USA. Skoleansatte var i tillegg med ved vurdering av akseptabilitet etter intervensjonsslutt.
Hovedfunn	Hovedresultater i studien viser til: <ol style="list-style-type: none"> 1. Økt sosial interaksjon mellom deltakerne, men elevene med autisme viste liten forbedring i initiativ til samhandling 2. Økning i sosiale interaksjoner fant primært sted mellom eleven med autisme og deres trente jevnaldrende, og i liten grad mellom eleven med autisme og ikke-trente jevnaldrende. 3. Trente jevnaldrende observerte sosialt utbytte for eleven med autisme, og uttrykte selv positivitet til deres rolle og oppgaver i intervensjonen. 4. Elevene med autisme uttrykte tilfredshet ved deltakelse i intervensjonen, og anså sine trente jevnaldrende som venner. Deres lærere rapporterte også en endring i faglig og sosialt engasjement, og var enige om at de hadde de ferdighetene som trengtes for å senere implementere jevnaldrende støtteintervensjoner.
Kvalitetsvurdering	Styrker: Forskerne gjennomførte minst fem baseline-observasjoner før implementering av intervensjonen. Dette er en styrke fordi det gir et bilde av den sosiale interaksjonen som er til stede mellom elevene før oppstart, som videre kan sammenlignes med data som innhentes under intervensjonen. Studien innhentet også data på sosial validitet, både hos elevene som deltok, men også hos skolepersonalet. Svakheter: Studien hadde en liten gruppe deltakere, som kan gi et snevert bilde på intervensjonens effekt og påvirke reliabiliteten. Videre ble det ikke undersøkt om de økte interaksjonene som fant sted under intervensjonen, også fant sted i andre situasjoner i løpet av skoledagen, eller om interaksjonene vedvarte etter intervensjonsslutt.
Relevans	Artikkelen er relevant for å besvare studiens problemstilling, da resultatene viser til hvilken effekt jevnaldrende støtteintervensjoner har i skolemiljøet til elever med autisme. I tillegg undersøker studien intervensjonens sosiale validitet, som er med på å danne et bilde om skolen kan anvende intervensjonen som tiltak for å legge til rette for sosial inkludering.
Etiske overveielser	Før studien startet ble det innhentet universitets- og distriktsgodkjenning, samt samtykke fra alle deltakere. Det er ikke erklært noen potensielle interessekonflikter med hensyn til forskning eller publisering av studien.

Tabell 5. Artikkel 3.

Full referanse	Schaefer, J. M., Cannella-Malone, H. & Brock, M. E. (2018). Effects of Peer Support Arrangements Across Instructional Formats and Environments for Students with Severe Disabilities. <i>Remedial and Special Education</i> , 39(1), 3-14. Hentet 25.04.22 fra https://doi.org/10.1177/0741932517727865
Hensikt med studien	Hensikten med studien var å undersøke effektiviteten av jevnaldrende støtteordninger i felles klasserom for elever med utviklingshemming og deres jevnaldrende, for å forberede sosiale interaksjoner og akademisk engasjement. I tillegg undersøkte studien om mulige sosiale interaksjoner i klasserommet ville overføres til friminutt og kantine.
Metode	Studien anvender blandet metodebruk, og er derfor både kvantitativ og kvalitativ. Store deler av data ble innhentet gjennom observasjon. Videre ble akseptabilitet og effektivitet målt gjennom åpne- og lukkede spørsmål til deltakere og skolepersonalet som implementerte intervensjonen.
Utvalg/populasjon	Denne studien ble gjennomført på en barne- og ungdomsskole i en midtvestelig delstat i USA. Tre elever med utviklingshemming i alderen 13-14 år deltok, og det ble identifisert to jevnaldrende elever til hver elev med utviklingshemming.
Hovedfunn	Studiens analyse trekker frem fire hovedfunn: <ol style="list-style-type: none"> 1. Implementeringen av jevnaldrende støtteordninger førte til umiddelbare og betydelige økninger i sosiale interaksjoner. 2. Økning i sosiale interaksjoner fant kun sted i miljøet hvor jevnaldrende støtteordninger ble implementert. 3. Skoleansatte bekreftet endring i deltakelse og engasjement hos elevene med utviklingshemming. Samtidig var trente jevnaldrende positive til deres rolle i intervensjonen, og rapporterte også endring i elevens sosiale atferd. 4. Elevene med utviklingshemming uttrykte at de trivdes i samhandling med jevnaldrende, og at de følte seg mer involvert i klassemiljøet.
Kvalitetsvurdering	Styrker: Forskerne observerte deltakerne både før, under og utenfor implementeringsmiljøet. Observasjoner ble utført i kantine og friminutt under hele studien, selv når interaksjonen ikke var implementert i disse miljøene. Dette øker troverdigheten til innhentet data, og gjør det mulig å sammenligne elevenes sosiale interaksjon før og etter for å vurdere effekt av jevnaldrende støtteordninger. Svakheter: Forfatterne trekker ikke frem noen svakheter ved studien, men en mulig svakhet kan være det begrensede antallet med deltakere. Dette kan påvirke studiets validitet.
Relevans	Studien er relevant da resultatene viser til effekten av jevnaldrende støtteordninger, og samtidig ser på effektens overførbarhet til andre situasjoner og miljøer. Dette kan i større grad bidra til å forsøke å besvare valgt problemstilling.
Etiske overveielser	Deltakelsen i studien var frivillig, og det ble mottatt godkjenning fra skolens Institutional Review Board før oppstart. Forskerne av studien erklærte ingen potensielle interessekonflikter, verken med forskning eller publisering av artikkelen.

Tabell 6. Artikkel 4.

Full referanse	Brock, M. E., Dueker, S. A. & Barczak, M. A. (2018). Brief Report: Improving Social Outcomes for Students with Autism at Recess Through Peer-Mediated Pivotal Response Training. <i>Journal of autism and developmental disorders</i> , 48(6), 2224-2230. Hentet 25.04.23 fra https://doi.org/10.1007/s10803-017-3435-3
Hensikt med studien	Hensikten med studien var å undersøke hvilken effekt PRT kan ha på jevnaldrende interaksjoner i skolens friminutt. I tillegg undersøkte studien om implementering av PRT kan påvirke kvaliteten på leken til elever med autisme, og lek sammen med jevnaldrende.
Metode	Denne studien var en pilotstudie, hvor deltakerne tilfeldig ble fordelt inn i en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe. Data ble samlet inn gjennom observasjon og spørreskjema, og metoden er derfor kvantitativ.
Utvalg/populasjon	Deltakergruppen besto av 11 elever med autisme og 19 medstudenter, og alle var i alderen 8-12 år. I tillegg deltok 11 skoleansatte. Studien ble gjennomført på en grunnskole i en midtvestelig delstat i USA.
Hovedfunn	Studiens hovedresultater viser: <ol style="list-style-type: none"> 1. Store og signifikante økninger i totale jevnaldrende interaksjoner, både mot og fra eleven med autisme. 2. Skolepersonalet som var med på å tilrettelegge intervensjonen ga uttrykk for at jevnaldrende likte å støtte eleven med autisme, og at de ville igangsatt intervensjonen igjen på et senere tidspunkt. 3. Alle elevene med autisme ville fortsette å være sammen med de jevnaldrende, og var i stor grad positive til de ulike elementene ved interaksjonen. 4. De jevnaldrende deltakerne uttrykte glede ved å støtte eleven med autisme i friminuttet, og sa de ville delta igjen dersom de fikk mulighet.
Kvalitetsvurdering	Styrker: Forskerne delte elevene tilfeldig inn i en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe, som kan være med på å styrke resultatenes validitet. Skolepersonalet som deltok i studien var også allerede godt kjent med elevene, og vil på den måten kunne observere større endringer i atferd og interaksjon. Svakheter: Forskerne viser til at det lille utvalget av deltakere kan ses på som en mulig svakhet, da det ikke er representativt for hele populasjonen.
Relevans	Studien er relevant for å besvare problemstillingen, da resultatene gir et bilde på om jevnaldrende kan bidra til økt interaksjon og deltakelse for elever med autisme i skolens friminutt. For oppgavens problemstilling er det derimot en svakhet at studien fokuserer på kvaliteten på lek hos elever med autisme, men på en annen siden er lek en mulig faktor for å øke deltakelse til fellesskapet, og dermed opplevelsen av sosial inkludering.
Etiske overveielser	Informert samtykke ble innhentet fra alle involverte deltakere. Forfatterne erklærer at det var ingen konflikter av interesse vedrørende studien.

Tabell 7. Artikkel 5.

Full referanse	Sreckovic, M. A., Hume, K. & Able, H. (2017). Examining the Efficacy of Peer Network Interventions on the Social Interactions of High School Students with Autism Spectrum Disorder. <i>Journal of autism and Development disorders</i> , 47(8), 2556-2574. Hentet 01.05.23 fra https://doi.org/10.1007/s10803-017-3171-8
Hensikt med studien	Studien hadde som hensikt å undersøke effekten av jevnaldrende nettverksintervensjoner, og om dette kunne bidra til økt sosial interaksjon mellom elever med autisme og deres medstudenter. I tillegg ble det undersøkt om intervensjonen ville øke elevens initiativ til samhandling, og om det kunne bidra til forebygging av mobbing.
Metode	Studien har brukt observasjon og spørreundersøkelser som metode, og tilnærmingen er derfor kvantitativ.
Utvalg/populasjon	Tre studenter på 15 år med autisme, og 14 av elevens medstudenter deltok i studien. Elevenes foreldre og skoleansatte hadde minimal involvering i studien, men ble inkludert ved noen utvalgte målinger etter intervensjonsslutt.
Hovedfunn	Studien resultater trekker frem fem hovedpunkter: <ol style="list-style-type: none"> 1. Intervensjonen førte til økning i totale sosiale interaksjoner mellom elevene med autisme og jevnaldrende. 2. Total sosial interaksjon var større etter intervensjonsslutt enn i baselinefasen for alle elevene med autisme. 3. To av deltakerne med autisme var positive til intervensjonen og oppga jevnaldrende som venner. Den siste eleven uttrykte mindre tilfredshet under deltakelsen, og oppga ingen jevnaldrende som venner. 4. Jevnaldrende uttrykte viktighet av å inkludere elever med autisme i friminuttet, og bekreftet stor nytte av intervensjonen for eleven, men også for seg selv. 5. Alle foreldrene til elever med autisme ønsket at ungdommen skulle delta i en lignende intervensjon igjen. Skolens ansatte var også positive, og ønsket å implementere jevnaldrende nettverksintervensjoner igjen.
Kvalitetsvurdering	Styrker: Forskerne gjennomførte observasjoner av elevene i friminutt før implementering av jevnaldrende nettverksintervensjoner. Dette kan ses på som en styrke da målingene fra før og etter intervensjon kan sammenlignes, og gi et tydeligere bilde av intervensjonens effekt. Intervensjonens tilfredshet ble også målt, som er en styrke da deltakernes meninger og opplevelser er sentrale i videre bruk av jevnaldrende nettverksintervensjoner. Svakheter: Det ble ikke anvendt spørreskjema med åpne spørsmål til deltakerne etter intervensjonsslutt. Dette er en svakhet da deltakerne ikke får utdypet hva som ligger bak de ulike svarene som ble gitt på spørreskjemaet med lukkede spørsmål.
Relevans	Studien anses som relevant da sosial interaksjon er et element i opplevelse av sosial inkludering. Det er derfor avgjørende i bruk av jevnaldrende nettverksintervensjoner å se effekten på sosial interaksjon, noe denne studien tar for seg. Videre ser studien på om intervensjonen kan forebygge og begrense mobbing, noe som også er viktig i oppnåelse av sosial inkludering av elever med utviklingshemming og/eller autisme.
Etiske overveielser	Samtykke ble innhentet fra alle deltakere, og elevenes foreldre. Det ble ikke oppgitt noen konflikter av interesse ved gjennomføring eller publikasjon av artikkelen.

3.5 Analysemodell

Analysearbeidet tok utgangspunkt i Aveyards tematiske analysemodell, jamfør Thidemann (2019, s. 96). Modellen er en trinnvis beskrivelse av hvordan en kan gjennomføre en systematisk analysering av fagfelleverderte forskningsartikler. Arbeidet ble tilpasset studiens omfang, og noen trinn er derfor gjennomført på en litt annerledes måte.

Analysearbeidet startet med en rask gjennomlesning av alle artiklene for å få oversikt over innholdet. Deretter ble hver artikkel grundig lest gjentatte ganger i sin helhet, for å videre fokusere på konkrete deler av artikkelen. Gjennom hele prosessen var valgt problemstilling nedskrevet og synlig, som påminnelse om hva som var relevant i teksten. Ved analysering av studiens resultater ble artiklene skrevet ut. Deretter ble markeringstusj i forskjellige farger benyttet for å identifisere ulike hovedtemaer. Temaene som ble trukket ut ble ansett som relevante og interessante for å besvare valgt problemstilling (Thidemann, 2019, s. 96-97). For eksempel ble blå markeringstusj benyttet for «Vurdering av deltakelse og brukervennlighet».

Videre ble en tematabell anvendt som verktøy for å få oversikt over de identifiserte temaene, og for å tydeliggjøre hvilke temaer som var gjennomgående i de ulike artiklene (Thidemann, 2019, s. 97). Til slutt ble det vurdert om temanavn som allerede var presentert i resultatdelen skulle benyttes, eller om temaene skulle navngis på nytt. Noen temaoverskrifter tok derfor utgangspunkt i begreper fra artiklene, mens andre ble utformet på egenhånd (Thidemann, 2019, s. 98). For eksempel ble temaoverskrift som omhandler intervensjonens effekt mellom deltakerne, navngitt «Sosial interaksjon og tilhørighet». Temaene som ble ansett som relevante for problemstillingen er presentert i Tabell 8.

Tabell 8. Tematabell.

Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3	Artikkel 4	Artikkel 5
1. Sosial interaksjon, deltakelse og vennskap	6. Sosial interaksjon	1. Jevnaldrende interaksjon	1. Positivitet til jevnaldrende støtte	1. Sosial interaksjon
2. Effekt etter intervensjons-slutt	7. Positivitet til deltakelse	2. Interaksjon kun i implementerings-miljøet	2. Interaksjon mellom deltakerne	2. Vennskap
3. Signifikant forskjell mellom intervensjon- og kontrollgruppe	8. Begrenset forbedring i initiativ	3. Engasjement og sosial deltakelse	3. Ønske om videre samhandling	3. Viktighet av inkludering
4. Positiv evaluering fra alle deltakere	9. Lav interaksjon til ikke-trente jevnaldrende	4. Positiv vurdering av akseptabilitet og sosiale utfall	4. Positive elementer trukket frem gjennom evaluering fra gruppe-ansvarlige	4. Positive utfall hos deltakerne
5. Sosial nytte av støttegruppen	10. Sosialt utbytte	5. Positive utfall		5. Skolen positiv til intervensjon
				6. Forskjell i interaksjon før og etter støttegruppe

4.0 Resultat

I dette kapitlet vil artiklens resultat presenteres. Basert på analysen ble tre hovedtemaer identifisert: 1. Sosial interaksjon og tilhørighet, 2. Effekt utenfor implementeringsmiljøet og etter intervensjonsslutt, og 3. Vurdering av deltakelse og brukervennlighet.

4.1 Sosial interaksjon og tilhørighet

Alle artiklene viste til varierende grad av økt sosial interaksjon mellom elever med utviklingshemming- og autisme og deres jevnaldrende. Artikkel 1 sammenlignet en intervensjonsgruppe med en kontrollgruppe, og resultatene viser at elever med utviklingshemming som mottar støtte fra jevnaldrende, opplever en totalt større økning i sosiale interaksjoner, sammenlignet med kontrollgruppen som kun mottok voksenstøtte. Elevene som mottok jevnaldrende støtte målte også større fremgang på individualiserte sosiale mål, og større økning i sosial deltakelse, initiativ- og respons, enn elevene i kontrollgruppen (Carter et al., 2016, s. 224). Resultatene fra artikkel 2 viste en økning i sosial interaksjon for alle deltakerne i støttegruppen, både for eleven med ASF og de trente jevnaldrende. Forbedring i initiativ hos elevene med ASF var derimot mer begrenset (Carter et al., 2017, s. 213). Før implementering av jevnaldrende støttegrupper, viste de tre elevene med utviklingshemming i artikkel 3, til lave eller ingen nivåer av sosial interaksjon med sine jevnaldrende. Resultatene viser derimot en umiddelbar og betydelig økning i sosiale interaksjoner etter implementeringen, på tvers av alle undervisningsformer (Schaefer et al., 2018, s. 10). Artikkel 4 sine resultater viste også betydelig økninger i totale sosiale interaksjoner, både fra og til eleven med ASF. I tillegg ble det observert en økning i passende lek med jevnaldrende (Brock et al., 2018, s. 2228). Også i artikkel 5 viste resultatene til økte sosiale interaksjoner mellom elevene med autisme og deres jevnaldrende. En sammenligning av totale sosiale interaksjoner hos to tilfeldige elever, viste at disse målingene lignet på den totale sosiale interaksjonen til elevene med ASF under intervensjonsfasen (Sreckovic et al., 2017, s. 2563).

4.2 Effekt utenfor implementeringsmiljøet og etter intervensjonsslutt

En av artiklene viser konkret til støtteordningens effekt utenfor implementeringsmiljøet, og tre artikler viser til støtteordningenes effekt etter intervensjonsslutt. I artikkel 1 viste målinger til at en betydelig andel av de nyutviklede relasjonene, varte ett og to semestre

etter intervensjonsslutt, men at prosentandelen av sosial kontakt var synkende. Mot midten av påfølgende semester, i løpet av et 2-ukers vindu, ble det rapportert at 40% av de jevnaldrende hadde hatt sosial kontakt med eleven med utviklingshemming. På samme måte, i løpet av 1-års oppfølging, ble antall jevnaldrende som hadde sosialt kontakt med elever med utviklingshemming, målt til 16%. Samtidig ble det utført måling av vennskap mellom deltakerne, og prosentandelen av elevene som ble rapportert som venner på de to angitte målingspunktene, gikk fra 43% til 40% (Carter et al., 2016, s. 225-226)._Artikkel 2 sitt resultat forteller at økning av sosiale interaksjoner primært fant sted mellom eleven med utviklingshemming og trente jevnaldrende, og ikke mellom eleven og andre medstudenter. Samlet var 83,2% av interaksjonene som ble målt var fra eleven til trente jevnaldrende, og 84,3% av interaksjonene til eleven fra trente jevnaldrende (Carter et al., 2017, s. 215). Resultater i artikkel 3 presenterer at interaksjoner kun økte i miljøet der jevnaldrende støttegrupper ble implementert, som i denne studien var i klasserommet. Forskerne forsøkte deretter å implementere støttegruppen i miljøer hvor økning av interaksjon ikke var observert, som i dette tilfellet var i kantinen og i friminuttene. Denne utvidelsen av jevnaldrende støttegrupper førte til umiddelbar økning i interaksjoner, også i disse miljøene, men ikke i like stor grad som i klasserommet (Schaefer et al., 2018, s. 11). Artikkel 5 viser til at den totale sosiale interaksjonen mellom elever med ASF og deres jevnaldrende var større etter intervensjonsslutt, sammenlignet med den totale sosiale interaksjonen før jevnaldrende støttegrupper ble implementert (Sreckovic et al., 2017, s. 2563).

4.3 Vurdering av deltakelse og brukervennlighet

Alle de fem artiklene vurderer deltakernes erfaringer og opplevelser, samt intervensjonens brukervennlighet. Resultatene i artikkel 1 viser til at flertallet av elevene med utviklingshemming likte å få støtte av en trent jevnaldrende. Videre uttrykte også de jevnaldrende at de ønsket å tilbringe mer tid sammen med eleven med utviklingshemming etter intervensjonen var avsluttet. En stor andel av elevene med utviklingshemming og trente jevnaldrende rapporterte også at de anså hverandre som venner. De jevnaldrende var positive til deres oppgave og rolle i støttegruppene, og rapporterte at de ønsket å delta i lignende intervensjoner på et senere tidspunkt. Jevnaldrende støttegrupper ble i tillegg betraktet som nyttige av skolens intervensjonsansvarlige, og de var motiverte til å gjennomføre intervensjonen igjen med andre elever (Carter et al., 2016, s. 226). I likhet med artikkel 1, uttrykte de jevnaldrende i artikkel 2, positivitet til deres deltakelse i

intervensjonen. De bekreftet i tillegg sosialt utbytte for eleven med autisme, samt for seg selv. Dette var i form av forbedring av tålmodighet, evne til å hjelpe andre og dannelsen av nye vennskap. Elevene med autisme uttrykte også flere positive utfall ved deltakelse, og følte at de hadde bidratt til gruppen, samt utviklet nye vennskap med jevnaldrende. Resultatene viser også til at elevenes lærere oppfattet intervensjonen som brukervennlig, at den bidro til å fremme et sosialt engasjement, og at det var en god måte å støtte elever med autisme på (Carter et al., 2017, s. 216). I artikkel 3 ble intervensjonen vurdert av voksne- og jevnaldrende deltakere, og flertallet rapporterte positive endringer i elevenes sosiale atferd. Elevene med utviklingshemming uttrykte også at de likte å være mer med sine jevnaldrende, og at de ønsket å fortsette å tilbringe tid med de videre (Schaefer et al., 2018, s. 11). Resultatene i artikkel 4 viser også til positive tilbakemeldinger på intervensjonen fra de involverte deltakere i studien. Alle elevene med autisme rapporterte at de likte å være ute i friminuttene, og at de ville fortsette å være med de jevnaldrende. Flertallet rapporterte også at de betraktet de jevnaldrende som deres venner. På den andre siden rapporterte alle jevnaldrende at de likte å støtte eleven med ASF, og at de ønsket å gjøre det igjen i fremtiden. 14 av 19 jevnaldrende ville anbefale andre medstudenter å være en jevnaldrende støttespiller for elever med autisme. Også i denne artikkelen rapporterte lærere og intervensjonsansvarlige at de ville implementert intervensjonen igjen på et senere tidspunkt (Brock et al., 2018, 2229). Både i forkant og i etterkant av studien rapporterte elevene med ASF i artikkel 5, at de mente det var viktig å ha noen å være sammen med på skolen. To av tre elever med ASF rapporterte at de trivdes med å delta i intervensjonen, og at tiltaket også kunne bidra til å hjelpe andre elever på skolen. Disse elevene oppførte alle, eller flesteparten av de jevnaldrende som sine venner, og det samme gjorde de jevnaldrende tilbake. Den siste eleven med autisme rapporterte derimot mindre tilfredshet med å delta i intervensjonen, og oppførte ingen jevnaldrende som venner. Men, på den andre siden oppførte fire av seks jevnaldrende eleven med autisme som en venn. Samlet sett mente de jevnaldrende at inkludering av elever med autisme var viktig. De ga tilbakemeldinger på at jevnaldrende støttegrupper var nyttige, både for seg selv, men også for elevene med autisme. Skolens ansatte mente også at intervensjonen bidro positivt for elever med ASF, i tillegg til at de så endringer i holdninger til medstudenter og elever som ikke deltok i intervensjonen (Sreckovic et al., 2017, s. 2568-2569).

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil artiklenes hovedfunn drøftes opp mot relevant litteratur og teori som er presentert i teorikapitlet. Hensikten er å forsøke å besvare oppgavens problemstilling, som er «*kan jevnaldrende støttegrupper i skolen bidra til sosial inkludering av elever med utviklingshemming og/eller autismspekterforstyrrelse?*».

5.1 Viktigheten av et jevnaldrende fellesskap

Sammenfatning av resultatene fra de utvalgte artiklene, viser til at jevnaldrende støttegrupper bidro til positiv sosial utvikling og økt interaksjon mellom elevene med utviklingshemming og/eller autisme, og de trente jevnaldrende. Elevene i gruppen samhandlet i større grad med hverandre, som videre bidro til utvikling av nye relasjoner og vennskap (Brock et al., 2018; Carter et al., 2016; Carter et al., 2017; Schaefer et al., 2018 & Sreckovic et al., 2017). Oppsummert viser disse positive utfallene til sosial deltakelse og tilhørighet til et jevnaldrende fellesskap, som videre beskrives som sentrale elementer som må være til stede for opplevelse av sosial inkludering (Nordahl, 2018, s. 15; Statped, 2022). I tillegg kan dette understøttes av norsk forskning, som viser til positive sosiale utfall ved bruk av supportgrupper, eller jevnaldrende støttegrupper, som tiltak for å fremme inkludering, samt bekjempe utenforskap og krenkelser av den utsatte eleven (Kvarme & Valla, 2023). Utdanningsdirektoratet (2019) viser også til at støttegrupper kan anvendes i arbeidet mot et trygt og inkluderende skolemiljø, som skolen til enhver tid er pliktig til å arbeide for (Opplæringsloven, 1998, § 9A-2), gjennom tilrettelegging av gode psykososiale forhold (Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv, 1995, § 12). På veien mot et inkluderende skolemiljø må intervensjonsansvarlig imidlertid ha fokus på at sosial inkludering er en subjektiv opplevelse (Nordahl, 2018, s. 29), og det er derfor kun eleven selv som kan bekrefte om tiltaket har ført til sosial inkludering eller ikke. Det betyr at selv om skolen og intervensjonsansvarlig mener at intervensjonen har hatt effekt, så betyr det ikke nødvendigvis at det oppleves slik for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette tydeliggjøres gjennom artikkelen til Sreckovic et al. (2017) hvor en av de tre elevene med autisme uttrykte mindre tilfredshet med å delta. Eleven oppførte ingen jevnaldrende som venner, selv om de sosiale interaksjonene hadde økt for alle deltakerne, inkludert for denne eleven.

5.2 Organisering av skolehverdagen

En sentral forutsetning for mulighet til sosial interaksjon med jevnaldrende, og opplevelse av sosial inkludering, er tilgang til et jevnaldrende fellesskap (Statped, 2022). Men, på bakgrunn av at flesteparten av elever med utviklingshemming og/eller autisme mottar spesialundervisning utenfor klasserommet, som enetimer eller i små grupper, vil tilgang til fellesskapet kunne være begrenset eller fraværende (Nordahl, 2018, s. 215). Det er derfor sannsynlig at elevene vil tilbringe omtrent like lite tid i samme klassemiljø som sine trente jevnaldrende og medstudenter etter intervensjonsslutt, som de gjorde før støttegruppen ble implementert. Dette tydeliggjør hvordan elevenes plikt og rett til opplæring, samt retten til å gå på sin nærscole (Opplæringsloven, 1998, §§ 2-1, 3-1 og 8-1) ikke automatisk fører til at eleven har tilgang på et jevnaldrende fellesskap gjennom skoledagen. Skolen er på den måten med på å påvirke mulighet til deltakelse og opplevelsen av sosial inkludering (Kittelsaa et al., 2015, s. 18), som videre kan belyses gjennom sitatet: «veien ut av klassen blir også veien ut av jevnaldrergruppa» (Kittelsaa et al., 2015, s. 18). Elevene har imidlertid mulighet til å tilbringe tid sammen med sine jevnaldrende i felles friminutt og lunsjpause, men til tross for dette kan disse situasjonene oppleves som svært krevende for elever med sosiale- og kognitive vansker. Nærmere bestemt fordi dette krever at eleven har visse sosiale ferdigheter, og at eleven klarer å ta initiativ til samhandling med sine jevnaldrende medstudenter (Statped, 2022).

Selv om det tyder på at jevnaldrende støttegrupper bidrar til sosial inkludering i implementeringsmiljøet (Brock et al., 2018; Carter et al., 2016; Carter et al., 2017; Schaefer et al., 2018 & Sreckovic et al., 2017), er det en avgjørende faktor at økt interaksjon og opplevelse av tilhørighet til fellesskapet også overføres til andre miljøer, og opprettholdes i tiden etter intervensjonsslutt. Dersom dette ikke overføres og opprettholdes, vil det igjen kunne føre til opplevelse av sosial ekskludering for eleven med utviklingshemming og/eller autisme (Statped, 2022). På den ene siden viser resultater fra artikkelen til Schaefer et al. (2018) at jevnaldrende støttegrupper ikke ga effekt utenfor miljøet hvor intervensjonen ble implementert. For å undersøke dette, valgte de derfor å utvide støttegruppen til kantine og friminutt, og observerte en umiddelbar økning i sosial interaksjon. Disse resultatene er med på å støtte opp under problemstillingen, men samtidig ble det ikke utført målinger på opprettholdelse av interaksjoner etter at gruppene ble avsluttet, som igjen kan bidra til å påvirke studiens validitet. På den andre siden viser forskning gjort av Carter et al. (2016) og Sreckovic et al. (2017) til opprettholdelse av sosiale interaksjoner etter intervensjonsslutt, men at nivået av interaksjon var lavere og synkende. Sist viser artikkelen til Carter et al. (2017) at økt interaksjon kun oppsto mellom

eleven med autisme og de trente jevnaldrende, og i svært liten grad mellom eleven med autisme og andre medstudenter. Disse utfallene kan mulig forklares ut fra at arbeidet med et inkluderende skolemiljø er en kontinuerlig prosess, og selv om støttegruppene førte til økt interaksjon mellom deltakerne i interaksjonsmiljøet, så vil det ikke automatisk overføres til andre situasjoner eller miljøer (Statped, 2022).

5.3 Betydningen av positive erfaringer og brukervennlighet

Implementering av jevnaldrende støttegrupper avhenger av minst en voksen intervensjonsansvarlig. I de utvalgte artiklene var det variasjon i hvilken rolle den ansatte hadde på skolen, men de fleste var enten lærere, assistenter, spesialpedagoger eller miljøarbeidere (Carter et al., 2016; Carter et al., 2017; Schaefer et al., 2018). En viktig forutsetning for at tiltaket skal kunne føre til positive sosiale utfall, som sammen kan bidra til sosial inkludering, er at intervensjonsansvarlig er motivert og ser behovet for endring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Måling av brukervennlighet i artikkelen til Carter et al. (2016) viser til motivasjon for videre bruk av jevnaldrende støttegrupper, og at skolepersonalet så nytteverdien av implementering. Dette samsvarer med den økte sosiale interaksjonen og deltakelsen som ble observert. Motivasjon for videre bruk bekreftes også i studien til Carter et al. (2017), hvor de ansvarlige lærerne uttrykte at de hadde de ferdighetene som var nødvendig for å kunne iverksette intervensjonen, og at de opplevde jevnaldrende støttegrupper som effektive for å fremme sosialt engasjement hos elevene.

På den andre siden er motivasjon og brukervennlighet alene, ikke nok for å oppnå best mulig utfall av intervensjonen. En annen sentral forutsetning er at intervensjonsansvarlig har en god relasjon til elevene, og kunnskap og kompetanse om de utfordringene som er til stede (Utdanningsdirektoratet, 2019). På bakgrunn av dette vil vernepleiere kunne anses som nyttige intervensjonsansvarlige, med sin kompetanse innen relasjonsbygging, miljøarbeid, og tilrettelegging for personer med sosiale-, fysiske og kognitive vansker (Fellesorganisasjonen, u.å.). Videre er relasjon til elevene og bred kompetanse viktig for å kunne observere endringer, og for å kunne se og innhente informasjon om at eleven med utviklingshemming og/eller autisme blir mer inkludert i det jevnaldrende fellesskapet eller ikke.

I studien til Sreckovic et al. (2017) bekreftes dette ved at flere av skolens ansatte, som også hadde en god relasjon til elevene, kunne observere positive sosiale atferdsendringer. Både hos eleven med autisme, men også hos medstudenter som ikke deltok i støttegruppen. Dette kan bidra til at flere lærere og medstudenter ser viktigheten av et

inkluderende skolemiljø, og igangsetter ulike tiltak på egenhånd. Utdanningsdirektoratet (2019) uttrykker for øvrig at den viktigste forutsetningen for at jevnaldrende støttegrupper kan bidra til tilhørighet til fellesskapet, er at eleven med utviklingshemming og/eller autisme, selv får medvirke i prosessen. Dette understøttes av et viktig element i opplevelsen av inkludering, nemlig muligheten til å bli hørt og til å påvirke sin egen situasjon (Statped, 2022).

5.4 Metodediskusjon

I dette kapitlet vil studiens styrker og svakheter presenteres. Alle de fem utvalgte artiklene er basert på kvantitativ metode, bortsett fra artikkelen fra Carter et al. (2017) og Schaefer et al. (2018), som både er kvantitative og kvalitative. Bruk av begge tilnærmingene kan anses positivt, da dette gir data som gjensidig styrker hverandre (Thidemann, 2019, s. 77). På den andre siden er artikkelen til Brock et al. (2018), i likhet med artikkelen til Carter et al. (2017), en pilotstudie, som kan påvirke resultatene negativt. Men, også denne artikkelen har flere styrker som trekker opp, som for eksempel at deltakerne er delt inn i en intervensjon- og en kontrollgruppe. Det er også en styrke at artikkelen til Carter et al. (2016) er en randomisert kontrollert studie, da dette anses som forskningens «gullstandard» (Thidemann, 2019, s. 71).

Videre var alle de utvalgte artiklene fra forskjellige delstater i USA. Dette kan på den ene siden ses på som en svakhet med tanke på overførbarhet til det norske skolesystemet, og fordi det ikke reflekterer bredden i forskning på fagfeltet. På den andre siden kan det være en styrke, da forskningsresultater fra samme område kan bidra til å støtte opp under resultatene, og derfor gi god reliabilitet. Samtidig deltok flere av forfatterne i mer enn en av de utvalgte artiklene, som både kan være en styrke og en svakhet. Videre var alle de fem utvalgte artiklene på engelsk, noe som ikke er undertegnedes morsmål. Det foreligger derfor en mulighet for at oversettningsfeil og misforståelser er til stede, selv om det ble brukt mye tid og fokus på oversettelse og forståelse av artiklens innhold. Det samme gjelder ved identifisering og bruk av engelske søkeord, hvor relevante synonymer og begreper som kunne ført til et mer konkret søk ikke har blitt oppdaget. På grunnlag av dette må det også tas med i betraktning at relevante studier også kan ha blitt oversatt. Til sist må det nevnes at undertegnelses forforståelse kan ha hatt innvirkning på oppgaven, og preget utvalget av anvendt litteratur, samt problemstillingens vinkling. Dette kan også ha preget resultatenes validitet og reliabilitet, men samtidig har dette vært en bevissthet gjennom hele arbeidsprosessen, slik at påvirkningen skal bli begrenset.

6.0 Konklusjon

For at elever med utviklingshemming og/eller autisme skal oppleve sosial inkludering i skolen, er det flere faktorer som må tas hensyn til. Forskning viser at jevnaldrende støttegrupper fører til økt sosial interaksjon mellom elevene, som videre danner grunnlaget for utvikling av vennskap og tilhørighet til fellesskapet. Dette er elementer i den sosiale dimensjonen av inkludering, og derfor vil man også kunne antyde at jevnaldrende støttegrupper bidrar til opplevelse av sosial inkludering. Sosial interaksjon mellom deltakerne var til stede etter intervensjonsslutt, men ikke i like stor grad som under intervensjonen. På bakgrunn av dette vil en kunne konkludere med at jevnaldrende støttegrupper alene, ikke fører til vedvarende sosial interaksjon mellom elevene. Når samhandling og kommunikasjon mellom elevene falmer, vil også opplevelsen av sosial inkludering kunne forsvinne. Dette bekrefter at arbeidet mot et inkluderende fellesskap på skolen er en kontinuerlig prosess, hvor kun eleven selv kan svare på om han eller hun føler seg sosialt inkludert. For å opprettholde økningen av sosiale interaksjoner, må skolen organiseres slik at elevene har tilgang til et jevnaldrende fellesskap. Gjennom spesialundervisning vil eleven inkluderes i den faglige/organisatoriske dimensjonen, men ikke nødvendigvis i den sosiale. Derfor er elevens medvirkning viktig når undervisningen skal utformes, slik at skolen kan gjøre individuelle tilpasninger som fører til at eleven opplever sosial inkludering. Jevnaldrende støttegrupper avhenger av en voksen intervensjonsansvarlig, og derfor kan vernepleierens helse- og sosialfaglige kompetanse anses som relevant for implementering, og for å videre legge til rette for sosial inkludering. For å kunne implementere jevnaldrende støttegrupper, må intervensjonen oppleves brukervennlig og effektiv for intervensjonsansvarlig, men også for alle de øvrige deltakerne. Dersom deltakerne ikke er motiverte og ikke forstår hensikten med intervensjonen, vil det ikke kunne føre til utvikling av sentrale elementer som må være til stede for opplevelse av sosial inkludering.

For å oppsummere tyder det på at jevnaldrende støttegrupper kan bidra til opplevelse av sosial inkludering, men at det avhenger av tiltak som opprettholder økning i sosiale interaksjoner, både utenfor implementeringsmiljøet og etter intervensjonsslutt. I tillegg avhenger det av at intervensjonen oppleves som akseptabel og brukervennlig. Det viste seg å være vanskelig å finne forskning som konkret besvarte problemstillingen. Sosial inkludering er en subjektiv opplevelse, og er derfor vanskelig å måle. Videre forskning anses derfor som viktig for å kunne løse problemstillingen.

7.0 Litteraturliste

- Brask, O. D., Østby, M. & Ødegård, A. (2016). Vernepleierens kjerneroller: En refleksjonsmodell. Fagbokforlaget.
- Brock, M. E., Dueker, S. A. & Barczak, M. A. (2018). Brief report: Improving social outcomes for students with autism at recess through peer-mediated pivotal response training. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(6), 2224-2230. Hentet 25.04.23 fra <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3435-3>
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., Brock, M. E., Cattey, G. N., Chen, R., Cooney, M., Fesperman, E., Hochman, J. M., Huber, H. B., Lequia, J. L., Lyons, G., Moyseenko, K. A., Riesch, L. M., Shalev, R. A., Vincent, L. B. & Weir, K. (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with serve disabilities. *Exceptional children*, 82(2), 209-233. Hentet 25.04.23 fra <https://doi.org/10.1177/0014402915598780>
- Carter, E. W., Gustafson, J. R., Sreckovic, M. A., Dykstra, S., Jessica, R., Pierce, N. P., Bord, A., Stabel, A., Rogers, S., Czerw, A. & Mullins, T. (2017). Efficacy of peer support interventions in general education classrooms for high school students with autism spectrum disorder. *Remedial and special education*, 38(4), 207-221. Hentet 25.04.23 fra <https://doi.org/10.1177/0741932516672067>
- Engh, R. (2016). Barn og unge med utviklingshemming i skolen. Cappelen Damm.
- Fellesorganisasjonen. (u.å.). *Vernepleiere og vernepleieryrket*. Hentet 18. mai fra <https://www.fo.no/hvor-jobber-vernepleieren/vernepleiere-og-vernepleieryrket-article13495-3588.html>
- Forskr om miljørettet helsevern i skoler mv. (1995). Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler mv (FOR-1995-12-01-928). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/1995-12-01-928>
- Helsebiblioteket. (u.å.). Sjekkliste. Hentet 9. mai 2023 fra <https://www.helsebiblioteket.no/innhold/artikler/kunnskapsbasert-praksis/kunnskapsbasertpraksis.no/4.kritisk-vurdering/4.1-sjekkliste>

- Helsedirektoratet. (2021, 2. juni). Gode helse- og omsorgstjenester til personer med utviklingshemming: Om veilederen. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/gode-helse-og-omsorgstjenester-til-personer-med-utviklingshemming/om-veilederen>
- Kanalregisteret. (u.å.). Register over vitenskapelige publiseringskanaler. Hentet fra <https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/Forside>
- Kittelsaa, A., Ytterhus, B. & Kermit, P. (2015). Reformen og dagligliv. I P. Kermit, A. Gustavsson, A. Kittelsaa & B. Ytterhus (Red.), *Utviklingshemming: Hverdagsliv, levekår og politikk* (s. 11-28). Universitetsforlaget.
- Kvarme, L. G. & Valla, L. (2023, 9. mars). *Supportgrupper hjelper mot utenforskap og skolemobbing*. Sykepleien. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2023.91573>
- Noack, T. & Tjora, A. (2018, 21. November). Samhandling. <https://snl.no/samhandling>
- Nordahl, T. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge: ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H. (2015, 5. januar). *To søyler i en inkluderende skole*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Schaefer, J. M., Cannella-Malone, H. & Brock, M. E. (2018). Effects of Peer Support Arrangements across instructional formats and environments for students with serve disabilities. *Remedial and Special Education*, 39(1), 3-14. Hentet 25.04.22 fra <https://doi.org/10.1177/0741932517727865>
- Skarstad, K. (2019). Funksjonshemmedes menneskerettigheter: Fra prinsipper til praksis. Universitetsforlaget.
- Sreckovic, M. A., Hume, K. & Able, H. (2017). Examining the efficacy of peer network interventions on the social interactions of high school students with autism spectrum disorder. *Journal of autism and development disorders*, 47(8), 2556-2574. Hentet 01.05.23 fra <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3171-8>

Stadskleiv, K. (2018). Intellektuell funksjonsnedsettelse. I A. -G. Urnes (Red.), Den interaktive hjernen til barn og unge (s. 251-262). Gyldendal.

Statped. (2020, 5. juni). Autisme og tilleggsvansker. Hentet 26.05.23 fra <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-tilleggsvansker2/?depth=0>

Statped. (2022, 1. august). Hva er inkludering? Hentet 14.05.23 fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

Urnes, A. -G. (2018). Autismespekterforstyrrelser. I A. -G. Urnes (Red.), Den interaktive hjernen hos barn og unge (s. 273-287). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 29. januar). Tiltak for å bedre relasjoner: elevgrupper. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#a140547>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). Veilederen spesialundervisning. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

