

Ingeborg Ljøkjell

En kvalitativ casestudie om inkluderende klassefellesskap for elever med ASF og andre særskilte behov

Hvordan kan en klasse tilrettelegges for å inkludere elever med autismespekterforstyrrelser i et klasseromsfellesskap, og hvordan erfarer noen av aktørene i klassen læringsmiljøet?

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Laila Engan

Medveileder: Kathrine Lervold

Juni 2023

Ingeborg Ljøkjell

En kvalitativ casestudie om inkluderende klassefellesskap for elever med ASF og andre særskilte behov

Hvordan kan en klasse tilrettelegges for å inkludere elever med autismespekterforstyrrelser i et klasseromsfellesskap, og hvordan erfarer noen av aktørene i klassen læringsmiljøet?

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Laila Engan
Medveileder: Kathrine Lervold
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan klassefellesskapet kan tilrettelegges for høyt fungerende elever med autismespekterforstyrrelser (ASF). Hensikten er å undersøke hvordan spesialpedagogiske tilnærminger i ordinær undervisning kan bidra til at færre elever blir ekskludert fra klassefellesskapet. Det teoretiske rammeverket for oppgaven omhandler inkludering, autismebegrepet, læringsmiljø for elever med autisme og redegjørelse for skoleutviklingsprogrammet *The ASD Nest Model* (Oversatt: Nest-programmet). Undersøkelsen benytter en kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Studien er definert som en casestudie, men det benyttes også fenomenologiske tilnærminger for å tilegne seg kunnskap om inkludering av elever med ASF. Kriteriet for deltakelse i studien var at informantene skulle inngå i et læringsmiljø som baserte seg på strategier fra Nest-prosjektet.

Oppgaven baserer seg på data innhentet gjennom observasjon og intervju av deltakere tilknyttet et læringsmiljø som er tilrettelagt for å inkludere elever med ASF eller andre særskilte behov i klassefellesskapet, basert på Nest-prosjektet. Det er gjennomført observasjoner i læringsmiljøet over fire skoledager, i til sammen åtte økter i en klasse på småtrinnet. I tillegg er det gjennomført intervjuer av klassens to kontaktlærere og en elev i klassen som har mild autisme. Hensikten med å gjennomføre både observasjon og intervju, var å få innsikt i tilretteleggingene av læringsmiljøet og hverdagen til elevene, i tillegg til å få frem deltakernes erfaringer.

Studiens funn tyder på at høy struktur, visuell støtte, ASK og bruk av tolærersystem kan bidra til å skape inkluderende læringsmiljø for høyt fungerende elever med ASF. Lærerne opplevde at strategier fra Nest-prosjektet bidro til å skape gode læringsmiljø, ikke bare for elever med ASF, men for hele klassen. Et interessant funn i studien var at lærerne knyttet utfordringer med å inkludere elever med ASF eller andre særskilte behov til hvorvidt eleven har verbalt språk. Lærerne relaterer også utfordringene med å inkludere elever med ASF eller andre særskilte behov til manglende spesialpedagogisk kompetanse i grunnskolelærerutdanningen.

Abstract

This master's thesis is about how to facilitate inclusion of high functioning students with autism spectrum disorder (ASD) in the general education classroom. The intention is to investigate how special educational approaches in general classroom education can counteract the social exclusion of students with ASD. The thesis uses understanding of the terms "inclusion" and "autism", educational environments for students with autism, and the school inclusion model described by the ASD Nest Model as its framework. A qualitative research case study was conducted to answer the thesis' problem statement and research questions. The case study uses a phenomenological approach to gather knowledge on the inclusion of students with ASD. The criteria for participation in the study was for the participants to be part of a learning environment based on the Nest model.

The thesis is based on data gathered through observation and interviews with participants in a learning environment with adaptations for the inclusion of students with ASD and other learning disabilities, with basis in the Nest model. Observations were made in the learning environment over four school days, for a total of eight sessions in a primary school class. Additionally, interviews were conducted with the two teachers, and a high functioning student with ASD. The purpose with conducting both observations and the interviews was to gather insight into the facilitative qualities of the learning environment and the everyday life of the students, as well as bring forward the personal experiences of the participants.

The results of the research study indicate that strategies from the Nest program may contribute to creating a more inclusive learning environment for high functioning students with ASD. The learning environment was observed to be highly structured, and its physical facilities had special adaptations for sensory issues. Methods such as visual support and a two teacher system were implemented to facilitate students with different needs. The teachers reported in interviews that these adaptations were appropriate not only for students with ASD, but also the other students in the class. An interesting finding was that the teachers linked challenges with inclusion of students with ASD or other special needs, to whether the student had verbal language. The teachers also related the challenges with inclusive classrooms to the lack of special educational competence in teacher education.

Forord

Med dette er tiden kommet for å sette siste punktum for dette arbeidet. Masteroppgaven er et resultat av en lang og lærerik prosess jeg aldri ville vært foruten. Det er mange som skal takkes for at dette prosjektet ble en virkelighet:

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine tre informanter og elevene i klassen jeg fikk bli kjent med gjennom prosjektet. I tillegg til at dere delte deres tanker, kunnskap og erfaringer, inkluderte dere meg i fellesskapet. Varmen, omsorgen og samholdet dere viste gjør meg trygg på at jeg har valgt riktig yrke. En spesiell takk til eleven jeg fikk intervjuet, som viste meg sin opplevelse av skolehverdagen.

Takk til mine veiledere Laila Engan og Kathrine Lervold for vettuge refleksjoner og tro på at jeg skulle klare dette. Tidligere fagrådgiver for Habilitering for barn og unge fortjener også en takk. Uten dine innspill og erfaringer med engasjerte skoler og lærere som arbeider med inkludering av autisme, ville ikke dette prosjektet blitt satt i gang. Ditt engasjement for autismedfeltet inspirerer meg.

Mine studievenner fortjener også en hyllest. Takk for lange lunsjer, engasjerende samtaler, støtte og humor. Studietiden hadde ikke vært den samme uten dere. Anette fortjener en spesiell takk, som selv etter å ha levert sin masteroppgave hjalp meg med de tekniske formalitetene for masteroppgaven. Vårt vennskap vil jeg ta vare på videre i livet.

Videre vil jeg rette en stor takk til min familie for støtte og oppmuntring gjennom hele prosessen. Dere er min trygge havn.

Til slutt vil jeg takke min kjære Axel, som på alle mulige måter har støttet meg på veien. Takk for at du engasjerer deg i alt jeg bryr meg om, og at du har kommet med middag til lesesalen i de travleste periodene. Uten deg ville jeg ikke vært i stand til å fullføre dette arbeidet.

*(Specialpædagogiske metoder)
giver nogle børn den nødvendige
støtte, men også andre børn profiterer
af tydelighed og struktur, da alle børn
støttes af klare rammesætninger for
læring (Kromann, 2018).*

Innhold

Figurer	xiv
Tabeller	xiv
Forkortelser/symboler	xiv
1 Innledning	15
1.1 Studiens formål og relevans	15
1.2 Studiens tema og problemstilling	17
1.3 Oppgavens innhold og struktur	17
2 Teoretisk rammeverk	19
2.1 Autismespekterforstyrrelser (ASF)	19
2.1.1 Et historisk tilbakeblikk på autismefeltet	19
2.1.2 Forståelse av autismebegrepet	19
2.1.3 Forekomst og tilleggsvansker	20
2.2 Læringsmiljø for elever med autismespekterforstyrrelser.....	21
2.2.1 Fysisk tilrettelegging av læringsmiljøet	21
2.2.2 Strukturering	22
2.2.3 Visuell støtte	22
2.2.4 Tolærersystem.....	23
2.3 Inkludering: En skole for alle	24
2.3.1 Inkluderingsbegrepet.....	24
2.3.2 Et historisk perspektiv på inkludering av elever med særskilte behov.....	24
2.3.3 Inkludering fra et berikelsesperspektiv.....	25
2.3.4 Et behov for spesialpedagogisk kompetanse	25
2.4 NEST-prosjektet: inkluderende fellesskaper	26
2.4.1 «The ASD Nest program»: Nest-programmet i New York.....	26
2.4.2 Begrepsforståelse og kjennetegn på Nest-klasser	26
2.4.3 Nest-programmet i Danmark: Inspirasjon til inkluderende praksiser	27
2.5 Tidligere forskning om inkludering av barn med ASF i den ordinære undervisningen.....	28
3 Metode	30
3.1 Forskningsdesign	30
3.1.1 Casestudie	30
3.2 Kontekst for datainnsamlingen	31
3.3 Observasjon som metode.....	32
3.3.1 Gjennomføring av observasjon i læringsmiljøet	33

3.4	Intervju som metode	33
3.4.1	Informanter.....	34
3.4.2	Gjennomføring av intervju med kontaktlærerne	34
3.4.3	Gjennomføring av intervju med elev	35
3.5	Kvalitet i forskningen	35
3.5.1	Gyldighet gjennom transparens	36
3.5.2	Generalisering	36
3.5.3	Forskningsetikk.....	36
3.6	Metode for analyse	37
3.6.1	Transkribering	37
3.6.2	Sortering av datamaterialet.....	37
3.6.3	Tolking av datamateriale	38
4	Presentasjon av funn.....	39
4.1	Tilrettelegging av læringsmiljøet for elever med ASF.....	39
4.1.1	Fysisk tilrettelegging av læringsmiljøet	39
4.1.2	Strukturering	40
4.1.3	Visuell støtte	42
4.1.4	Tolærersystem.....	43
4.1.5	Oppsummering	45
4.2	Informantenes perspektiver på inkludering av elever med ASF i klasseromsfellesskapet	45
4.2.1	Viktigheten av tilhørighet og sosial læring	45
4.2.2	Viktigheten av lærerens kompetanse	46
4.2.3	Oppsummering	48
5	Diskusjon.....	50
5.1	Tilrettelegging av læringsmiljøet for elever med ASF.....	50
5.1.1	Fysisk tilrettelegging av læringsmiljøet	50
5.1.2	Strukturering	51
5.1.3	Visuell støtte	51
5.1.4	Tolærersystem.....	52
5.2	Aktørenes perspektiver på inkludering av elever med ASF i klasseromsfellesskapet	53
5.2.1	Viktigheten av tilhørighet og sosial læring	53
5.2.2	Viktigheten av lærerens kompetanse	55
6	Sammenfatning av studien.....	57
6.1	Studiens implikasjoner og begrensninger	57
6.2	Videre forskning	58

Referanser.....	60
Vedlegg.....	67

Figurer

Figur 4.1: Vegghengt- og flyttbar timer (Timer, 2023)	43
---	----

Tabeller

Fant ingen figurlisteoppføringer.

Forkortelser/symboler

DPI

NTNU

PDF

Dots per inches

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Portable Document Format

1 Innledning

Kritikken av manglende spesialpedagogisk forankring i den norske skolen har vært en vedvarende debatt siden temaet først ble tatt opp av Hans Jørgen Gjessing for over femti år siden. Gjennom årene har en rekke spesialpedagogiske metoder og programmer blitt utviklet, men det mangler en bred enighet om hvordan det spesialpedagogiske arbeidet kan inngå i den ordinære undervisningen (Uthus, 2020). For å innlede denne masteroppgaven ønsker jeg først å beskrive min forforståelse knyttet til inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser (ASF). Videre aktualiserer jeg studien i samfunnsmessige- og vitenskapelige begrunnelser, både offentlige rapporter, konvensjoner og lover, og rapporten til Steinbrenner et al. (2020) som identifiserer metoder og praksiser som bidrar til utvikling av ferdigheter for elever med autisme. Jeg gjør også rede for tema og problemstilling, før jeg til slutt beskriver oppgavens disposisjon.

På forhånd av datainnsamlingen var min forståelse av ASF først og fremst basert på erfaringer fra habiliteringstjenesten og praksis i skolen. I forkant av studien hadde jeg lest om typiske vansker tilknyttet autismediagnosen, men jeg visste lite om hvordan man kan tilrettelegge for elever med autisme i den ordinære undervisningen. Jeg har lurt på hvordan vanlige klasserom oppleves for elever som har sensoriske vansker. Det vil si at personen har utfordringer med å sortere informasjon ut fra omgivelsene. Dette perspektivet på autismevansker har skapt nysgjerrighet omkring hvordan læringsmiljøet kan tilrettelegges, slik at elevgruppa inkluderes faglig og sosialt i et klassefelleskap. Gjennom praksis i lærerutdanningen har spesialpedagoger med ansvar for elever med ASF fortalt at de opplever at kontaktlærerne og faglærerne «glemmer» elever som får opplæring utenfor klasserommet, eller at elevene oppleves som «for vanskelige» til å bli inkludert i fellesskapet med andre. Disse erfaringene ligger til grunn for at studien ønsker å undersøke hvordan elever med ASF kan inkluderes i skolen. Jeg har lurt på hvordan elever med ASF opplever skolehverdagen, og hva de selv mener er en god måte å organisere undervisningen på. Jeg er opptatt av at elevens forutsetninger, ønsker og behov skal stå i sentrum i avgjørelser som angår deres skolehverdag og oppvekst.

For å få mer informasjon om autismefeltet, tok jeg kontakt med en person hadde mange års erfaring som veileder ved HABU (Habilitering for barn og unge). Han delte sin kjennskap om ulike skolers arbeid med tilrettelegging og inkludering for barn med ASF, og fortalte at det kun var en skole han kjente til som har hatt utgangspunkt i en bestemt inkluderingsmetode. Han formidlet at skolen hadde gjort seg nyttige og verdifulle erfaringer med tilnærmingen. Dette var starten på det som skulle resultere i denne masteroppgaven.

1.1 Studiens formål og relevans

Andelen elever i Norge som har vedtak om spesialundervisning var i skoleåret 2021-2022 omkring åtte prosent (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Flere mener at utbyttet av spesialundervisningen er uklar, og i noen tilfeller også negativ (Haug, 2017; Kvande et al., 2019; Thurmann-Moe et al., 2021). Med bakgrunn i dette har en rekke offentlige utredninger blitt gjort, blant annet av Barneombudet (2017) og ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018). I begge

utredningene konkluderes det med at spesialundervisningen ikke har vært god nok. Elever med særskilte behov har ikke blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre barn og unge, og har i for liten grad fått realisert læringspotensialet sitt (Nordahl et al., 2018).

Barn med særskilte behov har rett til adekvat undervisning i offentlig skole, fastslått i Salamancaerklæringen (Unesco, 1994). Dette innebærer at utdanningssystemene tar hensyn til variasjonen av barns egenskaper, forutsetninger og behov. Skolen skal tilrettelegges for en inkluderende opplæring i alle ordinære skoler (NOU 2009:18). I tillegg til at Norge har forpliktet seg til denne konvensjonen, sier diskriminerings- og tilgjengelighetsloven at «Lovens formål er å fremme likestilling og likeverd, sikre like muligheter og rettigheter til samfunnsdeltakere for alle, uavhengig av funksjonsevne, og hindre diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. Loven skal bidra til at nedbygging av samfunnsskapt funksjonshemmende barrierer og hindre at nye skapes». I opplæringsloven § 5-1 slås retten til spesialundervisning fast, som sier at elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte innenfor det ordinære opplæringstilbudet skal få et tilrettelagt tilbud (Opplæringslova, 1998). Dette gir lærerutdanningene, skoleledere og lærere et ansvar for å utvikle inkluderende undervisningspraksiser som bidrar til læring og utvikling.

Denne oppgaven handler om inkludering av elever med autisme i den ordinære undervisningen. Siden 1990-tallet har det vært en kraftig økning i andelen barn og unge som diagnostiseres med autismespekterforstyrrelser (Surén et al., 2019). Dette viser behovet for økt kunnskap om hvordan denne elevgruppa kan inkluderes i klassefellesskapet. I 2018 fikk det oppnevnte Autisme- og Touretteutvalget i oppdrag å evaluere autisemfeltet (Paulsrud et al., 2020). Utvalget konkluderte med at kvaliteten i tilbudet og kompetansenivået var utydelig og varierende. I tillegg opplever mange personer med ASF, samt deres pårørende, at de ikke får det de har behov for og krav på (NOU 2020:1). Rapporten påpeker at det finnes lite systematisk kunnskap om skoletilbudet til norske elever med autisme.

Autisemfeltet har lenge vært preget av praksiser uten empirisk støtte (for eksempel kelasjonsterapi (Singer & Ravi, 2015)) eller pseudovitenskapelige intervensjoner (se Social Thinking (Leaf et al, 2018)). De siste årene har imidlertid forskning, kliniske spesialisters-, læreres- og brukeres erfaringer bidratt til identifisering av metoder og praksiser med dokumentert virkning knyttet til behandling og opplæring av barn med ASF (Øzerk & Øzerk, 2020). Et omfattende forskningsarbeid identifiserte nemlig 28 virksomme, eller evidensbaserte metoder for utvikling av ulike ferdigheter hos personer med autisme mellom 0 og 22 år (Steinbrenner et al., 2020).

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan et læringsmiljø kan tilrettelegges for å inkludere høyt fungerende elever med autismespekterforstyrrelser i ordinær undervisning. Det er manglende kunnskap og forskning knyttet til inkludering av elever med ASF eller andre særskilte behov i ordinær undervisning, noe som gjør denne oppgaven relevant for utviklingen av fagfeltet. Studier har vist at skoler som legger vekt på å ta vare på elever med særskilte behov, også er gode skoler for alle barn (Befring, 1997). Skoleutviklingsprosjektet «The ASD Nest Program», eller Nest-programmet ble utviklet med mål om å skape inkluderende klassefellesskap for høyt fungerende elever med ASF (Cohen & Hough, 2013; Koenig et al., 2009; Steinhardt, 2017). ASD er forkortelsen for «autism spectrum disorder». Flere av strategiene i Nest samsvarer med metodene og praksisene Steinbrenner et al. (2020) har definert som evidensbasert

(visuell støtte, rollespill, vennestøttet intervensjon (Peer supports), tilrettelegging av de fysiske omgivelsene og positiv atferdsstøtte). Kromann (2018) mener de spesialpedagogiske metodene som foreslås i Nest gir noen barn *nødvendig* støtte, men at også andre profiterer av programmet fordi alle barn støttes av tydelige rammesettinger for læring og utvikling.

1.2 Studiens tema og problemstilling

Kjernen i det spesialpedagogiske feltet handler om å utvikle kunnskap som fremmer læring og trivsel hos barn og unge med ulike vansker (Befring & Næss, 2019). Innenfor feltet er det bred enighet om at utvikling av inkluderende fellesskaper er sentralt for å støtte denne elevgruppen. Forekomsten av ASF og behovet elever med ASF ofte har for tilrettelegging, er begrunnelsen for at jeg ønsker å fordype meg i temaet inkludering av elever med ASF i ordinær undervisning. Selv om det finnes mange dokumenterte metoder for opplæring av barn med ASF, trengs det mer kunnskap om hvordan man kan anvende slike metoder i ordinær undervisning. Studien har til hensikt å diskutere om spesialpedagogiske tilnærminger knyttet til ASF kan utvikle inkluderende fellesskaper i skolen som er berikende for alle elever. Det er dermed interessant å undersøke hvordan en klasse, som har benyttet en bestemt inkluderingsmetode, erfarer tilretteleggingene i klasseromsfellesskapet. Jeg ønsker å undersøke temaet ved å se på hvordan en klasse er tilrettelagt, og hvordan lærere og en elev med ASF erfarer et læringsmiljø som er tilrettelagt med hensikt om å inkludere elever med autisme og andre særskilte behov. Dette er bakgrunnen for følgende problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål:

Hvordan kan en klasse tilrettelegges for å inkludere elever med autismespekterforstyrrelser i et klasseromsfellesskap, og hvordan erfarer noen av aktørene i klassen læringsmiljøet?

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan er læringsmiljøet i en klasse tilrettelagt fra et perspektiv om å inkludere elever med ASF?*
- *Hvordan opplever kontaktlærere tilretteleggingene i klasserommet fra et perspektiv om å inkludere elever med ASF i klassefellesskapet?*
- *Hvordan opplever en elev med ASF tilretteleggingene i klasserommet fra et perspektiv om å bli inkludert?*

1.3 Oppgavens innhold og struktur

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. Det første kapitlet aktualiserer studien, og gjør rede for oppgavens formål, tema og problemstilling. Jeg viser også til undersøkelsens bakgrunn for hvorfor jeg ønsket å fordype meg i inkludering av elever med ASF. Oppgavens andre kapittel omfatter det teoretiske rammeverk. Her gir jeg et tilbakeblikk på autismefeltets historie, før jeg gjør rede for kjennetegn, typiske vansker og sentrale tiltak knyttet til ASF. Jeg gjør også rede for av inkluderingsbegrepet, lærerens kompetanse og spesialpedagogiske perspektiver på særskilte behov. Videre beskrives Nest-programmet, som er utgangspunktet for hvordan lærerne har tilrettelagt læringsmiljøet. Til slutt trekkes det frem tidligere forskning på inkludering av elever med ASF i den ordinære undervisningen. Kapittel tre tar for seg undersøkelsens forskningsdesign, metode for analyse og forskningsetiske betraktninger. For å analysere datamaterialet tar studien utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) sine tre fortolkningsnivåer, *selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk*

forståelse. Studien forholder seg til de to første fortolkningsnivåene i oppgavens fjerde kapittel, som presenterer funn og analyse. Kapittel fem inkluderer i tillegg det tredje fortolkningsnivået, hvor studiens funn diskuteres opp mot det teoretiske rammeverket for studien. Oppgavens sjette og siste kapittel oppsummerer studiens funn, viser til videre forskning og gjør rede for studiens begrensninger og implikasjoner.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket for studien. For å besvare problemstillingen består oppgavens teoretiske rammeverk av tidligere forskning knyttet til inkludering av barn med autisme i den ordinære undervisningen, forståelse av inkluderings- og autismebegrepet, i tillegg til vansker og tiltak knyttet til ASF.

2.1 Autismespekterforstyrrelser (ASF)

I det følgende forsøker jeg å gjøre rede for de typiske vanskene knyttet til autismespekterforstyrrelser. Disse inngår i kjennetegnene som definerer diagnosen, og er et grunnleggende utgangspunkt for å tilrettelegge læringsmiljøet for elever med ASF. Først ønsker jeg å gi et kort historisk tilbakeblikk på autismefeltet.

2.1.1 Et historisk tilbakeblikk på autismefeltet

I skrivende stund er det 80 år siden ti år gamle Donald Grey Triplett ble den første som ble diagnostisert med autisme (Kanner, 1943). Siden den gang har det skjedd mye innenfor forskning på autismespekterforstyrrelser (Øzerk & Øzerk, 2020). Autismefeltets historie inneholder blant annet uetiske eksperimentelle forsøk. Barn og voksne ble utsatt for eksperimentelle studier, blant annet LSD (lysergic acid diethylamide) og elektrisk støt (se Schain og Freedman (1961) om LSD og Lovaas og Simmons (1969) om elektrisk støt). Ole Ivar Lovaas anses som en viktig bidragsyter innenfor anvendt atferdsanalyse (ABA). Atferdsanalyse handler om å systematisk undersøke årsakene til atferd, slik at man kan hjelpe personen til å endre atferd (Svartdal & Eikeseth, 2010; Øzerk & Øzerk, 2020). Metoden er evidensbasert, og strategiene fra ABA benyttes blant annet i andre evidensbaserte metoder som tidlig, intensiv atferdsintervensjon, Discrete Trial Opplæring, visuell støtte, foranledningsstrategier, selvkontroll og differensiell forsterkning. På grunn av Lovaas sine eksperimentelle metoder med elektrisk støt, ble anvendt atferdsanalyse satt i et dårlig lys. Gjennom årene har ABA imidlertid fått større anerkjennelse i arbeid med barn med ASF (Øzerk & Øzerk, 2020). Gjennom autismefeltets historie har det vært en utvikling av nye prinsipper, strategier og metoder. Rettighetene til opplæring for elever med autisme har utviklet seg, og elevgruppa får i større grad anerkjennelse for sine behov for tilrettelegging i skolen.

2.1.2 Forståelse av autismebegrepet

I denne oppgaven brukes benevnelsene autisme, autismespekterforstyrrelse og ASF synonymt om hverandre. Min forståelse av begrepet tar utgangspunkt i karakteristikkbeskrivelsen i diagnosesystemet ICD-10 og Martinsen et al. (2016) og Øzerk og Øzerk (2020) sine beskrivelser av sentrale vansker. Det skilles også mellom hvorvidt eleven har språk eller ikke. Høyt fungerende elever med ASF refererer først og fremst til elever som har verbalt språk, mens lavt fungerende elever med ASF refererer til elever som delvis eller helt mangler verbalt språk. Kunnskap om vanskene er sentralt for å forstå hvilke tilrettelegginger som er hensiktsmessig for å skape fellesskaper som er inkluderende for elever med ASF. Denne studien dreier seg først og fremst om inkludering av høyt fungerende elever med ASF.

Diagnostisering av ASF i norsk sammenheng følger i de fleste tilfeller kriteriene fra diagnosesystemet ICD-10 (International Classification of Diseases and Related Health Problems). ICD-10 har egne diagnosekriterier for blant annet barneautisme og Asperger syndrom, men det er forventet at ICD-11 vil foreta endringer som gir mulighet for å gradere ASD som mild, moderat eller alvorlig, i tillegg til å kunne spesifisere eventuell utviklingshemming (Sponheim & Gjevik, 2019). ASF karakteriseres ifølge ICD-10 ved kvalitative forstyrrelser knyttet til sosialt samspill og kommunikasjon, i tillegg til et begrenset, stereotypet og repetitivt repertoar av interesser (ICD-10; Martinsen et al., 2016). Diagnosen er uavhengig av intelligens, og kan opptre sammen med andre diagnoser eller syndromer (Martinsen et al., 2016) Det er viktig at læreren har kunnskap om autismediagnosen, slik at man forstår utfordringene knyttet til inkludering i vanlige klasserom (Martinsen et al., 2016; Olsson & Nilholm, 2023; Øzerk & Øzerk, 2020).

Autismespekterforstyrrelse er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som påvirker sentrale utviklingsområder. Utviklingsforstyrrelsen viser seg i vansker knyttet til persepsjon (evnen til å oppfatte sanseinntrykk (Svartdal, 2023)), kommunikasjon, sosiale ferdigheter og kognitiv- og språklig utvikling (Martinsen et al., 2016). Som følger av diagnosen, gjennomsyres hverdagen til personer med ASF av utfordringer og belastninger nevrotypiske personer ikke har. Med nevrotypisk mener jeg en person som ikke har ASF. Selv om diagnosekriteriene for ASF har vært i endring, har tre vanskeområder preget beskrivelsen av autisme; (1) språk og kommunikasjon, (2) sosialt samspill og (3) atferd. Øzerk og Øzerk (2020) mener kjernevanskene til barn med ASF er knyttet til disse utviklingsområdene, i tråd med blant annet Martinsen et al. (2016) sin beskrivelse av sentrale utfordringer for personer med ASF. Det første vanskeområdet, språk og kommunikasjon, handler om utfordringer knyttet til sosial kommunikasjon. Diagnosen spenner seg fra personer uten et verbalt språk, til personer som kan uttrykke tanker, følelser og behov, og til de som behersker språk godt i form av et stort vokabular, formelt språk og god grammatikk (Martinsen et al., 2016). En person med autisme har i varierende grad utfordringer med å bruke språket på en sosial passende og meningsfull måte, i tillegg til å bruke uttrykk og fraser. I tillegg er kroppsspråk ofte utfordret, for eksempel i form av øyekontakt eller håndbevegelser. Til forskjell fra nevrotypiske barn, trenger de fleste barn med ASF målrettet opplæring for å utvikle sosiale-, kommunikative- og språklige ferdigheter.

Det andre vanskeområdet innebærer vansker knyttet til sosialt samspill med andre. Det kan observeres i form av manglende interesse for samspill med andre, for eksempel sosial lek (Øzerk & Øzerk, 2020). Sosiale ferdigheter knyttet til turtaking, utveksling av gester og felles oppmerksomhet, for eksempel gjennom øyekontakt, beskrives som redusert hos barn med ASF sammenlignet med nevrotypiske barn. Det siste vanskeområdet, atferd, refererer til særegne utviklingsmønstre personer med ASF ofte har. Det innebærer varierende grad av repetitiv atferd, som ofte innebærer selvstimulering. Utfordrende atferd og selvskading er to andre typer atferd som kan forekomme hos personer med ASF (Øzerk & Øzerk, 2020).

2.1.3 Forekomst og tilleggsvansker

En studie om diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge viser en økning i andelen barn som har blitt diagnostisert med autisme de siste årene (Surén et al., 2019). Omkring 7000 barn hadde i 2020 autismediagnosen. Statistikk om forekomst av autisme er viktig i planlegging av offentlige tiltak, slik at nødvendig kompetanse og fasiliteter er tilgjengelig for behandling og opplæring av barn med autisme, mener Øzerk og Øzerk (2020).

Benevnelsen komorbiditet brukes når flere lidelser eller diagnoser opptrer samtidig (Hem, 2020). Dette gjelder ofte for personer med autisme (Martinsen et al., 2016; Øzerk & Øzerk, 2020). Flere undersøkelser viser at mellom 54- og 70% av mennesker med ASF har en eller flere andre tilleggs lidelser (Croen et al., 2015; Hofvander et al., 2009; Howes et al., 2018; Romero et al., 2016), som Øzerk og Øzerk (2020) viser til. En annen undersøkelse med et utvalg på 112 barn mellom 10 og 14 år viste at en betydelig andel av barn med autismespekterforstyrrelse hadde en eller flere tilleggs lidelser (Simonoff et al., 2008). Vesentlige tilleggs lidelser som ble identifisert i undersøkelsen, var angstrelaterte-, depresjonsrelaterte-, atferdsrelaterte- og ADHD-relaterte lidelser. Det er viktig at lærere har kunnskap om vanlige tilleggs lidelser knyttet til autisme, slik at man kan være oppmerksom på eventuelle andre utfordringer man bør ta hensyn til.

2.2 Læringsmiljø for elever med autismespekterforstyrrelser

I arbeid med å tilrettelegge læringsmiljøet, fra et perspektiv om å inkludere elever med ASF i klasserommet, bør tiltakene ta utgangspunkt i vanskeområdene eleven har. Martinsen et al. (2016) skiller mellom tre sentrale ASF-tiltak: (1) struktureringstiltak for å skape oversikt over hverdagen og opplæringsinstitusjonene, (2) språk- og kommunikasjonsopplæring og (3) økning og sikring av sosial deltakelse. Disse tiltakene utgjør kjernen for hvordan man bør tilrettelegge læringsmiljøet for mennesker med ASF, og kan knyttes til minst et av de tre vanskeområdene (1). språk og kommunikasjonsvansker, (2) sosiale vansker og (3) atferdsvansker. For personer som har utfordringer knyttet til å oppfatte og forstå omgivelsene sine, kan strukturerte og oversiktlige omgivelser bidra til at vanskene ikke blir like fremtredende.

Slike tiltak kan hjelpe skolen til å utvikle et læringsmiljø som ivaretar elevens forutsetninger. Samtidig bør tilretteleggingene ta utgangspunkt i den individuelle utviklingshistorien til eleven. Cohen et al. (2010) argumenterer for viktigheten av å skape et forståelig læringsmiljø, i arbeidet med å etablere inkluderende fellesskap for elever med ASF. Clasen et al. (2019) påpeker også at et organisert læringsmiljø ofte er hensiktsmessig for andre elever som ikke har autismespekterforstyrrelser. Denne masteroppgaven tar for seg tilrettelegging av det fysiske miljøet, strukturering, visuell støtte, ASK (alternativ supplerende kommunikasjon) og tolærersystem, som kan bidra til å skape et forståelig læringsmiljø for elever med ASF.

2.2.1 Fysisk tilrettelegging av læringsmiljøet

Autismeforeningen, Norsk Tourette Forening og ADHD Norge utarbeidet i samarbeid med Universell Utforming AS en rapport om hvordan skolen bør tilrettelegges med hensyn til elever med kognitive og sensoriske vansker (Universell Utforming AS, 2018). I rapporten kommer det frem at elever med autisme (og tourette) vil tjene på fysisk tilrettelegging av læringsmiljøet, blant annet på grunn av nedsatt toleranse for sensoriske inntrykk som lyd, lys og synsinntrykk. Det innebærer tilrettelegginger knyttet til planløsning, uteområder og tilgang på støttende læringsmidler.

I rapporten kritiseres skolen for å la arkitektene være de som definerer det fysiske læringsmiljøet til elevene. Dette handler blant annet om at nye skoler ofte har en åpen planløsning, som bidrar til at elevene utsettes for flere sensoriske inntrykk. Planløsningen bør være oversiktlig, og gi mulighet for skjerming. Manglende mulighet for skjerming kan skape stress og ubehag for eleven, og bidra til en utfordrende skolehverdag. Det anbefales også at elevene har mulighet til faste plasser, at vinduene kan dekkes til og at dørene er bak i rommet for å redusere forstyrrelser. Planløsningen bør gi mulighet for å

kunne regulere lys- og lydforhold, være enkel å navigere i og ha hensiktsmessige materialer som ikke bidrar til sensorisk ubehag. Når det gjelder uteområdet bør plasseringen av soner være gjennomtenkt. I rapporten foreslås det også at læringsmiljøet er godt skiltet, og at det brukes piktogrammer. Dette støttes også av blant annet, Martinsen et al. (2016), Øzerk og Øzerk (2020) og Campbell et al. (1996).

2.2.2 Strukturering

Mennesker med autisme har ofte behov for struktur og forutsigbarhet i hverdagen, og anses av Martinsen et al. (2016) som et av de sentrale ASF-tiltakene. Strukturering om å lage oversikter over situasjoner og aktiviteter, blant annet over hverdagens rutiner og gjøremål. God struktur gir oversikt og forutsigbarhet, noe som fremmer personens evne til persepsjon og adaptive ferdigheter. Det innebærer at personen blir i stand til å forstå og utfolde seg i omgivelsene (Cohen et al., 2010). En annen effekt av å lage gode strukturer er at strukturen fører til økt selvstendighet (Breumlund et al., 2018; Martinsen et al., 2016). Dette gir personen mulighet til å ta styring i eget liv, og gir en følelse av kontroll (Bandura, 1997; Skaalvik et al., 2020). I tillegg fører tettere strukturering til økt samvær mellom mennesker med ASF og deres nærpå personer, skriver Martinsen et al. (2016).

Strukturering lages på flere nivåer. Martinsen et al. (2016) skiller blant annet mellom rammestruktur og situasjonsstruktur. Rammestruktur refererer til de ulike situasjonene eller øktene en dag består av. Hvorvidt rammestrukturen er planlagt eller tilfeldig, bestemmer hvor regelmessig eller forutsigbar dagen oppleves for personen. Planlagt rammestruktur kjennetegnes av at situasjoner gjennom dagen (1) gjentar seg med jevne mellomrom, (2) inneholder faste aktiviteter og (3) har et innhold som er bestemt ut fra et målvalg (for eksempel fra en individuell plan eller individuell opplæringsplan). En planlagt rammestruktur er ofte representert i en dagsplan eller timeplan. Personer med språk- og kommunikasjonsvansker profitterer ofte av tett rammestruktur med visuelle planer (bilde av ansatt, sted, aktivitet eller lignende). Strukturen skaper forutsigbarhet og forståelse for hva som skal skje.

De ulike situasjonene rammestrukturen består av, har også sin innebygde struktur. Martinsen kaller dette for situasjonsstruktur. Høy grad av situasjonsstrukturering kjennetegnes av at læreren på forhånd vet hva eleven skal gjøre og kjenner situasjonen hvor opplæringen skal skje. I tillegg er det en forutsetning at den ansvarlige for opplæringen har god kjennskap til elevens reaksjonsmønster og forutsetninger for læring. En oversiktlig situasjonsstrukturering gir elever med ASF muligheten til å vite hva de skal gjøre i de ulike situasjonene de er i.

2.2.3 Visuell støtte

Innenfor fagfeltet er det bred enighet om at personer med autisme har behov for visuell støtte i læringsmiljøet (Bernard-Opitz & Häussler, 2011; Campbell et al., 1996; Martinsen et al., 2016; Rogers & Mesibov, 2013), blant annet på grunn av reduserte auditive og adaptive ferdigheter. Dette støttes også av det omfattende forskningsarbeidet til Steinbrenner et al. (2021), hvor visuell støtte er en av metodene som har dokumentert effekt på ulike utviklingsområder hos barn med ASF. For barn mellom 6 og 14 år bidrar visuell støtte til å utvikle blant annet akademiske-, adaptive-, kommunikative-, sosiale- og yrkesrettede ferdigheter (hentet fra matrisen fremstilt av Øzerk og Øzerk (2020) basert på funnene til Steinbrenner et al. (2021)). I tillegg bidrar visuell støtte til å utvikle elever med ASF sine evner til å sette i gang og opprettholde lek.

Dagsplaner og skjema med forståelige symboler skaper struktur, og gjør dagene mer forutsigbare (Statped, 2021). Øzerk og Øzerk (2020) mener også at det å kombinere verbal informasjon med visuell støtte kan øke elevens forståelse og redusere uønsket atferd. Fra et perspektiv om å inkludere elever med autisme i klasseromsfellesskapet ser man viktigheten av at lærere har kunnskap om hvilke tiltak som reduserer utfordrende atferd, for eksempel ved å benytte visuell støtte.

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) brukes for å kompensere for nedsatte evner til kommunikasjon hos eleven (Beukelman & Light, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2022a). Mange mennesker med ASF har utfordringer med å oppfatte muntlige instruksjoner. Det er lettere for eleven å forstå når beskjeden gis sammen med symboler eller skrift (Martinsen et al., 2016). I likhet med visuell støtte er ASK en evidensbasert metode/praksis som støtter utvikling av ferdigheter hos elever med autismespekterforstyrrelser (Steinbrenner et al., 2021). For barn mellom 6 og 14 år utvikler ASK akademiske-, kommunikative- og sosiale ferdigheter. I tillegg reduserer det utfordrende atferd, styrker elevens evne til felles oppmerksomhet (dele interesser og/eller erfaringer med andre) og øker kompetanse knyttet til lek (Øzerk & Øzerk, 2020). PECS (The Picture Exchange Communication System) er en form for ASK, spesielt utviklet for personer med ASF (Bondy & Frost, 2001). Det passer for elever som ikke har verbalt språk og har utfordringer med å forstå at man må etablere en felles oppmerksomhet for å kommunisere med andre. Det er også hensiktsmessig for barn eller voksne med andre diagnoser som tar lite initiativ til kommunikasjon, eller i tilfeller hvor man er usikker på hvor mye personen forstår. En metastudie tyder på at bruk av PECS er hensiktsmessig for å etablere kommunikasjon hos barn med autismespekterforstyrrelser (Flippin et al., 2010).

2.2.4 Tolærersystem

Elever som har rett til spesialundervisning får ofte ekstra ressurser, noe gjør det mulig at to eller flere lærere kan være i klassen samtidig (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). En organisering av undervisningen gjennom to lærere, kalles ofte et tolærersystem. Slike praksiser har blitt mer utbredt for å utvikle inkluderende fellesskaper innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Flere studier tyder på at tolærersystemer har en positiv effekt på sosialt og faglig engasjement hos elever med ASF (McDuffie et al., 2009; Murawski & Lee Swanson, 2001; Strogilos & Avramidis, 2016). De fleste studiene fant sammenheng mellom tolærersystem og elevens faglige resultater, mens Strogilos og Avramidis (2016) fant at det også var en sammenheng mellom tolærersystemet og interaksjon mellom elever med ASF og jevnaldrende og lærere i klassen. Statped (2016) anbefaler ofte at skolen benytter to lærere i undervisningen fordi det utvider mulighetene til å organisere undervisningen og tilpasse undervisningen. Det er imidlertid uheldig å benytte en ekstra lærer kun for eleven som har særskilte behov fordi det kan påvirke elevens utvikling av selvstendighet.

Tolærersystemet kan bidra til at lærerne får muligheten til å arbeide differensiert i klassen. Det vil si at undervisningen tilpasses ut fra den enkeltes behov (Bachmann & Haug, 2006). Det kan innebære at elevene får oppgaver tilpasset sitt faglige nivå, undervisning en til en eller i grupper, eller bruk av ulike metoder eller praksiser som støtter læring for elever med spesifikke vansker.

2.3 Inkludering: En skole for alle

Inkludering som pedagogisk prinsipp ble fremmet av Unesco (1994) gjennom salamancaerklæringen. Prinsippet baserer seg på elevs rett til en opplæring av høy kvalitet som ivaretar grunnleggende læringsbehov. Bekrivelsen er rettet mot sårbare og marginaliserte grupper (Nordahl et al., 2018; Olsen, 2020), noe man ofte ser i faglitteraturen ellers. Prinsippene om inkluderende fellesskaper og tilrettelagt opplæring er pilarer i diskursen om norsk skoleutvikling (Thygesen et al., 2011). Den norske enhetsskolen har som målsetting å ivareta disse prinsippene ved å skape tilrettelagte skoler som gjør det mulig at alle elever skal kunne gå på nærskolen sin. Idealet om enhetsskolen viser til en idé om at skolesystemet skal inkludere alle elever uten hensyn til kjønn, intellekt, geografisk tilhørighet eller etnisk bakgrunn i en trinndelt fellesskole (Solberg, 2021). Alle skal ha like muligheter, og skolen skal utjevne sosiale ulikheter. Det finnes imidlertid en avstand mellom inkludering som ideologi og praksis, som tyder på at idealet om en inkluderende skole forblir et ideal (Uthus, 2020). Det mangler realistiske mål og en felles enighet om hvordan skolene i praksis skal utvikle inkluderende fellesskaper.

2.3.1 Inkluderingsbegrepet

Inkluderingsbegrepet er sentralt i den spesialpedagogiske litteraturen, men det mangler en bred enighet om hva begrepet innebærer og hvordan arbeidet med inkludering bør gjennomføres i praksis (Lindsay, 2007; Nordahl et al., 2018). En snever oppfatning av begrepet handler om at alle elever til enhver tid skal befinne seg i samme rom og undervises av de samme lærerne. En slik forståelse tar ikke hensyn til målsettingene om at eleven skal oppleve tilhørighet og meningsfull deltakelse i fellesskapet, i tillegg til utvikling av faglige og sosiale ferdigheter (Nordahl et al., 2018).

Inkludering defineres ofte ved å operasjonalisere begrepet (se f.eks. Qvortrup og Qvortrup (2015), Strømstad et al. (2004), eller Olsen (2020)). Det vil si at man tydeliggjør sin egen forståelse av et begrep, som blant annet gjør begrepet anvendelig for forskning (Grønmo, 2020). Som nevnt er en utfordring med inkluderingsbegrepet at forskeren sjeldent gjør rede for begrepet eksplisitt (Olsson & Nilholm, 2023). Bachmann og Haug (2006) deler inkluderingsbegrepet i fire følgende hovedområder: *Å øke fellesskapet*, som viser til at eleven er fysisk inkludert i klassen sin. *Å øke deltakelsen* innebærer at eleven interagerer med, og både bidrar til og drar nytte av fellesskapet. *Å øke demokratiseringen* handler om medvirkning, og at alle får muligheten til å uttale seg og ha påvirkning i egen skolehverdag. *Å øke utbyttet* handler om å ivareta hensynet til faglig og sosial utvikling i opplæringen. Når jeg bruker benevnelsen inkludering i oppgaven, reflekteres min forståelse av begrepet av disse fire hovedområdene eller arbeidsoppgavene i skolen.

2.3.2 Et historisk perspektiv på inkludering av elever med særskilte behov

I dag er det en samlet enighet, både politisk og generelt i samfunnet, at alle barn med særskilte behov skal vokse opp i nærmiljøet, og ha en så vanlig oppvekst som mulig (Wendelborg, 2014). Dette har sammenheng med prinsippene om inkludering og idealet om enhetsskolen. Utviklingen av det spesialpedagogiske fagfeltet må nettopp ses i sammenheng med prinsippet om en inkluderende skole for alle og ideologiske skifter i storsamfunnet (Uthus, 2020). Fenomenet *særskilte behov* har blitt forstått radikalt ulikt gjennom disse skiftene, som ofte refereres til som *det individorienterte perspektivet* og *det systemorienterte perspektivet*.

Spesialpedagogikken som fag og praksis oppsto for over 200 år siden. På den tiden var oppmerksomheten rettet mot at også barn med særskilte behov hadde muligheter til læring og utvikling, og burde ha rett til opplæring på lik linje med andre barn (Johnsen, 2019). Denne forståelsen av særskilte behov refereres til som et individorientert perspektiv. I tråd med utviklingen av inkluderingsideologien utviklet det seg en ny forståelse av særskilte behov (Shakespeare & Watson, 1997). Fra en forståelse om at behovene har røtter i enkeltindividet, måtte særskilte behov forstås som en konsekvens av systemene rundt. Samfunnsmodellen ble kritisert for å ha en snever forståelse av hva som regnes som normalt, som har konsekvenser for hvilke elever som inkluderes i klassefellesskapet. Diskusjonen rettet seg mot skolens håndtering av elevmangfold innenfor den ordinære undervisningen (Uthus, 2020). Selv om individperspektivet representerte en optimisme for flere rettigheter for barn med særskilte behov og deltakelse i fellesskapet, representerte systemperspektivet en utvidet forståelse som innebar at fenomenet særskilte behov nærmes ville forsvinne bare skolens tilrettelegging var god nok. Imidlertid har flere innenfor fagfeltet oppfordret til å forstå særskilte behov i lys av begge perspektivene, fra et *helhetlig perspektiv* (tilsvarer antireduksjonistisk-, relasjonelt- eller holistisk perspektiv (Uthus, 2020)). Systemperspektivet alene gir en for snever forståelse av særskilte behov, når elevens vansker fortolkes til å kun omhandle miljøet eleven befinner seg i. Til tross for forskeres insentiv om å forstå særskilte behov både fra et individ- og systemperspektiv, har helhetsperspektivet foreløpig hatt liten påvirkning på kunnskapsutviklingen innenfor feltet.

2.3.3 Inkludering fra et berikelsesperspektiv

Det er ulike syn på hvordan det spesialpedagogiske tilbudet kan bidra til kvalitetsutvikling av skolen (Befring & Næss, 2019). Berikelsesperspektivet ble beskrevet med utgangspunkt i observasjoner, som viste at skoler som la vekt på å ivareta elever med særskilte behov, fremsto som gode skoler for alle barn. Fra et berikelsesperspektiv handler inkludering om å skape læringsmiljøer der alle elever kan delta og få muligheten til å utvikle seg. Elevmangfoldet ses som en ressurs, og hver enkelt elev har noe å bidra med i fellesskapet. Fra et helhetsperspektiv rettes oppmerksomhet mot at tilrettelegginger for den enkelte elev er berikende for alle elever. Berikelsesperspektivet kan være en nyttig tilnærming for å skape en mer inkluderende skole gjennom spesialpedagogiske metoder og praksiser.

I en stadig mer mangfoldig skole, med et bredt spekter av særskilte behov, øker behovet for spesialpedagogisk kompetanse på flere områder i skolen (Befring & Næss, 2019). Fra et berikelsesperspektiv kan økt spesialpedagogisk kompetanse bidra til kvalitetsutvikling av den norske skolen. Det innebærer at tilrettelegginger ut fra den enkeltes behov er berikende for hele klassefellesskapet. Thygesen et al. (2011) mener at rammene for ordinær undervisning gjør det vanskelig å realisere målsettingene som skisseres i beskrivelsen av enhetsskolen. Kompetansen må kunne sikre fleksibilitet for tilpasset undervisning og en undervisningsstruktur som fungerer for hver enkelt.

2.3.4 Et behov for spesialpedagogisk kompetanse

Et stort antall barn og unge får opplæring og støtte fra personer som mangler passende kvalifikasjoner og kompetanse (Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018). Flere setter søkelys på utfordringene med å realisere prinsippet om en inkluderende skole, når mange elever ikke møter lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse.

Kritikken knyttet til manglende spesialpedagogisk kompetanse i skolen har vedvart de siste femti årene (Gjessing, 1967), og er fremdeles en pågående diskusjon. Den femårige lærerutdanningen skulle nettopp ruste fremtidige lærere, slik at de ville kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev. En undersøkelse av 43 nyutdannede lærere viste at informantene opplevde at de manglet kunnskap om atferdsvansker og spesifikke diagnosegrupper. Lærerne fortalte at de tilegnet seg spesialpedagogisk kompetanse ved å teste ut egne ideer eller gjennom råd fra kollegaer (Antonsen et al., 2020). I studien argumenteres det for at en slik erfaringsbasert læringstilnærming forsterker tilgrodde og kritiserte forestillinger om spesialpedagogikk, og viderefører et system som ikke fungerer. Øzerk og Øzerk (2020) anser spesialisering gjennom videreutdanning eller grunnutdanning som et nødvendig tiltak for å gi elever med autisme likeverdige lærings- og utviklingsvilkår.

2.4 NEST-prosjektet: inkluderende fellesskaper

Den norske fellesskolen har som mål å være og fungere som en skole for alle, hvor opplæringstilbudet tilrettelegges slik at hele mangfoldet av barn og unge inkluderes i et sosialt og faglig fellesskap (Nilsen, 2017). Nest-programmet er et skoleutviklingsprosjekt, som gir ett svar på denne utfordringen (Clasen et al., 2018). Hensikten med Nest er å styrke allmennpedagogikken gjennom spesialpedagogisk kunnskap og praksis, for å skape inkluderende læringsmiljø for høyt fungerende elever med ASF. Nest-programmet bygger blant annet på metodene visuell støtte, rollespill, vennestøttet intervensjon (Peer supports), tilrettelegging av de fysiske omgivelsene og positiv atferdsstøtte, som (Steinbrenner et al., 2021) definerer som evidensbaserte metoder og praksiser. Dette beskrives av Shirley Cohen og Dorothy Siegel, som sammen med 15 lærere konseptualiserte et program som skulle bidra til å utvikle en inkluderende nærskole for barn med autismespekterforstyrrelser (Cohen et al., 2010; Steinhardt, 2017).

2.4.1 «The ASD Nest program»: Nest-programmet i New York

En bølge av programmer ble utviklet med hensyn til særskilte behov etter salamancaerklæringen i 1994 (Hausstätter, 2012). I 2003 startet arbeidet med Nest-prosjektet, som skulle støtte elever med autisme (Cohen & Hough, 2013). Målet var å støtte høyt fungerende elever med ASF, slik at de kunne lære hvordan man fungerer godt akademisk, atferdsmessig og sosialt (Koenig et al., 2009). Etter dette har mer enn 150 Nest-klasser blitt etablert på skoler og i barnehager i New Yorks bydeler. Målet med prosjektet var å utvikle en utdanningsmodell som bygger på evidensbaserte metoder, som kan tilpasses etter elevens styrker og utfordringer. I tillegg har et mål vært at modellen skal kunne anvendes på ulike skoler i ulike områder. For å støtte elever med autisme, adresserer Nest-programmet utfordringer knyttet til inkludering i den ordinære undervisningen. Opplæring av lærere og et tett samarbeid er viktig for å utvikle et godt Nest-program.

2.4.2 Begrepsforståelse og kjennetegn på Nest-klasser

Forståelsen av autismespekterforstyrrelser i Nest-programmet knyttes av Bartram og Høegh (2018) til kriteriene i ICD-10 og vansker knyttet til persepsjon, sosialt samspill og språklig utvikling. Clasen et al. (2018) beskriver Nest-programmet ut fra en bred forståelse av inkludering, som tar for seg målsettingene i salamancaerklæringen og inkluderingsdiskursen i Danmark. Kirkegaard (2018) argumenterer for at Nest-klasser, og Nest-skoler, er veien å gå for å skape bærekraftige, vedvarende og pedagogiske miljøer for barn med og uten særskilte behov. Beskrivelsen av Nest formidler at skoler

som ivaretar elever med særskilte behov er gode skoler for alle elever, i tråd med et berikelsesperspektiv på skoleutvikling.

Nest-programmet blir definert gjennom noen kjerneelementer, som jeg skal gjøre rede for basert på Cohen et al. (2010) sine beskrivelser. Fra første til femte trinn kjennetegnes en Nest-klasse av at den har 16 elever, hvor fire av elevene har ASF. I tillegg skal klassen benytte et tolærersystem (Co-teaching model), hvor den ene læreren har spesialpedagogisk kompetanse og den andre har generell lærerutdanning. Målet er å utvikle vanskeområder hos høyt fungerende elever med ASF, knyttet til språk og kommunikasjon, sosiale ferdigheter, relasjoner til jevnaldrende, selvregulering og adaptive ferdigheter.

Utformingen av klasserommet og strategiene som benyttes skal komme tydelig frem, og man skal etterstrebe minst mulig forstyrrelser i klasserommet. Lærerne får opplæring om autisme, atferd, sosial utvikling og Nest-strategier. Cohen og Hough (2013) beskriver Nest-strategier som forebygger utfordrende atferd og reduserer forstyrrelser for barnet med ASF og medelever. Den første strategien handler om å tilrettelegge det fysiske læringsmiljøet med hensyn til sensoriske vansker. Dette kan gjøres ved ulike former for skjerming, for eksempel «a break area». Det vil si et avgrenset pauseområde eller en pausesone hvor eleven kan trekke seg tilbake ved behov. Eleven bør støttes slik at hen kan si fra når hen trenger pauser eller hjelp, for eksempel gjennom hjelpekort. Nest-programmet bruker stor grad av visuell støtte fordi mennesker med ASF ofte har auditive prosesseringsvansker. Det vil si vansker med å oppfatte eller tolke lyd. Eksempler på dette er bruk av stemmeskala eller ulike former for planer, som en dagsplan eller handlingsplan. En annen Nest-strategi handler om å gi tydelige instruksjoner slik at eleven vet hva som forventes i de ulike situasjonene. Dette kan man gjøre gjennom å forenkle eller bryte oppgaven ned i mindre deler, og benytte sjekklister. Sosiale fortellinger, erfaringsdeling, sosial problemløsning og rollespill foreslås som strategier for å støtte utvikling av sosiale ferdigheter. Nest-programmet oppfordrer også til å gi ros for positiv atferd (forsterkning, naturalistisk intervensjon), som har dokumentert effekt på utvikling av ferdigheter hos mennesker med ASF (Steinbrenner et al., 2021).

2.4.3 Nest-programmet i Danmark: Inspirasjon til inkluderende praksiser

I senere tid har Nest-ideene spredt seg forbi USAs grenser, blant annet til Danmark. Beyer og Gammeltoft (1998) beskriver Danmark som et foregangsland knyttet til arbeidet med ASF. Dette er kanskje noe av grunnen til at Danmark lot seg inspirere av Nest-metoden. Clasen et al. (2018) trekker frem erfaringene fra Katrinebjerg skole, hvor Nest-prosjektet er utviklet i dansk sammenheng. Deres erfaringer fra Nest-klassene peker på at de anvendte spesialpedagogiske metodene støtter alle barns eksekutive funksjoner (Kromann, 2018). Det vil si en persons evne til problemløsning, gjennomføring av oppgaver og regulering av atferd (Svartdal, 2020). Spesialpedagogiske tilnærminger gir noen barn nødvendig støtte, men også andre barn profiterer av tydelighet og struktur. Dette er fordi klare rammer og forventninger støtter barns læring, mener Kromann (2018). Nest har inspirert arbeidet med inkludering av elever med ASF eller andre særskilte behov på tvers av kommuner i Danmark, som følger av en overordnet satsning på spesialpedagogiske tilnærminger i den ordinære undervisningen. Det danske EVA-instituttet har analysert og evaluert ASF-klasser og andre spesialtilrettelagte videregående skoler i Danmark. Konklusjonen var at elever med ASF har større sjanse for å fullføre skolen og begynne på høyere utdanning dersom de går i klasser som er tilpasset for dem (EVA, 2022).

Clasen et al. (2018) stiller spørsmål omkring hvordan man skal la seg inspirere av et program som Nest. I utgangspunktet, slik Koenig et al. (2009) har definert prosjektet, krever Nest oppmerksomhet både fra det politiske systemet, skolesystemet, den enkelte lærer og støttefunksjonene rundt. Kromann (2018) påpeker at man ikke kan velge ut enkeltelementer fra programmet og forvente like resultater som i New York. Nest er ingen revolusjon innenfor autismefeltet. Det nye med Nest er at evidensbaserte pedagogiske praksiser knyttes til en forståelse av inkludering som verdsetter mangfoldet, i tråd med et berikende læringsperspektiv. På dette grunnlaget kan Nest betraktes som en visjon for det pedagogiske arbeidet med å skape inkluderende fellesskap for alle barn.

2.5 Tidligere forskning om inkludering av barn med ASF i den ordinære undervisningen

Det er bred enighet innenfor fagfeltet om at det spesialpedagogiske tilbudet i skolen må utbedres. Forskningsprosjektet SPEED (The function of special education) arbeider for å få kunnskap om spesialundervisningen i den norske skolen. Forskningen i prosjektet viser at rammene for opplæringen fører til at de tiltenkte målene for spesialundervisningen ikke blir realisert (Haug, 2017). Ekspertutgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging uttrykker også bekymring knyttet til realiseringen av de tiltenkte målene for det spesialpedagogiske tilbudet: «Om vi ikke lykkes bedre enn i dag, risikerer vi at en stadig større gruppe av barn og ungdom vil oppleve å stå utenfor fellesskapet» (Nordahl et al., 2018). Satsning på læreres spesialpedagogiske kompetanse, gjennom en utbedring av utdanningsinstitusjonene og videreutdanning av lærere, er avgjørende hvis man skal lykkes med å utvikle det spesialpedagogiske tilbudet i skolen (Nordahl et al., 2018; Ogden, 2004; Thygesen et al., 2011).

Innenfor autismefeltet er det ulike perspektiver på inkludering av elever med ASF i vanlige klasserom. Blant annet Robertson et al. (2003) og Chamberlain et al. (2007) fremhever fordelene ved å inkludere barn med ASF i klasseromsfellesskapet. De mener det er sosiale fordeler for elever med ASF å bli inkludert i vanlige klasserom. Andre viser til at denne elevgruppen står i betydelig risiko for sosial utestengelse, for eksempel ved at andre elever ignorerer eller avviser dem (Gena & Kymissis, 2001; Ochs et al., 2001). Kaland (2009) mener at barn med autisme trenger hjelp til å utvikle bedre samspill med jevnaldrende, og at sjansene for å lykkes er best når foreldre og lærere er engasjert i dette arbeidet.

I følge Øzerk og Øzerk (2020) handler ikke inkluderende tiltak for barn med ASF først og fremst om fysisk plassering, men om forutsetningene for læring, utvikling og barnets opplevelse av sosial tilhørighet. Dette innebærer gode relasjoner, trygghet og tillit til voksne og andre barn, og tilhørighet til en avdeling eller klasse. Barn med ASF vil i varierende omfang ha behov for individuelle tiltak en-til-en eller i mindre grupper. Dette støttes også av Martinsen et al. (2016), som viser til at personer med ASF har ulike individuelle erfaringer, som fører til ulike utviklingshistorier. Dette er en av årsakene til at man ikke kan fatte bestemte tiltak som følger av de diagnostiske kjennetegnene ved diagnosen. Kluth (2010) mener inkluderende klasserom hjelper alle elever til å få bedre forståelse for både egne og andres forutsetninger for læring. Ved å være sammen med andre elever som for eksempel har behov for visuell støtte eller ASK i læringsmiljøet, blir man mer bevisst på hva man selv trenger, eller ikke trenger, for å mestre oppgavene man møter i skolen.

De siste tiårene har det vært en stor økning i forskning på autisme og tilknyttede metastudier (Olsson & Nilholm, 2023; Volkmar, 2020). Forskningsarbeidet til Steinbrenner et al. (2021) presenterer metoder som har dokumentert effekt på utvikling av ulike ferdigheter for elever med ASF. Dersom læringsmiljøet tilrettelegges ut fra slike metoder, kan vilkårene i klasseromsfellesskapet bidra til utvikling og inkludering for elever med autismespekterforstyrrelser. Olsson og Nilholm (2023) analyserte flere studier knyttet til inkludering av elever med autisme. Fra et perspektiv om å skape inkluderende læringsmiljø, fant de flere mangler ved forskningsfeltet: Inkluderingsbegrepet blir sjeldent eksplisitt adressert, og når det blir det er begrepet snevert forstått. I tillegg gjaldt bare halvparten av studiene om inkludering i ordinær undervisning. Forskningen undersøker hvordan man kan redusere utfordringene og fremme sosiale ferdigheter hos elever med ASF. De fleste studiene viser til en positiv effekt i form av færre utfordringer og utvikling av sosiale ferdigheter, men det gis lite kunnskap om hvilke metoder som er hensiktsmessig i ulike situasjoner og for ulike elevgrupper.

Locke et al. (2022) undersøkte lærere og spesialpedagogers kjennskap til inkluderende undervisningspraksiser for elever med autisme. Forskningsgruppen argumenterte for at den offentlige skolen må vurdere hvordan man kan forbedre opplæringen lærere får med hensyn til å støtte elever med ulike behov. Linton (2015) fant i sin studie en sammenheng mellom lærerens kunnskap om ASF og lærerens holdninger til elever med ASF. Hun skriver i sin avhandling at dersom man lykkes med å skape inkluderende klasserom, kan elever med ASF oppleve økt sosialt engasjement og høyere akademiske prestasjoner. Studiens funn viste til at støtte og forståelse fra lærere er en nøkkelstrategi for å inkludere elever med autisme.

Selv om det finnes omfattende litteratur og forskning om inkluderende fellesskaper og utvikling av ferdigheter hos elever med ASF, får mange i denne elevgruppa opplæring fra personer uten tilstrekkelig kompetanse. Mangelfull kompetanse kan medføre at tilgjengelige inkluderingsmetoder eller forskning om ASF ikke benyttes i praksisfeltet, som videre fører til at elever med autismespekterforstyrrelser for et vilkårlig opplæringstilbud (Paulsrud et al., 2020).

3 Metode

Dette kapitlet tar først for seg studiens forskningsdesign. Videre gis det en kontekst for forskningen, studiens informanter og utførelse av datainnsamling. Metoden forankres i forskningsetiske prinsipper og kvalitet i forskningen, før jeg til slutt gjør rede for metode for analyse av datamaterialet. Hensikten med kapitlet er å begrunne de metodologiske valgene som er gjort, for å styrke kvaliteten i forskningen (Kleven & Hjordemaal, 2018). Begrepet metode kan forstås på ulike måter, men ifølge Halvorsen (2008) & Hellevik (2002) handler det om å undersøke virkeligheten på en systematisk måte slik at man kan finne svar på det man lurer på. Denne studien har tatt utgangspunkt i samfunnsvitenskapelig metode, ettersom forskningen handler om undervisning og utdanning. Dette dreier seg om hvordan vi får informasjon om virkeligheten, og hvordan informasjonen analyseres og tolkes (Johannessen et al., 2021).

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign refererer til ulike metoder og tilnærminger som gir instruksjoner for hvordan den aktuelle forskningen skal gjennomføres. I arbeid med dette er det viktig å ha kunnskap om de ulike vitenskapene, og hvordan de forholder seg til sannheter. Dette er kjernen i epistemologi, som Crotty (1998) definerer som teorien om kunnskap. Dette er nedfelt i teoretiske teorier, hvor forståelsen av sannhet blir definert på ulike måter. Hvordan man definerer sannhet og hvilke definisjoner man tar utgangspunkt i påvirker valg av forskningsdesign, og videre hvilke metoder man har benyttet for å besvare problemstillingen.

Studien benytter en kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen. Dette er hensiktsmessig når man ønsker å gå i dybden av et tema eller innhente informasjon som ville vært vanskelig å få dersom man gjennomførte en kvantitativ studie (Johannessen et al., 2021; Tjora, 2021). Sammenlignet med kvantitative metoder, gir kvalitative metoder mer rom for fleksibilitet (Halvorsen, 2008). Kvantitative metoder benyttes i analyse av kvantitative data, som er data i form av tall eller andre mengdetermer (Grønmo, 2023). Begrunnelsen for å velge en kvalitativ tilnærming fremfor en kvantitativ, henger sammen med studiens hensikt, som var å finne ut hvordan et læringsmiljø var tilrettelagt, og få innsikt i noen av aktørenes erfaringer. I tillegg gir kvalitative metoder rom for å kunne tilpasse underveis, noe som var viktig for min forskning for å gjøre datamaterialet mest mulig relevant.

Postholm (2010) skiller mellom ulike kvalitative tilnærminger forskeren kan benytte for å utforske problemstillinger. I fenomenologien vektlegges menneskers opplevelse av fenomener, og i dette forskningsprosjektet er jeg opptatt av nettopp hvordan lærere og en elev opplever undervisningen i en NEST-klasse. Studien ønsker å få kunnskap gjennom aktørenes erfaringer. Selv om fenomenologien er sentral i studien, definerer jeg den først og fremst som en casestudie fordi studien fordyper seg i en isolert enhet.

3.1.1 Casestudie

I innledningen viste jeg til en person fra HABU, som fortalte om en skole som hadde benyttet en bestemt inkluderingsmetode. Etter dette tok jeg kontakt med ledelsen ved skolen for å høre om det var mulig å gjennomføre en casestudie om inkludering av elever

med ASF på deres skole. Gjennom samtaler med skolen ble jeg nysgjerrig på en spesifikk klasse på skolen. En av klassene hadde nemlig tatt utgangspunkt i strategier fra Nest fra elevene begynte i førstetrinn, og arbeidet med å inkludere elever med ASF i ordinær undervisning. Ledelsen ved skolen fortalte at de hadde gode opplevelser av å benytte Nest-modellen, men påpekte også at de ikke alltid lyktes med å inkludere alle elever. Dette var mitt utgangspunkt for å søke om å få gjennomføre observasjoner og intervju av deltakere i denne klassen.

Avgrensningen til en spesifikk klasse kommer tydelig frem i problemstillingen: «*Hvordan kan en klasse tilrettelegges for å inkludere elever med autismspekterforstyrrelser i et klasseromsfellesskap, og hvordan erfarer noen av aktørene i klassen læringsmiljøet?*». Ut fra denne spesifiseringen var det hensiktsmessig å gjennomføre en casestudie. Slike studier kjennetegnes av at man undersøker en eller få avgrensede enheter over en tidsperiode (Johannessen et al., 2021). Casestudier er hensiktsmessig når man ønsker å belyse situasjoner som ellers ikke hadde kommet til overflaten. Det benyttes også ofte dersom man ønsker å evaluere noe, for eksempel et program, en aktivitet eller en prosess knyttet til en spesifikk kontekst (Creswell & Creswell, 2018). Studien knytter seg til en klasse som har tatt utgangspunkt i en bestemt inkluderingsmetode, noe som gjør det interessant å se på akkurat denne klassen. Det kan gi innsikt i hvordan en skole kan utvikle inkluderende klasseromsfellesskaper i praksis.

Studien benytter klasseromsobservasjon og dybdeintervju som metoder for innsamling av data. Bruk av flere metoder er vanlig i casestudier, fordi det gjør at man kan samle inn mye og detaljert data om et tema (Andersen, 2013; Yin, 2018). Kombinasjon av flere metoder kunne gi innsikt i hvordan NEST-prosjektet ble anvendt i klassen fra flere metodiske innfallsvinkler, noe som også kunne styrke grunnlaget for fortolkningene i analysen av datamaterialet. Imidlertid er det ikke metodene i seg selv som avgjør om studien er en casestudie eller ikke, men hvorvidt søkelyset er på en case (Denzin & Lincoln, 2013).

3.2 Kontekst for datainnsamlingen

Enheten i studien var en klasse på småtrinnet. Skolen klassen tilhørte var en barneskole i en norsk storby, som blant annet hadde stasjonsundervisning som del av sin pedagogiske plattform. Det vil si skolens satsningsområde. I tillegg benyttet skolen strategier fra Nest-programmet i arbeidet med inkludering av elever med ASF eller andre særskilte behov på flere trinn.

Klassestørrelsen var på mellom 15 og 20 elever, hvor minst en av elevene hadde ASF. Det er ikke innhentet samtykke om andre elever, og det oppgis dermed ikke ytterligere informasjon om eventuelle andre med særskilte behov i klassen. Klassen benyttet et tolærersystem, hvor begge kontaktlærerne hadde utdanning som grunnskolelærere. Begge lærerne var under 40 år, og hadde jobbet flere år i skolen. Eleven med ASF hadde verbalt språk og fulgte det samme faglige innholdet som resten av klassen.

Kriteriet for enheten var at læringsmiljøet baserte seg på strategier fra Nest-programmet, og at de arbeidet med å inkludere elever med ASF i ordinær undervisning. Dette er bakgrunnen for studiens avgrensning til akkurat denne klassen. De ansatte omtalte klassefellesskapet som «Nest-klassen», i kontrast til øvrige klasser på trinnet. Forskjellene handlet om at de benyttet et tolærersystem og at de arbeidet med å inkludere elever med særskilte behov i ordinær undervisning. Da elevene begynte i

førstetrinn startet lærerne arbeidet med å inkludere elevene med ASF og andre særskilte behov. For å gjøre dette benyttet de seg av strategier fra Nest-modellen.

3.3 Observasjon som metode

Ut fra problemstillingen var det hensiktsmessig å velge observasjon som metode. Observasjon i kvalitativ forskning preges ofte av naturalisme, som handler om at den sosiale verden studeres i dens naturlige situasjon (Tjora, 2021). Metoden gjør det mulig å studere situasjoner, som aktørene selv ikke har identifisert eller tolket. Ut fra problemstillingen min var det hensiktsmessig å benytte observasjon som metode, fordi det innebar muligheten til å tolke hvordan læringsmiljøet var organisert, i tillegg til at jeg kunne se hvordan de strategiene fra Nest ble anvendt i klasserommet.

Valg av tid og sted er viktig når man skal gjennomføre observasjonsstudier (Tjora, 2021). Valg av sted for observasjonen var gitt som følger av kriterier for enheten i studien. Imidlertid ønsket jeg å ha en dynamisk tilnærming under observasjonen, som handler om at observatøren forflytter seg mellom relevante situasjoner. Observasjonen ble hovedsakelig gjennomført i klasserommet til klassen, men også i gangen og utenfor inngangsdøren. Valg av tid ble avgjort i samarbeid med kontaktlærerne i klassen. Vi avtalte et tidsrom hvor skoledagene inneholdt minst mulig alternativt opplegg, for å få mest mulig informasjon om tilretteleggingene i selve klasserommet.

I observasjonsstudier er observatøren i større eller mindre grad involvert i situasjonen som studeres, og man kan komme nær dem som studeres. Dette fordrer et ansvar for etisk og kritisk refleksjon rundt sin egen rolle som observatør (Tjora, 2021). I forkant og underveis reflekterte jeg rundt valg av posisjonering, kroppsspråk og klær. Det er viktig at observatøren er bevisst på sin egen rolle og maktposisjon under datainnsamlingen. Under observasjonen ønsket jeg å ha en fremtoning som kompenserte for dette maktforholdet. Dette gjorde jeg ved å ha et åpent kroppsspråk, for eksempel ved å smile og ha armene rett ned langs siden. Jeg sto som regel bak i klasserommet for å bli minst mulig synlig. Ved å ufarliggjøre, og på ulike måter skjule rollen som observatør, kunne læringsmiljøet bli mindre påvirket av observatørens tilstedeværelse.

Min rolle som observatør var kjent for lærerne, og delvis elevene. Dette kalles åpen observasjon (Tjora, 2021). Dette skiller seg fra skjult observasjon, hvor deltakerne ikke vet at de blir observert. I tillegg kan åpne observasjoner være mer eller mindre åpne, noe også min studie var. Det var viktig at kontaktlærerne som ble observert skulle vite både hva jeg skulle observere, og hvorfor. I noen tilfeller er det imidlertid hensiktsmessig å gi informasjon om at noen blir observert, men ikke nødvendigvis hvorfor. Med hensyn til personvern ønsket jeg at elevene skulle få vite at jeg var der for å observere hvordan de arbeidet, men ikke at prosjektet var spisset mot elever med ASF.

For å gjøre situasjonen mest mulig naturlig for elevene ønsket jeg å være delvis deltakende i undervisningen. Jeg kjente elever på tilsvarende alder fra før, og så for meg at de ville være nysgjerrige på hvem jeg var. Denne tilnærmingen omtales ofte som deltakende observatør (Creswell & Creswell, 2018; Gold, 1958; Tjora, 2021). Det innebar at jeg snakket med og hjalp elevene i undervisningen, og var åpen om hvem jeg var slik at de kunne bli kjent med meg. En utfordring med å benytte en slik rolle under observasjon er at man i større grad kan påvirke resultatene, fordi man interagerer med objektet som studeres. Samtidig kunne en mer passiv rolle også ha påvirket resultatene, da observatøren ofte kan ta mye «sosial plass» og forstyrre situasjonen når man kun følger med på det som skjer (Tjora, 2021). Jeg anså det som en fordel å bygge

relasjoner til elevene, både for å gjøre situasjonen mest mulig naturlig for elevene, men også med tanke på at jeg skulle intervju en av elevene i klassen. Ved å bli kjent kunne jeg få bedre innsikt i hvordan jeg kunne møte eleven på en god måte under intervjuet, noe som også kunne gi meg bedre forutsetninger for å vurdere elevens samtykke underveis. Det var viktig for meg å eventuelt avslutte intervjuet dersom jeg merket at eleven var ukomfortabel og ikke ønsket å snakke med meg likevel.

Det å bli observert kan ofte oppleves som ubehagelig for den eller de som blir observert. Jeg vekslet mellom å notere i klasserommet, bak en skillevegg og utenfor klasserommet, ut fra elevenes plassering i klasserommet. Hensikten var å redusere elevenes og lærernes følelse av å bli observert for å bidra til en trygg og naturlig setting. Jeg forsøkte å informere lærerne om hva jeg skulle observere i forkant av datainnsamlingen, for å tydeliggjøre at jeg ikke var der for å lete etter feil, men for å observere metodene de benyttet for å inkludere elever med ASF. Dette etterstrebet jeg både i informasjonsskrivet og gjennom samtaler vi hadde underveis.

3.3.1 Gjennomføring av observasjon i læringsmiljøet

Observasjonen ble gjennomført gjennom fire av fem skoledager i løpet av en vanlig skoleuke. En av dagene ble det ikke gjennomført observasjon fordi klassen var bortreist. Det var som regel to økter før matfriminutt og to økter etterpå. Unntaket var på fredager, da det var to økter før matfriminutt og en økt etterpå. Jeg fulgte læreren og elevene gjennom skoledagen, fra elevene kom inn i gangen på morgenen til de takket for skoledagen og skulle videre på SFO.

For å samle inn data under observasjonen hadde jeg med en notatbok, eller feltdagbok. Notatene man skriver i feltdagboken refereres ofte til som feltnotater (Tjora, 2021). I forkant av observasjonen tegnet jeg opp en tabell i feltdagboken, hvor jeg ønsket å notere hvor mye tid som ble brukt på hver aktivitet. I tillegg dedikerte jeg en side hvor jeg skulle skrive ned konkrete verktøy jeg observerte i klasserommet, som dagsplan, timer eller lydskala. Jeg ønsket også å registrere hvilke rutiner klassen hadde. Dette registrerte jeg ved å skrive ned hva elevene gjorde i hver økt. Under observasjonen opplevde jeg at det var vanskelig å notere ned hvor mye tid som ble brukt på hver økt, og jeg valgte dermed å se bort fra disse dataene fordi de var unøyaktige.

Fordi jeg hadde valgt en aktiv rolle under observasjonen, ble jeg godt kjent med elevene. Der det var hensiktsmessig hjalp jeg til med de holdt på med, og deltok i lek der det var naturlig. Flere av elevene henvendte seg ofte til meg, og jeg fikk inntrykk av at de var komfortable med at jeg var i klasserommet. Fordi jeg hadde en aktiv tilnærming, ble jeg kjent med både elevene og lærerne. Bevissthet og kritisk refleksjon omkring egen rolle var sannsynligvis viktig for å bidra til at situasjonen opplevdes naturlig for elevene.

3.4 Intervju som metode

Kvalitative forskningsintervju benyttes når man ønsker å få kunnskap om virkeligheten gjennom intervjuobjektets øyne (Kvale & Brinkmann, 2015). For å kunne besvare problemstillingen for studien, var intervju som metode hensiktsmessig for å kunne si noe om aktørenes erfaringer med Nest-programmet og tilretteleggingene i læringsmiljøet. I min forskning har det vært viktig å trekke frem aktørenes erfaringer.

I kvalitative forskningsintervju er man ofte opptatt av å stille åpne spørsmål. I tillegg er tilnærmingen fleksibel, som gir mulighet for å utforske temaet på ulike måter. I forkant av studien ble det utformet en intervjuguide som skulle fungere som veiledende for å

besvare forskningsspørsmålene mine, uten å legge de absolutte føringene for innholdet i intervjuet. Utformingen av spørsmålene ble dermed viktig, for å tilrettelegge for at informantene i størst mulig grad ga uttrykk det de selv erfarte som viktige perspektiver på læringsmiljøet og inkludering av elever med ASF. Intervjuguiden ble endret i flere omganger, også i etterkant av observasjonen. Dette var for å kunne stille oppfølgende spørsmål om det jeg hadde observert i læringsmiljøet.

Forskningsintervju gjennomføres av etiske utfordringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Bevissthet rundt maktforholdet mellom intervjuer og informant er viktig. Et mål under intervjuet var å etterstrebe mest mulig nøytralitet, som vil si å unngå positiv eller negativ respons på informantens utsagn. Intervjuerens rolle er avgjørende for kvaliteten på forskningen og de etiske beslutningene som treffes. Moralsk ansvarlighet handler om forskerens moralske integritet, empati og sensitivitet i moralske spørsmål. Forskerens integritet er viktig under intervjuet, fordi intervjueren er instrumentet i forskningen. Intervjueren kan møte utfordringer hvor moralske og vitenskapelige hensyn må veies opp mot hverandre. Imidlertid mener Kvale og Brinkmann (2015) at forskerens integritet skal være avgjørende faktor. Siden det er intervjuet barn i studien, valgte jeg å vektlegge moralsk ansvarlighet og etisk refleksjon før, under og etter datainnsamlingen.

3.4.1 Informanter

I casestudier blir utvalget som regel valgt gjennom en case eller ved kriteriebasert utvelgelse (Johannessen et al., 2021; Tjora, 2021). Det vil si at utvalget velges basert på spesielle kriterier. Kriteriet i denne studien var at informantene måtte være aktører i et spesifikt læringsmiljø som baserte seg på Nest-programmet. Hensikten med å intervju noen av aktørene i klassen var å få informasjon om hvordan de selv opplevde læringsmiljøet, og hvilke perspektiver de hadde på inkludering av elever med ASF i ordinær undervisning.

For å rekruttere informanter måtte det først etableres et samarbeid med den aktuelle skolen som Nest-klassen tilhørte. Kontakten med ledelsen ble etablert, som senere viste seg å bli det man kaller for en «portvokter», eller døråpner for et prosjekt (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2021). Ledelsen fikk informasjon om min interesse for deres arbeid med inkludering av elever med ASF og andre særskilte behov, og spørsmål om det var mulighet for å gjennomføre datainnsamlingen ved deres skole. Videre ble kontakten med kontaktlærerne i Nest-klassen etablert, og de sa seg villige til å delta i prosjektet. Et ønske for studien var å intervju elever med ASF. Kontaktlærerne leverte informasjonsskriv til foresatte på vegne av meg, til en av elevene i Nest-klassen som hadde ASF. På denne måten fikk jeg kun sensitive opplysninger om elever som foresatte hadde samtykket til. Utvalget for studien ble dermed kontaktlærerne Ariel og Kim og eleven Alex. Disse navnene er fiktive.

3.4.2 Gjennomføring av intervju med kontaktlærerne

Lærerne i Nest-klassen ble intervjuet sammen, med hensikt om at de kunne bygge på hverandres erfaringer og perspektiver. Intervjuet varte i underkant av 40 minutter, og ble gjennomført med bruk av lydopptak.

En utfordring med å gjennomføre intervjuene sammen var at det kunne være utfordrende å stille oppklarende eller oppfølgende spørsmål, i tillegg til at det kunne være vanskelig å styre samtalen. Det kan også hende at lærerne preget hverandres fremstilling av erfaringene med læringsmiljøet, og at de hadde gitt uttrykk for noe annet dersom de ble intervjuet hver for seg.

En styrke med å intervju lærerne sammen var at intervjueren kunne ta mindre plass i samtalen. Lærerne kunne trekke frem det de synes var mest relevant uten at intervjueren stilte spørsmål som kunne hindre interessante poeng i å komme frem. I tillegg opplevde jeg det som en fordel at lærerne kunne bygge på hverandres erfaringer og perspektiver, ved å enten bekrefte eller utfordre hverandres utsagn.

3.4.3 Gjennomføring av intervju med elev

Barns rett til å kunne uttale seg om egen hverdag er nedfelt i barnekonvensjonens artikkel 12 (1989) og grunnlovens §104, noe jeg har ønsket å ha søkelys på i min forskning. Tangen (2011) sin analyse av spesialpedagogiske avhandlinger viste til at barn og ungdom lenge hadde blitt ansett som upålitelige kilder i forskning, noe som førte til at barns opplevelser ble formidlet gjennom en sekundærkilde. Barn liker ofte å fortelle om hverdagen sin, og om man lytter kan man få verdifull innsikt som kan ha betydning for deres livsvilkår (Christensen & James, 2017; Schanke & Øksnes, 2022). Jeg ønsket å intervju en eller flere elever for å inkludere deres perspektiv og opplevelse av egen undervisning. Deltakelse i intervju skal være frivillig, noe jeg etterstrebet å tydeliggjøre i informasjonsskrivet til foresatte, men også før og under intervjuet. Selv om foreldrene hadde gitt skriftlig informert samtykke, anså jeg det som viktig å være oppmerksom på kroppslige tegn som tydet på at eleven var ukomfortabel og ønsket å trekke sin deltakelse.

Intervjuet ble gjennomført i to deler av praktiske hensyn. I intervjuets første del intervjuet jeg eleven mens en av kontaktlærerne var til stede, mens i intervjuets andre del intervjuet jeg eleven alene. Kontaktlæreren ble med i første del av intervjuet for å hjelpe til dersom eleven ble utrygg i situasjonen. Det var ingenting som tydet på at eleven opplevde intervjuet ubehagelig, tvert imot virket det som eleven syntes det var spennende. Dermed ble andre del av intervjuet gjennomført uten kontaktlæreren.

Sammenlignet med intervju av lærere, opplevdes det mer utfordrende å unngå ledende spørsmål i intervjuet med Alex. I tillegg var jeg opptatt av å ta hensyn til elevens forutsetninger. Jeg opplevde at det var utfordrende å være konkret nok, og samtidig unngå å være ledende. Schanke og Øksnes (2022) løfter frem viktigheten av å kontinuerlig vurdere om eleven kun svarer det hen tror intervjueren ønsker å høre. Jeg forsøkte å ta hensyn til dette ved å la eleven utdype og ved å gjenta det eleven sa slik at eleven eventuelt kunne korrigere min oppfatning. I noen tilfeller opplevde jeg det som utfordrende å tolke elevens forståelse av spørsmålet jeg stilte. Det kunne tidvis virke som eleven ikke forsto spørsmålet, noe jeg har tatt hensyn til under sortering og analyse av funn. I arbeidet med å transkribere og analysere materialet, virket det som at når jeg gjentok det eleven sa, sa hen ofte det motsatte av det hen sa først. Dette gjør det vanskelig å vite hva eleven egentlig mente. I ettertid har jeg tenkt at det hadde vært lurere å svare på elevens utsagn med for eksempel «hvorfor sier du det?», «Hva mener du da?», «Kan du si litt mer om det?».

3.5 Kvalitet i forskningen

Kvalitet i kvalitative studier handler i stor grad om hvordan forskeren redegjør for valgene og tolkningene som er gjort (Maxwell, 2013; Tjora, 2021). Studiens kvalitet knyttes her til begrepene gyldighet, transparens og generalisering, og kritisk refleksjon i lys av forskningsetiske prinsipper.

3.5.1 Gyldighet gjennom transparens

Feilkilder i kvalitative studier er ofte knyttet til intervjuerens eller observatørens valg, for eksempel formulering av problemstilling. Dette henger sammen med at forskeren er det viktigste instrumentet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). For å sikre god kvalitet i forskningen er det viktig at dette instrumentet gjøres rede for. Et mål i forskningen har dermed vært å etterstrebe en transparent fremstilling av egen forforståelse og epistemologisk forankring. Det vil si forståelsen av sannhet. I metodologisk sammenheng refererer transparens til graden av innsikt leserne får om studiens detaljer og metodologiske valg (Tjora, 2021). Ofte oversettes transparens med gjennomsiktighet. For at leseren skal kunne vurdere studiens gyldighet er det en forutsetning at de metodologiske valgene som er gjort blir synlig. Jeg har forsøkt å ivareta dette gjennom en grundig redegjørelse av forskningsprosessen, fra planlegging og gjennomføring av datainnsamling, til bearbeiding og presentasjon av studiens funn. For å realisere en slik gyldighet har jeg gjennom hele prosessen forsøkt å reflektere kritisk rundt bevisste og ubevisste valg, spesielt rollen som observatør og intervjuer. Maktforhold mellom deltaker og intervjuer eller observatør er et eksempel på forhold det har vært viktig å reflektere mye rundt, spesielt med tanke på at det er intervjuet et barn med autismespekterforstyrrelse. Her tenker jeg blant annet på at barn kan svare det de tror intervjueren eller andre voksne ønsker å høre (Schanke & Øksnes, 2022). Jeg fikk ikke inntrykk av at eleven gjorde dette, men som sagt fikk jeg tidvis inntrykk av at hen ikke forsto spørsmålet mitt.

3.5.2 Generalisering

Generalisering i en eller annen form er et eksplisitt eller implisitt mål for det meste av samfunnsforskningen (Tjora, 2021). Begrepet handler om hvorvidt resultatene i en studie kan overføres til andre sammenhenger og si noe mer generelt enn kun en enkelt studie. Det har også vært intensjonen i denne masteroppgaven. Andersen (2013) argumenterer for at grunnlaget for å trekke generelle slutninger kan være utfordrende eller begrenset i kvalitative studier. Dette kan gi inntrykk av at forskning er noe som skjer isolert fra øvrig forskning tilknyttet det aktuelle temaet eller feltet. LeCompte og Goetz (1982) mener at absolutt gyldighet og pålitelighet er en umulig ambisjon for ethvert forskningsdesign. (Tjora, 2021) trekker frem viktigheten av å tolke egne resultater i lys av tidligere forskning og teorier. Gjennom slike tolkningsprosesser kan resultatene i studien oppnå større gyldighet og pålitelighet, og gi muligheten til å trekke generelle slutninger.

3.5.3 Forskningsetikk

Etisk refleksjon skal gjennomsyre alle ledd av forskningsprosessen, og bidra til at forskeren tar velbegrunnede valg. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, juss og humaniora (NESH, 2021) har utviklet retningslinjer som har til hensikt å stimulere til slik refleksjon, og ivareta etiske hensyn i forskningen. For å sikre at personvernopplysninger blir ivaretatt på en forsvarlig måte, krever personvernforordningen dokumentasjon av all behandling av personopplysninger. I forkant av datainnsamlingen søkte jeg dermed om tillatelse fra Sikt (kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Søknaden til Sikt beskrev hvordan informantenes integritet og anonymitet skulle ivaretas, og hvordan datamaterialet skulle håndteres på en forsvarlig måte. Et mål gjennomgående mål har vært å ivareta forskningsetiske prinsipper i alle valgene jeg har tatt i forskningsprosessen.

Det forskningsetiske ansvaret knytter seg hovedsakelig til tre prinsipper: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse i prosjektet (Kvale &

Brinkmann, 2015). Informert samtykke innebærer at de som forskes på vet at deltakelsen er frivillig, og at man til enhver tid kan trekke seg. Før datainnsamlingen mottok lærerne og foreldrene til eleven med ASF et informasjonsskriv med informasjon om studiens tema og hensikt, konsekvenser av deltakelse, ivaretagelse av konfidensialitet, datahåndtering og deltakerens rettigheter. Under intervjuene var jeg også oppmerksom på kroppsspråk, ansiktsuttrykk eller andre tegn som tydet på fravær av samtykke. Dette var spesielt viktig fordi det ble intervjuet et barn. Konfidensialitet handler om å sikre deltakernes anonymitet. I Studien er dette ivaretatt gjennom (1) sletting av lydopptak etter transkribering, (2) bruk av pseudonavn og (3) en beskrivelse av konteksten og deltakerne som ikke identifiserer noen. Under prosjektet har det blitt behandlet få personopplysninger i en kort periode, og det er kun intervjueren/observatøren som har behandlet opplysningene. Sikt vurderte at det var lav risiko for personvernet for deltakerne i studien. Sikring av anonymitet er sentralt for å redusere konsekvenser av deltakelse, som er det siste forskningsetiske prinsippet Kvale og Brinkmann (2015) beskriver.

3.6 Metode for analyse

I det analytiske arbeidet ønsker man å sortere og nedskalere materialet, slik at man kan fremstille resultatene på en sammenfattet måte (Rennstam & Wästerfors, 2015; Thagaard, 2018). Hensikten med å analysere datamaterialet var å få et dypere innblikk i temaet inkludering av elever med ASF, og videre teoretisere egne funn opp mot annen forskning tilknyttet temaet. På denne måten kan man benytte kvalitative tilnærminger i forskning for å få mer kunnskap.

3.6.1 Transkribering

Da jeg skulle starte prosessen med å analysere datamaterialet mitt utgjorde transkriberingen den største delen av materialet. Transkribering vil si at man overfører muntlig tale til skriftlig tekst. Ved å transkribere intervjuene fra lydopptak til skriftlig tekst, kunne materialet bli bedre egnet for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordi transkripsjonene skulle brukes til en lettlest fremstilling av informantenes beskrivelser, utelot jeg registrering av opphold i samtalen, hosting, latter og fyllord (hm, eh, så). Gjennom transkripsjonen var det viktig å vurdere hvilke forhold som kunne ha innvirkning på forståelsen av informantenes erfaringer og meninger.

3.6.2 Sortering av datamaterialet

Da jeg var ferdig med transkriberingen kunne jeg begynne med sortering av datamaterialet. Jeg opplevde at prosessen med å sortere datamaterialet allerede var i gang under transkriberingen, fordi jeg blant annet la merke til hvilke synspunkter som gikk igjen i intervjuene. Dette viser fordelene av at jeg transkriberte lydopptakene selv (Kvale & Brinkmann, 2015; Nilssen, 2012). Jeg ønsket å fremstille datamaterialet mitt gjennom kategoriene «Tilrettelegging av læringsmiljøet» og «Informantenes perspektiver på inkludering av elever med ASF», for å knytte funnene tett opp mot problemstillingen.

Jeg prøvde å få oversikt over datamaterialet mitt ved å markere relevante avsnitt, sitater og ord (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg fargekodet kategoriene og markerte sitater og observasjoner som var relevant kategoriene mine. Dette gjentok jeg i flere omganger, med hensikt å velge ut det materialet som var mest relevant. Underveis i denne prosessen fant jeg flere sitater i intervjuet med lærerne og eleven, som belyste deres perspektiver på læringsmiljøet og inkludering. Jeg kom frem til fire overordnede tiltak, som kan bidra til å inkludere elever med ASF i fellesskapet: det fysiske læringsmiljøet,

strukturering, visuell støtte og tolærersystem. I den andre kategorien valgte jeg å skille mellom utsagn som ga uttrykk for fordeler og utfordringer knyttet til inkludering av elever med ASF i ordinær undervisning. Hensikten med kategorien var å kunne si noe hvordan deltakerne erfarte Nest-programmet på et mer generelt nivå, ikke kun de enkelte tilretteleggingene.

3.6.3 Tolking av datamateriale

For å tolke datamaterialet mitt valgte jeg å gjøre en meningsanalyse basert på Kvale og Brinkmann (2015) sine tre tilnærminger til fortolkning; *selvforståelse*, *kritisk forståelse basert på sunn fornuft* og *teoretisk forståelse*. Disse tre tilnærmingene til fortolkning beskrives fra et utgangspunkt om å tolke intervjuuttalelser, men jeg har valgt å tolke observasjonsdataene mine på tilsvarende måte som jeg har tolket informantenes uttalelser. Gjennom en meningsanalyse kan datamaterialet tolkes i lys av ulike tilnærminger til fortolkning. I tillegg tolkes observasjonsdata og intervjuuttalelser i lys av hverandre, noe som styrker fortolkningene fordi man kan belyse temaene gjennom flere kilder.

Den første tilnærmingen selvforståelse handler om å presentere informantenes egne oppfatninger og meninger. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler dette som en meningsfortetting, som vil si en sammenfattet omskriving av informantenes synspunkter, basert på forskerens tolkning. Observasjonsdata tolkes også med hensikt om å sammenfatte tilretteleggingene i læringsmiljøet på en måte som svarer til de faktiske tilretteleggingene i klassen. Meningsfortettingen innebærer også kategoriseringen av datamaterialet.

Den neste tilnærmingen, kritisk forståelse basert på sunn fornuft, går lenger enn å omformulere informantens selvforståelse. Fortolkningen kan innebære kritiske blikk på det informantene sier. Ved å inkludere allmenn kunnskap om uttalelsens innhold blir det mulig å presisere og berike fortolkningene av en uttalelse. Dette kan for eksempel handle om å tolke informantenes syn på inkludering, i lys av erfaringene de trekker frem. Observasjonsdata tolkes også ved å inkludere allmenn kunnskap om tilretteleggingene i læringsmiljøet. Dette kan for eksempel handle om å forklare sannsynlige årsaker hvorfor kontaktlæreren tar de valgene hen gjør.

Teoretisk forståelse er den siste tilnærmingen til fortolkning, som Kvale og Brinkmann trekker frem. Her fortolkes datamaterialet i lys av en teoretisk ramme, noe som sannsynligvis fører til at tolkningene går lenger enn observasjonene og intervjupersonenes selvforståelse og kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Tolking av egne funn fra en teoretisk forståelse, gjør at man kan trekke mer generelle slutninger fordi studien settes i kontekst av øvrig forskning på feltet.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet skal jeg presentere mine funn, som ble innhentet gjennom observasjon og intervju av to kontaktlærere og elev med ASF i en NEST-klasse på småtrinnet. Studiens funn presenteres i to kategorier: (1) tilrettelegging av læringsmiljøet, og (2) informantenes perspektiver på inkludering i klasseromsfellesskapet. Kategoriene ble valgt for å tydeliggjøre sammenhengen mellom problemstilling og mine funn. Den første kategorien tar for seg hvordan læringsmiljøet kan tilrettelegges for elever med ASF, slik at de kan bli inkludert i ordinær undervisning. Hensikten med den andre kategorien er å løfte frem informantenes syn på inkludering av elever med ASF i ordinær undervisning. I kapitlet tolkes materialet gjennom Kvale og Brinkmann (2015) sine fortolkningsnivåer *selvforståelse* og *kritisk forståelse basert på sunn fornuft*.

Som beskrevet i kapittel tre, refereres informantene til med fiktive navn. Kim og Ariel er kontaktlærerne, mens Alex er en elev med ASF. Læringsmiljøet har tatt utgangspunkt i Nest-programmet, en bestemt inkluderingsmetode for elever med ASF. Lærerne er under 40 år, og har flere års erfaring med arbeid i skolen. Eleven med ASF har verbalt språk.

4.1 Tilrettelegging av læringsmiljøet for elever med ASF

På bakgrunn av problemstillingens første del, *Hvordan kan en klasse tilrettelegges for å inkludere elever med autismspekterforstyrrelser i et klasseromsfellesskap*, skal jeg nå presentere mine funn knyttet til tilrettelegging i læringsmiljøet. Gjennom observasjon i klasserommet og intervju av kontaktlærerne i klassen fikk jeg innsikt i hvordan læringsmiljøet var tilrettelagt med hensyn til å inkludere elever med ASF i klasseromsfellesskapet. I tillegg ga informantene uttrykk for hvordan de erfarte tilretteleggingene, som også inkluderes i denne kategorien. Ved å presentere både data fra observasjonen og intervjuene, får man både innsikt i hvordan læringsmiljøet var tilrettelagt og deltakernes oppfatning av tilretteleggingene.

4.1.1 Fysisk tilrettelegging av læringsmiljøet

Under klasseromsobservasjonen fikk jeg innsyn i hvordan klasserommet var utformet, både plassering av vinduer og dører, bokhyller, pulter og tavle. Inngangsdøren til klasserommet var bakerst i rommet, og vinduene kunne dekkes til med gardiner. Hyller, pulter og arbeidspærmer var merket med elevenes navn. Bakers var det en bokhylle som fungerte som en skillevegg. Bokhyllen skapte en adskilt pausesone, med egen pult og en bokhylle med blant annet puslespill, tegneark og bøker som eleven med AFS kunne bruke når hen hadde pause. Læringsmiljøet fremsto for meg lett å navigere i på grunn av disse tilpasningene i det fysiske rommet.

I intervjuet fortalte Kim at lærerne tilpasset underveis ved å gi elevene pauser dersom de hadde behov for det. Alex tok ofte opp pauser som tema under intervjuet, og ga uttrykk for at hen syntes at pauser gjør skolen gøy. Hen fortalte at hen kunne spørre om å få en pause når hen var sliten, og at hen da som regel fikk pause. Alex fortalte også at klokka (timeren) hjalp hen til å vite hvor lenge hen skulle ha pause, og opplevelsen av timeren var ambivalent fordi hen liker å ha pause. Min tolkning er at Alex her forbinder timeren med at pausen er over. Tilretteleggingene i det fysiske læringsmiljøet gir blant annet Alex muligheten til å ta pauser i klasserommet. Alex trakk frem pauser som viktig

for å gjøre opplevelsen av å være i klasserommet mer gøy. Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel 4.2.2.

4.1.2 Strukturering

Under observasjonen og intervjuet med lærerne fikk jeg inntrykk av hvordan lærerne arbeidet med strukturering. Gjennom intervjuet med eleven fikk jeg et innblikk i hvorvidt eleven var opptatt av struktur i skolehverdagen. For å skille mellom ulike måter å strukturere på, har jeg tatt utgangspunkt i Martinsen et al. (2016) sin beskrivelse av rammestruktur og situasjonsstruktur som jeg har redegjort for i oppgavens teorikapittel. Funnene om strukturering tar først og fremst utgangspunkt i data fra klasseromsobservasjonen. Lærernes og elevens perspektiver trekkes også frem fordi deres opplevelse av tilretteleggingene i læringsmiljøet kan fortelle oss noe om hvorvidt den virker å være hensiktsmessig for å inkludere elever med ASF i den ordinære undervisningen. Hvordan undervisningen var strukturering trekkes frem som et sentralt funn både fordi lærerne flere ganger i intervjuet tok opp viktigheten av rutiner og forutsigbarhet, og fordi data fra observasjonen tyder på at læringsmiljøet har høy grad av struktur, jf. Martinsen et al. (2016).

Rammestrukturen i klassen var i stor grad preget av visuell støtte. Det er vanskelig å skille funn knyttet til strukturering og visuell støtte fra hverandre, fordi visuell støtte ofte var integrert i de daglige situasjonene og rutinene i klassefelleskapet. Jeg forsøker likevel her å skille disse fra hverandre, og belyser funn knyttet til visuell støtte i neste delkapittel. De fire dagene jeg observerte i klasserommet, samlet jeg inn data som tydet på at læringsmiljøet hadde høy rammestruktur. Oppstart og avslutning av dagen var tilnærmet lik hver gang. På starten av skoledagen ble elevene hentet i gangen, og fulgt bort til inngangsdøren til klasserommet. Der stilte de opp på rekke, før de hilste på læreren og gikk inn i klasserommet. Videre satte elevene seg ved pulten sin mens en lydbook eller video ble avspilt. Elevene sa god morgen og takk for i dag på lik måte hver dag. I tillegg hadde de noen faste punkter de gikk igjennom felles hver morgen: sette opp dagsplan, oppdatere kalender og været i dag og skrive antall elever til stede, navnet på elevene som var borte og antall dager elevene har gått på skolen på tavla. En av dagene ble ikke kalenderen oppdatert på morgenen. Da var det en elev som spurte «Skal vi ikke sette opp kalenderen?». Elevens utsagt tyder på at læringsmiljøet har høy rammestruktur, fordi eleven forventer at kalenderen skal bli oppdatert på et bestemt tidspunkt.

Før en situasjon fortalte lærerne hva de forventet av elevene. Stemmeskalaen viste hvilket lydnivå lærerne forventet, og det ble ofte brukt timer for å vise elevene hvor lang tid de skulle bruke på en oppgave. I fire av de åtte øktene jeg observerte hadde elevene stasjonsarbeid. Læreren skrev opp stasjonene på tavla, og tydeliggjorde også muntlig hva hver stasjon innebar. Læreren fortalte hvem som var på hvilken gruppe og pekte ut en gruppeleder som fikk et laminert bilde av et dyr som gruppelederen hang rundt halsen. Alle elevene måtte være stille og stå på rekke, før læreren satte på timeren som viste hvor lenge stasjonen skulle vare. Da timeren pep stilte elevene opp på rekke igjen. Læreren ga elevene ros for det som var bra, og påpekte det elevene kunne gjøre bedre i neste stasjon. Ofte handlet tilbakemeldingene om hvorvidt elevene hadde fulgt stemmeskalaen og arbeidet med det de skulle. Jeg observerte at stasjonene ble gjennomført på tilnærmet lik måte i alle de fire øktene jeg observerte, og at læreren visste godt hvordan situasjonen skulle gjennomføres på forhånd. Dette er et eksempel som tyder på at klassen hadde høy grad av situasjonsstruktur. I intervjuet ga lærerne uttrykk for deres perspektiv på rutiner. Lærerne forteller:

Ariel: I starten var det veldig vanskelig, men når vi fikk en klar plan foran oss, ting har blitt veldig rutine (...). Det gikk faktisk bra.

Ariel: Noen elever er mer opptatt av rutiner enn andre. Noen bryr seg ikke så mye, men for noen er det veldig viktig.

Kim: Jeg tror alle elevene gagnar av å ha en fast rutine, og ha en oversikt. Vi så jo i starten at noen elever kunne være redd hvis en elev var fysisk mot dem, men vi har jo fått jobbet inn gode rutiner som gjør at de er tryggere, resten og da. Stort sett trives de, når vi voksne får landet det fysiske og frustrasjonen til en elev, så er jo klassen trygg på at, «okei, vi kan være med han, vi kan snakke med han, det er okei». Så jeg følte at med en gang vi fikk landet rutinene og fikk dem i klasserommet, så var det okei.

Kim: (...) Så du må jo vite fra start, hva er oppgaven til eleven, hvordan kan undervisningen tilpasses i forhold til den, og ha oversikt over at eleven vet hva som skjer.

Ariel og Kim gir uttrykk for at rutiner er hensiktsmessig i undervisningen. Kim mener dessuten at rutiner har bidratt til å redusere utfordrende atferd, og gjort elevene i klassen mer trygg. Kim påpeker også viktigheten av at læreren er godt forberedt, og vet hva som skal skje gjennom undervisningen. Slik jeg tolker Kim, opplever hen at utfordrende atferd har avtatt hos enkelte elever som følger av høy grad av strukturering i læringsmiljøet. Kim uttrykker at rutiner gjorde eleven og de andre i klassen mer trygg. Kim gir uttrykk for at høy strukturering har bidratt positivt for relasjonen mellom elevene. Ariel mener at noen elever er mer opptatt av rutiner enn andre. Nedenfor er et utdrag fra intervjuet med Alex, som kan gi et innblikk i hvordan Alex opplever viktigheten av stasjonsarbeid, en situasjon som preges av høy situasjonsstruktur:

I (intervjuer): Liker du stasjonsarbeid?

Alex: Jeg liker det.

I: Hvilken følelse har du når du holder på med det?

Alex: Usikker

I: Kan du fortelle litt mer?

Alex: Jeg er bare usikker på om det er gøy eller ikke

I: Er det litt forskjellig hvilken følelse du har?

Alex: Ja

I: Men liker du at dere gjør det samme før dere har en stasjon?

Alex: Ja

I: Eller skulle du ønske at det var litt mer forskjellig?

(...)

Alex: Jeg ville ønske at man kunne gjøre det man vil i en stasjon

I: Ja

Alex: Å leke seg

Min tolkning av det Alex forteller, er at hen ikke er så opptatt av hvorvidt det som gjøres er likt eller ikke. Alex gir uttrykk for at medvirkning og lek er viktig for hen. På et senere tidspunkt i intervjuet gir Alex uttrykk for at hen ofte ikke vet hva hen skal gjøre, noe som

kan tyde på at Alex har et behov for et læringsmiljø med høy grad av struktur og forutsigbarhet.

4.1.3 Visuell støtte

Under observasjonen fikk jeg innblikk i hvordan visuell støtte ble benyttet i undervisningen. Dette ble også trukket frem som en sentral metode for å tilrettelegge med hensyn til å inkludere elever med ASF og andre særskilte behov, i intervjuet med lærerne. Under observasjonen så jeg at det ble benyttet en dagsplan, månedskalender, stemmeskala, vegghengt og flyttbar timer, og andre oversikter viste elevene hva de skulle gjøre og hvordan de skulle navigere i omgivelsene. I klasserommet var det en plakat som viste ulike måter å hilse på, ryddeliste, klasseliste og plakaterne «*hvor skal du være i friminuttet*» og «*hvordan gikk det i friminuttet*». Pulter, hyller og permer var som nevnt merket med navn.

I intervjuet ga Kim uttrykk for at visuell støtte er viktig for elever med særskilte behov, men også hele klassen:

«Det er strukturer med vanlig klasserom som fungerer både for de elevene, og som fungerer sånn helhetsmessig for klassen og. Man har dagsplan (og) vi har en stemmeskala som hjelper oss å bestemme».

Læreren brukte PECS for å sette opp dagsplan og andre oversikter. Dagsplanen ble satt opp på tavla, med lapper som hadde borrelås. Den øverste lappen var alltid festet på tavla, hvor det sto «*dagen i dag*». Under festet læreren lapper som viste en kronologisk oversikt over det som skulle skje i løpet av dagen, for eksempel: stasjoner → mat → Friminutt → Skrivning → Takk for i dag → skolefritidsordning (SFO). Alle lappene hadde en illustrasjon, for eksempel lappen «*skrivning*» var illustrert med et barn som holdt en blyant. Etter at klassen var ferdig med en økt, ble lappen som regel fjernet fra tavla. Dette kan også anses å gi visuell støtte. Elevene med særskilte behov hadde også egne dagsplaner på pulten sin, som viste de ulike situasjonene gjennom dagen.

Ved inngangsdøren til klasserommet hang det en plakat som viste åtte ulike måter elevene kunne velge å hilse på, før de kunne gå inn i klasserommet. I tillegg hang det en oversikt med klasseliste, ryddeoppgaver, «*hvor ønsker du å være i friminuttet*» og «*hvordan gikk det i friminuttet*» rett innenfor døra. Før friminuttet festet alle elevene en navneriket klype på bildet som viste området de ønsket å være i. Lærerne minnet elevene på å flytte klypa si dersom noen glemte det.

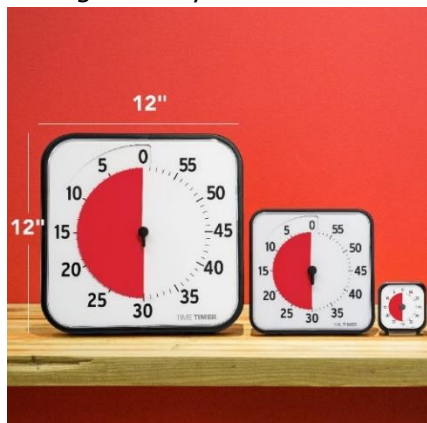
Kim: Før de (elevene) går ut kan de velge seg et område og si hvor de skal være, for da kan de begynne å jobbe med prosessen. For noen er det vanskelig fordi skolen er så stor. Jeg opplevde mye at noen kan gå alene hvis de ikke hadde et sånn begrep om hvor de ville være.

Min tolkning av Kims utsagn vitner om et syn på inkludering hvor elevens behov er i sentrum, fordi hen anerkjenner at noen elever har et behov for forberedelse i forkant av en situasjon. Kim gir uttrykk for at mangel på et begrep om hvor man skal være, har påvirkning på elevens samvær med andre. Alex ga uttrykk for at: «*det er gøy*», at hen kan sette klypa si på plakaten fordi hen kan sette den der hen vil, i intervjuet. Min tolkning er at Alex verdsetter medbestemmelse høyt.

Etter friminuttet flyttet elevene klypa si på «*hvordan gikk det i friminuttet*»-plakaten, som var delt i fire alternativer: (1) det gikk veldig fint og jeg lekte fint med noen, (2) det gikk helt greit, (3) noe gikk ikke så bra og (4) det gikk ikke bra, og jeg vil gjerne snakke litt om det. Den ene læreren snakket med elevene som festet klypa si på alternativ fire,

mens den andre hadde det overordnede ansvaret for klassen. Dette eksemplet viser hvordan lærerne kan følge elevene tettere, som følger av tolærersystemet. På slutten av dagen var det ofte noen av elevene som gikk uoppfordret bort til ryddelisten. Dette indikerer at visuell støtte kan bidra til å gjøre elevene mer selvstendig og skape et mer forståelig læringsmiljø.

Ved tavla hang det en timer som læreren brukte for å vise elevene hvor lang tid de skulle bruke på en oppgave eller aktivitet. Timeren til venstre på illustrasjon 1 er lik timeren som hang ved tavla. Tiden ble fremstilt visuelt gjennom det røde feltet, som ble synlig når læreren vred knappen i midten fra 0 mot venstre. I tillegg til en vegghengt timer, var det også en flyttbar timer i klasserommet (tilsvarer timeren til høyre på figur 4.1).



Figur 4.1: Vegghengt- og flyttbar timer (Timer, 2023)

På den andre siden av tavla hang det en lydskala. Skalaen var delt i fem fargekodede nivåer: (1) rød for alarmstemme, (2) oransje for utestemme, (3) gul for innestemme, (4) grønn for hviskestemme og (5) blå for ingen stemme. Ved siden av skalaen var det en stor svart pil som kunne flyttes til det lydnivået læreren forventet. Under observasjonen sto lyd-pila stort sett på «ingen stemme». Når elevene skulle samarbeide ble den flyttet til «hviskestemme» eller «innestemme». Jeg observerte at læreren minnet elevene på hvor pila sto dersom lydnivået i klassen ikke svarte til lydskalaen. Kim gir uttrykk for at elever med særskilte behov får hjelp fra resten av klassen når de også følger stemmeskalaen: «For de som har større behov for at det skal være rolig vil også få hjelp fra klassen da som vil følge samme type regler. Og de (elever med særskilte behov) har forståelse «okei, nå skal jeg bruke ingen stemme, (eller) nå skal jeg bruke innestemme»». Min tolkning er at Kim her gir uttrykk for at visuell støtte, i tillegg til strukturering, gir eleven en større forståelse av hva som forventes. I tillegg trekkes fellesskapet frem som en styrke for enkelteleven, fordi klassen forsterker forventningene fordi man følger de samme reglene.

4.1.4 Tolærersystem

Et kjennetegn ved klassen var at de hadde to kontaktlærere, ofte referert til som et tolærersystem. Dette skilte klassen fra de andre klassene på trinnet, som kun hadde en kontaktlærer. Det var enighet mellom de to kontaktlærerne at tolærersystemet i klassen har stor betydning for utfordringene som oppstår i arbeidet med å skape et inkluderende fellesskap for elevene i klassen. Lærerne forteller:

Ariel: Vi er to kontaktlærere i Nest-klassen, og de (elever med ASF eller andre særskilte behov) får hjelp fra miljøarbeidere og to personer som er tett med elevene. Vi deler opp oppgavene, så det blir mye enklere. Det kunne ikke virke med en lærer i en sånn klasse

Kim: Utfordringene (i Nest-klassen) blir mest i forhold til hvis det er manko på voksne. For å kunne dekke opp behovet til ungene. Det fungerer best når man er to voksne som kan være med på å tilpasse og passe på når det krever med enn når man er alene.

Ariel gir uttrykk for at tolærersystemet, i tillegg til støtten fra miljøarbeidere og andre voksne, bidrar til at de ansatte kan dele på oppgavene og jobbe differensiert. Hen gir også uttrykk for at en slik lærertetthet er avgjørende for at en klasse som arbeider med å inkludere elever med ASF eller andre særskilte behov skal fungere. Hva som ligger i at klassen «ikke vil fungere» er ikke helt tydelig. Det er rimelig å anta at Ariel mener fravær av et tolærersystem ville medført flere utfordringer. Kim gir uttrykk for dette når hun mener utfordringene i klassen først og fremst handler om hvorvidt det er nok voksne i klasserommet eller ikke. Dersom lærerne skal ha muligheten til å arbeide differensiert, og på en måte som ivaretar elevenes behov, er det viktig at tolærersystemet realiseres. Alex gir også uttrykk for at hens mulighet for utvikling og læring henger sammen med tilgang på voksne:

I: Men når du jobber på skolen, er det noe som hjelper deg til å klare å jobbe?

Alex: Ja.

I: Hva er det som hjelper deg da?

Alex: En voksne eller en mann

På et senere tidspunkt i intervjuet sier Alex også at: Læreren, og de som ikke er lærer (hjelper Alex til å skjønne hva hen skal gjøre)

I: Lurer du ofte på hva du skal gjøre når du sitter i klasserommet?

Alex: Ja.

I: Hva gjør du når du lurer på det?

Alex: Spør hva jeg skal.

I: Hva er det som skjer etter at du har spurt dem?

Alex: Da svarer dem.

Alex gir uttrykk for at de voksne hjelper hen underveis i skolearbeidet. Det innebærer at tolærersystemet bidrar til at hen forstår hva som forventes i de ulike situasjonene gjennom skoledagen, fordi flere lærere gir muligheten til å følge opp elevene tett. Under klasseromsobservasjonen fikk jeg inntrykk av at elevene i klassen forsto hva forventningene var, fordi elevene var deltakende i de ulike øktene og situasjonene på en måte som var i tråd med lærerens beskjeder.

Gjennom dagene jeg observerte fikk jeg et innblikk i hvordan lærerne fordelte oppgaver mellom seg, og arbeidet med differensiering. I en av øktene tok den ene læreren ansvar for den muntlige oppstarten, mens den andre læreren satt opp dagsplan på tavlen og skrev ned stasjonene elevene skulle ha i timen. Mitt inntrykk var at en av lærerne hadde hovedansvar som klasseleder, mens den andre fulgte opp enkeltelever som hadde behov for ekstra støtte. Ved flere anledninger spurte en elev med ASF om hen kunne få pause, noe den ene læreren kunne følge opp tett fordi den andre hadde det overordnede ansvaret for klassen. I tillegg observerte jeg flere ganger at læreren spurte eleven om hen hadde behov for pause, og fulgte opp underveis mens eleven var i pausesonen ved å avtale tidsramme for pausen, minne eleven om å sette på timer og om å gå tilbake til de andre elevene når timeren pep. Eksemplene fra observasjonen viser hvordan lærerne arbeidet med differensiering i klasserommet, som økte mulighetene for å kunne møte

elevenes ulike behov. Dette illustrerer hvordan andre hjelpemidler som strukturering, visuell støtte og fysisk tilrettelegging av læringsmiljøet ikke isolert er tilstrekkelig, men at lærerens støtte blir nøkkelen for å anvende andre metoder på en måte som hjelper eleven.

4.1.5 Oppsummering

Læringsmiljøet i klassen var preget av høy strukturering, visuell støtte og tolærersystem. Læringsmiljøet fremstår å ha høy rammestruktur fordi det ble benyttet dagsplaner, i tillegg til at det var rutiner for oppstart og avslutning av dagen. Det var også høy situasjonsstruktur fordi lærerne forberedte elevene på det som skulle skje i de ulike situasjonene i løpet av dagen. I tillegg var 4 av 8 økter jeg observerte stasjonsarbeid, som hadde tilnærmet lik gjennomføring hver gang. Læringsmiljøet hadde visuell støtte i form av dagsplan, både på tavla og pulten til elevene med særskilte behov, plakat som viste ulike måter elevene kunne hilse på før de gikk inn i klasserommet på morgenen, «Hvor skal du være i friminuttet?»- og «hvordan gikk det i friminuttet?»-plakat, både vegghengt og flyttbar timer, stemmeskala og oversikt over klasseliste og ryddeoppgaver med bilder av elevene som viste hvem som hadde ansvar for hva. I tillegg var det to kontaktlærere i klassen, i tillegg til flere assistenter og miljøarbeidere. Det fysiske læringsmiljøet fremsto å være tilrettelagt med hensyn til sensoriske vansker. Det var navnermerkede hyller, permer og pulter, utgangsdør bak i klasserommet, mulighet til å trekke for gardiner og en skillevegg som dannet en pausesone. Dette ga eleven med ASF mulighet til å trekke seg tilbake, dersom hen ble overveldet eller sliten.

Lærerne ga uttrykk for at tilretteleggingene i læringsmiljøet bidro til å redusere utfordrende atferd, øke sosiale ferdigheter og sosialt samspill, og trygge elever med ASF eller andre særskilte behov. Lærerne ga uttrykk for at tilretteleggingene knyttet til strukturering og visuell støtte ga elever med ASF og andre særskilte behov bedre forutsetninger til å bygge relasjon til jevnaldrende. I intervjuet med Alex ga hen ikke uttrykk for at visuell støtte og strukturering var viktig for hen. Alex ga derimot uttrykk for at medbestemmelse og lek var viktig. Under observasjonen fikk jeg inntrykk av at hen deltok og hadde forståelse for situasjonene og forventningene gjennom skolehverdagen, noe som tyder på at tilretteleggingene i læringsmiljøet er forståelig for en elev med ASF.

4.2 Informantenes perspektiver på inkludering av elever med ASF i klasseromsfellesskapet

Gjennom intervjuene fikk jeg innsikt i deltakernes perspektiver på læringsmiljøet og opplevelser av utfordringer og muligheter knyttet til et program som Nest fra et perspektiv om å inkludere elever med ASF og andre særskilte behov i klassefellesskapet. Jeg ønsker jeg å trekke frem deltakernes perspektiver på inkludering av elever med ASF i klasseromsfellesskapet. Med utgangspunkt i hensikten med Nest, som er å utvikle klasserom hvor elever med ASF kan oppleve inkludering, anser jeg det som viktig å presentere funn som sier noe om aktørenes opplevelse av fordeler og utfordringer knyttet til inkludering av elever med ASF.

4.2.1 Viktigheten av tilhørighet og sosial læring

I intervjuene med både lærerne og eleven med ASF ga de uttrykk for at det var fordeler knyttet til at elever med autisme inkluderes i klasseromsfellesskapet. Viktigheten av

tilhørighet og det å være en del av et fellesskap, sosialisering og lek trekkes frem som fordeler ved Nest som blant annet kan bidra til økt sosial kompetanse. Lærerne forteller:

Ariel: Det viktigste er at vi jobber med sosialisering fordi (elevene med ASF eller andre særskilte behov) sliter veldig mye med sosialisering. Vi setter dem i grupper, eller når de er ute i friminuttet prøver vi å hjelpe dem til å være sammen med andre elever slik at de kan leke sammen og dele ting sammen.

Randi: Og så har vi prøvd å knytte enkeltbarn sånn at de har andre barn som tar de med inn i leken, sånn at heller andre barn søker dem opp og drar dem med i leken og får den sosialiseringen med andre barn ved at de er med dem da. Det er positivt for barna som har autisme og andre spesielle behov. Og de bruker mye lek som et sånn fellesbegrep og, fordi ungene skjønner jo lek. Det er de fleste med på.

Lærerne gir uttrykk for at elever med ASF kan utvikle sine ferdigheter knyttet til sosial kompetanse gjennom lek. Min tolkning er at Ariel mener at å sette elevene i grupper, og veilede elevene i friminuttet, bidrar til sosial utvikling hos elevene. Randi mener det er positivt for elevene som har ASF at andre barn hjelper dem inn i leken.

Ariel: Sånn er elever, de lærer og kopierer ting og når de vanlige elever rundt seg kopierer de alt, hvordan de snakker, hvordan de leker, ikke sant. Hva de gjør, og kopierer alt. På en riktig måte. Så det hjelper veldig for deres utvikling.

Ariel peker også på at elevene kopierer hverandre. Dette tas opp flere ganger i intervjuet. Min tolkning er at dette er at hen mener at elever med ASF utvikler sosial kompetanse ved å være en del av et klassefellesskap med jevnaldrende.

Ariel: Jeg synes det viktigste er at de (elever med ASF og andre særskilte behov) føler at de også er en del av klassen, de er i samme klasse de får ekstrahjelp, men de får hjelp som andre barn. De skal ikke være utenfor. Det er viktigst

Ariel gir uttrykk for at elevens opplevelse av å være en del av klassen, er viktig. Dette tyder på at hen har en forståelse av inkludering som går lengre enn fysisk plassering i klasserommet, men at elevens egen følelse er sentralt. I intervjuet med Alex gir hen uttrykk for at hen nettopp har en opplevelse av å bli inkludert i fellesskapet:

I: Har du det fint sammen med klassen din?

Alex: Ja. Det er sant. Alltid sant. Alltid sant.

I: Har du det alltid fint sammen med klassen din?

Alex: Ja.

I: Hva er det som gjør at du har det fint med dem da?

Alex: At de er sammen med meg.

I: Syns du det er koselig å være sammen med klassen din?

Alex: Ja, det er det.

Da Alex fortalte om hvordan hen hadde det sammen med klassen sin, tolket jeg at hen ble glad av å snakke om det fordi hen snakket litt høyere og nesten sang ordene. Det Alex beskriver tyder på at det å tilhøre en klasse, og at de er «sammen med meg», er viktig for å ha det fint sammen.

4.2.2 Viktigheten av lærerens kompetanse

I intervjuet fortalte lærerne om ulike utfordringer, eller problemstillinger, knyttet til inkludering av elever med ASF i klasserommet. Utfordringene var i hovedsak knyttet til

(1) elevens ferdigheter knyttet til språk og sosial kompetanse og (2) mangel på kompetanse eller ressurser i skolen. Lærerne opplevde at Nest-programmet blant annet hadde bidratt til å redusere utfordrende atferd, men de stilte likevel spørsmålstegn rundt hvor langt vanlig skole og det ordinære klasserommet kan strekke seg for å ivareta den enkeltes behov. Lærernes elevsyn var i stor grad preget av at elevens behov skulle være i sentrum. Selv om målet var å inkludere alle elevene inn i gruppa, mente lærerne at det ikke alltid er den beste løsningen, hverken for enkelteleven eller resten av klassen. Lærerne forteller:

Kim: Vi har prøvd å se an behovet til den enkelte elev, hvem passer inn i klassen, hvem passer ikke inn og hva gjør vi for å hjelpe de elevene på best mulig måte? Noen fungerer inni klasserommet, og noen fungerer best alene på eget rom. Noen med enkeltvedtak i klasserommet kan følge det resten av klassen gjør, mens andre trenger mer en-til-en-oppfølging fordi språket og forståelsen ikke er like mye til stede. Og at det kan være mer, fysisk kan det foregå mot andre elever, men det og har blitt en forbedring ved at man (elever med sosiale vansker) begynner å forstå «Hva er riktig at jeg gjør, hva er feil at jeg gjør, hvordan fungerer jeg i klasserommet?», at de (elever med sosiale vansker) har begynt å forstå sin egen rolle

Kim: For de som fungerer, som har ganske høyt fungerende funksjoner, som har språk og den biten der, fungerer (de) ganske godt inn i klasserommet fra dag en nesten. Så målet mitt har vært å få alle til å fungere inn i gruppa, men også tilpasset «når fungerer det, når fungerer det ikke» Så målet var å få alle i klasserommet, men vi fant ut at ikke alle elever kunne være i klasserommet. Det passet ikke for hverken eleven eller klassen

Ariel: Nest-klassen eller Nest-prosjektet virker ikke for alle elevene. For noen elever har vi søkt om plass på spesialskole, som viser at det virker ikke for alle. Noen ganger får vi ikke det (til) heller.. veldig vanskelig. Noen barn med høyt nivå autisme har eget rom med egen voksen, og vil ikke ha andre barn i nærheten. For de som dessverre ikke har forståelse og ikke noe språk, kan det bli litt vanskelig. Hvert fall når de blir litt eldre. Det blir veldig synlig, og kan gå utover mobbing. De kan føle seg litt alene.

Lærerne gir uttrykk for at elevens språkferdigheter kan si noe om hvorvidt eleven fungerer i klasserommet eller ikke. Ariel gir uttrykk for at Nest-prosjektet, eller inkludering av elever med ASF i klassefellesskapet, ikke alltid fungerer. Min tolkning er at lærerne mener at reduserte språklige- og sosiale ferdigheter i noen tilfeller gjør at eleven får et større utbytte av å få et opplæringstilbud på eget rom, eller også på en skole som har spesialisert kompetanse knyttet til ASF og andre vansker knyttet til ulike utviklingsområder, som språk eller sosiale ferdigheter. Samtidig påpeker Kim at de opplever at det har vært en forbedring knyttet til utfordrende atferd, som følger av at elevene har begynt å forstå sin egen rolle i klasserommet. Lærerne forteller om hvordan de har arbeidet med elevene som mangler verbalt språk:

Kim: For de elevene som ikke har verbalt språk har vi brukt tegn til tale som hovedkommunikasjonsmåte. Og vi har jo vært litt med på å utvikle den tegn til talen til de elevene og. Noen elever har kommet uten tegn til tale fra barnehagen, de kom inn i skolen og så har vi prøvd å finne ut hva fungerer. Hvordan skal vi få de her.

Ariel: Fordi vi har ikke denne kompetansen selv. Når vi strever, og eleven strever også, ikke sant. Da må vi bruke lang tid for å lære oss tegn til tale, eleven må utvikle seg og foreldrene må lære seg. Ja, sånne ting. Det er masse sånne ting, ikke sant. Vi har ikke nok ressurser i vanlig skole for sånne elever dessverre.

Kim: Det handler litt om kunnskapen. Hvor mye kan skolen trekke seg for å hjelpe den eleven, og da med ressurser. Og hva har vi av kunnskap for å hjelpe det barnet med de behovene de har? Vi har jo lærerutdanning, og det er ikke alt vi, i spennet vårt, vi får lært hvordan vi gjør det med alle ungene. Det er vanskelig for eleven (med ASF) kan

søke andre elever, men vi (lærerne) vet ikke hvordan, og da strekker jo ikke helt vår kompetanse alltid til heller

Kim forteller at de har hatt en utforskende tilnærming til elevenes vansker, og forsøkt å strekke seg for å imøtekomme de elevene som ikke har språk ved å utvikle tegn til tale. Jeg observerte blant annet bruk av PECS. Ariel gir uttrykk for at noen elever har behov for et tilbud som ikke dekkes i den ordinære undervisningen, fordi skolen mangler kompetanse. Ariel gir uttrykk for at lærerens mangel på kompetanse går på bekostning av eleven. Kim problematiserer også utfordringer knyttet til mangel på kompetanse og ressurser, fra et perspektiv om å inkludere elever med ulike behov inn i fellesskapet. Hen gir uttrykk for at kunnskapen og kompetansen man får om elevers behov gjennom lærerutdanningen, ikke er tilstrekkelig for å hjelpe alle barn med å bygge relasjoner til jevnaldrende. Selv om en elev ønsker å bygge relasjoner til andre elever, strekker ikke alltid deres kompetanse til. Dette kan tyde på et økt behov for spesialpedagogisk kompetanse i lærerutdanningene og skolene.

Alex ga tidligere uttrykk for at hen syns det er fint å være sammen med elevene i klassen sin, men i intervjuet ga hen også uttrykk for at hen ikke vil være i klasserommet. Alex forteller:

I: Hvordan syns du det er å være i klasserommet?

Alex: Litt kjedelig. Jeg vil ikke være på skolen og sånt. Jeg vil bare ikke lære

I: Vil du ikke lære noen ting?

Alex: Jeg mener at jeg vil lære meg det selv.

I: Åja. Hvordan da?

Alex: Jeg vil bare gjøre det når jeg er alene.

I: Liker du best å jobbe alene?

Alex: Ja. Og jeg vil aldri på noen skole. Det er derfor jeg ikke synes det er så gøy med skole og sånn.

I: Hva er det som ikke er gøy med skolen da?

Alex: At jeg lærer matte og sånn

I: Tror du det er noe som kunne gjort det gøyere da?

Alex: Pause gjør det gøy

I samtalen mellom intervjuer og Alex forteller Alex at hen ønsker å lære når hen er alene. Min tolkning er at Alex her refererer til å jobbe med skolerelatert arbeid. Alex gir uttrykk for at pauser gjør det mer gøy å være på skolen. I klasserommet var det en egen pausesone, som eleven fikk pausene sine i dersom hen ble sliten eller stresset. Pauserområdet var atskilt med en bokhylle. At Alex trekker frem pause i samtalen om hvordan hen trives i klasserommet, kan tyde på at tilretteleggingene i klasserommet er hensiktsmessige med tanke på inkludering av elever med ASF.

4.2.3 Oppsummering

Lærerne hadde et syn på inkludering hvor elevens behov og forutsetninger sto i sentrum. Forutsetningene var i hovedsak knyttet til de typiske vanskene personer med ASF har. Viktigheten av tilhørighet og det å være en del av et fellesskap ble trukket frem av alle aktørene. I tillegg er lærernes opplevelse av at Nest kan bidra til utvikling av sosiale

ferdigheter for elever med ASF et sentralt funn. Lærernes erfaringer tilsier at utfordringene knyttet til Nest i hovedsak dreier seg om lærerens kompetanse, tilgang på ressurser og elevens ferdigheter knyttet til sosiale- og språklige ferdigheter. Et interessant funn er at lærerne gir uttrykk for at fysisk inkludering ikke er den beste løsningen for alle elever, og at noen har behov for et tilbud som den vanlige skolen ikke har kompetanse eller ressurser til å imøtekomme. I tillegg er det enighet mellom lærerne at mangel på spesialpedagogisk kompetanse gjør at det ikke er alt lærerne, i spennet av grunnskolelærerutdanningen, får hjulpet elevene med.

5 Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres studiens hovedfunn i lys av tidligere forskning og kjent litteratur. Studien har undersøkt hvordan læringsmiljøet i en klasse på småtrinnet var tilrettelagt for å inkludere elever med autismspekterforstyrrelser. Hensikten med oppgaven var å få innsikt i hvordan kontaktlærerne i klassen og en elev med ASF opplevde tilretteleggingene i klasserommet, fra et perspektiv om å inkludere elever med autisme i læringsfellesskapet. Jeg har også vært interessert i deres perspektiver og erfaringer knyttet til inkludering av elever med ASF i ordinær undervisning. Oppgavens problemstilling var følgende:

Hvordan kan en klasse tilrettelegges for å inkludere elever med ASF i læringsfellesskapet, og hvilke perspektiver har noen av aktørene i klassen på læringsmiljøet?

5.1 Tilrettelegging av læringsmiljøet for elever med ASF

5.1.1 Fysisk tilrettelegging av læringsmiljøet

Det første funnet er knyttet til tilrettelegging av det fysiske klasserommet. Under observasjonen så jeg at læringsmiljøet hadde navnemerkede hyller, permer og pulter, utgangsdør bak i klasserommet, mulighet til å trekke for gardinene og en skillevegg som dannet en pausesone. Funnene i undersøkelsen peker mot at mulighet for pause i læringsmiljøet er viktig for elevens motivasjon og mulighet for å trekke seg unna dersom hen blir overveldet. Alex ga uttrykk for at pauser gjorde skoledagen mer gøy, og Kim fortalte at de tilpasser med pauser underveis.

Cohen og Hough (2013) foreslår ulike tilrettelegginger av det fysiske rommet, når de beskriver strategiene i Nest-programmet. Ulike former for skjerming, blant annet en pausesone trekkes frem som hensiktsmessig for elever med ASF. Cohen et al. (2010) og Clasen et al. (2019) argumenterer for viktigheten av å skape et forståelig læringsmiljø, og mener at tilrettelegging som bidrar til økt struktur og oversikt er hensiktsmessig for ikke bare elever med ASF, men alle barn og unge. Dette samsvarer med observasjonene Befring (1997) viser til i sin beskrivelse av berikelsesperspektivet, som viste at skoler som er gode for elever med særskilte behov, er gode skoler for alle barn.

En rapport om læringsmiljøet for elever med sensoriske vansker, mener at elever med ASF tjener på et læringsmiljø hvor inntrykk som lyd, lys og andre synsinntrykk reduseres (Universell Utforming AS, 2018). Manglende skjerming kan føre til stress og ubehag for eleven. Derfor er det viktig med tilrettelegging gjennom pausesone, dør bak i rommet og mulighet for å trekke for gardiner, i tillegg til oversiktlige omgivelser gjennom navnemerking.

I forkant av denne undersøkelsen lurte jeg på hvordan læringsmiljøet kan tilrettelegges for elever som har sensoriske vansker. Tilrettelegging ved å blant annet ha utgangsdør bak i klasserommet, mulighet for å kunne trekke for gardiner og en pausesone, fremstår for meg å kunne skape et læringsmiljø som ivaretar sosial og faglig inkludering for denne elevgruppa. Under intervjuet med Alex var det nettopp muligheten til pauser som ble fremhevet mest av tilretteleggingene i læringsmiljøet. Jeg har ikke funnet studier som tyder på at slike tilrettelegginger hemmer utvikling for barn, men at det derimot styrker

deres opplæring (se Cohen et al. (2010), (Clasen et al., 2019) og Universell Utforming AS (2018). Sett opp mot vanskene personer med ASF ofte har med persepsjon, kan et læringsmiljø som tar hensyn til disse vanskene bidra til å skape et inkluderende fellesskap for elever med ASF. Ved å gi Alex muligheten til å ta pauser etter behov, kan tilrettelegginger med utgangspunkt i sensoriske vansker bidra til økning og sikring av sosial deltakelse, og til å skape et oversiktlig læringsmiljø, som Martinsen et al. (2016) beskriver som to av de tre sentrale ASF-tiltakene.

5.1.2 Strukturering

Rammestrukturen i klassen var preget av at læreren hadde tydelige forventninger til det elevene skulle gjøre. I klassen var det felles dagsplan og tilnærmet lik oppstart og avslutning hver skoledag. Lærerne ga uttrykk for at rutinene i klassen, og en klar plan, bidro til mindre utfordrende atferd i klassen. Kim mente også at faste rutiner og oversikt gagnar alle elevene i klassen, ikke kun elever med ASF eller andre særskilte behov. Situasjonsstruktureringen i klassen var preget av at mange av situasjonene i undervisningen hadde tilnærmet lik gjennomføring, for eksempel stasjonsarbeid som var fire av de åtte øktene jeg observerte. Ariel mente elevene i ulik grad brydde seg om hvorvidt undervisningen var preget av rutiner eller ikke. Alex ga uttrykk for at hen ikke var opptatt av at de gjorde det samme i de ulike situasjonene, men at det viktigste var at man fikk muligheten til medbestemmelse og lek.

Martinsen et al. (2016) mener at et læringsmiljø med høy rammestruktur kjennetegnes av en lærer som har tydelige forventninger til det som skal skje, og at en visuell dagsplan er hensiktsmessig for å tydeliggjøre strukturen i undervisningen for elever med ASF. Struktureringstiltak som skaper oversikt regnes av Martinsen et al. (2016) som et av de sentrale ASF-tiltakene. Kromann (2018) mener at strukturen i Nest-programmet er mer frigjørende enn begrensende for både barn og voksne. Erfaringene fra Nest-klassene fra Kathrinebjergskolen tyder på at slike spesialpedagogiske metoder støtter barns eksekutive funksjoner, mener Kromann. Noen barn trenger slik støtte, men andre barn profiterer også på en tydelig struktur. Høy struktur fremmer evnen til persepsjon og adaptive ferdigheter, noe som fører til økt selvstendighet (Breumlund et al., 2018). I tillegg mener (Martinsen et al., 2016) at strukturering fører til økt samvær mellom mennesker med ASF og deres nærpå personer. Dette tyder på at struktureringstiltak kan bidra til å utvikle elevens kompetanse i det sosiale samspillet, som regnes som et av kjernevanskene for personer med ASF. Høy strukturering av læringsmiljøet er fremstår hensiktsmessig dersom man ønsker å inkludere elever med ASF i klassefellesskapet. I lys av inkluderingsbegrepet kan strukturering i læringsmiljøet bidra til at flere elever med ASF kan inkluderes fysisk i læringsmiljøet, i tråd med Bachmann og Haug (2006) sine beskrivelser av hovedområder innenfor arbeidet med inkludering i skolen. Det innebærer *å øke fellesskapet*. Strukturering kan også ses *å øke demokratiseringen*, fordi strukturene gjør eleven mer selvstendig. Alex trekker frem selvstendighet og muligheten til medvirkning som viktig for å trives i egen skolehverdag.

5.1.3 Visuell støtte

Videre tar jeg for meg funn knyttet til visuell støtte. Læringsmiljøet var i stor grad preget av visuell støtte, gjennom bruk av dagsplaner og andre oversikter som skulle bidra til å skape forutsigbarhet for elevene. Strukturen i undervisningen var tett knyttet til visuell støtte, fordi de visuelle hjelpemidlene inngikk i de faste rutinene klassen hadde. I læringsmiljøet ble det også benyttet ASK, i form av PECS. Lærerne ga uttrykk for at blant annet dagsplan og stemmeskala bidro til å skape en god struktur i læringsmiljøet, og at

plakaten «hvor skal du være i friminuttet» hjalp elever til å forberede seg i forkant av en ny situasjon. Alex ga uttrykk for at denne plakaten var gøy, fordi hen kunne velge selv. Alex viser oss viktigheten av medbestemmelse og muligheten til å kunne ta egne valg i skolehverdagen. Under observasjonen så jeg at elevene benyttet plakatene uoppfordret, noe som tyder på at et læringsmiljø med tydelig struktur og visuell støtte bidrar til at elevene blir mer selvstendige.

Funnene i denne studien er i tråd med strategiene som anbefales i Nest-prosjektet (Cohen & Hough, 2013; Steinhardt, 2017). Visuell støtte er definert som en evidensbasert metode for å utvikle en rekke ferdigheter for barn og unge med ASF. Innenfor autismefeltet er det bred enighet om at visuell støtte bidrar til økt læring for denne elevgruppa (Bernard-Opitz & Häussler, 2011; Campbell et al., 1996; Rogers & Mesibov, 2013). Behovet for visuell støtte knyttes blant annet til nedsatte auditive og adaptive ferdigheter. Cohen og Hough (2013) tar også utgangspunkt i vansker knyttet til auditiv prosessering, når de begrunner behovet for visuell støtte i undervisningen. For barn mellom 6 og 14 år bidrar visuell støtte til å utvikle akademiske-, adaptive-, kommunikative-, sosiale- og yrkesrettede ferdigheter, i tillegg til kompetanse i å sette i gang og opprettholde lek (Steinbrenner et al., 2020; Øzerk & Øzerk, 2020).

Øzerk og Øzerk (2020) mener at verbal informasjon i kombinasjon av visuell støtte bidrar til å redusere utfordrende atferd hos elever med ASF. En undersøkelse viser at lærere mente at 2,5% av elever hadde en atferd som var så utfordrende å håndtere i vanlige klasserom, at de burde få et segregert tilbud (Ogden, 1998, 2015; Sørli & Ogden, 2014). Fra et perspektiv om å inkludere elever med ASF i klasserommet tydeliggjøres viktigheten av kunnskap om hvilke metoder som kan bidra til å redusere utfordrende atferd. ASK er også en evidensbasert praksis for elever med ASF (Steinbrenner et al., 2020), og PECS regnes som en form for ASK. En metastudie tyder på at PECS bidrar til å utvikle kommunikative ferdigheter hos elever med ASF uten verbalt språk (Flippin et al., 2010). Elevens evne til felles kommunikasjon og lek styrkes også. Tilretteleggingene i læringsmiljøet er i tråd med øvrig forskning, som tyder på at tilrettelegging av undervisningen gjennom visuell støtte bidrar til utvikling av de sentrale vanskeområdene til personer med ASF. Dersom man skal lykkes med å inkludere elever med ASF i vanlige klasserom, kan bruk av visuell støtte være et av de sentrale tiltakene for å få til dette. Lærerne ga uttrykk for at visuell støtte var hensiktsmessig for å inkludere elever med ASF i klassefellesskapet.

5.1.4 Tolærersystem

Læringsmiljøet benyttet et tolærersystem. Det innebar at det var to kontaktlærere i klassen, og det er de som har blitt intervjuet i denne studien. Lærerne delte oppgaver mellom seg. Dette handlet blant annet om at den ene læreren kunne ha det overordnede ansvaret for klassen, mens den andre fulgte opp enkeltelever som hadde behov for ekstra støtte. I tillegg til to kontaktlærere var det flere assistenter og miljøarbeidere som hjalp enkeltelever som ikke fulgte det samme faglige innholdet som de andre elevene. Lærerne ga uttrykk for at dette var et av de viktigste tiltakene for å kunne inkludere elever med særskilte behov i klasserommet. Samtidig påpekte lærerne at det ikke alltid de kunne dekke opp de ulike behovene elevene hadde. Alex fortalte at det var de voksne som hjalp hen under skolearbeid og til å kunne forstå forventningene, noe som tyder på at det gagnar hen å gå i en klasse som benytter et tolærersystem.

Et av kjerneelementene i Nest-programmet handler om at Nest-klasser skal benytte et tolærersystem, hvor en av lærerne har spesialpedagogisk kompetanse og den andre har

generell lærerutdanning (Koenig et al., 2009). Mine funn viser at klassen jeg har undersøkt benytter et tolærersystem, men ingen av lærerne har spesialpedagogisk kompetanse. Dette trekker både Ariel og Kim frem som en utfordring, fordi det ikke er alt de dekker kun gjennom kompetansen de har fra lærerutdanningen. Tolærersystemet har fått økt oppmerksomhet for å bidra til at elever med særskilte behov blir inkludert i klasserommet. En studie har undersøkt hvorvidt tolærersystemet har effekt på undervisning av elever med ASF (Strogilos & Avramidis, 2016). Resultatene tydet på at tolærersystemet hadde en sterk effekt på elevenes nivå av engasjement og interaksjon med lærere og jevnaldrende. Metastudiene til Murawski og Lee Swanson (2001) og McDuffie et al. (2009) tyder også på at det er en positiv sammenheng mellom tolærersystemet og elevresultater. Bachmann og Haug (2006) deler inkluderingsbegrepet i fire hovedområder; å øke fellesskapet, å øke deltakelsen, å øke demokratiseringen og å øke utbyttet. Positiv effekt på elevenes engasjement og interaksjon med jevnaldrende viser til at tolærersystemet bidrar til å øke deltakelsen for elever med ASF, som følger av elevenes engasjement og samspill med andre elever og lærere. Sammenhengen mellom tolærersystemer og elevresultater viser til at tolærersystemer øker det faglige utbyttet, som Bachmann og Haug (2006) viser til i sin forståelse av inkluderingsbegrepet. Dette samsvarer med lærernes utsagn om at tolærersystemet bidrar i arbeidet med å skape inkluderende læringsmiljøer for elever med autismespekterforstyrrelser.

5.2 Aktørenes perspektiver på inkludering av elever med ASF i klasseromsfellesskapet

Det finnes ulike perspektiver på hvorvidt det er hensiktsmessig for elever med ASF å bli inkludert i et klasseromsfellesskap eller ikke. Elever med ASF har i ulik grad vansker knyttet til språk, sosialt samspill og atferd. Dette reiser noen spørsmål omkring inkludering av elever med ASF i ordinære klasserom er hensiktsmessig for alle elever med autismespekterforstyrrelser. Lærerne gir uttrykk for at elever med mild autisme, som har verbalt språk og et visst nivå av forståelse, fungerer godt i et læringsmiljø som er tilrettelagt med utgangspunkt i strategier fra Nest-prosjektet. Elever som derimot har større vansker og mangler verbalt språk, mener en av lærerne derimot burde få et mer spesialisert opplæringstilbud. Lærerne mangler også spesialpedagogisk kompetanse, noe som trekkes frem som en mulig årsak til at de ikke alltid lykkes med å ivareta elevenes behov i den ordinære undervisningen.

5.2.1 Viktigheten av tilhørighet og sosial læring

Lærerne forteller at sosialisering gjennom lek er positivt for elever med ASF. Ariel mener det viktigste er at de arbeider med sosialisering, fordi elever med ASF og særskilte behov ofte har utfordringer med det sosiale samspillet. Arbeidet med å tilrettelegge læringsmiljøet kan påvirke elevens følelse av økt sosialt engasjement og høyere akademiske prestasjoner (Linton, 2015), noe som viser viktigheten av at læringsmiljøet tilrettelegges med utgangspunkt i de behovene elevene har. Studien til Robertson et al. (2003) viser til at det er fordeler for elever med ASF på småtrinnet å bli inkludert i vanlige klasserom. Økt inkludering av elever med ASF i klassefellesskapet virker å ha sammenheng med redusert utfordrende atferd. Utfordringer knyttet til atferd regnes som en av kjernevanskene for elever med autisme (Martinsen et al., 2016; Øzker & Øzker, 2020). Sammenhengen mellom inkluderende fellesskap og uønsket atferd, knyttes av Cohen og Hough (2013) til tilretteleggingene i læringsmiljøet. Strukturene i Nest-programmet bidrar til å skape rammer rundt elevene som forebygger uønsket atferd, og reduserer forstyrrelser i omgivelsene. Derimot mener Gena og Kymissis (2001) at elever

med ASF står i betydelig risiko for sosial utestengelse, i kraft av ignorering eller andre former for avvising fra medelever. Kaland (2009) mener at barn med autisme trenger hjelp til å utvikle bedre samspill med jevnaldrende, og at sjansene for å lykkes er best når foreldre og lærere er engasjert i dette arbeidet.

Lærerne mener også at en fordel med å inkludere elever med ASF i fellesskapet, handler om at de kopierer det de andre elevene i klassen gjør. Dette kan også knyttes til de sosiale fordelene eleven kan få ved å bli fysisk inkludert i fellesskapet. Inkluderende klasserom kan styrke opplæringen til alle elever, fordi elevene får økt forståelse for at ulike personer har ulike forutsetninger for læring (Kluth, 2010). Dersom elevens forutsetninger blir ivaretatt, kan inkludering av elever med ASF i klasseromsfellesskapet berike fellesskapet (Befring, 2019). Dette innebærer et syn på elevmangfoldet som tilsier at alle tjener på at elever med ulike forutsetninger og behov blir inkludert i fellesskapet.

Både lærerne og Alex trekker frem viktigheten av tilhørighet. I lys av salamancaerklæringen bør skolen etterstrebe utvikling av inkluderende fellesskaper for alle elever uavhengig av deres bakgrunn. Inkludering av elever med ASF i klasseromsfellesskap trekkes frem som positivt i seg selv, fordi elevens følelse av tilhørighet er viktig. I denne oppgaven har inkluderingsbegrepet blitt forstått gjennom fysisk inkludering i klassen, deltakelse gjennom økt interaksjon, medvirkning og faglig- og sosial utvikling i opplæringen (Bachmann & Haug, 2006). Viktigheten av tilhørighet kan trekkes til alle disse områdene fordi inkludering handler om å høre til. For å høre til et klassefellesskap må eleven først og fremst være fysisk til stede, men også oppleve å delta, medvirke og utvikle seg faglig og sosialt.

I spørsmålet om hvorvidt inkludering i et klassefellesskap er hensiktsmessig for elever med ASF, viser en dansk undersøkelse at elever med ASF har større sjanse for å fullføre skolen og begynne på høyere utdanning dersom de går i klasser som er tilpasset for dem (EVA, 2022). Øzerk og Øzerk (2020) mener at fysisk plassering ikke er det viktigste i arbeidet med inkludering av elever med ASF i læringsfellesskapet, men elevens relasjon til lærere og medelever, i tillegg til tilhørighet til en avdeling eller klasse. Hensikten med Nest er å styrke allmennpedagogikken gjennom spesialpedagogisk kunnskap og praksis, i tråd med en forståelse av inkluderingsbegrepet hvor fysisk, sosial og faglig inkludering blir ivaretatt (Kirkegaard, 2018; Koenig et al., 2009). Nest-prosjektet er imidlertid rettet mot elever med ASF som har høyt fungerende funksjoner, noe som gjør at man bør stille kritiske spørsmål om inkludering av elever uten verbalt språk, blir best ivaretatt i den ordinære undervisningen eller om de har størst utbytte av opplæring en til en eller i mindre grupper.

Selv om lærerne gir uttrykk for at tilhørighet er viktig, erfarer de også at noen elever har behov for tilpasninger som går utenfor rammene av ordinær undervisning. Lærerne knytter i hovedsak behovet for ytterligere tilpasninger til elever som mangler eller har begrenset verbalt språk. Prinsippene om inkluderende fellesskaper og tilrettelagt opplæring er pilarer i norsk utdanningspolitikk. Ideen om enhetsskolen og likestilling ivaretar disse prinsippene, men Thygesen et al. (2011) mener disse idealene representerer et ambisiøst prosjekt som ikke er lett å gjennomføre i praksis. Thygesen argumenterer for at kompetansen i skolen må sikre et tilbud som ivaretar behovene til både de sterkeste og de svakeste elevene i skolen. Øzerk og Øzerk (2020) mener også at elever med ASF i ulik grad vil ha behov for individuelle tiltak en til en eller i mindre grupper.

Selv om prinsippene om inkludering og enhetsskolen grunnleggende er gode, kan en retorikk om at alle bør inkluderes i fellesskapet, bidra til urealistiske forventninger til lærerrollen. Ideen om at alle elever kan bli inkludert så lenge omgivelsene er godt nok tilrettelagt refereres ofte til som et systemperspektiv. Elever med ASF som mangler verbalt språk, vil fremdeles ha utfordringer med språket selv om læringsmiljøet tilrettelegges ut fra deres behov. De fleste barn med ASF har behov for målrettet arbeid dersom man skal utvikle språklige ferdigheter, mener Martinsen et al. (2016). Helhetsperspektivet fremstår mer bærekraftig enn systemperspektivet, dersom man ønsker *realistiske* målsettinger for hva enhetsskolen skal innebære, slik blant annet Uthus (2020) oppfordrer til. Det er viktig å undersøke hvordan man kan tilrettelegge læringsmiljøet slik at flest mulig blir inkludert i fellesskapet, men man kan ikke ignorere vanskene til eleven.

5.2.2 Viktigheten av lærerens kompetanse

Viktigheten av lærerens kompetanse er et tilbakevendende tema i denne masteroppgaven. Lærerne ga uttrykk for at deres kompetanse hadde betydning for arbeidet med å inkludere elever med ulike behov i ordinær undervisning. Koenig et al. (2009) beskriver at tolærersystemet i en Nest-klasse skal bestå av en spesialpedagog og en grunnskolelærer, noe som står i kontrast til lærerne i studien. Kontaktlærernes manglende spesialpedagogiske kompetanse kan ha betydning for lærernes forutsetninger når det gjelder å ivareta elevenes ulike behov. Det er viktig at læreren har kunnskap om autismediagnosen, slik at man forstår utfordringene knyttet til inkludering i vanlige klasserom (Martinsen et al., 2016; Olsson & Nilholm, 2023; Øzerk & Øzerk, 2020).

Utredninger av det spesialpedagogiske tilbudet viste at et stort antall barn og unge får opplæring fra personer som mangler passende kvalifikasjoner og kompetanse (Nordahl et al., 2018). I fagfeltet er det bred enighet om at utfordringene med inkludering i hovedsak handler om at mange elever ikke møter lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse (Antonsen et al., 2020; Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018). Kritikken om manglende spesialpedagogisk forankring i den norske skolen har vært en vedvarende debatt, siden Gjessing (1967) først tok opp temaet for over femti år siden. Styrking av lærerutdanningen gjennom en femårig masterutdanning skulle blant annet styrke læreres kompetanse knyttet til inkludering av elever med ulike behov, men undersøkelsen til Antonsen et al. (2020) tyder på at dette fremdeles ikke blir tilstrekkelig ivare tatt i lærerutdanningen. Informantene i studien rapporterte manglende kunnskap knyttet til spesifikke atferdsvansker og diagnosegrupper, og at deres spesialpedagogiske kompetanse tok utgangspunkt i testing av egne ideer eller gjennom råd fra andre lærere. Studien viser til et økt behov for spesialpedagogisk kunnskap i lærerutdanningen, som støttes av nyere utredninger av det norske skoletilbudet for elever med særskilte behov (Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018). Inkludering handler nettopp om de elevene som står utenfor fellesskapet. Når lærerutdanningen ikke gir lærere kunnskap om hva disse elevene ofte trenger, kan man ikke forvente at målsettingene om en inkluderende skole for alle realiseres.

En studie om lærerens kunnskap om høyt fungerende elever med ASF, viste sammenheng mellom lærerens kunnskap om elevgruppen og lærerens holdninger til elevene (Linton, 2015). Robertson et al. (2003) viser til en sammenheng mellom elever med ASF sine forhold til læreren og kvaliteten på inkludering i klassen. Dette viser viktigheten av økt kunnskap og kompetanse om autismespekterforstyrrelser for å kunne utvikle inkluderende undervisningspraksiser. Nest-programmet innebærer at lærere skal få opplæring om autisme, atferdsvansker, sosial utvikling og Nest-strategier (Koenig et

al., 2009). I Danmark har programmet inspirert til en mer overordnet satsning på spesialpedagogiske metoder, som en løsning mot å utvikle inkluderende fellesskaper (Kirkegaard, 2018). Målet med Nest-programmet var imidlertid å inkludere høyt fungerende elever med ASF, som blant annet hadde verbalt språk. Når det gjelder inkludering av elever som mangler språk eller har andre lavt fungerende funksjoner, lover ikke Nest-programmet å være løsningen.

6 Sammenfatning av studien

I dette kapitlet oppsummeres studiens funn og svar på problemstillingen, gjennom refleksjon rundt studiens implikasjoner og begrensninger. Til slutt foreslås videre forskning knyttet til temaet *inkludering av elever med ASF*.

6.1 Studiens implikasjoner og begrensninger

Problemstillingen for denne casestudien var todelt. For det første ønsket den å få svar på «*Hvordan kan en klasse tilrettelegges for å inkludere elever med autismespekterforstyrrelser i et klasseromsfellesskap?*». Dette ble vist til i studiens første forskningsspørsmål. For det andre ønsket problemstillingen å få svar på «*hvordan erfarer noen av aktørene i klassen læringsmiljøet?*». Første og andre forskningsspørsmål viste henholdsvis til kontaktlærernes- og en elev med ASF sine erfaringer. I kraft av det kvalitative intervjuet og observasjoner fra læringsmiljøet, har studien forsøkt å besvare disse spørsmålene. Bruk av to metoder for datainnsamling mener jeg styrker studiens funn, fordi resultatene støtter seg på flere kilder.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått mye kunnskap om hva autismediagnosen innebærer, noe jeg ikke hadde grundig innsikt i på forhånd. I forkant av analyseprosessen hadde jeg allerede noen forestillinger om hvilke funn jeg ville få. Fordi jeg selv hadde gjennomført observasjonene og intervjuene, dannet jeg meg et inntrykk av hvilke funn jeg ville finne før analysen av datamaterialet. Jeg opplevde at arbeidet med meningsfortolkningene startet allerede i møtet med læringsmiljøet og dets aktører. Imidlertid var det gjennom en meningsanalyse basert på Kvale og Brinkmann (2015) sine ulike fortolkningsnivåer, jeg kunne fremstille mine funn på en systematisk måte. Observasjonene viste at læringsmiljøet var tilrettelagt gjennom høy ramme- og situasjonsstruktur, visuell støtte, ASK og bruk av et tolærersystem. Dette er tilrettelegginger som har bred støtte i forskningsarbeid om opplæring for elever med ASF. I tillegg var det fysiske rommet tilrettelagt i tråd med sensoriske vansker, med utgangsdør bak i rommet, mulighet for å trekke for gardiner og en pausesone. Studiens funn viser at lærerne erfarte at læringsmiljøet bidro til å redusere utfordrende atferd, øke sosiale ferdigheter og sosialt samspill, og trygge elever med ASF eller andre særskilte behov. De ga også uttrykk for at strukturene i klasserommet støttet alle elevene i klassefellesskapet, noe som tyder på at lærerne anså spesialpedagogiske metoder som berikende for fellesskapet. Eleven ga uttrykk for at tilhørighet, medbestemmelse og hjelp fra voksne var viktig for å ha en god skolehverdag.

Lærernes erfaringer samsvarer med Kromann (2018), som mener at spesialpedagogiske metoder «giver nogle børn den nødvendige støtte, men også andre børn profiterer af tydelighed og struktur, da alle børn støttes af klare rammesætninger for læring». Mine funn tyder dermed på at inkluderingsmetoden «The ASD Nest Program», kan inspirere og støtte lærere og skoler i arbeidet med å skape inkluderende fellesskaper for barn og unge i den norske skolemodellen. Fra et berikelsesperspektiv kan modellen bidra til at spesialpedagogiske tilnærminger i den ordinære undervisningen styrker læringsmiljøet generelt.

Et interessant funn var at lærerne knyttet utfordringene med å inkludere elever med ASF eller andre særskilte behov, til hvorvidt eleven hadde verbalt språk. I tillegg var det interessant at den ene læreren opplevde at noen elever har så store utfordringer, at den vanlige skolen ikke har ressurser eller kompetanse til å ivareta dem i vanlige klasserom. Dette er interessant med tanke på at klassen er tilrettelagt ut fra en spesifikk inkluderingsmetode, Nest. Funnene i denne studien peker mot at idealene om *Nest som en tredje vei* (Kirkegaard, 2018), kan bidra til å skape inkluderende fellesskaper for flere elever, men ikke alle. I tråd med Uthus (2020) retter denne studien oppmerksomheten mot hvordan aktører som arbeider med å inkludere elever med ASF eller andre særskilte behov opplever mulighetene og begrensningene knyttet til idealet om «en inkluderende skole for alle». Lærerne knyttet også utfordringene med inkludering av elever med ASF og andre særskilte behov til mangelfull spesialpedagogisk kompetanse i grunnskolelærer-utdanningen.

Studiens begrensninger knyttes i hovedsak til mulige feilkilder under datainnsamlingen, og intervjueren og observatøren utgjør instrumentet for denne forskningen. Dette viser viktigheten av at forskeren er bevisst på det som skjer underveis i prosessen. Under intervjuet med eleven virket det som hen ikke forsto alle spørsmålene som ble stilt. Gjennom transkriberingen av datamaterialet oppdaget jeg også at eleven ofte svarte det motsatte av det hen hadde sagt først, dersom intervjueren gjentok det eleven sa formulert som et spørsmål. Selv om hensikten var å gi eleven muligheten til å korrigere innholdet, virket det derimot som at eleven ble usikker på egne utsagn. Dette medfører usikkerhet omkring elevens beskrivelser, mulige feiltolkninger av materialet. Det er forsøkt å kompensere for dette ved å kritisk vurdere usikkerheten rundt elevens skildringer i valg av sitater, i tillegg til å inkludere hele utdrag fra intervjuet som viser samtalen mellom eleven og intervjueren. I analysen av datamaterialet vekslet jeg tidvis mellom å tolke og analysere data, og lese litteratur som følger av resultatene jeg kom frem til. Alle de ulike delene i oppgaven er endret i flere omganger, på bakgrunn av resultatene jeg kom frem til.

6.2 Videre forskning

Det er flere aktuelle retninger for videre forskning knyttet til temaet i denne studien. Gjennom datainnsamlingen og møtet med skolen, erfarte jeg et arbeidsmiljø som ønsket å utvikle forskningsbaserte undervisningspraksiser. Skolen valgte å ta utgangspunkt i et skoleutviklingsprosjekt som foreslo strategier basert på dokumenterte praksiser som tar hensyn til kjernevanskene elever med ASF ofte har. Gjennom min erfaring som praksisstudent har jeg fått inntrykk av at det er vilkårlig hvorvidt skolene forholder seg til forskningsbaserte undervisningspraksiser eller ikke. Dette støttes blant annet av undersøkelsen til Antonsen et al. (2020) som viser at nyutdannede læreres spesialpedagogiske kompetanse baserer seg på «prøv og feil»-metoden, og vurderinger av det spesialpedagogiske tilbudet i skolen som viser at elever med særskilte behov får opplæring fra personer som mangler passende kvalifikasjoner (Nordahl et al., 2018). Det bør forskes mer på inkluderende undervisningspraksiser for elever med autisme eller andre særskilte behov, innenfor rammene av den norske skolemodellen.

Et interessant funn var at lærerne knyttet begrensningene for inkludering i den ordinære undervisningen til elever med ASF som manglet språk. Dette er det interessant å forske mer på, spesielt med tanke på det store gapet mellom inkludering som ideal og praksis (Uthus, 2020). For å utvikle inkluderende fellesskaper er det hensiktsmessig å se mer på hvilke rammebetingelser ulike vanskegrupper har behov for. I lys av Bachmann og Haug

(2006) sin firedelte operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, er et interessant spørsmål om *fysisk inkludering* av en elev kan gå på bekostning av de tre andre områdene, *interagering med jevnaldrende, medvirkning og faglig- og sosial inkludering*.

Barns rett om å kunne uttale seg om sin egen hverdag (Barnekonvensjonen, 1989), har vært sentralt i min forskning. For videre forskning knyttet til inkludering av elever med ASF, eller Nest-programmet spesifikt, er det interessant å undersøke hvordan læringsmiljøet oppleves for elever med *andre* særskilte behov, eller for elever som *ikke* har særskilte behov. Det vil kunne gi innsikt om hvorvidt spesialpedagogiske metoder, for eksempel Nest-programmet, oppleves for alle elever. I denne studien besvares dette spørsmålet gjennom en primærkilde, kontaktlærerne. Ved å intervju elever kunne man fått erfaringene fra primærkilden. Fra et berikelsesperspektiv er det aktuelt å studere hvordan slike metoder fungerer for klassefellesskapet som helhet.

Utredningene av det spesialpedagogiske tilbudet i skolen viser at elever med særskilte behov får opplæring fra personer som mangler relevant kompetanse (Nordahl et al., 2018). Utvalget for rapporten gir uttrykk for at tilbudet ikke er godt nok fordi mange elever med særskilte behov står utenfor fellesskapet. Imidlertid mangler det enighet om hvordan den norske skolen skal arbeidet med denne utfordringen. Dette mener jeg peker mot et behov for mer forskning på undervisningspraksiser som bidrar til å skape inkluderende fellesskaper i skolen i den norske skolemodellen. Arbeidet med inkludering av elever med særskilte behov mangler en overordnet satsning. I Danmark har flere skoler tatt utgangspunkt i Nest, og det arbeides med å etablere en overordnet satsning på tvers av kommuner. En slik tilnærming kan bidra til å tydeliggjøre spesialpedagogens- og spesialpedagogikkens rolle i den norske skolen.

Referanser

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K. E. W. & Jakhelln, R. (2020). "Det er et kjemperart system!" - spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden, Vol. 14, Nr. 2*, Artikkel 7. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5617/adno.7918>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Bd. nr 62). Høgskulen i Volda.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? : elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Bd. 2017). Barneombudet.
- Bartram, E. & Høegh, C. T. (2018). Autismeforståelse i en Nest sammenheng. I *Nest programmet i Danmark : en tredje vej til inkluderende fællesskaber* (1. udgave. utg.). Dafolo.
- Befring, E. (1997). The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and special education, 18*(3), 182-187. <https://doi.org/10.1177/074193259701800307>
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg., s. 51-73). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Næss, K.-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg., s. 23-50). Cappelen Damm akademisk.
- Bernard-Opitz, V. & Häussler, A. (2011). *Visual supports for Children and Autism Spectrum Disorders: Materials for visual learners*. Shawnee Mission, KS: Autism and Asperger Publishing Company.
- Beukelman, D. R. & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication : supporting children and adults with complex communication needs* (Fifth edition. utg.). Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Beyer, J. & Gammeltoft, L. (1998). *Autisme og leg*. Videncenter for Autisme.
- Bondy, A. & Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behav Modif, 25*(5), 725-744. <https://doi.org/10.1177/0145445501255004>
- Breumlund, A., Hansen, I. B. & Niklasson, G. (2018). Strukturert pædagogik og relationspædagogik i arbeidet med unge med autisme og utfordrende adferd. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse, 2*(1). <https://doi.org/10.7146/fppu.v2i1.105396>
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Campbell, M., Schopler, E., Cueva, J. E. & Hallin, A. (1996). Treatment of Autistic Disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 35*(2), 134-143. <https://doi.org/10.1097/00004583-199602000-00005>
- Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *J Autism Dev Disord, 37*(2), 230-242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
- Christensen, P. & James, A. (2017). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315657349>
- Clasen, S., Thomsen, K. T. r., Kromann, A. C., Bartram, E., Høegh, C. T., Andersen, D. M. & Kirkegaard, J. S. (2018). *Nest programmet i Danmark : en tredje vej til inkluderende fællesskabe* (1. udgave. utg.). Dafolo.

- Clasen, S., Thomsen, K. T. r., Kromann, A. C., Bartram, E., Høegh, C. T., Andersen, D. M. & Kirkegaard, J. S. (2019). *Nest metoder : inspiration til inkluderende fællesskaber* (1. udgave. 1. oplag. utg.). Dafolo.
- Cohen, S., Bleiweiss, J., Mouzakitis, A. & Fahim, D. (2010). Focus on Inclusive Education. Strategies for Supporting the Inclusion of Young Students With Autism Spectrum Disorders. *Association for Childhood Education International*, 8, no. 1. <https://www.ousd.org/cms/lib/CA01001176/Centricity/Shared/Focus%20on%20Inclusive%20Education-Inclusion%20Material.pdf>
- Cohen, S. & Hough, L. r. (2013). *The ASD Nest Model. A framework for Inclusive Education for Higher Functioning Children with Autism Spectrum Disorders*. AAPC Publishing.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th edition. utg.). Sage.
- Croen, L. A., Zerbo, O., Qian, Y., Massolo, M. L., Rich, S., Sidney, S. & Kripke, C. (2015). The health status of adults on the autism spectrum. *Autism*, 19(7), 814-823. <https://doi.org/10.1177/1362361315577517>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research : meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2013). *Strategies of qualitative inquiry* (4th. utg.). SAGE.
- EVA. (2022). *Evaluering af ASF-klasser og særligt tilrettelagte klasser* [Danmarks evalueringsinstitut]. <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/evaluering-asf-klasser-saerligt-tilrettelagte-klasser>
- Flippin, M., Reszka, S. & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the picture exchange communication system (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *Am J Speech Lang Pathol*, 19(2), 178-195. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022))
- Gena, A. & Kymissis, E. (2001). Assessing and Setting Goals for the Attending and Communicative Behavior of Three Preschoolers with Autism in Inclusive Kindergarten Settings. *Journal of developmental and physical disabilities*, 13(1), 11-26. <https://doi.org/10.1023/A:1026553215508>
- Gjessing, H.-J. (1967). *Spesialundervisningens personellbehov : analyser og forslag* (Bd. 1).
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223. <https://doi.org/10.2307/2573808>
- Grønmo, S. (2020). *Operasjonalisere*. Store norske leksikon. <https://snl.no/operasjonalisere>
- Grønmo, S. (2023). *Kvantitativ metode*. Store norske leksikon. https://snl.no/kvantitativ_metode
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Cappelen akademisk forl.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning : innhald og funksjon*. Samlaget.
- Hausstätter, R. S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Fagbokforl.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg. utg.). Universitetsforl.
- Hem, E. (2020). *Ordforklaringer i medisn: Komorbiditet*. Store norske leksikon. <https://sml.snl.no/komorbiditet>
- Hofvander, B., Delorme, R., Chaste, P., Nydén, A., Wentz, E., Ståhlberg, O., Herbrecht, E., Stopin, A., Anckarsäter, H., Gillberg, C., Råstam, M. & Leboyer, M. (2009). Psychiatric and psychosocial problems in adults with normal-intelligence autism spectrum disorders. *BMC Psychiatry*, 9(1), 35-35. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-9-35>
- Howes, O. D., Rogdaki, M., Findon, J. L., Wichers, R. H., Charman, T., King, B. H., Loth, E., McAlonan, G. M., McCracken, J. T., Parr, J. R., Povey, C., Santosh, P., Wallace, S., Simonoff, E. & Murphy, D. G. (2018). Autism spectrum disorder: Consensus guidelines on assessment, treatment and research from the British Association for

- Psychopharmacology. *J Psychopharmacol*, 32(1), 3-29.
<https://doi.org/10.1177/0269881117741766>
- ICD-10.). ICD-10 : den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer = International statistical classification of diseases and related health problems. I K. f. I. T. i. helsevesenet (Red.). KITH.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg., s. 107-131). Cappelen Damm akademisk.
- Kaland, N. (2009). Sosial inkludering eller isolasjon? Hvordan klarer barn med samspillvansker seg i vanlige klasserom? *Spesialpedagogikk*, 3, 46-53.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Kirkegaard, J. S. (2018). Nest som den tredje vej. I *Nest programmet i Danmark : en tredje vej til inkluderende fællesskabe* (1. udgave. utg.). Dafolo.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Kluth, P. (2010). *"You're Going to Love This Kid!": Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore, MD.: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Koenig, K. P., Bleiweiss, J., Brennan, S., Cohen, S. & Siegel, D. E. (2009). The ASD Nest Program: A Model for Inclusive Public Education for Students with Autism Spectrum Disorders. *Teaching exceptional children*, 42(1), 6-13.
<https://doi.org/10.1177/004005990904200101>
- Kromann, A. C. (2018). Spesialpædagogiske metoder for alle. I S. Clasen & K. T. r. Thomsen (Red.), *Nest programmet i Danmark : en tredje vej til inkluderende fællesskaber* (1. udgave. utg.). Dafolo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvande, M. N., Bjørklund, O., Lydersen, S., Belsky, J. & Wichstrøm, L. (2019). Effects of special education on academic achievement and task motivation: a propensity-score and fixed-effects approach. *European journal of special needs education*, 34(4), 409-423. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533095>
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60.
<https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *Br J Educ Psychol*, 77(1), 1-24.
<https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Linton, A.-C. (2015). *To include or not include: Teachers' social representations of inclusion of students with Asperger syndrome* [Linköping University].
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:851291/FULLTEXT01.pdf>
- Locke, J., Hernandez, A. M., Joshi, M., Hugh, M. L., Bravo, A., Osuna, A. & Pullmann, M. D. (2022). Supporting the inclusion and retention of autistic students: Exploring teachers' and paraeducators' use of evidence-based practices in public elementary schools. *Front Psychiatry*, 13, 961219-961219.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.961219>
- Lovaas, O. I. & Simmons, J. Q. (1969). MANIPULATION OF SELF-DESTRUCTION IN THREE RETARDED CHILDREN. *J Appl Behav Anal*, 2(3), 143-157.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-143>
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD) : utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal akademisk.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd. utg., Bd. 41). Sage.
- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2009). Differential Effects of Peer Tutoring in Co-Taught and Non-Co-Taught Classes: Results for Content Learning

- and Student-Teacher Interactions. *Exceptional children*, 75(4), 493-510.
<https://doi.org/10.1177/001440290907500406>
- Murawski, W. W. & Lee Swanson, H. (2001). A Meta-Analysis of Co-Teaching Research: Where Are the Data? *Remedial and special education*, 22(5), 258-267.
<https://doi.org/10.1177/074193250102200501>
- NESH (Red.). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>.
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforl.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl.
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring: Aktuelle internasjonale konvensjoner og reguleringer*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=6>
- NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. H.-o. omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/>
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. *Social development (Oxford, England)*, 10(3), 399-419. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00172>
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø : læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning* (1. utgave. utg.). Pedlex.
- Olsson, I. & Nilholm, C. (2023). Inclusion of pupils with autism - a research overview. *European journal of special needs education*, 38(1), 126-140.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037823>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (5-1). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsrud, K., Departementenes sikkerhets- og, s. & Norge Helse- og, o. (2020). *Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 22. juni 2018 : avgitt til Helse- og omsorgsdepartementet 6. februar 2020* (Bd. 2020:1). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Teknisk redaksjon.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pedagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie : om analysarbete i kvalitativ forskning*. Studentlitteratur.
- Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *J Autism Dev Disord*, 33(2), 123-130. <https://doi.org/10.1023/A:1022979108096>
- Rogers, L. & Mesibov, G. (2013). *Visual Supports for Visual Thinkers: Practical Ideas for Students with Autism Spectrum Disorders and Other Special Educational Needs*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Romero, M., Aguilar, J. M., Del-Rey-Mejías, Á., Mayoral, F., Rapado, M., Peciña, M., Barbancho, M. Á., Ruiz-Veguilla, M. & Lara, J. P. (2016). Psychiatric comorbidities

- in autism spectrum disorder: A comparative study between DSM-IV-TR and DSM-5 diagnosis. *Int J Clin Health Psychol*, 16(3), 266-275.
<https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.03.001>
- Schain, R. J. & Freedman, D. X. (1961). Studies on 5-hydroxyindole metabolism in autistic and other mentally retarded children. *J Pediatr*, 58(3), 315-320.
[https://doi.org/10.1016/S0022-3476\(61\)80261-8](https://doi.org/10.1016/S0022-3476(61)80261-8)
- Schanke, T. & Øksnes, M. (2022). Barns lek som deltakelse i skolehverdagen. *Nordic studies in education*, 42(4), 361-375. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3743>
- Shakespeare, T. O. M. & Watson, N. (1997). Defending the Social Model. *Disability & society*, 12(2), 293-300. <https://doi.org/10.1080/09687599727380>
- Simonoff, E. M. D. F. R. C. P., Pickles, A. P. D., Charman, T. P. D., Chandler, S. P. D., Loucas, T. P. D. & Baird, G. F. R. C. P. C. H. (2008). Psychiatric Disorders in Children With Autism Spectrum Disorders: Prevalence, Comorbidity, and Associated Factors in a Population-Derived Sample. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 47(8), 921-929. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>
- Skaalvik, C., Uthus, M., Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2020). *Opplæring til selvstendighet : et sosialt kognitivt perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Solberg, M. (2021). *Pedagogisk teori: enhetsskole*. Store norske leksikon.
<https://snl.no/enhetsskole>
- Sponheim, E. & Gjevik, E. (2019). *Gjennomgripende Utviklingsforstyrrelser (Autismespekterforstyrrelser)*. Den norske legeforening.
<https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-oppsatt-etter-inndeling-i-icd-10/gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser/>
- Statped. (2016). *Organisere undervisningen: Tolærer-system*. Statped.
https://www.statped.no/syn/synstap-og-grunnleggende-ferdigheter/synstap-og-regning/organisere-undervisningen/?_t_id=voNJYh4fpQG1yEspxHetjA%3d%3d&_t_uuid=VJL8QdNHS7WINRPGUyVCaQ&_t_q=tol%C3%A6rersystem&_t_tags=language%3ano%2csited%3aef3d3fed-6956-4012-9794-e10aef7f5655%2candquerymatch&_t_hit.id=Statped_ContentTypes_Pages_InnholdPage/_5acb7cad-9c1d-4582-bcda-96e49750863c_no&_t_hit.pos=1
- Statped. (2021). *Autisme og alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. Statped.
<https://www.statped.no/ask/autisme-og-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S. & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter
- Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
<https://cidd.unc.edu/Registry/news/docs/EBPReport2020.pdf>
- Steinbrenner, J. R., Leaf, J. B., Sato, S. K., Javed, A., Arthur, S. M., Creem, A. N., Cihon, J. H., Ferguson, J. L. & Oppenheim-Leaf, M. L. (2021). The evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism report: Concerns and critiques. *Behavioral interventions*, 36(2), 457-472.
<https://doi.org/10.1002/bin.1771>
- Steinhardt, N. (2017). *What was the idea behind the ASD Nest program, and what are its key elements?* NYU Steinhardt: Metropolitan Center for Research on Equity and the Transformation of School.
<https://steinhardt.nyu.edu/metrocenter/perspectives/what-was-idea-behind-asd-nest-program-and-what-are-its-key-elements-2017>
- Strogilos, V. & Avramidis, E. (2016). Teaching experiences of students with special educational needs in co-taught and non-co-taught classes. *Journal of Research in*

- Special Educational Needs*, 16(1), 24-33. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12052>
- Strømstad, M., Nes, K., Skogen, K., Evaluering av, R. & Norges forskningsråd Området for kultur og, s. (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"*. Oplandske bokforl. og Norges forskningsråd.
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Bakken, I. J. L. & Stoltenberg, C. (2019). Diagnosing autism spectrum disorder among children in Norway. *Tidsskr Nor Laegeforen*, 139(14). <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>
- Svartdal, F. (2020). *Kognitiv psykologi: Eksekutive funksjoner*. Store norske leksikon. https://snl.no/eksekutive_funksjoner
- Svartdal, F. (2023). *Persepsjon*. Store norske leksikon. <https://snl.no/persepsjon>
- Svartdal, F. & Eikeseth, S. (2010). *Anvendt atferdsanalyse : teori og praksis* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? - Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 98(3), 190-202. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>
- Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. *Spesialpedagogikk*, 08, 37-56.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thurmann-Moe, A. C., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2021). Single case design i evaluering av spesialpedagogiske tiltak. En gjennomgang av aktuelle analysemetoder for vurdering av effekt.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Lansing Cameron, D. & Kovac Bobo, V. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 95(2), 103-114. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-03>
- Timer, T. (2023). *60-Minute Visual Timer*. Time Timer. <https://www.timetimer.com/products/time-timer-12-inch>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Universell Utforming AS. (2018). *Universell utforming av skolen for elever med kognitive og sensoriske vansker*. Oslo: Universell Utforming AS. https://universellutforming.no/uploads/OiAmEqSn/Universell_utforming_skoler_kognitive_sensoriske_vansker_01.06.2018_rev.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Utdanningsspeilet 2022: Elever med spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/spesialundervisning-i-grunnskolen/>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole : mot nye mål og ny mening* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Volkmar, F. R. (2020). Editorial 2019 In Review. *J Autism Dev Disord*, 50(7), 2255-2279. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04511-6>
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole - veien ut av jevnaldersmiljøet. I *Oppvekst med funksjonshemming : familie, livsløp og overganger* (s. 35-58). Gyldendal akademisk.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : design and methods* (Sixth edition. utg.). SAGE.
- Øzerk, M. R. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk : en teoretisk og metodisk håndbok* (Utvidet 2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til kontaktlærere

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 3: Intervjuguide 1

Vedlegg 4: Intervjuguide 2

Vedlegg 5: Vurdering fra Sikt

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet: *“Inkludering av elever med ASF i den ordinære undervisningen”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke tiltak skolen benytter for å inkludere elever med autismspekterforstyrrelse (ASF) i klasserommet, og hva lærere og elever med ASF synes om tiltakene. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet gjennomføres i forbindelse med masteroppgaven jeg skal skrive og levere våren 2023. Jeg er nysgjerrig på hvordan elever med autismspekterforstyrrelse kan inkluderes i klasserommet med mål om at elevene *opplever* at de blir inkludert, i tråd med metoden NEST som benyttes ved deres skole. Jeg ønsker med andre ord å gjennomføre et casestudie på skolen du arbeider på, og har formulert følgende forskningsspørsmål:

Hvilke tiltak benyttes i en klasse for å inkludere elever med autismspekterforstyrrelser i den ordinære undervisningen, og hvordan oppfatter lærere og elever virkningen av disse tiltakene?

I prosjektet ønsker jeg å gjennomføre et gruppeintervju, i tillegg til observasjon i en klasse. Datainnsamlingen vil foregå i perioden 13.02.2023 - 01.03.2023. Opplysningene skal ikke brukes til andre formål, og vil bli anonymisert.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgsriteriet er at deltakeren inngår i arbeidet med NEST på skolen. Henvendelsen blir sendt på vegne av meg, gjennom avdelingsleder på skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

I intervjuet kommer jeg til å stille spørsmål om hvilke tiltak som er benyttet, og hvordan du oppfatter virkningen av tiltakene. Opplysningene som samles inn er dine betraktninger omkring metoden dere bruker. Det vil ikke bli registrert personopplysninger utover dette. Under gruppeintervjuet ønsker jeg å bruke lydopptak slik at prosessen i etterkant blir mest mulig presis, og for å kun fokusere på samtalen der og da. I etterkant av intervjuet skrives innholdet i lydopptaket ned, og opptaket vil bli slettet umiddelbart. Intervjuet vil ta deg ca 45-60 minutter, og gjennomføres i gruppe sammen med andre som arbeider med inkludering av ASF på skolen.

For å ivareta personvernet kan du ikke uttale deg på en måte som identifiserer enkeltbarn under intervjuet, men kom gjerne med perspektiver som sier noe generelt om virkningen av tiltakene.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er jeg og min veileder Laila Engan. Datamaterialet vil bli lagret innelåst eller på en forskningsserver. Deltakerne og skolen vil bli anonymisert, og vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.06.2023. Etter prosjektet vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres, inkludert lydopptak. Anonymiserte opplysninger vil ikke bli slettet, og kan bli gjenbrukt til eventuell annen forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra lærerutdanningen ved NTNU Trondheim har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU, lærerutdanningen ved Laila Engan (veileder, prosjektansvarlig).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingeborg Ljøkjell (ingebolj@stud.ntnu.no)
(Student)

Laila Engan
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *inkludering av elever med ASF i den ordinære undervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Vil du at ditt barn deltar i forskningsprosjektet “Inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse i den ordinære undervisningen”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke tiltak skolen benytter for å inkludere elever med autismespekterforstyrrelse (ASF) i klasserommet, og hva elevene synes om måten skolehverdagen er strukturert på. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Prosjektet gjennomføres i forbindelse med masteroppgaven jeg skal skrive og levere våren 2023. Jeg er nysgjerrig på hvordan elever med autismespekterforstyrrelse kan inkluderes i klasserommet, i tråd med metoden NEST som benyttes ved skolen barnet ditt går på. Jeg ønsker med andre ord å gjennomføre et casestudie på skolen, hvor jeg ønsker å finne svar på følgende spørsmål:

Hvilke tiltak benyttes i en klasse for å inkludere elever med autismespekterforstyrrelser i den ordinære undervisningen, og hvordan oppfatter lærere og elever virkningen av disse tiltakene?

I prosjektet ønsker jeg å gjennomføre intervjuer, i tillegg til observasjon i klasserommet. Datainnsamlingen vil foregå i perioden 30.01.-09.02.2023. Opplysningene skal ikke brukes til andre formål enn som datagrunnlag for masteroppgaven, og vil bli anonymisert.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om ditt barn skal delta?

Jeg ønsker å inkludere perspektivet til elever med autismespekterforstyrrelse, for å finne ut hvordan eleven selv opplever undervisningen, og det er derfor du får spørsmål om ditt barn ønsker å delta.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Dersom ditt barn ønsker å delta innebærer det at jeg stiller noen spørsmål om hvordan barnet opplever strukturen i klasserommet, og om barnet trives med måten de arbeider på. Foresatte har rett til å se intervjuguide på forhånd om ønskelig.

Et kriterium for deltakelse er at barnet har autismespekterforstyrrelse. Dette innebærer at jeg skal behandle helseopplysninger om barnet. Det vil ikke bli registrert personopplysninger i observasjonsarbeidet. Se mer om hvordan opplysningene skal behandles under “ditt personvern”, på neste side.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Barnet selv må ønske å delta, og kan selv trekke seg dersom barnet ikke vil være med likevel.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger om ditt barn

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene er jeg og min veileder Laila Engan. Datamaterialet vil bli lagret innelåst eller på en forskningsserver. Lærere skal ikke uttale seg identifiserende om enkeltbarn. Deltakerne og skolen vil bli anonymisert, og vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon.

Hva skjer med barnets personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet avsluttes innen 15.06.2023. Etter prosjektet vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres eller bli slettet, inkludert lydopptak. Anonymiserte opplysninger vil ikke bli slettet, og kan bli gjenbrukt til eventuell annen forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke. På oppdrag fra lærerutdanningen ved NTNU Trondheim har personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU, lærerutdanningen ved Laila Engan (veileder, prosjektansvarlig).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen

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

- Personverntjenester på E-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingeborg Ljøkjell (ingebolj@stud.ntnu.no)

Laila Engan

(Student)

(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *inkludering av elever med ASF i den ordinære undervisningen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn deltar i intervju

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Navn på barnet, den du samtykker på vegne av)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide for kontaktlærere

1. Hva innebærer det at dere er en Nest-klasse?

1. Hvilke tiltak har dere innført for å inkludere elever med autismspekterforstyrrelser?
2. Opplever dere at det noen utfordringer knyttet til inkludering av elever med ASF som ikke dekkes innenfor rammene av Nest?

2. Hvordan vil dere vurdere virkningen av tiltakene?

1. Har tiltakene ført til inkludering av elever med ASF i klasseromsfellesskapet?
 1. Virker det som tiltakene har en positiv virkning på elevens faglige og/eller sosiale utvikling?
 2. Virker det som tiltakene har en negativ virkning på elevenes faglige og/eller sosiale utvikling?
 3. Hvordan evaluerer dere virkningen av tiltakene?
2. Hvordan opplever dere at det er for elever som *ikke* har ASF å være i en Nest-klasse?

3. Hvordan oppleves lærerhverdagen i en NEST-klasse?

1. Er det noe forskjell sammenlignet med å være lærer i andre klasser dere har undervist i?

Vedlegg 4

Intervjuguide for elev

1. Hvordan syns du det er å være på skolen?

1. Hvilken følelse har du mest når du er på skolen?

2. Hvordan liker du å arbeide på skolen?

1. Hvor liker du å arbeide på skolen?
2. Alene eller sammen med andre?
 1. Hvordan syns du det er å jobbe alene/med andre?
 2. Jobber du mest med andre eller alene?
3. Kan du fortelle om en vanlig skoletime i klassen din?
 1. Jobber dere på en måte som du liker?
 1. Timer, dagsplan, stemmeskala, bruk av pauser, flytte klipa dit du skal være i friminuttet og hvordan det gikk i friminuttet, stille opp før stasjonsarbeid, hilse på en selvvalgt måte på starten av dagen
 2. Syns du at de voksne er flinke til å høre på deg?

3. Lurer du ofte på hva du skal gjøre i timen?

1. Er det lett å finne ut hva du skal gjøre?
2. Har dere noen regler som gjør det enklere å vite hva du skal gjøre?



[Meldeskjema](#) / [Inkludering av elever med ASF i klasserommet](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

720063

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Lydopptak av personer
- Helseopplysninger

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Inkludering av elever med ASF i klasserommet

Prosjektbeskrivelse

Skolen jeg skal samle inn data på bruker programmet "NEST" som del av sin pedagogiske plattform, hvor hensikten er å tilrettelegge ordinær undervisning slik at elever med ASF opplever å bli inkludert og få et faglig utbytte innenfor klasserommet. Jeg lurer på hvilke tiltak en klasse på 2. trinn har iverksatt for å realisere opplevd inkludering for disse elevene, og hvilke perspektiver lærere og elever har på de aktuelle tiltakene.

Dette ønsker jeg å undersøke gjennom observasjon i den aktuelle klassen på 2. trinn, samt intervju med lærere i en fokusgruppe og elever med ASF i en annen fokusgruppe. Intervjuet kan også gjennomføres individuelt dersom eleven(e)/foreldre(ne) ønsker det, eller andre faktorer viser seg å gjøre fokusgruppe ugunstig.

Formålet med å intervju elever med ASF, og dermed behandle helseopplysninger, er for å inkludere elevens stemme og dermed ha bedre grunnlag for å finne ut om eleven selv opplever å bli inkludert og møtt på sine forutsetninger.

Dersom personopplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Personopplysningene skal ikke brukes til andre formål.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Jeg ønsker å gjennomføre intervju i fokusgrupper. Da er det hensiktsmessig å ta lydopptak, fordi det vil være svært vanskelig å notere alt som blir sagt når jeg skal gjennomføre intervjuene alene.

Prosjektbeskrivelse

[Foreløpig prosjektskisse.pdf](#)

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingeborg Ljøkjell, ingebolj@stud.ntnu.no, tlf: 98496747

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Laila Engan, laila.engan@ntnu.no, tlf: 90992151

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Intervju av to kontaktlærere i (samme) klasse. Klassen kaller seg for en NEST-klasse, som arbeider med inkludering av elever med ASF.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

I samråd med avdelingsleder ved skolen. Jeg ønsker å intervjuere lærere på 2. trinn, men det kan være aktuelt å intervjuere andre ansatte også. Kriteriet er at deltakeren jobber på skolen i tråd med NEST-programmet.

Alder

18 - 67

Personopplysninger for utvalg 1

- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Gruppeintervju

Vedlegg

[Intervjuguide for lærere.pdf](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv til lærere.pdf](#)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Intervju av elever med autismspekterforstyrrelse

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Jeg ønsker å rekruttere elever med ASF gjennom avdelingsleder, slik at jeg kun mottar personopplysninger om dem som samtykker til deltakelse.

Alder

6 - 12

Inngår noen av disse gruppene i utvalget?

- Sårbare grupper

Personopplysninger for utvalg 2

- Lydopptak av personer
- Helseopplysninger

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Gruppeintervju

Vedlegg

[Intervjuguide for elever.pdf](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Foreldre/foresatte

Grunnlag for å behandle særlige kategorier av personopplysninger

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Redegjør for valget av behandlingsgrunnlag

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv til foresatte.pdf](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykke kan trekkes ved å gi beskjed til avdelingsleder, eller ved å sende E-post til meg/veileder.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Jeg kan møte deltakerne på den aktuelle skolen, med en fysisk kopi av opplysningene dersom det er ønskelig.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Andre sikkerhetstiltak
- Endringslogg

Hvilke

Innlåsing av dokumenter

Varighet

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.06.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

