

Marte Fjeld og Amalie Olsen

# Foreldreperspektiv på inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Else Johansen Lyngseth

Juni 2024



Marte Fjeld og Amalie Olsen

# Foreldreperspektiv på inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Else Johansen Lyngseth  
Juni 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Formålet med denne undersøkelsen er å rette oppmerksomhet mot foreldrenes perspektiv på skolens arbeid med inkludering av elever med autismspekterforstyrrelse (ASF). Flere styringsdokumenter fremhever det viktige foreldresamarbeidet, der foreldrene skal få muligheten til å medvirke innholdet i skolehverdagen til deres barn. Elever med ASF kan ha behov for ekstra tilrettelegging for å få de samme mulighetene som andre elever. Foreldrenes perspektiver fremhever hvordan de opplever skolens arbeid, samt mulige måter å arbeide med inkludering på. På bakgrunn av behov for ytterligere tilrettelegging, og det viktige foreldresamarbeidet har vi utformet følgende problemstilling: *«Hvordan opplever foreldre til elever med autismspekterforstyrrelse inkludering i skolen?»*.

Begrepet inkludering er svært komplekst. For oss innebærer et inkluderende skolemiljø at samtlige elever skal få de samme mulighetene til både faglig og sosial utvikling. For å få frem ulike sider ved inkluderingsbegrepet har vi utformet to forskningsspørsmål: *«Hvilke opplevelser har foreldre til elever med autismspekterforstyrrelse med skolens tilpasninger for å oppnå inkludering?»* og *«hvilke opplevelser har foreldre til elever med autismspekterforstyrrelse omkring skolens tilrettelegging for trivsel og inkludering?»*.

Studien har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, som tar utgangspunkt i dybdeintervju med seks foreldre til elever med ASF. Funnene gir oss innsikt i foreldrenes opplevelser med skolens arbeid rundt inkludering, og hva foreldrene anser som viktig i arbeidet. Sosial inkludering, faglig inkludering og fysisk tilrettelegging står sentralt. Videre peker funnene i studien på personalets kompetanse og evne til foreldresamarbeid, samt elevens opplevde anerkjennelse fra både voksne og andre elever som viktig i skolens arbeid med inkludering.

## Abstract

The purpose of this study is to illustrate parents' perspectives regarding the school's work with inclusion for students with autism spectrum disorder (ASD). Several governing documents highlight the importance of cooperation between school and parents, where the parents are entitled to contribute to the content of their children's everyday school life. Pupils with ASD may need extra accommodation to have the same opportunities as other pupils. The presented parental experiences highlight how they experience the school's work, as well as possible ways to facilitate inclusion. On the basis of the need for accommodation and the importance of the school-parent cooperation, the following research question: "How do parents of pupils with autism spectrum disorder experience inclusion in school?".

The concept of inclusion is very complex. In our understanding, an inclusive school environment implies equal opportunity for social and academic development. To highlight different aspects of the inclusion term, we have formulated two additional research sub-questions: "What experiences do parents of pupils with autism spectrum disorder have regarding the school's adaptations to achieve inclusion?" and "What experiences do parents of pupils with autism spectrum disorder have regarding the school's provision for well-being and inclusion?".

The study has a hermeneutic-phenomenological approach, which is based on in-depth interviews with six parents of pupils with ASD. The findings highlight the parents' experiences regarding the school's work with inclusion, and what the parents consider important in this work. Social inclusion, academic inclusion and physical accommodation are central topics. Furthermore, the findings indicate the staff's competence and ability to cooperate with parents, as well as the pupils perceived recognition from both adults and other pupils as important factors for inclusion.

# Forord

Denne masteroppgaven har blitt gjennomført ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim. Oppgaven ble avsluttet våren 2024. To lærerrike og spennende år på master i spesialpedagogikk ender her, og vår masteroppgave markerer slutten.

Proessen med masterskriving har vært både gøy og givende, men også krevende til tider. Vi vil rette en takk mot hverandre for gode refleksjoner, oppmuntrende ord og nyttige diskusjoner som har bidratt positivt til oppgaven. Gjennom masteroppgaven har vi samarbeidet og bidratt like mye i samtlige kapitler.

Videre vil vi rette en spesielt stor takk til vår dyktige veileder, Else Johansen Lyngseth. Du har gitt oss gode tilbakemeldinger og vært tilgjengelig og involvert hele veien. Dette setter vi stor pris på. Takk for det!

En stor takk rettes også mot våre kjære intervjupersoner. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre denne studien. Deres perspektiver og opplevelser vil vi ta med oss videre inn i arbeidslivet som spesialpedagoger. Tusen takk!

Vi vil også rette en oppmerksomhet mot våre arbeidsgivere, som har tilrettelagt og gjort det mulig å kombinere jobb og masterstudie.

Nå venter en ny og spennende epoke for oss begge, og vi ser frem til å utøve kunnskapen vi har tilegnet oss i praksis.

Trondheim, juni, 2024  
Marte Fjeld og Amalie Olsen

# Innhold

<b>1.0 Introduksjon</b> .....	<b>7</b>
1.1 Aktualisering av tema .....	7
1.2 Forankring av tema i lov og rammeverk .....	7
1.3 Studiens formål og problemstilling .....	8
1.4 Avgrensninger og definisjoner .....	9
1.4.1 Barn vs. Elev .....	9
1.4.2 Autismespekterforstyrrelse .....	9
1.4.3 Elever med særskilte behov .....	9
1.5 Studiens struktur og oppbygging .....	10
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>11</b>
2.1 Autismespekterforstyrrelse .....	11
2.1.1 Autismespekterforstyrrelse i et historisk perspektiv .....	11
2.1.2 Kjennetegn på autismespekterforstyrrelse .....	11
2.1.3 Forekomst av autismespekterforstyrrelse .....	12
2.1.4 Utdfordringer knyttet til autismespekterforstyrrelse .....	12
2.2 Inkludering .....	13
2.2.1 Inkludering i et historisk perspektiv .....	13
2.2.2 Inkluderingsbegrepets brede omfatning .....	14
2.2.3 Inkluderende skolemiljø .....	15
2.2.4 Tilpasning .....	15
2.3 Foreldresamarbeid .....	16
2.3.1 Kollektiv kompetanse innen foreldresamarbeid .....	17
2.4 Kompetanse i skolen .....	18
2.5 Anerkjennelse .....	19
2.4 Oppsummering av teori .....	20
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>21</b>
3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	21
3.1.1 Dybdeintervju .....	21
3.2 Vitenskapelig kunnskapssyn og forforståelse .....	22
3.2.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming .....	22
3.2.2 Forforståelse .....	22
3.3 Forskningsprosessen .....	23
3.3.1 Intervjuguide .....	23
3.3.2 Utvalg og rekruttering .....	24
3.3.3 Gjennomføring av intervju .....	24
3.3.4 Transkripsjon .....	26
3.3.5 Analyseprosessen .....	26



3.4 Kvalitetsvurderinger .....	28
3.4.1 Forskerrollen og refleksivitet.....	28
3.4.2 Vurdering av studiens pålitelighet, gyldighet og generalisering.....	29
3.5 Etske hensyn .....	31
<b>4.0 Funn og drøfting av funn .....</b>	<b>32</b>
4.1 Sosial inkludering.....	32
4.1.1 Foreldrenes opplevelser av sosial inkludering i skolen .....	32
4.2 Faglig inkludering.....	36
4.2.1 Foreldrenes opplevelser av tilpasset opplæring i skolen .....	36
4.3 Fysisk tilrettelegging .....	40
4.3.1 Foreldrenes opplevelser av fysisk tilrettelegging i skolen .....	40
4.4 Kompetanse og samarbeid .....	43
4.4.1 Foreldrenes opplevelser av kompetanse i skolen .....	43
4.4.2 Foreldrenes opplevelser av samarbeid mellom skole og hjem.....	46
4.5 Anerkjennelse .....	50
4.5.1 Foreldrenes opplevelser av aksept og åpenhet i skolen.....	50
4.5.2 Foreldrenes opplevelser med trygghet i skolen .....	52
<b>5.0 Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>56</b>
5.1 Oppsummering av funn i lys av forskningsspørsmål.....	56
5.2 Veien videre .....	59
<b>Referanseliste .....</b>	<b>60</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>67</b>
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	68
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	71
Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT .....	73

## 1.0 Introduksjon

Tema for vårt masterprosjekt er foreldreperspektiv på inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse (ASF). Vi ønsket begge å skrive om et tema med en problemstilling vi kan ha utbytte av i arbeidslivet senere. Som spesialpedagoger er ASF en diagnose vi med høy sannsynlighet vil møte flere ganger i løpet av vår yrkeskarriere. I utgangspunktet hadde vi tenkt på tema for masteroppgave hver for oss, men under en lunsjpause i begynnelsen av 2.året på masterstudie forstod vi at ideene lignet på hverandre. Vår yrkesretning som spesialpedagoger innebærer mye samarbeid og drøfting, og på bakgrunn av lignende tiltenkt tema og muligheten for å drøfte ulike perspektiver og synspunkter, ble vi enige om å gjennomføre masterprosjektet sammen.

Vi har valgt tema med det ønske om å skape mer kunnskap og forståelse omkring inkludering av elever med ASF. Diagnosen er svært kompleks, og vårt synspunkt er at det finnes flere gode måter en kan arbeide på for å skape et inkluderende skolemiljø. Gjennom vårt masterprosjekt ønsker vi derfor å presentere opplevelser fra foreldre, for å belyse deres perspektiver på tematikken. Hva som fungerer, kan variere fra skole til skole. Vårt mål er derfor at foreldrenes perspektiver kan bidra til inspirasjon til hva som kan utprøves på den enkelte skole, og dermed bidra til økt inkludering i skolen.

### 1.1 Aktualisering av tema

Tidligere forskning fra Surén et al. (2019, s. 3) viser at andelen barn med diagnosen ASF har økt betraktelig siden 1990-tallet. Videre viser den samme forskningen at 1,1% av guttene, og 0,3% av jentene hadde fått diagnosen ASF rundt omkring åtteårs alder (Surén et al., 2019, s. 3). Det betyr at en god del barn har fått diagnosen i barneskolealder, og en problemstilling som undersøker elever i denne alderen er derfor svært relevant.

Statped (2022) beskriver ASF som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Videre påpeker de at sentrale kjennetegn ved diagnosen er språk- og kommunikasjonsvansker, begrenset evne til å skape sosiale relasjoner og begrensede interesser, og at disse kjennetegnene kan gi eleven store forståelsesvansker. I opplæringsloven (1998, § 9 A-2) presiseres det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det betyr at skolen er pliktig til å arbeide med inkludering, tilpasning og trivsel for samtlige elever, også elever med ASF.

Videre står det i opplæringsloven (1998, § 1-1) at skolen, i samarbeid med foreldre, skal gi samtlige elever de verktøy som behøves for å mestre de utfordringene de vil møte senere i livet. Til tross for opplæringsloven (1998) sine føringer, viser en stor andel av tidligere forskning til foreldresamarbeid i barnehagen, og ikke i skolen. Nordahls-rapporten (2018, s. 122) viser til resultater fra brukerundersøkelser, og peker på foreldre som forteller om skoler som er lite mottakelig for deres kunnskap og kompetanse. Slike resultater er motstridene for de føringer som er gitt. På bakgrunn av den tidligere forskningen, ser vi et behov for mer forskning på foreldrenes perspektiv på skolens arbeid med inkludering av elever med ASF.

### 1.2 Forankring av tema i lov og rammeverk

I opplæringsloven (1998, § 2-1) presiseres det at alle barn og unge i Norge i dag har rett på offentlig skolegang. Videre gis det føringer på at opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev (Opplæringslova, 1998, § 1-3), og dersom dette ikke kan gis innenfor det

ordinære opplæringsstilbudet kan eleven ha rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Sett i lys av føringene overfor, er skolen pliktig til å tilrettelegge for alle elever uansett behov, derav elever med ASF.

Samtidig kan vi se at opplæringsloven (1998, § 20-1) tar for seg formålet med foreldresamarbeid. Skolen er pliktig til å ha et samarbeid med foreldre, og det presiseres at samarbeidet skal handle om eleven, og bidra til elevens faglige og sosiale utvikling. Skolens samarbeid er en viktig del av å kunne styrke utviklingen av gode læringsmiljø. Opplæringsloven (1998, § 20-3) gir føringer på at samarbeidet blant annet skal foregå gjennom jevnlig foreldresamtaler som omhandler elevens faglige og sosiale utvikling.

UNESCOs Salamanca-erklæring fra 1994 (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education) har hatt stor betydning for inkludering i norsk skole. De vektlegger hvilke hensyn barneskolen må ta under tilrettelegging i et inkluderende skolemiljø for samtlige elever. Variasjonen i barnas egenskaper, forutsetninger og behov skal tas hensyn til. Det betyr at et inkluderende skolemiljø er forpliktet til å tilrettelegge for alle uansett intellektuelle, fysiske, emosjonelle og språklige bakgrunner (NOU 2009: 18, s. 16).

Til tross for føringer som er gitt, peker Nordahls-rapporten (2018) «Inkluderende fellesskap for barn og unge» likevel på sentrale utfordringer for inkludering av elever. De peker blant annet på at 5,6% av lærere i grunnskolen ikke oppfyller kompetansekravene. I tillegg viser de til opplæringsloven (§ 10-1) som ikke stiller krav til lærere som skal gi spesialundervisning, og at læringsutbyttet for elever med særskilte behov ikke er tilstrekkelig (Nordahl m.fl., 2018, s. 86 og 94).

I Stortingsmelding 6 (2019-2020, s. 7-15) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO», settes det søkelys på at trygge barn som trives lærer bedre. Målet er å videreutvikle kvaliteten i barnehager og skoler, slik at samtlige barn opplever å lære, mestre og utvikle seg i et inkluderende fellesskap. Barnehager og skoler skal gi alle en mulighet, uavhengig av deres ulikheter. For å få til det er det en forutsetning med kultur for inkludering og kunnskap om hvordan en kan lykkes i arbeidet, samt kompetanse blant personalet. Sistnevnte er avgjørende for at de ansatte skal evne å følge opp alle elever på en god måte.

Deretter kan vi se at artikkel 23 i barnekonvensjonen peker på at *"barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet bør ha et fullverdig og anstendig liv under forhold som sikrer verdighet, fremmer selvstendighet og bidrar til barnets aktive deltakelse i samfunnet"* (FNs barnekonvensjon, 1989, s. 18). I artikkel 3 trekkes det frem at barnets beste skal være et grunnleggende syn ved alle handlinger som berører barnet, uansett om det er offentlige eller private velferdsorganisasjoner, administrative myndigheter, domstoler eller lovgivende organer (FNs barnekonvensjon, 1989, s. 9).

### 1.3 Studiens formål og problemstilling

Hensikten med masterprosjektet er som nevnt å belyse foreldreperspektiv på inkludering av elever med ASF. Vi har stor tro på at foreldrene kan bidra med verdifulle perspektiver, da det er de som kjenner sine barn best. For å belyse temaet vil vi undersøke følgende problemstilling:

*«Hvordan opplever foreldre til elever med autismespekterforstyrrelse inkludering i skolen?»*

I tillegg til problemstillingen er det utformet to forskningsspørsmål:

1. *Hvilke opplevelser har foreldre til elever med autismespekterforstyrrelse med skolens tilpasninger for å oppnå inkludering?*
2. *Hvilke opplevelser har foreldre til elever med autismespekterforstyrrelse omkring skolens tilrettelegging for trivsel og inkludering?*

Studiens formål er å utvikle kunnskap om hvordan foreldrene opplever inkludering av elever med ASF. Det finnes flere styringsdokumenter som gjør skolen pliktig til å inkludere samtlige elever, også elever med særskilte behov. Vi ønsker å undersøke hvordan foreldrene opplever inkluderingen i praksis, og om deres opplevelser samsvarer med skolens styringsdokumenter. Videre ønsker vi å se på hvilke aspekter foreldrene opplever som fungerende for tilpasning og økt trivsel. På den måten kan vi undersøke hvordan foreldrene opplever inkludering, samt hvilke tilpasninger de har erfart fungerer. Deres opplevelser kan bidra til inspirasjon for hva som kan fungere for andre elever med ASF på et senere tidspunkt.

## 1.4 Avgrensninger og definisjoner

### 1.4.1 Barn vs. Elev

I problemstillingen bruker vi begrepet «elev» i istedenfor «barn», da det er skolens arbeid med inkludering av elever med ASF vi ønsker å undersøke. Likevel veksler vi begrepene gjennomgående i studien, ut fra konteksten. Det er foreldrenes barn, men deres barn er elever på skolen. Vår forståelse av hva en elev er, bygger på definisjonen fra den norske akademiske ordbok: *En elev defineres som en som mottar opplæring, undervisning og veiledning* (NAOB, 2024).

### 1.4.2 Autismespekterforstyrrelse

Videre bruker vi forkortelsen ASF for autismespekterforstyrrelse. Ifølge de regionale fagmiljøene for autisme, ADHD og Tourettes syndrom (2023) er ASF en utviklingsforstyrrelse som innebærer vansker med sosialt samspill, kommunikasjon, gjentakende atferd og begrensede interesseområder. I Norge brukes det på lik linje med flere andre land et kodenettverk, ICD (International Classification of Diseases and Related Health Problems). Klassifikasjonssystemet eies av verdens helseorganisasjon (WHO), og er et viktig verktøy for internasjonal sammenligning av helseinformasjon. Gjeldene i Norge på nåværende tidspunkt er ICD-10. Her omtales diagnosen som «gjennomgripende utviklingsforstyrrelser», med flere undergrupper, eksempelvis barneautisme, Asperger syndrom og Retts syndrom (Sponheim & Gjevik, 2019).

### 1.4.3 Elever med særskilte behov

Når vi omtaler elever med særskilte behov, inkluderer det elever med ASF. Vår forståelse av dette hviler på at skolen skal tilrettelegge og tilpasse det pedagogiske tilbudet etter elevenes behov. Tilrettelegging og tilpasning er vesentlig for at elevene skal få gode betingelser for å leke, utvikle seg og oppleve mestring (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1-2). Dersom dette ikke kan gjøres innenfor skolens ordinære opplæringstilbud, kan eleven ha rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 2016, § 19 a).

## 1.5 Studiens struktur og oppbygging

**Kapittel 1** består av en introduksjon av vår masteroppgave. Her inngår aktualisering av tema, forankring av tema i lov og rammeverk, studiens formål og problemstilling, beskrivelse av de avgrensninger som er gjort, samt definisjon av sentrale begreper. Til slutt i kapitlet vil studiens struktur og oppbygging bli presentert.

**Kapittel 2** presenterer oppgavens teoretiske forståelsesramme, samt historisk perspektiv på ASF og inkludering.

**Kapittel 3** innebærer en beskrivelse av den metodiske tilnærmingen, og en utfyllende beskrivelse av hvordan studien er gjennomført. Det innebærer en begrunnelse for valg av metode, og en beskrivelse av rekruttering av deltakere, gjennomføring av intervju, transkripsjon og analyse. Vurdering av studiens kvalitet og etiske hensyn blir også presentert her.

**Kapittel 4** fremstiller sentrale funn, og drøfter disse i lys av teori fra kapittel 2, i tillegg til aktuelle styringsdokumenter som er presentert i kapittel 1.

**Kapittel 5** er bestående av avsluttende refleksjoner, sett opp mot våre to forskningsspørsmål. Helt til sist vil også videre aktualisering og betydning for samfunnet bli presentert.

## 2.0 Teori

Teorien danner det nødvendige grunnlaget for å belyse problemstillingen og for å drøfte det empiriske datamaterialet. I dette kapitlet gjør vi først rede for ASF i et historisk perspektiv, før vi ser på hva ASF er, forekomst av barn med ASF og utfordringer knyttet til ASF. Deretter tar vi for oss inkluderingsbegrepet i et historisk perspektiv, før vi ser på inkluderingsbegrepets kompleksitet. En redegjørelse av hva et inkluderende skolemiljø innebærer, og tilpasninger knyttet til hver enkelt elev blir også presentert. Videre belyser vi hva som kjennetegner et godt foreldresamarbeid, samt skolens kompetanse. Til slutt i kapitlet tar vi for oss begrepet anerkjennelse med utgangspunkt i Honneth (2006) sin anerkjennelsesteori.

### 2.1 Autismespekterforstyrrelse

#### 2.1.1 Autismespekterforstyrrelse i et historisk perspektiv

Den første vitenskapelige beskrivelsen av symptomer på ASF ble gjort av Leo Kanner med sin artikkel «Autistic Disturbances of Affective Contact» fra 1943. Artikkelen anses som starten på fagfeltet om ASF (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523). Gjennom observasjoner beskriver Kanner atferden til barn. I artikkelen peker han blant annet på begrenset kontakt med mennesker, og at andre mennesker blir inkludert i barnets verden for å tilfredsstille, for å så vende tilbake til den ettertraktede aleneheten (Kanner, 1943, s. 250). Kanner sine beskrivelser av barn med ASF samsvarer med Helsenorge (2023) sine beskrivelser. Der pekes det på at det sosiale samspillet er utfordrende, samt at enkelte barn med ASF foretrekker å leke alene. Vi ser derfor at Kanner sine beskrivelser av ASF har blitt videreutviklet. I dag er de en del av et større diagnosesystem.

I følge den norske barne- og ungdomspsykiatriske foreningen finnes det to internasjonale diagnosesystemer: *International Classification of Diseases (ICD)* utarbeidet av verdens helseorganisasjon (WHO) og *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM)* av American Psychiatric Association (Nøvik & Lea, 2019). Sistnevnte sin utgivelse av versjonen DSM-5 bidro til at ASF fikk en diagnostisk betegnelse (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523). WHO sin versjon, ICD-11, ble tatt i bruk fra 2022 av flere land som en fornyelse av den eldre versjonen ICD-10, og har flere likhetstrekk med DSM-5. I dag finnes det foreløpig ingen norsk versjon av ICD-11, og Norge bruker derfor enda en norsk utgave av ICD-10 (Direktoratet for E-helse, 2022, s. 16-17).

ICD-10 skiller mellom ulike diagnoser innen autismespekteret, deriblant barneautisme, atypisk autisme, Asperger syndrom og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I DSM-5 benyttes ikke disse underdiagnosene. De vil antakeligvis heller ikke bruke underdiagnoser i en norsk versjon av ICD-11. Der vil det sannsynlig utelukkende skilles mellom grad av funksjonelt språk. Når sistnevnte vil bli implementert i Norge, er foreløpig uklart (Regional kompetansetjeneste for autisme, ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi, 2019, s. 5 og 7).

#### 2.1.2 Kjennetegn på autismespekterforstyrrelse

ASF blir beskrevet som en utviklingsforstyrrelse som kan påvirke det sosiale samspillet og kommunikasjon med andre, og som preges av gjentagende atferd (WHO, 2022). Dette samsvarer med Surén et al. (2019, s. 4) sine beskrivelser av ASF. Her deles kjennetegnene inn i tre kjernesymptomer. Det første kjernesymptomet er svikt i sosial fungering, det andre er vedvarende svikt i kommunikasjon, og det tredje er repeterende og stereotypisk atferd. De samme vanskene blir beskrevet i Baron-Cohen (2017, s. 744)

sin artikkel. Samtidig nevner han også vansker med kognitiv empati, vansker med å tilpasse seg uventede endringer, uvanlige interesser og sensoriske hyper- og hyposensitiviteter. Til tross for disse vanskene trekker Baron-Cohen (2017, s. 744) frem de unike kognitive styrkene til barn med ASF. Det pekes det på den utmerkede evnen til å holde oppmerksomheten på det som er av interesse, en helt spesiell evne til å huske detaljer og en særdeles god evne til å systematisere.

Elever med ASF blir sett på som en heterogen gruppe. Det betyr at elever som har diagnosen er svært ulike. Det vil derfor være noe ulikt hvordan vanskene tilknyttet ASF kommer til syne fra person til person. Noen utvikler ikke språk, mens andre har et godt språk (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524-525). Evnene og behovene til en elev som har ASF kan variere og utvikle seg over tid. Noen vil kunne leve uavhengig, og noen kan ha alvorlige funksjonshemninger, og dermed kreve livslang omsorg og oppfølging. Derfor er samfunnets holdninger, samt støtten mennesker med ASF mottar viktige aspekter som bestemmer livskvaliteten (WHO, 2023). Omsorgen for elever med ASF må ledes av tiltak på samfunnsnivå som bidrar til større inkludering, støtte og tilgjengelighet (WHO, 2023).

### 2.1.3 Forekomst av autismspekterforstyrrelse

ASF ble tidligere sett på som en sjelden tilstand, mens nyere studier viser at forekomsten av ASF har økt betraktelig de siste årene (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 527-528). Surén et al. (2019, s. 4) viser til tall fra det norske helseregisteret der det er anslått at 0,9 % av barn har fått diagnosen ved 12 års alder. WHO (2023) legger frem at det over hele verden er anslått at 1 av 100 barn har diagnosen ASF. Samtidig legges det vekt på at dette er et estimat og et gjennomsnittstall, og at det kan variere på tvers av ulike studier (WHO, 2023). Økningen av ASF kan skyldes at det nå er høyere kunnskap om ASF, samt utvidelse og endringer av diagnosemanualene og bedre diagnostiseringsprosedyrer. Det er også en høyere kunnskap blant foreldre og andre fagfolk (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528).

I artikkelen til Surén et al. (2019, s. 15) vektlegges det at en basert på studiens funn ikke kan utelukke at overdiagnostisering av ASF kan forekomme i Norge. Dette kan begrunnes med at bruken av diagnosen er økende i alle aldersgrupper, og for at det skal utløses hjelpetiltak i skolen er det ofte nødvendig med en diagnose. Som et resultat av økende diagnostisering og behovet for hjelpetiltak, kan det ha ført til at terskelen for å gi diagnosen har blitt mindre (Surén et al., 2019, s. 15).

Forekomsten av ASF er høyere hos menn enn hos kvinner. Det finnes derfor ikke så mange som tar for seg kjønnsforskjellene (Carter et al., 2007, s. 86). Vi kan se i artikkelen til Surén et al. (2019, s. 9) at det var 4,4 ganger så mange gutter enn jenter som var registrert med ASF ved fylte åtte år i hele landet. Det legges også frem at i de fylkene hvor det var lav forekomst av ASF kunne det være en faktor at mange ikke var oppdaget av helsevesenet, eller at mange fikk diagnosen sent, særlig blant jenter (Surén et al., 2019, s. 3). Sen diagnostisering kan skyldes at mange jenter "kamouflerer" symptomene på ASF, og dermed ikke blir oppdaget (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528).

### 2.1.4 Utfordringer knyttet til autismspekterforstyrrelse

Statped (2022) hevder at vanskene til en elev med ASF kan føre til at eleven får store forståelsesvansker. På grunn av vanskene med det sosiale samspillet og kommunikasjon kan det være vanskelig for eleven å forstå andre sine tanker, meninger og følelser. Samtidig kan det være utfordrende for elever med ASF å oppfatte budskap og situasjoner. Vanskene gjør at en elev med ASF kan oppleve hverdagen som uforståelig og

uoversiktlig (Statped, 2022). Samtidig er overgangen fra en aktivitet til en annen noe som kan være krevende for elever med ASF. Dette kan skyldes fokus på detaljer som kan føre til uvanlige reaksjoner (WHO, 2023).

Kaland (2008, s. 143) retter oppmerksomhet mot ulike sensoriske utfordringer som mennesker med ASF forteller om. Det kommer frem at elever med ASF kan være hypersensitive for sanseinntrykk, som videre kan føre til sosiale konsekvenser fordi det er forstyrrende for det sosiale samspillet med andre. Samtidig kan også ytre fysiske påvirkninger stresse og distrahere elever med ASF. Eksempelvis kan sterkt lys oppleves som svært ubehagelig. Lyder er også et element som kan oppleves som forstyrrende for elever med ASF, og den verbale kommunikasjonen kan derfor bli vanskelig å oppfatte på grunn av mye bakgrunnsstøy (Kaland, 2008, s. 143).

Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening belyser at elever med ASF ofte kan ha psykiske lidelser. Dette kan dreie seg om angstlidelse, hyperkinetiske forstyrrelser eller depresjon. Aggressiv atferd kan også forekomme (Sponheim & Gjevik, 2019). WHO (2023) peker på at elever med ASF ofte kan ha depresjon, angst, hyperaktivitetsforstyrrelse, samt utfordringer med søvn og selvskading. I tillegg trekkes det frem at elever med ASF kan ha de samme helseproblemene som resten av befolkningen, men kan være mer utsatt for lidelsene nevnt ovenfor på grunn av diagnosen (WHO, 2023).

## 2.2 Inkludering

### 2.2.1 Inkludering i et historisk perspektiv

I utviklingen av intensjonene for norsk skole i dag, og mot et inkluderende skolemiljø, har det historisk vært store forandringer. Spesielt sentralt står tre faser, som betraktes som viktige i utviklingen mot et inkluderende skolemiljø: *Segregeringsfasen*, *integreringsfasen* og *inkluderingsfasen* (Nilsen, 2017, s. 19).

Den første fasen omtales som segregeringsfasen, og foregikk helt fram til lovendring i 1975. Denne fasen bærer stort preg av at barn og unge med særskilte behov ble tatt ut av ordinær skole. Noen ble flyttet til sentraliserte spesialinstitusjoner, som innebar at de ble tatt bort fra familiene sine. Etter hvert avløste spesialskolene denne ordningen slik at de kunne bo hjemme. Motivasjonen for en slik segregering var at spesialskolene, med sine spesialtiltak, kunne gi barn og unge med særskilte behov bedre tilrettelegging enn den ordinære skolen kunne få til med sine forutsetninger (Nilsen, 2017, s. 20).

I 1975 kom lovendringen som førte til en felles lov for all opplæring på grunnskolenivå, og som førte samfunnet inn i integreringsfasen. Loven hadde egne bestemmelser om spesialundervisning, som tilsa at spesialundervisningen kunne gis både i ordinær skole, spesialklasser og egne skoler. Hvilket tilbud eleven fikk, ble avgjort ut fra en totalvurdering (Nilsen, 2017, s. 20-21). Det overordnede målet for integreringsbegrepet var å utjevne sosiale forskjeller og integrere de menneskene som stod utenfor fellesskapet, inn i fellesskapet. I den forbindelse ble en rekke individuelle tiltak og tilpasninger tatt bort, og elever med særskilte behov tok del i det samme ordinære tilbudet som alle andre i skolen. En kan derfor si at integreringsbegrepet har definert begrepet «likeverd» med den forståelse at alle skal ta del i den samme opplæringen (NOU 2009: 18, s. 16).

Kritikken mot denne forståelsen av tilrettelegging for elever med særskilte behov var enorm mot slutten av 1900-årene. Dette handlet om at en praksis der elever skal tilpasse



seg skolen var uakseptabel. I stedet mente kritikerne at det er skolen sitt ansvar å tilpasse seg elevene (Haug, 2021, s. 38). Begrepet «inkludering» ble derfor introdusert under den tidligere nevnte Salamancaerklæringen i 1994. Det ble gjort med den hensikt at likeverdbegrepet ikke bare skal gi alle rett til å ta del i fellesskapet, men også den betydning at alle har rett til å være forskjellig.

Som følge av inkluderingsbegrepet kom det en rekke konsekvenser. Først og fremst skal alle få en naturlig plass i fellesskapet på skolen, og det er skolen sitt ansvar å tilby samtlige elever et godt tilbud. Det innebærer at skolen skal tilpasse seg hver enkelt elev, og ikke motsatt. Videre handler det også om at alle ikke skal behandles likt, men retten til tilpasset opplæring ut ifra sine forutsetninger. Skolen må derfor være endringsvillig, og tilpasse seg de elevene som går der på det aktuelle tidspunktet (NOU 2009: 18, s. 16-17).

### 2.2.2 Inkluderingsbegrepets brede omfatning

Når en skal skape et inkluderende skolemiljø, er det flere områder skolen er nødt til å arbeide med. Det kan derfor være hensiktsmessig å se på ulike forståelser av inkluderingsbegrepet. Haug (2014, s. 11) peker på begrepets kompleksitet, og presiserer at inkludering ikke kun handler om et inkluderende skolemiljø. Begrepet skal også komme frem i samfunnet ellers. Til tross for dette påpeker han også at et inkluderende skolemiljø skal gi samtlige elever reelle vilkår for faglig og sosial utvikling, og læring i fellesskap med andre (Haug, 2021, s. 48).

Qvortrup (2012, s. 5) definerer inkluderingsbegrepet med den hensikt at det skal brukes både til planlegging og evaluering av inkluderingsprosjekter som foregår i skolen. I den forbindelse skiller han mellom tre ulike dimensjoner: *Den fysiske dimensjonen*, *den sosiale dimensjonen* og *den psykologiske dimensjonen*. Førstnevnte handler om hvordan individet er tilstedeværende fysisk i fellesskapet. Den sosiale dimensjonen omhandler i hvilken grad individet er deltakende i fellesskapet, mens sistnevnte handler om hvorvidt individet selv opplever å være inkludert. Med utgangspunkt i hans definisjon av inkluderingsbegrepet finnes det flere forskjellige fellesskaper som individet enten kan være inkludert i, eller ekskludert fra. Eksempler som trekkes fram er det formelle, lærings- og utviklingsfellesskapet, fellesskap som er voksenstyrte eller fellesskap som er skapt og organisert av barna selv (Qvortrup, 2012, s. 5).

Nilsen (2017, s. 24) på sin side vektlegger i likhet med Qvortrup (2012) inkludering på pedagogisk praksis. Også han skiller mellom tre ulike dimensjoner når han peker på begrepet: *Den organisatoriske og fysiske dimensjonen*, *den sosiale dimensjonen* og *den faglige og kulturelle dimensjonen*. Dimensjonene peker på ulike sider ved inkludering, men i praksis er et samspill mellom dem en forutsetning for å skape et inkluderende skolemiljø. I samtlige dimensjoner kan en peke på både objektive og subjektive aspekter. Det objektive aspektet omfatter kjennetegn på opplærings situasjonen, mens det subjektive aspektet tar for seg elevenes personlige opplevelse av den (Nilsen, 2017, s. 24). Sistnevnte kan sees i sammenheng med den psykologiske dimensjonen som Qvortrup (2012) trekker frem.

Den første dimensjonen Nilsen (2017, s. 24) peker på handler om plassering og organisering. Altså hvor opplæringen foregår, eksempelvis i klasserommet sammen med medelever eller alene på grupperom. Den andre dimensjonen omhandler hvorvidt eleven faktisk arbeider, lærer og samhandler med andre elever. Den tredje dimensjonen handler om i hvilken grad elevene arbeider sammen, for eksempel gjennom felles arbeidsoppgaver. Utdanningsdirektoratets del for sosial læring gjennom fag peker på at

sosial læring og utvikling i stor grad foregår gjennom fellesskap og samhandling med andre. Det er her elevene utvikler sosiale ferdigheter som blant annet empati, samarbeid, selvregulering og ansvarlighet. Disse ferdighetene anses som verdifulle for elevenes faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 4).

Haug (2021, s. 53) på sin side presenterer den flerdimensjonale inkluderingsmodellen, som skiller mellom en vertikal og horisontal dimensjon. Den vertikale dimensjonen omhandler forståelsen av inkluderingsbegrepet i den offentlige styringskjeden, mens den horisontale dimensjonen består av ulike elementer som ligger i begrepet inkludering, og som den offentlige styringskjeden må tilrettelegge for. Denne dimensjonen er igjen delt inn i fire ulike pedagogiske utfordringer som alle må sees i sammenheng for å skape inkludering: *Fellesskap*, *deltakelse*, *medvirkning* og *utbytte*. Førstnevnte innebærer å sikre at alle elever er medlemmer av en klasse. Videre handler deltakelse om at samtlige elever skal få oppleve å bidra til fellesskapet, samt nyte det fellesskapet bidrar med ut i ifra egne forutsetninger. Medvirkning handler om at alle elever skal få påvirke egen opplæring, mens sistnevnte handler om at alle elever skal oppleve et faglig og sosialt utbytte av opplæringen (Haug, 2021, s. 55-56).

### 2.2.3 Inkluderende skolemiljø

Inkluderingsbegrepet er ekstremt vidt, og omhandler svært mange praksiser (Haug, 2021, s. 49). Som et resultat av internasjonale organisasjoner som blant annet UNESCO sin oppmerksomhet rettet mot innholdet i begrepet, har litteraturen kommet med flere teoretiske forståelser omkring hva det handler om. Forståelsene hviler på en tilnærming som handler om at et inkluderende skolemiljø forekommer dersom skolen tilpasser seg elevmangfoldet, og at dette skjer ved å øke deltakelse i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet (Haug, 2021, s. 49).

Mitchell (2005, s. 8) påpeker at et inkluderende skolemiljø ikke alltid er tilgjengelig for elever med særskilte behov. Videre peker han på at det ikke finnes noen land i verden som klarer å innfri kravet om inkludering for samtlige elever, til tross for at noen land er svært bevisste på det. Martnes (2022, s. 195) viser til flere undersøkelser fra ulike land, der resultatene viser høyt skolefravær hos elever med ASF. Eksempelvis viser en undersøkelse gjort i Norge at hele 53% av en gruppe elever med ASF har opplevd vansker med å dra på skolen. Tilsvarende tall viser også undersøkelser fra Sverige, der mellom 40% og 53% av elevene har opplevd ufrivillig skolefravær. Annen tidligere forskning gjennomført av Calder et al. (2012, s. 296) viser at elever med ASF har færre vennskap enn andre jevnaldrende elever. Derimot viser forskningen også at elevene med ASF ikke nødvendigvis er utilfreds med vennskapene sine, og at de voksnes ønske om å støtte elevenes vennskap kan komme i konflikt med hva elevene selv ønsker.

Til tross for Mitchell (2005), Martnes (2022) og Calder et al. (2012) sine tidligere undersøkelser, presiserer Utdanningsdirektoratet (2017) at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Bergkastet et al. (2015, s. 11) beskriver et miljø tilrettelagt for læring, som et miljø der elevene føler seg trygge, og inkludert i fellesskapet. De høye tallene undersøkelsen til Martnes (2012) viser til, kan likevel være et tegn på at tilretteleggingen for alle elever, uansett forutsetninger og behov i noen tilfelle svikter (Martnes, 2022, s. 196).

### 2.2.4 Tilpasning

Innenfor fellesskolens rammer blir begrepet tilpasning trukket frem. Elever med ASF har ofte svært komplekse og sammensatte utfordringer, noe som kan føre til høyt stressnivå og utfordringer med å delta på skolen. En konsekvens av lite tilpasninger i skolemiljøet

kan blant annet være at elevene utvikler skolevegring (Statped, 2021). Konsekvensene underbygger viktigheten av å tilpasse skolemiljøet til hver enkelt elev, og spesielt for elever med ASF.

Tilpasninger kan gjøres på flere måter. Nilsen (2019, s. 618) skiller mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering. Førstnevnte handler om de tiltak som gjøres for å tilpasse opplæringen innenfor klassen sine rammer. Organisatorisk derimot omfatter tiltak som tar utgangspunkt i elevenes nivå, slik at innholdet kan tilpasses til mer prestasjonslike grupper. Videre peker han på skille mellom kvalitativ differensiering og kvantitativ differensiering, der førstnevnte omhandler at elever på samme trinn får arbeide med ulike emner og områder, tilpasset deres behov. Sistnevnte handler om at elever innenfor samme emne og område får arbeide med oppgaver av ulik vanskelighetsgrad, med ulik mengde og i ulikt tempo (Nilsen, 2017, s. 619).

Uansett hvordan tilpasningen gjøres, henger det i høy grad sammen med å gi alle elever et likeverdig tilbud (Nilsen, 2017, s. 619). Begrepet tilpasset opplæring er derfor et sentralt begrep for all opplæring. Hausstätter (2012, s. 23) beskriver begrepet som et prinsipp, og et didaktisk redskap for å nå målsettingen om et inkluderende skolemiljø. Fasting (2016, s. 70) trekker også frem begrepet tilpasset opplæring, og beskriver det som et sentralt prinsipp både innenfor allmenpedagogikken og spesialpedagogikken. Han fremmer tilpasset opplæring som en forutsetning for å gi best mulig opplæring til alle elever, både faglig og sosialt.

En artikkel skrevet av Baron-Cohen (2017, s. 746), trekker frem at mennesker med ASF kan fungere på lik linje med, om ikke bedre, enn mennesker uten ASF dersom miljøet tilpasser seg. For noen, er ikke tilpasset opplæring tilstrekkelig for å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Som nevnt innledningsvis kan elever med ASF ha rett på spesialundervisning. Slik undervisning skal gi elevene en forsterket støtte og en mer individuell tilpasning av opplæringen. Spesialpedagogisk kompetanse angis som en fordel for å kunne gi en slik individuell tilpasning (Nilsen, 2017, s. 621-622).

### 2.3 Foreldresamarbeid

Lassen og Breilid (2012, s. 53) peker på et godt samarbeid mellom skole og hjem som en forutsetning for at elever med ASF skal oppleve et godt læringsmiljø i skolen. Hvordan samarbeidet utvikler seg, avhenger av interaksjonen mellom foreldre og lærere. Videre retter de oppmerksomhet mot at foreldrene skal være en likepart i samarbeidet med skolen. Dersom dette ikke skjer, kan det være negativt for barnets læring og utvikling. Foreldrene og skolen deler et felles ansvar om at eleven skal ha en positiv utvikling. For å få til et godt samarbeid, kreves det en felles forståelse av mål og metoder basert på teoretisk fundament knyttet til læring, undervisning og velvære (Lassen & Breilid, 2012, s. 33). En forskningsartikkel skrevet av Drugli og Nordahl (2016, s. 4) underbygger viktigheten av at skole og hjem arbeider sammen. Der pekes det på at foreldre og lærere er avhengig av hverandre, og at felles oppgaver knyttet til elevens læring og utvikling må løses sammen gjennom et samarbeid.

Nordahl (2007, s. 28-30) deler samarbeidet mellom skole og foreldre opp i tre ulike nivåer ut fra nasjonale føringer. Det første nivået omhandler et samarbeid som innebærer gjensidig informasjon fra begge parter. Det betyr at skolen informerer foreldre om hvordan opplæringen går, og at foreldre informerer skolen om hjemmesituasjonen. Dette blir ansett som det laveste nivået i samarbeidet. Det neste nivået som trekkes frem av Nordahl (2007, s. 29) er medvirkning, og defineres med begrepet innflytelse. Det

innebærer at foreldre og skolen sammen skal ta beslutninger om den pedagogiske praksisen som angår eleven. For foreldre kan det være ekstremt betydningsfullt at deres perspektiver blir tatt i betraktning.

Det siste nivået Nordahl (2007) tar for seg er ressursorientering og myndiggjøring. Det innebærer at foreldre og skole anser hverandre som en ressurs i elevens oppvekst. Ressursorientering beskrives av Schultz Jørgensen (1996, i Nordahl, 2007, s. 30) som et begrep som peker på foreldrene som merkbare ressurser for egne barn. Myndiggjøring på sin side, blir beskrevet på en måte som tilsier at skolen skal møte foreldre med en holdning som gjør at de får tro på egne muligheter og evner til å oppdra sitt eget barn (Nordahl, 2007, s. 31).

### 2.3.1 Kollektiv kompetanse innen foreldresamarbeid

Ved å ta et systemteoretisk perspektiv, kan en enklere forklare hvordan de to partene skole og hjem kan samarbeide for elevens beste, og ikke minst hvordan skolen skal kunne utvikle sin kompetanse innenfor foreldresamarbeidet (Westgård, 2018, s. 184). Bronfenbrenner (1979, s. 22-26) forklarer menneskelig utvikling som et spill mellom individ og miljø gjennom sitt utviklingsøkologiske perspektiv. Vi vil i følgende tekst redegjøre for fire systemer i henhold til dette perspektivet. De fire systemene kan settes i system ved bruk av fire sirkler, der du finner fra innerste til ytterste: *Mikrosystem*, *mesosystem*, *ekosystem* og *makrosystem*. Eleven står i midten, og systemene rundt står i et gjensidig forhold til hverandre. De er alle relevante for et samarbeid mellom hjem og skole (Westgård, 2018, s. 184).

Mikrosystemene er systemer som stadig er i interaksjon med eleven, eksempelvis hjem, skole, medelever, og klassen. Et mikrosystem er derfor aktiviteter og mønster, mellom menneskelige relasjoner og roller som eleven opplever i en gitt setting (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Mesosystemet binder sammen de ulike mikrosystemene, og det er her foreldresamarbeidet foregår. Det vil si at mesosystemet omfatter relasjonene mellom to eller flere der eleven deltar aktivt, som for eksempel relasjonen mellom lærer og foreldre (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

I ekosystemet beskrives interaksjonen i skolemiljøet og lærernes arbeidssituasjon. Det vil si at eleven ikke er involvert i det som skjer, men at situasjonen vil påvirke eleven likevel (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Makrosystemet er bestående av politiske føringer, lover og normer i samfunnet som ligger til grunn, og som også vil påvirke eleven (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Vi kan dermed se at eleven påvirkes av flere faktorer i samarbeid mellom skole og hjem.

Nordahl (2005, s. 3) har gjennom sitt forskningsbaserte utviklingsprosjekt sett på kontekstuelle betingelser i skolen, og den utviklingen og læringen elevene får. Utviklingsprosjektet har rettet oppmerksomheten mot å heve kompetansen til lærerne, og kontekstuelle betingelser i prosjektet er eksempelvis samarbeid mellom skole og hjem. Gjennom prosjektet har han funnet ut at foreldre er godt fornøyd med informasjonen de får omkring skolehverdagen til deres barn. Derimot er det varierende i hvilken grad foreldrene opplever medbestemmelse og innflytelse.

Skolene som var med i utviklingsprosjektet er mer fornøyd med sin innflytelse, enn de skolene som ikke har vært med i prosjektet. Det er riktignok lave svarprosent i undersøkelsen, som gjør at resultatene bør tolkes med forsiktighet (Nordahl, 2005, s. 118 og 120). Westergård (2007, s. 175) på sin side har i sine undersøkelser funnet en sammenheng mellom kompetente lærere, og deres evne til å ha et godt samarbeid med

foreldre. Videre er det også en tydelig sammenheng mellom kompetente lærere, og deres evne til å se de sårbare elevene. Det er sannsynlig at lærere med høy kompetanse har et bedre utgangspunkt enn lærere med lav kompetanse når de skal ha en dialog med foreldre til elever med ASF.

## 2.4 Kompetanse i skolen

For at elever med ASF skal få den oppfølgingen de trenger, og bli inkludert i fellesskapet, er det viktig med lærere som kan se dem, gi omsorg, samt stimulere til lærelyst og utforskertrang. Gode lærere er av stor betydning for at elevene skal trives, og det er derfor behov for lærere med god kompetanse (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 22). Som nevnt innledningsvis viser Nordahls-rapporten til manglende kompetanse i skolen. De peker blant annet på manglende kompetansekrav for lærere som skal gi spesialundervisning. Videre peker de på flere undersøkelser som viser til at lærere selv uttrykker at de mangler kompetanse, i tillegg til ressurser (Nordahl m.fl., 2018, s. 86-87).

Skau (2017, s. 57-58) bruker begrepet «kompetanse» med den forståelse at en er kvalifisert til å mestre livets oppgaver. Videre deler hun kompetansebegrepet inn i tre aspekter med stor sammenheng og innvirkning på hverandre, som til sammen utgjør en samlet profesjonell kompetanse: *Teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse*. Den teoretiske kunnskapen er bestående av faktakunnskaper og allmenn, forskningsbasert viten. Her inngår kunnskap om faget, samt kunnskaper som er relevante for utøvelsen av dem. En slik kunnskap er upersonlig og generell, og kan tilegnes på ulike måter.

Yrkesspesifikke ferdigheter omhandler det profesjonsspesifikke, som praktiske ferdigheter og metoder som er nødvendig i det enkelte yrket, og utførelsen av det. Sistnevnte, personlig kompetanse, handler om hvem vi er som personer, både alene og i samspill med andre barn og voksne. Denne kompetansen er ikke yrkesspesifikk, men brukes i utøvelsen av yrket. Det er altså en kombinasjon mellom menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som passer til forskjellige profesjonelle sammenhenger (Skau, 2017, s. 58-61).

Haug (2021, s, 146) har en lignende forståelse av kompetansebegrepet, der han beskriver kompetanse som en evne til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Videre ytrer han at det handler om individuelle kunnskaper, praktiske, kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter og holdninger, samt hvordan disse står i sammenheng med hverandre. Han peker på at dersom lærerens kompetanse er god, og kvaliteten på den ordinære opplæringen er høy, blir behovet for ytterligere tiltak mindre. På denne måten kan kompetanse hos læreren være med på å redusere behovet for spesialundervisning (Haug, 2021, s. 20).

Dersom eleven, til tross for dette, likevel har behov for spesialundervisning, peker han videre på at årsaken til vellykket spesialundervisning ofte ligger på en faktor: Læreren. Læreren er et svært sentralt element, som kan sørge for god kvalitet i undervisningen. Dersom vedkommende er god, og får gode vilkår, kan resultatet av spesialundervisningen bli meget bra (Haug, 2021, s. 145).

Deretter trekker han frem to paradokser i spesialundervisningen. Motsetningen mellom det som det finnes kunnskap om, og det som skjer i praksis. Spesialpedagogisk forskning viser til flere løsninger på hvordan en kan hjelpe elever med ASF. Derimot praktiseres

ikke disse løsningene i praksis. En forklaring på dette kan være at ett for stort antall av de som har ansvar for spesialundervisning, ikke har spesialpedagogisk utdanning, og dermed ikke de forutsetningene som behøves for å utføre spesialundervisning (Haug, 2021, s. 146).

Videre påpeker Thygesen et al. (2011, s. 103) at det kreves en betydelig pedagogisk kompetanse for å tilfredsstille prinsippet om tilpasset opplæring og en inkluderende skole. Rammevilkår som økonomiske ressurser og organisering trekkes også frem. Følgende retter han oppmerksomheten mot forholdet mellom spesialpedagogikk og allmennpedagogikk. For enkelte elever med særskilte behov, kan det være nødvendig med en spisskompetanse utover det allmennpedagogiske. Enhver skole skal ha spesialpedagogisk kompetanse, og spesialpedagogen skal ha ansvar til tross for at vedkommende i noen tilfeller ikke utfører arbeidet selv. Et eksempel er når lærere gjennomfører undervisning, mens spesialpedagog kommer inn med råd, veiledning og tilrettelegging for undervisning (Thygesen et al., 2011, s. 107-108).

## 2.5 Anerkjennelse

Åmot og Skoglund (2012, s. 17) peker på anerkjennelse som et større og mer komplekst begrep enn først antatt, både på et praktisk og teoretisk plan. Det teoretiske planet er ifølge Åmot og Skoglund (2012) i stor grad bygd opp av Axel Honneth. Tanken om begrepet anerkjennelse er at mennesket har en ukrenkelig verdi, og at hvert menneske har en egenverdi og et utviklingspotensial. Videre er anerkjennelse nødvendig for bevissthet rundt sin egen identitet. Dette gjøres ikke alene, men i gjensidige anerkjennende relasjoner til andre.

Honneth (2006, s. 11-12) presenterer anerkjennelse i tre livssfærer: *Privatsfæren*, *den offentlige sfæren*, og *den solidariske sfæren*. Hver form for livssfære følges av hver sin form for anerkjennelse: *Kjærlighet*, *rettigheter* og *solidaritet*. Kjærlighet, i form av varme og omsorg fra nære relasjoner, som foreldre og nære venner, danner grunnlaget for trygghet. Rettigheter handler om å bli respektert som et likeverdig subjekt, og danner grunnlaget for selvrespekt. Solidaritet legger grunnlag for selvtillit, hvor individets deltakelse i fellesskapet blir anerkjent. Det betyr at individet blir godtatt av fellesskapet som et individ. Anerkjennelse er altså betydelig viktig for at mennesket skal oppleve et positivt forhold til seg selv, som er viktig for vedkommende sin utvikling (Honneth, 2006, s. 11-13).

I motsetning til anerkjennelse, trekker Honneth (2006, s. 13) frem begrepet krenkelser. Det innebærer hendelser som gir skade på individets trygghetsfølelse, selvrespekt og/eller selvtillit. Den første formen for krenkelse som trekkes frem i Honneth sin anerkjennelsesteori er betegnet som *kroppslig overgrep*. Med det mener han ulike former for psykisk og fysisk skade på et individ, som foregår innenfor privatsfæren. Den andre formen for krenkelse han trekker frem betegnes som *rettighetstap*, der han sikter til at individet ikke har de samme rettighetene som andre mennesker. Eksempelvis at individet ikke har innflytelse på valg som vedrører eget liv. Den tredje, og siste formen for krenkelse Honneth trekker frem, betegnes som *sosial nedverdiggelse*. Denne krenkelsesformen handler om at individet blir sosialt nedgradert. En konsekvens av sosial nedgradering kan føre til at vedkommende blir fratatt fellesskapsfølelse (Lysaker, 2013, s. 25-27).

## 2.4 Oppsummering av teori

Oppsummert omhandler vårt teoretiske grunnlag en redegjørelse av ASF, i tillegg til inkludering, foreldresamarbeid, kompetanse i skolen og teori om anerkjennelse. Vi ser at ASF er en svært kompleks diagnose, og utfordringer elever med ASF står ovenfor kan derfor variere betraktelig fra elev til elev. Likevel skal alle elever føle seg inkludert i skolens fellesskap. Det vil kreve at skolen tilpasser seg elevmangfoldet. Blant annet skal de tilstrebe å øke deltakelsen til enhver elev i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet (Haug, 2021, s. 49).

Når det nevnes at skolen skal tilpasse seg elevmangfoldet, er det vanlig å bruke begrepet tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et redskap som kan brukes for å oppnå et inkluderende skolemiljø (Hausstätter, 2012, s. 23). For å kunne tilpasse opplæringen til elever med ASF på best mulig måte, er det en forutsetning med et godt foreldresamarbeid. Lassen og Breilid (2012, s. 53) peker på at et godt samarbeid mellom foreldre og skole bidrar til at eleven opplever et godt læringsmiljø i skolen.

Lærerne har en viktig rolle i foreldresamarbeidet, og i arbeidet mot et inkluderende skolemiljø. Det er viktig at læreren har høy kompetanse, slik at de evner å se eleven, gi omsorg, stimulere til lærelyst og utforskertrang (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 22). Videre er anerkjennelse et viktig begrep. Det er viktig at samtlige elever uansett vansker og utfordringer opplever trygge relasjoner, respekt og aksept.

### 3.0 Metode

I dette kapitlet vil vi presentere valg av metode, samt hvordan vi har gått frem i vårt arbeid. Vi har tilstrebet å gjøre studien så transparent som mulig (Tjora, 2021, s. 297). Det vil derfor være en detaljert gjennomgang, samt en refleksjon av den planleggingen som er gjort i forkant av gjennomføring, og til selve gjennomføringen. Metode kan defineres som en fremgangsmåte som brukes for å belyse en problemstilling eller et forskningsspørsmål, og for å få kunnskap om et spesielt tema (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). I lys av problemstillingen «*Hvordan opplever foreldre til elever med autismespekterforstyrrelse inkludering i skolen?*», skal vi belyse inkludering i skolen gjennom et foreldreperspektiv.

Som nevnt innledningsvis er vårt interesseområde hvordan foreldre til elever med ASF opplever inkludering i skolen, og hvilke opplevelser de har omkring skolens arbeid med tilpasning og tilrettelegging for trivsel hos den aktuelle eleven. For å undersøke dette har vi valgt en kvalitativ tilnærming. Dette var et naturlig valg for oss, da det er en tilnærming som gir oss muligheten til å få nær kontakt med intervjupersonene, og dermed en større forståelse av deres livsverden (Tjora, 2021, s. 26-27).

#### 3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) handler det kvalitative forskningsintervjuet om å forstå verden fra intervjupersonens perspektiv, der målet er å avdekke intervjupersonenes opplevelse, uten vitenskapelige forklaringer. Tjora (2021, s. 27) peker på det samme, der han beskriver kvalitativ forskning som en metode som søker forståelse, snarere enn forklaring. Videre beskriver han kvalitativ forskning som en metode preget av følsomhet, og med liten avstand mellom forsker og intervjuperson. Den kvalitative forskningen er svært mangfoldig, da den både er fleksibel, kreativ, systematisk og strukturert.

Vår metode er inspirert av Tjora (2021, s. 20) sin stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). En slik tilnærming bygger på at en arbeider etappevis fra rådata til teori. Det betyr at en arbeider induktivt, ved å jobbe fra empiri til teori, samt deduktivt ved å gå fra det teoretiske til det empiriske. Dette har vi gjort gjennomgående i vår forskning. Det er rådataen som danner grunnlaget for teorien, og som har formet vår analyse. Samtidig har vi lest teori underveis, og trukket frem relevante teorier og begreper som vi har knyttet opp mot empirien. Ved å jobbe på denne måten har vi sikret struktur og systematikk, til tross for den kvalitative metoden sin store fleksibilitet (Tjora, 2021, s. 20).

##### 3.1.1 Dybdeintervju

På bakgrunn av at vår hensikt har vært å undersøke intervjupersonenes livsverden, var det nødvendig for oss å velge metode deretter. Imens Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) bruker begrepet semistrukturert intervju for en passende metode der målet er å hente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, kaller Tjora (2021, s. 127) dette for dybdeintervju. I følgende tekst vil vi bruke begrepet dybdeintervju. Gjennom slike intervjuer er målet å skape en fri samtale om spesifikke temaer, som i vårt tilfelle er foreldrenes opplevelse av inkludering av elever med ASF i skolen. For å få til den frie samtalen, bør intervjuene prege av åpne spørsmål med mulighet for intervjupersonen til å påvirke retningen på intervjuet (Tjora, 2021, s. 127).



Et sentralt kjennetegn på dybdeintervjuet er deres uformelle situasjon, som skal skape en vesentlig tillit mellom den som intervjuer og intervjupersonen. Det er viktig at intervjupersonen føler seg trygg og ivaretatt gjennom hele intervjuet, slik at vedkommende enklere kan dele sine opplevelser. I tillegg står forskeren i et slikt intervju ovenfor et visst ansvar for å etablere en god ramme på intervjuet, og sørge for at intervjuet hele tiden drives framover (Tjora, 2021, s. 133). For å få til det, ga vi intervjupersonene muligheten til å påvirke intervjuet ved å gi de tid. Samtidig var vi bevisste på at intervjuet skal belyse vår problemstilling, og hentet oss inn igjen dersom intervjuet gikk utenfor vårt relevante tema.

## 3.2 Vitenskapelig kunnskapssyn og forforståelse

### 3.2.1 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Dybdeintervjuet er en metode som er basert på et fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2021, s. 128). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 44-45) er den fenomenologiske tilnærmingen et sentralt begrep innenfor den kvalitative forskningen. Dette begrunnes med at fenomenologi er et begrep som peker på en interesse om å forstå sosiale fenomener ut ifra intervjupersonens perspektiv. Det har derfor vært viktig for oss å beskrive intervjupersonenes opplevelser så fullstendig og presist som mulig. Ifølge Merleau-Ponty (1962) skal en innenfor denne tilnærmingen opptre så objektivt ovenfor intervjupersonene som mulig, da objektivitet er noe som blir sett på som troskap (i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Vi er som nevnt ute etter å forstå intervjupersonenes egne perspektiver gjennom dybdeintervju. Likevel er det viktig å være bevisst på at vi som forskere tolker foreldrenes utsagn, og at denne tolkningen vil være påvirket av egne erfaringer og synspunkter til enhver tid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

En kvalitativ tilnærming baseres derfor også på hermeneutikken. Denne tilnærmingen vektlegges i fortolkningsprosessen. Det betyr at den informasjonen som intervjupersonen gir i sine utsagn, kan tolkes ulikt. Et viktig prinsipp for å skape en god forståelse av materialet er å tolke deler av teksten og tekstens helhet om hverandre. Denne sirkulasjonen kalles den hermeneutiske sirkel. Vårt materiale er tolket i ulike deler, og disse delene er satt sammen til en helhet. Dette har blitt gjort ved at vi har tolket hvert intervju og tema hver for seg, og ut ifra det sett sammenhenger som til slutt har utgjort fem hovedgrupper. Til sammen har de fem hovedgruppene resultert i svar på vår problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Videre anser vi det som en fordel at vi har vært to forskere som har tolket det samme materialet. En vanlig kritikk rettet mot intervju som vitenskapelig metode, er at ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238). Ved å være to som tolker finner vi frem til flere perspektiver, og på den måten trolig en mer objektiv fortolkning.

### 3.2.2 Forforståelse

Thagaard (2018, s. 19) trekker frem at kvalitative metoder knyttes til fortolkende tilnærminger som hermeneutikk og fenomenologi, og at egen forforståelse for temaet er en forutsetning. Videre fremhever han den tyske filosofen, Gadamer. Gadamer mener at forforståelse er grunnlaget en har for å forstå en tekst, og at det alltid vil være avhengig av den en er. Forskerens personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil alltid påvirke hvordan en forstår det som blir sagt. Det er derfor ikke mulig å unngå at forforståelsen påvirker den tolkningen som blir gjort. En bevisstgjøring på at tolkning forekommer, vil likevel gjøre det mulig å skille mellom reflekterte tolkninger og vilkårlige

påstander om hva budskapet i funnene er (Thagaard, 2018, s. 191). I følgende tekst vil vi reflektere over egen forforståelse omkring temaet.

På bakgrunn av at vi er to forskere hvor vi begge tar det samme masterprogrammet i spesialpedagogikk, er vår faglige forforståelse for temaet mye lik. Vi har begge gjennomført hver vår praksisperiode på barneskole som har vært med på å forme den forståelsen vi har omkring inkludering av elever med ASF. Gjennom praksis på barneskole har vi møtt lærere, assistenter og spesialpedagoger som har jobbet med elever med ASF på skolen. Dette har gjort at vi har fått en forståelse for hvilke problemstillinger de ansatte på skolen står overfor når det kommer til inkludering av elever med ASF, og ikke minst hvor ulik tilpasning elever trenger.

Til tross for denne felles erfaringen, har vi ulik personlig erfaring med problemstillingen. En av oss har hatt barn i nær familie med ASF, og på forhånd gjort seg noen tanker omkring hvordan foreldre til elever med ASF kan oppleve skolens arbeid med inkludering. Den andre av oss, har på sin side møtt foreldrene med et annet utgangspunkt. For vedkommende finnes det erfaringer omkring barn med ASF gjennom jobb i barnehage. Det er derfor en kjent problemstilling, men fra en annen synsvinkel enn foreldrene. En felles forforståelse vi begge bærer på, er likevel at foreldrenes perspektiv ikke blir verdsatt nok i skolen, og at deres perspektiver i for liten grad har blitt belyst.

### 3.3 Forskningsprosessen

#### 3.3.1 Intervjuguide

Til tross for dybdeintervjuets mål om å skape en fri og uformell samtale, ble det i forkant av intervjuene utarbeidet en intervjuguide (Tjora, 2021, s. 172). Dette ble gjort for å strukturere intervjuene på en hensiktsmessig måte, samt skape en seriøsitet for intervjupersonene (Tjora, 2021, s. 167 og 172). Thagaard (2018, s. 95) peker på at intervjuguiden må planlegges godt, og at utformingen bør være gjennomtenkt. Spørsmålene skal være strukturerte, slik at de avdekker de sentrale temaene i prosjektet. I tillegg skal de være fleksible ovenfor intervjupersonens utsagn. I tråd med SDI-modellen sin basering på nysgjerrighet og mål om å skape refleksjon omkring temaet, utarbeidet vi spørsmålene som åpne, og med mulighet for oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2021, s. 173). For å forberede foreldrene, fikk de tilsendt intervjuguiden i forkant. På den måten fikk intervjupersonene tidlig innblikk i intervjuets temaer.

Intervjuguiden ble delt opp i tre deler (Vedlegg 2). Den første delen bestod av oppvarmingsspørsmål. Hensikten med spørsmålene var å gjøre intervjupersonen komfortabel, og ufarliggjøre situasjonen. Spørsmålene var derfor relativt korte og konkrete, slik at vi skulle få bedre tid til å utdype mer åpne spørsmål senere i intervjuet (Tjora, 2021, s. 168). Eksempel på spørsmål er hvor mange barn intervjupersonen hadde, og om de hadde noen erfaring fra barn eller elever med ASF fra tidligere.

Intervjuguidens andre del bestod av refleksjonsspørsmål, som var delt inn i tre relevante temaer: *Inkludering, tilpasning og trivsel*. Dette ble gjort for å gi noen rammer på intervjuet, slik at spørsmålene som ble stilt skulle belyse problemstillingen (Tjora, 2021, s. 171). Den tredje delen bestod av avrundingssspørsmål. I disse spørsmålene var hensikten å avslutte intervjuet ved å spørre om intervjupersonen opplevde noe som usagt, samt avklare på forhånd at vi kunne kontakte vedkommende i ettertid dersom vi opplevde noe uklart (Tjora, 2021, s. 171).

### 3.3.2 Utvalg og rekruttering

I kvalitativt forskningsintervju er et gjennomtenkt valg av intervjupersoner svært viktig. I starten av arbeidet med masterprosjektet stilte vi oss spørsmål om hvor mange intervjupersoner vi ønsket skulle delta. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) besvarer dette spørsmålet på en god måte. De presiserer at antall intervjupersoner skal være det antallet som behøves for å få kunnskap om det temaet en ønsker kunnskap om. Tiltent antall intervjupersoner i vår studie var i utgangspunktet fem. Derimot så vi under intervju fire og fem at de fremdeles tilførte ny kunnskap. Vi valgte derfor å gjennomføre seks intervjuer. På grunn av studiens anonymitet har intervjupersonene blitt kalt intervjuperson 1, intervjuperson 2, intervjuperson 3, intervjuperson 4, intervjuperson 5 og intervjuperson 6.

Som nevnt tidligere er en intervjustudie preget av nær kontakt mellom forsker og intervjuperson. Intervjuene hjelper oss med å forstå hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11). Videre kjennetegnes kvalitative studier av et lite utvalg. For at det lille utvalget skal være hensiktsmessig for å belyse problemstillingen, er en forutsetning at utvalget er gjennomtenkt. For å sikre at våre deltakere er relevante for vår problemstilling, har vi gjennomført et strategisk utvalg. Det betyr at våre deltakere er systematisk utvalgt av den grunn at de har egenskaper og kvalifikasjoner som passer til vår studie (Thagaard, 2018, s. 54).

Måten vi har gjort det på er å rekruttere deltakere fra en gruppe på sosiale medier. Gruppen er bestående av foreldre som har barn med ASF. I gruppen la vi til informasjon om studien, samt kontaktinformasjon de kunne kontakte oss på dersom de var ønsket å delta. I forkant var vi svært bevisste på at det kan være ubehagelig å snakke om egne opplevelser omkring sitt eget barn. Vi presiserte derfor tydelig allerede i innlegget at studien retter seg mot foreldrenes opplevelser, og ikke mot barna som individer. Likevel så vi det som et godt etisk hensyn å rekruttere på denne måten, da deltakerne på eget initiativ kunne kontakte oss for å delta, og ikke motsatt (Thagaard, 2018, s. 57).

Vi opplevde at det var stor respons, da det var flere foreldre som meldte sin interesse for å delta i studien. Derimot har det vært en utfordring at svar har uteblitt når det har nærmet seg avtalt tidspunkt for gjennomføring av intervju. En mulig årsak kan være at temaet er ubehagelig å snakke om, samt mangel på tid. Vi måtte derfor legge ut informasjonen flere ganger, da aktuelle intervjupersoner vi hadde kontakt med ikke ønsket å delta likevel. Vår erfaring er at foreldrene som endte opp med å delta, var svært engasjerte og opptatt av tematikken. Enkelte av intervjupersonene var en del av et større nettverk der de luftet erfaringer og problemstillinger med hverandre. På bakgrunn av deres kontakter, kom vi i kontakt med vår siste intervjuperson ved hjelp av snøballmetoden. Intervjuperson 4 delte det informerte samtykke på sine kanaler, med vår kontaktinfo. Et etisk problem forbundet med en slik metode, er at forskerne får personopplysninger til aktuelle intervjupersoner før intervjupersonene selv har gitt samtykke (Thagaard, 2018, s. 56-57). I vårt tilfelle unngikk vi dette, da det var intervjuperson 6 som kontaktet oss etter å ha sett innlegget på intervjuperson 4 sine kanaler.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervju

Det er under gjennomføring av intervjuet kunnskapen for vår oppgave er blitt produsert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Før oppstarten av intervjuer, gjennomførte vi prøveintervju. På den måten fikk vi testet ut intervjuguiden, i tillegg til at vi ble tryggere på vår rolle som intervjuere. Siden vi var to, var det mest praktisk å teste intervjuene på

hverandre. På den måten kunne vi gi hverandre tilbakemeldinger, og dermed bevisstgjøre oss selv på hva vi kunne gjort annerledes. I tillegg fikk vi erfare hvordan det føles å bli intervjuet, slik at vi fikk større forståelse for hvordan det kan oppleves for intervjupersonen under våre intervjuer. Prøveintervjuene ble gjennomført med lydopptak, slik at vi fikk testet at det tekniske utstyret fungerte som det skulle (Dalen, 2011, s. 30-31).

Selve intervjuene ble gjennomført i slutten av januar og begynnelsen av februar 2024. Vi gjennomførte intervjuene over zoom, og alle intervjuene varte mellom 35-60 minutter. På forhånd bestemte vi at begge skulle være til stede under intervjuene, men at vi skulle ha hovedansvar for intervjuene annenhver gang. Det betyr at vedkommende med hovedansvar gjennomførte selve intervjuet. Den som ikke intervjuet, satt i bakgrunn og gjorde enkle notater, samt hadde ansvar for lydopptaket. Hvis den passive intervjueren ville spørre intervjupersonene om noe, noterte den spørsmål ned, slik at den som hadde intervjuet kunne stille spørsmålene. På den måten unngikk vi å være avbrytende og forstyrrende overfor hverandre. Ved å skrive notater, ga det likevel den passive muligheten til å komme med innspill (Tjora, 2021, s. 166).

I begynnelsen av intervjuene, startet vi alltid med å takke for at intervjupersonen ønsket å delta i vårt forskningsprosjekt. Vi fremmet deres opplevelser som verdifull kunnskap for oss, og påpekte at det er de som kjenner sine barn best. Dette kan forbindes med en fenomenologisk holdning, der en fremmer foreldrenes livsverden som en arena som bidrar til å forstå verden fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Videre ble det gjennomført en brifing (Se vedlegg 2). Her ble det informert om formålet med intervjuet, og hvorfor vi ønsket lydopptak. I tillegg åpnet vi opp for spørsmål dersom noe opplevdes uklart for intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Ifølge Tjora (2021, s. 130) er det grunnleggende at intervjupersonen har tillit til forskeren for at vedkommende skal ønske å dele sine personlige opplevelser med en fremmed. Vår erfaring var at brifingen førte til en mer avslappet stemning, som gjorde at intervjupersonen delte mer.

Vi opplevde det som hensiktsmessig å bruke intervjuguide under intervjuet. Dette gjorde at vi klarte å strukturere intervjuene på en bedre måte, samt skape en seriøsitet rundt intervjusituasjonen (Tjora, 2021, s. 172). Likevel opplevde vi at spørsmålene ofte overlappet hverandre. Et eksempel på dette er at intervjupersonen snakket om tilpasning når vedkommende egentlig besvarte et spørsmål under temaet inkludering. Det var derfor i dette tilfellet ikke nødvendig for oss å følge intervjuguiden steg for steg. Tjora (2021, s.172) påpeker at dybdeintervjuene skal være en fri og uformell samtale, og at intervjuguiden også kan være et element som virker forstyrrende. En balansegang mellom å forholde seg til intervjuguiden steg for steg, og ha en fri og uformell samtale med intervjupersonen var derfor viktig for oss under gjennomføringen.

På bakgrunn av at vi sendte intervjuguiden til intervjupersonene i forkant, er vårt inntrykk at de fikk tid til å forberede seg, og dermed svare mer utdypende på spørsmålene som ble stilt. Under intervjuet anvendte vi prober, som er spørsmål eller kommentarer som uttrykker at vi er interessert og lytter aktivt til intervjupersonen. For eksempel brukte vi ord som «mhm» og «ja», samt gjentakelse av det intervjupersonen sa. I tillegg ble kroppsspråk som «nikking» brukt aktivt. Bruken av prober fungerte, da vi unngikk å avbryte intervjupersonene, men samtidig anerkjenne deres utsagn (Thagaard, 2018, s. 96).

Under intervjuene erfarte vi at å stå i stillhet fungerte godt, noe som førte til at intervjupersonen snakket mer utfyllende. Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) peker på at når en intervjuer, bør det gis frihet og tilstrekkelig tid til å utvikle sine egne historier og dermed følge intervjupersonen opp med relevante spørsmål. Det var derfor nødvendig for oss å følge godt med i intervjuguiden slik at vi sikret at alle spørsmål ble gjennomgått. Ifølge Tjora (2021, s. 134) er det en vanskelig balanse å holde en viss struktur, samtidig som intervjupersonens personlige posisjon skal komme frem.

### 3.3.4 Transkripsjon

Å transkribere betyr å transformere. Det betyr å skifte fra en form til en annen. I dette tilfellet er transkripsjonene direkte gjengivelser av intervjusamtaler omgjort til skriftlig form. På den måten blir intervjuene bedre strukturert, og klargjort for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206). Gjennom samtlige intervjuer var vi begge tilstedeværende. Det anser vi som en fordel, da det er enklere å gå tilbake til intervjusituasjonen dersom en leser en transkripsjon fra et intervju en selv har vært involvert i. Intervjuene ble transkribert fortløpende for å ikke miste viktige detaljer. Derimot har vi på bakgrunn av den tidkrevende jobben transkribering er, valgt å transkribere tre intervjuer hver. Det var derfor viktig for oss å klargjøre på forhånd hvordan transkripsjonene skulle utføres (Tjora, 2021, s. 186-187).

Vi anså det for eksempel som lite hensiktsmessig å transkribere på dialekt. Alle transkripsjoner er derfor gjort på bokmål. Ved å utelukke dialekt sikrer vi anonymisering ved at intervjupersonene er mindre gjenkjennbare (Tjora, 2021, s. 186). For å forsikre oss om at det ble gjort på samme måte, valgte vi å transkribere helt ordrett. Pauser og følelsesuttrykk er derfor inkludert i samtlige transkripsjoner. Tjora (2021, s. 185) anbefaler å transkribere detaljert, da det er vanskelig å vite hva som vil ha betydning i senere analyse på et tidlig tidspunkt. Eksempelvis kan pauser være tegn på at intervjupersonen leter etter de riktige ordene, eller følelsesuttrykk underbygge viktigheten av et tema. Det kan derfor være hensiktsmessig å transkribere mer detaljert enn det en først tenker er nødvendig, og heller utelukke detaljene i utdrag som skal være med senere.

**Tabell 1: Oversikt over transkripsjoner**

Intervjupersoner	Dato for gjennomføring	Varighet	Antall sider transkripsjon
Intervjuperson 1	30.januar 2024	46 minutter	14
Intervjuperson 2	30.januar 2024	38 minutter	12
Intervjuperson 3	31.januar 2024	37 minutter	12
Intervjuperson 4	31.januar 2024	60 minutter	18
Intervjuperson 5	4.februar 2024	39 minutter	11
Intervjuperson 6	8.februar 2024	38 minutter	12
Totalt		4 t 18 min	79

### 3.3.5 Analyseprosessen

I forkant av intervjuene, kan det være en fordel å bestemme seg for hvilken analyse en skal ta i bruk. Dette bør gjøres da en tolker underveis i forskerprosessen, og en vesentlig del av analysen foregår allerede på et tidligere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216). Vi bestemte oss derfor tidlig i prosessen for at vi skulle gjennomføre tematisk

analyse. Ifølge Clarke og Braun (2017, s. 297) er tematisk analyse en metode som brukes for å identifisere, analysere og tolke meningsmønstre innenfor kvalitative data. Analysen innebærer å kode materialet systematisk, og utarbeide temaer som er sentrale for å belyse problemstillingen. Tematisk analyse er svært fleksibel, og egner seg godt for forskere som har lite erfaring med kvalitativ dataanalyse (Terry et al., 2017, s. 20-21). Vår analyse har fulgt seks ulike faser, med utgangspunkt i Terry et al. (2017). Videre er den inspirert av Eggebø (2020) som tar opp viktige tips når det er to eller flere forskere, noe som er relevant i vårt forskningsprosjekt.

Fase 1 og 2 handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet, samt begynne å danne koder. Koding innebærer å identifisere relevant data innenfor hvert intervju, og merke de med små setninger (Terry et al., 2017, s. 26). Måten vi gjorde dette på var å lese gjennom materialet flere ganger hver for oss, der vi markerte punkter vi anså som betydningsfulle. Deretter leste vi materialet sammen, og sammenlignet de punktene vi hadde markert hver for oss med hverandres. Vi dannet koder ut ifra punktene vi hadde markert, og så tydelig at vi rettet oppmerksomheten mot flere av de samme punktene. Kodene ble skrevet opp i et skjema. Her nærmet vi oss dataen induktivt, da vi dannet koder basert på det empiriske materialet (Terry et al., 2017, s. 22).

Da vi sammenlignet punktene med hverandres, var det viktig for oss å ikke åpne opp for store diskusjoner. Eggebø (2020, s. 113) påpeker dette som viktig av to grunner: Dersom en åpner for diskusjoner for tidlig kan en risikere å miste framdriften, og dermed ikke bli ferdig før tidsfristen. I tillegg kan det være en fordel å holde seg tett på empirien, og gjøre seg godt kjent med materialet før en åpner opp for diskusjoner og kommentarer. Under sammenligningen anerkjente vi derfor hverandres punkter, før vi gikk videre uten ytterligere kommentarer.

Fase 3 handler om temautvikling. Temautvikling innebærer å undersøke koder, og tilhørende data, og sette sammen de kodene som går igjen til større og mer meningsfulle temaer (Terry et al., 2017, s. 27). Dette gjorde vi ved å sammen gjennomgå kodene vi dannet i fase 1 og 2, og se sammenhenger mellom kodene. Disse sammenhengene resulterte i temaer, som vi tok med oss videre. I likhet med de forrige fasene, nærmet vi oss temaene induktivt. Derimot fikk temaene faglige navn. Tjora (2021, s. 278-279) peker på at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere, og at en bevissthet omkring hvordan egen tolkning kommer frem er nødvendig. En refleksjon omkring hvordan våre resultater blir påvirket av vår forforståelse var derfor helt essensielt. I tråd med Eggebø (2020, s. 115) åpnet vi her for diskusjon oss imellom. Dette gjorde vi for å begrunne, samt sette ord på temaene som var utviklet.

Videre handler fase 4 og 5 om å videreutvikle og gjennomgå temaer. Temaene fra fase 3 er foreløpig bare kandidattemaer. I disse fasene skal en vurdere om temaene som allerede er utviklet, fanger opp essensen fra dataen. Det innebærer blant annet å vurdere, revurdere og omformulere (Terry et al., 2017, s. 29). I denne fasen innså vi at vi hadde for mange temaer, samt at flere av temaene hadde tilnærmet lik betydning. Måten vi løste dette på var å finne ytterligere overordnede temaer, som kunne omhandle de temaene vi allerede hadde utviklet. Resultatet ble fem hovedgrupper, samt tilhørende undergrupper (tabell 2). I fase 6, den siste fasen, utformet vi selve analysen ved hjelp av de utviklede temaene (Terry et al., 2017, s. 31).

**Tabell 2: Oversikt over temaer**

<b>HOVEDGRUPPER</b>	<b>UNDERGRUPPER</b>
4.1 SOSIAL INKLUDERING	4.1.1 Foreldrenes opplevelser av sosial inkludering i skolen
4.2 FAGLIG INKLUDERING	4.2.1 Foreldrenes opplevelser av tilpasset opplæring i skolen
4.3 FYSISK TILRETTELEGGING	4.3.1 Foreldrenes opplevelser av fysisk tilrettelegging i skolen
4.4 KOMPETANSE OG SAMARBEID	4.4.1 Foreldrenes opplevelser av kompetanse i skolen 4.4.2 Foreldrenes opplevelser av samarbeid mellom skole og hjem
4.5 ANNERKJENNELSE	4.5.1 Foreldrenes opplevelser av aksept og åpenhet i skolen 4.5.2 Foreldrenes opplevelser med trygghet i skolen

Ved å være to forskere som aktivt har tatt del i analysen, har flere perspektiver og innfallsvinkler vært med på å forme funnene. Dette anser vi som en styrke for studiens kvalitet. Videre har det å være to forskere gjort at vi er to som stiller oss kritisk til arbeidet som blir gjort. Vår erfaring er at det har bidratt til å skjerpe oppmerksomheten, og hjulpet oss i analyseprosessen (Eggebo, 2020, s. 118). I tillegg har vi opplevd at å være to forskere har økt bevisstheten omkring hvordan egen forforståelse påvirker analyseprosessen. Ulik forforståelse, gir også ulik tolkning av funnene.

### 3.4 Kvalitetsvurderinger

Innenfor kvalitativ forskning finnes det ulike kvalitetskriterier som indikerer god kvalitet. I følgende tekst vil vi reflektere over egen forskerrolle, og hvilken innvirkning egen rolle har hatt på forskningen som har blitt gjort. Begrepet *refleksivitet* vil her bli trukket frem som et fremtredende begrep (Berger, 2013). Videre vil vi vurdere studiens *pålitelighet* (reliabilitet) og *gyldighet* (validitet) (Tjora, 2021, s. 259).

#### 3.4.1 Forskerrollen og refleksivitet

Refleksivitet er en viktig forutsetning for god kvalitet. Refleksivitet handler om at forskeren reflekterer over sin egen forskerrolle, og hvilken innvirkning denne rollen har på forskningen. Forskeren snur forskerlinsen tilbake til seg selv, og reflekterer over hvordan en påvirker omgivelsene, deltakerne, spørsmålene som stilles, dataen som samles inn og tolkningen av den (Berger, 2013). En kan møte refleksivitet på ulike måter, ut fra hvilken forskerposisjon en har. I denne studien er vi to forskere, med ulik inngang.

En av oss har møtt foreldrene med den bakgrunn at en selv har nær familie med ASF, og har derfor på forhånd hatt noen tanker omkring temaet. Her deler forskeren erfaring med deltakeren, og får rollen som «insider». På denne måten var det enklere å relatere til foreldrenes opplevelser, i tillegg til å skape en mindre avstand mellom forsker og deltaker. Dermed var det svært viktig å være bevisst på at egne erfaringer ikke behøver å være de samme, og ikke la egne perspektiver påvirke intervjupersonens perspektiver (Berger, 2013).

Den andre av oss har på sin side møtt foreldrene med et annet utgangspunkt. Vedkommende har erfaring med ASF fra jobbsammenheng og praksis. Barn og elever med ASF er derfor kjent, men fra et annet perspektiv enn foreldrene. I en slik situasjon, kan intervjueren møte intervjupersonen med en større nysgjerrighet. Dette kan være en fordel, da det kan gjøre at vedkommende føler seg anerkjent. Derimot er det viktig å være bevisst på de utfordringene som hører med. Det kan være vanskeligere å relatere dersom en ikke har stått i samme situasjon (Berger, 2013).

Videre spiller begrepet refleksivitet en viktig rolle når en skal legge fram de funnene en har gjort. Sett i lys av hermeneutikken gjøres det en tolkning av intervjupersonens utsagn. I all empirisk forskning må tolkning av data oppfølges med en refleksjon over hvordan denne tolkningen fremkommer (Tjora, 2021, s. 278). Dette må gjøres da empirisk data i seg selv ikke kan være en speiling av virkeligheten. Blant annet kan det være at vår teoretiske kunnskap har påvirket tolkningen vår. Videre lærte vi utrolig mye av det første intervjuet. Denne erfaringen kan ha vært med på å påvirke hvordan vi har tolket følgende intervjuer. På bakgrunn av disse erfaringene er vi svært bevisste på at våre tolkninger ikke er fullstendig nøytrale, og at våre personlige erfaringer har vært med på å påvirke resultatene (Tjora, 2021, s. 279).

### 3.4.2 Vurdering av studiens pålitelighet, gyldighet og generalisering

Ifølge Tjora (2021, s. 263) handler pålitelighet om sammenhenger i forskningen, og hvordan dette presenteres. I presentasjonen, eller synliggjøringen av koblingene mellom empiri, analyse og teori handler om at en gjør forskningen transparent. Det betyr at leseren skal få innsyn i forskningen. En forutsetning for forskningens pålitelighet er at leseren får en grundig redegjørelse for samtlige beslutninger, i tillegg til sammenhengene mellom de (Tjora, 2021, s. 263-264).

Gjennom forskningsprosjektet har vi hele tiden vært bevisste på å gjøre den så transparent som mulig, da det har stor betydning for forskningens kvalitet. I metodekapittelet har det vært viktig for oss å tydeliggjøre hvilket vitenskapsteoretisk ståsted forskningen har, og metodiske valg som er tatt. Dette innebærer blant annet begrunnelse av valg av intervjupersoner, antall intervjupersoner og intervjusituasjon. Eksempelvis har vi gjennomført flere intervjuer digitalt, da dette har vært nødvendig av økonomiske og praktiske årsaker. Derimot har gjennomførelsene foregått over zoom, slik at vi har fått bevart det viktige kroppsspråket.

Ved å gjennomføre intervjuet på zoom har vi erfart flere fordeler. Tjora (2021, s. 137) peker på at betydningen av sted har større betydning enn først antatt, og at det er helt avgjørende for kvaliteten på intervjuet at intervjupersonen opplever trygghet under intervjusituasjonen. Ved å gjennomføre intervjuene over zoom, stod intervjupersonene fritt til å sitte i egne, trygge omgivelser. En ulempe vi vurderte i forkant var at intervjupersonen kunne ha distraksjoner i hjemmet sitt, som kunne virke forstyrrende for intervjuet. Derimot opplevde vi at intervjupersonene hadde tilrettelagt for å unngå samtlige distraksjoner. Intervjuene ble enten gjennomført på dagtid mens elevene med



ASF var på skolen, eller på kveldstid etter leggetid. Selv satt vi på et isolert grupperom, uten forstyrrelser. Dette var bra, da de ble lite forstyrrelser utenfra som preget kvaliteten på lydopptaket (Tjora, 2021, s. 136).

En annen ulempe vi vurderte i forkant av intervjuene, var dersom det tekniske utstyret ikke skulle fungere. Ved å gjennomføre over zoom er en avhengig av en zoomlenke som fungerer, samt annet nødvendig teknisk utstyr for å gjøre lydopptak. På bakgrunn av det, testet vi ut teknisk utstyr under prøveintervjuene. Videre inviterte vi hverandre til et zoommøte i forkant for å forsikre oss om at lenken ble opprettet på rett vis (Dalen, 2011, s. 97). Vår erfaring er at det var en fordel, da vi unnslopp uforutsette utfordringer som kunne hatt negativ innvirkning på intervjuene.

Til tross for at dybdeintervjuer vanligvis betraktes som intervjuer med fysisk tilstedeværelse, var det i vårt forskningsprosjekt mer effektivt å gjennomføre intervjuene digitalt (Tjora, 2021, s. 183). På den måten kunne vi intervju personer over hele landet, og få perspektiver fra ulike landsdeler. Samtlige intervjupersoner, med unntak av én, hadde påskrudd kamera. Slik ivaretok vi også det viktige kroppsspråket, som for eksempel å nikke til hverandre. Under intervjuet uten kamera, var det ekstra viktig å forsikre oss om at vi forstod intervjupersonen riktig (Tjora, 2021, s. 183). Måten vi gjorde det på var å gjenta de poengene intervjupersonen meddelte flere ganger gjennom intervjuet. Vår erfaring er derfor at bruk av zoom har påvirket kvaliteten på intervjuene negativt i svært liten grad.

Videre anser vi det som en styrke for påliteligheten at vi er to som deltar. Ved å være to forskere, får vi muligheten til å diskutere og drøfte viktige avgjørelser med hverandre. I tillegg har vi vært to som har deltatt på intervjuene. Det har gjort at en har mulighet til å konsentrere seg om intervjuet, mens den andre noterer. På den måten kunne vi gjøre mer nøyaktige notater underveis i intervjuet, som kan bidra til å styrke kvaliteten på forskningen (Thagaard, 2018, s. 188).

Studiens gyldighet knyttes til hvorvidt de resultatene som fremstilles, faktisk belyser den problemstillingen vi ønsker å besvare (Tjora, 2021, s. 260). Som nevnt tidligere har vi benyttet oss av dybdeintervju som metode. Det gjorde vi da vi ønsket oss en fri samtale om foreldrenes opplevelse av inkludering, og deres opplevelse av skolens arbeid med tilpasning og trivsel i et inkluderende skolemiljø (Tjora, 2021, s. 126). Vi anså dybdeintervju som mest hensiktsmessig for å besvare vår problemstilling, da vi med det vitenskapsteoretiske ståstedet søkte foreldrenes opplevelser og egne perspektiver. Under selve gjennomførelsen av intervju var vi svært opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål, slik at vi fikk avklart eventuelle misforståelser. I vår vurdering av studiens gyldighet vurderer vi det slik at vi besvarer vår problemstilling.

I likhet med studiens pålitelighet og gyldighet, er også studiens generaliserbarhet en viktig kvalitetsindikator. Innenfor kvalitativ forskning finnes det to former for generalisering: *Moderat generalisering* og *konseptuell generalisering*. Vår studie rettes mot sistnevnte, da denne handler om å utvikle teorier som har relevans for andre tilfeller enn det som er studert (Tjora, 2021, s. 268). Ved å undersøke foreldres opplevelse gjennom seks intervjuer kan vi ikke med sikkerhet si at alle foreldre opplever det på samme måte. Derimot kan vi på bakgrunn av tidligere forskning og våre funn, anta at deres opplevelse gjelder flere foreldre.

### 3.5 Etske hensyn

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse. Samspillet under intervjuet påvirker intervjupersonene, og den kunnskapen og forståelsen som produseres gjennom intervjuet påvirker hvilket syn en har på menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Som forskere har vi derfor stått ovenfor et etisk dilemma. Vi har ønsket å få et så dypt og detaljert intervju som mulig, samtidig som det skal være så respektfullt som mulig. Dette dilemmaet preger hele forløpet, og etiske hensyn har derfor vært en stor del av forskningsprosessen fra start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

I forkant av oppstart av prosjekt og rekrutteringer av intervjupersoner, meldte vi prosjektet til SIKT (meldeskjema for personopplysninger i forskning). Ifølge SIKT (2022) regnes alle opplysninger som kan knyttes til en person, derav stemme på lydopptak, som en personopplysning. En forutsetning for å kunne påbegynne rekrutteringen av deltakere var derfor at prosjektet ble godkjent.

Under innmeldingen til SIKT, ble det vedlagt et samtykkeskjema. Et slikt skjema skal sikre at deltakerne er informert om studiens formål, at deltakelse er frivillig og at en når som helst kan velge å trekke seg fra undersøkelsen uten grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Vårt samtykkeskjema inneholdt informasjon om prosjektets overordnede formål, fordeler og ulemper ved å delta, samt deres rettigheter ved å delta. I tillegg ble de informert om at intervjuene ville bli tatt opp med lydopptaker. Etter at prosjektet var godkjent av SIKT, fikk foreldrene tilsendt samtykkeskjemaet. Skjemaet ble sendt til foreldrene i forkant av intervjuene, slik at de hadde tid til å lese gjennom og eventuelt stille spørsmål dersom noe var uklart. I tillegg ble samtykkeskjemaet gjennomgått muntlig under selve intervjuet, for å sikre at intervjupersonen var klar over sine rettigheter, og at misforståelser ikke forekom (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105).

NESH (2021, s. 23), den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, påpeker at forskeren hele tiden må vurdere nødvendigheten av å beskytte deltakernes identitet. I vårt informasjonsskriv står det skrevet at all informasjon skal anonymiseres, og at deres identitet ikke skal kunne gjenkjennes. Dette er et løfte vi er forpliktet til å overholde. For å sikre det har vi kalt intervjupersonene våre for intervjuperson 1, 2, 3, 4, 5 og 6. Videre informerte vi deltakerne våre om at all informasjon skal oppbevares forsvarlig gjennom hele studien. For å sikre det har vi benyttet oss av «nettskjema», et godkjent dataverktøy som brukes for å samle inn data på en forsvarlig måte. Lydopptakene ble lagret i NTNU sitt godkjente fillagringsområde, NICE-1.

## 4.0 Funn og drøfting av funn

I dette kapitlet vil vi fremvise våre funn, samt drøfte funnene i lys av teori fra kapittel 2 og lovverk og rammeverk fra kapittel 1. I analysen legger vi frem fem hovedgrupper av tema. Videre innebærer hovedgruppene egne undergrupper, som alle vil bli presentert og drøftet i følgende tekst med bakgrunn i vår problemstilling: «*Hvordan opplever foreldre til elever med autismespekterforstyrrelse inkludering i skolen?*». Samtlige hovedtemaer vil bli benyttet som hovedskrift, før vi deretter presenterer undertemaene med påfølgende drøfting.

Under problemstillingen har vi to forskningsspørsmål: «*Hvilke opplevelser har foreldre til elever med autismespekterforstyrrelse med skolens tilpasninger for å oppnå inkludering?*» og «*hvilke opplevelser har foreldre til elever med autismespekterforstyrrelse omkring skolens tilrettelegging for trivsel og inkludering?*»

### 4.1 Sosial inkludering

Qvortrup (2021, s. 5) sin definisjon av inkluderingsbegrepet omhandler blant annet den sosiale dimensjonen, hvor det handler om i hvilken grad eleven er deltakende i fellesskapet. I UNESCOs Salamanca-erklæring fra 1994, vektlegges det hensyn som kan være en forutsetning for å lykkes i arbeid med sosial inkludering. Blant annet fremmes variasjoner i barnas egenskaper, forutsetninger og behov som viktige aspekter for å oppnå sosial inkludering (NOU 2009: 18, s. 16).

#### 4.1.1 Foreldrenes opplevelser av sosial inkludering i skolen

I vår analyse var det tydelig at den sosiale inkluderingen var viktig i foreldrenes perspektiv på inkludering av elever med ASF. Det kommer frem at flere foreldre anser den sosiale inkluderingen som viktigere enn den faglige inkluderingen:

Nei, altså. Inkludering for meg handler i all hovedsak om det sosiale. Det er desidert viktigst med sosial inkludering. For meg kommer det faglige litt bak (Intervjuperson 6).

Her presiserer intervjuperson 6 at det sosiale er viktigere enn det faglige. Vi tolker sitatet over som at foreldrene er opptatt av at sitt barn skal oppleve samhandling med andre elever i løpet av skoledagen, og at det står høyere enn den faglige utviklingen. Det betyr ikke at faglig inkludering ikke er av betydning, men at sosial inkludering er ansett som viktigere.

Samtidig kom det frem at det å være inkludert i det sosiale fellesskapet på skolen ikke alltid handler om å være deltakende i klasserommet til enhver tid, men at eleven får delta på sine premisser:

Mitt barn har vært der hvor de ikke klarer denne inkluderingen i klassen, så de har en til en. Hen har fremdeles hatt mulighet til å være med på det hen klarer, men dette skal ikke etterstrebes for enhver pris. Det er jo noe som heter i de sakkyndige vurderingene, og som er en setning som går igjen: All spesialpedagogisk støtte skal baseres på prinsippet inkludering. Det er veldig fint, dersom det er ut ifra elevens premisser. Det er faktisk ikke sånn at alle elever med ASF har utbytte av ordinær undervisning og undervisningsopplegg (Intervjuperson 2).

Sitatet ovenfor forstår vi på lik linje som intervjuperson 6 sitt utsagn. Det er viktig for foreldre at elever med ASF opplever samhandling med de andre elevene, og at dette er en viktig del av inkluderingsbegrepet. Derimot skal ikke samhandling med andre elever foregå for enhver pris, da inkludering skal skje på elevens premisser. Inkludering kan

foregå der eleven er, enten der er i klasserommet, i spesialundervisning eller i mindre grupper.

Å arbeide med inkludering på de ulike arenaene, kan ut ifra intervjuperson 4 tolkes som at det handler om å skape et inkluderende miljø der eleven er:

Det som er bra, er at skolen har inkludert i klasserommet, samtidig som de har skapt et inkluderende miljø på eget rom for spesialundervisning. Altså, de har inkludert med elever på spesialundervisning, og skapt et godt miljø der (Intervjuperson 4).

Intervjuperson 4 trekker frem at det kan være en mulighet å la flere elever være med på grupperommet for spesialundervisning. Vår forståelse av sitatet er at eleven med ASF blir inkludert sosialt, men på sine premisser. Det betyr at eleven blir inkludert selv om vedkommende har behov for spesialundervisning.

Et annet viktig poeng som ble trukket frem av intervjuperson 2, er at det å være fysisk til stede ikke er det samme som sosial inkludering. Det er derfor grunn til å tro at foreldres opplevelse av sosial inkludering, i stor grad påvirkes av elevens samhandling med andre elever:

Det å være i et klasserom er ikke det samme som å være inkludert. Dette har vært en kampsak for meg. Det å være med på tur, er ikke å være inkludert. Inkludering er å få være sammen med andre, bli kjent med andre. For eksempel danne mindre grupper, der man skaper samhandling mellom mitt barn og andre elever (Intervjuperson 2).

Vår forståelse av utsagnet over er at tilstedeværelse ikke er nok. Den tilretteleggingen som gjøres må legges opp til deltakelse i det sosiale fellesskapet, og ikke bare fysisk tilstedeværelse. Videre tolker vi at intervjuperson 2 har erfaring med lærere som er tilfreds med at elever med ASF er fysisk i fellesskapet, men at den viktige deltakelsen fort kan bli glemt.

Også intervjuperson 3 vektlegger deltakelse. For å fremme inkludering handler det om å være deltakende i et fellesskap, enten i mindre grupper eller i klasserommet. En vurdering av hva som er best for eleven skal gjøres med hensyn til elevens forutsetninger:

For å fremme inkludering handler det om å være til stede. De skal være en del av det store bilde. Et eksempel på skolen er at de spiller spill, og inkluderer andre elever i hen sine læringsmål. Hen sine læringsmål er jo at hen skal lære å vente på tur, og sånne ting. Og her bruker de andre barn som en veiledningsrolle (Intervjuperson 3).

Sitatet ovenfor viser et eksempel på hvordan intervjuperson 3 mener skolen kan fremme at eleven med ASF er deltakende i fellesskapet. Vår forståelse av sitatet er at skolen skal tilpasse det pedagogiske opplegget til eleven, og ikke motsatt. Ved å inkludere andre elever i dette arbeidet kan skolen legge opp til situasjoner der eleven med ASF samhandler med andre.

Gjennom en oppsummering av foreldrenes opplevelser, kommer det fram at flere anser arbeid med sosial inkludering som noe av det viktigste arbeidet skolen gjør. Det kan virke som det er mer betydningsfullt for foreldrene at elevene samhandler med andre elever, enn at de oppnår faglig utvikling. Vår tolkning er at foreldrene i stor grad ser sammenhenger mellom sosial samhandling og trivsel.

### *Drøfting av foreldrenes opplevelser av sosial inkludering i skolen*

Haug (2021, s. 48) peker på at et inkluderende skolemiljø skal gi alle elever, uansett forutsetninger, muligheten til både faglig og sosial utvikling, samt læring i fellesskap med andre. UNESCOs salamanca-erklæring fra 1994, retter oppmerksomhet mot at

inkludering handler om at skolen skal tilpasse seg hver enkelt elev. Tilbudet som gis skal være tilrettelagt for hver enkelt med hensyn til de individuelle variasjonene i egenskaper, forutsetninger og behov. Det betyr at det ikke er eleven sitt ansvar å tilpasse seg skolen, men skolen sitt ansvar å tilpasse seg eleven (NOU 2009: 18, s. 16). Haug (2021) og UNESCOs fremstilling av inkluderingsbegrepet er i analogi med vår data. Flere funn viser til at den tilretteleggingen som gjøres, må foregå på hver enkelt elev sine premisser, og at det er en forutsetning for å oppnå inkludering.

For å få til tilrettelegging på elevenes premisser, må skolen ta hensyn til hver enkelt elev sine individuelle behov. Dersom skolen ikke tilpasser seg eleven med ASF, kan det få alvorlige konsekvenser for den sosiale utviklingen. To av kjernesymptomene til elever med ASF, er svikt i sosial fungering og svikt i kommunikasjon (Surén et al., 2019, s. 4). Videre hevder Statped (2022) at utfordringene kan gjøre det vanskelig å forstå andre mennesker sine tanker og følelser, samt oppfatte budskap og situasjoner. Elever med ASF kan derfor ha behov for mer støtte for å komme inn i et sosialt samspill, og det kan være av stor betydning for den sosiale inkluderingen at støtten er god nok. Et eksempel i våre data var bruk av spill sammen med andre elever der målet var turtaking. For enkelte elever kan det være utfordrende å vente på tur, og på bakgrunn av elever med ASF sine utfordringer kan det for noen oppleves ekstra vanskelig. Støtte i form av en voksen som er tett på, slik at vedkommende kan vise, forklare og hjelpe, kan ha mye å si for eleven med ASF sitt utbytte av spillsituasjonen.

Videre peker Qvortrup (2012, s. 5) sin fysiske dimensjon på i hvilken grad eleven er deltakende i fellesskapet. Tatt utgangspunkt i dimensjonen er ikke fysisk tilstedeværelse i fellesskapet tilstrekkelig dersom eleven ikke er deltakende. Vår empiri støtter opp under Qvortrup (2012) sin teori. Derimot viser funn også at enkelte foreldre opplever at elever med ASF ikke alltid nødvendigvis selv ønsker å ta del i det store fellesskapet, eller delta i aktiviteter med andre elever. Det betyr at elever med ASF i noen tilfeller velger å være alene, og at det ikke behøver å være som et resultat av ekskludering. Kanner (1943, s. 250) og Helsenorge (2023) underbygger våre funn, og beskriver at elever med ASF ofte velger aleneheten. Også Calder et al., (2012, s. 296) refererer til forskning som viser at flere elever med ASF er tilfreds med eget sosialt samspill, og at det ofte er de voksne som antar at eleven har behov for mer.

I noen tilfeller kan en derfor stille spørsmålstegn til om det er elever med ASF, eller de voksne som ønsker at elevene skal ta del i det store fellesskapet til enhver tid. For å unngå at de voksnes ønske overtar, er det viktig at læreren kjenner eleven sin godt, slik at vedkommende kan forstå når eleven med ASF har tilfredsstilt sitt sosiale behov, og trenger alenetid. En konsekvens av å presse eleven til ytterligere sosialt samspill, kan det være at eleven blir overstimulert i form av at det blir for mye inntrykk. En jevnlig dialog med foreldrene i tråd med opplæringsloven (1998, § 20-1) vil være viktig. I den jevnlige dialogen kan foreldrene gi god informasjon omkring hvilke behov eleven har, og dermed kan skolen arbeide med sosial inkludering på en måte som eleven med ASF opplever utbytte av.

Skolens arbeid med sosial inkludering kan utdypes videre i lys av Haug (2021, s. 48) sin beskrivelse av et inkluderende miljø. Han fremhever at muligheten til å delta i fellesskap med andre bør vektlegges. I den forbindelse ønsker vi å vektlegge «muligheten til å delta». Med det mener vi at foreldrenes opplevelser tilsier at en stor del av den sosiale inkluderingen ikke nødvendigvis handler om at elever med ASF til enhver tid skal ta del i det store fellesskapet, men at muligheten alltid skal være der. Et hensyn skolen må ta er

derfor at elever med ASF kan ha behov for å trekke seg tilbake, og det er viktig at de voksne på skolen anerkjenner dette behovet.

Sosial inkludering skal forekomme uansett, enten det er i klasserommet, på grupperom alene eller i mindre grupper. Det handler om at skolen må finne de tilpasninger som er best for den enkelte elev. Haug (2021, s. 53) belyser det på en god måte. Ut ifra det arbeidet som gjøres må de fire pedagogiske utfordringene (*felleskap, deltakelse, medvirkning og utbytte*) sees i sammenheng. Eleven skal alltid være en del av et fellesskap, og oppleve seg som en likeverdig deltaker (Opplæringslova, § 2-1; FNs barnekonvensjon, 1989). Derimot må det tilpasses. Vår empiri viser at enkelte elever med ASF ikke alltid ønsker å være i klasserommet, samt at elever med ASF ikke alltid opplever utbytte av undervisning i ordinær klasse.

Dersom elever med ASF ønsker å trekke seg tilbake eller har behov for undervisning utenfor ordinær undervisning, kan det gi skolen utfordringer i arbeidet med sosial inkludering. Sosial læring foregår i stor grad gjennom samhandling med andre, da det er en arena elever utvikler sosiale ferdigheter som empati, evnen til å samarbeide, selvregulering og ansvarlighet (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 4). Dette er ferdigheter som kan være viktige i samspill med andre elever. Har eleven behov for undervisning utenfor ordinær undervisning, må skolen derfor arbeide med de sosiale ferdighetene i andre settinger.

Videre peker Qvortrup (2012, s. 11) på ulike fellesskaper elever enten kan være inkludert i, eller ekskludert fra. Et eksempel er det formelle, lærings- og utviklingsfellesskapet. Det omhandler deltakelse i lærerstyrte fellesskaper, som for eksempel undervisningstimer. Her retter Qvortrup (2012, s. 5) sin sosiale dimensjon oppmerksomhet mot i hvilken grad elevene ikke bare er fysisk tilstedeværende, men faktisk deltakende. Dersom en elev med ASF er i ordinær undervisning, må læreren sørge for at eleven også er deltakende. Det betyr at elever med ASF også skal oppleve å få samarbeide med andre, medvirke innholdet, samt ha et utbytte av den undervisningen som gis. Føler elever med ASF seg ekskludert, kan det ha store konsekvenser. Blant annet kan det gjøre at eleven føler seg isolert fra de andre elevene, som kan føre til lavere motivasjon og mindre trivsel på skolen.

Qvortrup (2012, s. 5) sin sosiale dimensjon får støtte av foreldrene. Til tross for at enkelte foreldre belyser at elever med ASF kan velge aleneheten på eget initiativ, viser våre data at betydningen av deltakelse er stor. Empirien retter oppmerksomhet mot viktigheten av at elever med ASF er deltakende i den forstand at vedkommende samhandler med andre elever. Dersom læreren legger opp til aktiviteter, må aktivitetene legges til rette for at eleven med ASF kan ta sin plass i fellesskapet. Eksempelvis har flere foreldre god erfaring med å dele klassen inn i mindre grupper. Det kan tenkes at det er enklere å være i samspill med andre om det er et lavere antall mennesker å forholde seg til. En mulig årsak kan være at det blir mindre støy og færre distraksjoner som kan hjelpe på konsentrasjon og oppmerksomhet (Statped, 2022). På den måten kan eleven rette ett større fokus mot elevene i den mindre gruppen de er i.

Videre presenterer Qvortrup (2012, s. 5) den psykologiske dimensjonen, som handler om hvorvidt eleven selv opplever seg som deltakende. Nilsen (2017, s. 24) på sin side trekker frem det subjektive aspektet, der elevens egne opplevelse av opplæringen er viktig. En kan diskutere frem og tilbake om eleven er deltakende eller ikke. Likevel er det hvordan eleven selv opplever skolehverdagen som er av betydning. Vår konklusjon er derfor at det er av mindre betydning hvordan eleven tilsynelatende er deltakende i

fellesskapet, dersom eleven selv føler seg ekskludert. Det som er viktig, er hvordan eleven selv opplever seg som en bidragsyter for fellesskapet.

Et konkret eksempel på hvordan en kan tilrettelegge for at elever med ASF opplever seg som bidragsyttere, fremheves i empirien vår. Her inkluderer de andre elever i en aktivitet som samsvarer med eleven sine forutsetninger. Ved å bruke andre elever som en veiledningsrolle i mindre grupper, kan de skape et sosialt samspill. På grunn av dette kan det føre til en opplevelse av å kunne medvirke, samt å være deltakende sammen med andre elever. Dette kan utdypes videre gjennom den allerede nevnte Salamanca-erklæring fra 1994, der det fremheves at miljøet skal tilpasse seg variasjonene i egenskaper, forutsetninger og behov (NOU 2009: 18, s. 16).

## 4.2 Faglig inkludering

Til tross for foreldrenes fremheving av sosial inkludering som viktig i arbeidet, uttrykker flere foreldre sin bekymring omkring hvorvidt den faglige inkluderingen er tilstrekkelig eller ikke. Dette handler om i hvilken grad elevene får den tilpasningen og oppfølgingen de trenger for å utvikle seg faglig. I opplæringsloven (§ 1-3) legges det føringer på at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev. Videre peker Statped (2021) på at for dårlig tilpasning i skolemiljøet blant annet kan øke risikoen for utvikling av skolevegring.

### 4.2.1 Foreldrenes opplevelser av tilpasset opplæring i skolen

Individuelle tilpasninger i fag ble trukket fram av intervjuperson 4 som viktig i arbeid med inkludering av elever med ASF:

Jeg tenker at for å tilpasse det faglige må man tilpasse det man tilbyr slik at rammevilkårene blir riktig for akkurat den eleven. På den måten legger man til rette for at eleven skal oppleve mestring ut ifra sine forutsetninger (Intervjuperson 4).

Her vektlegger intervjuperson 4 begrepet mestring. Vi tolker dette som at opplevelsen av mestring i det faglige blir satt høyt, og at mestring skal komme som et resultat av god tilrettelegging. De utfordringene skolen tilbyr, må derfor samsvare med elevenes forutsetninger slik at elevene opplever mestring.

Intervjuperson 5 trekker frem følgende eksempel for å legge til rette for opplevelsen av mestring:

For å inkludere har de for eksempel brukt hen sine særinteresser. Hen er veldig opptatt av dinosaurer, så derfor hadde de et dinosaurprosjekt for å gjøre hen mer attraktiv for resten av barnegruppen (Intervjuperson 5).

Sitatet til intervjuperson 5 forstår vi som at foreldrene anser begrepet tilpasset opplæring som vesentlig for at elever med ASF skal være faglig inkludert. På den måten kan skolen gi den aktuelle eleven med ASF de forutsetningene vedkommende trenger for å oppleve mestring på skolen. Tilbudet som gis, må tilpasses hvert enkelt individ.

Intervjuperson 2 trekker frem at deres barn med ASF trives godt i klasserommet, men med eget opplegg i mindre grupper:

Hen trives godt i klasserommet hvor eleven får egne tilpassede gruppeoppgaver. Bruker derimot mye energi i løpet av skoledagen, og trenger mer skjerming om ettermiddagen (Intervjuperson 2).

Sitatet over tolker vi som at tilpasset opplæring, og opplevelsen av mestring fører til økt trivsel i skolen. Derimot kan det kreve mye energi av elever med ASF å ta del i et stort fellesskap. Det kan derfor antas at elever med ASF har behov for mer støtte mot slutten av dagen.

Som et resultat av at enkelte situasjoner krever mer energi enn andre, trekker intervjuperson 4 frem sin erfaring med hvilke tiltak som har blitt gjort. Egne avtaler blir trukket frem som et alternativ dersom det skulle bli for mye inntrykk for eleven:

Hen har avtaler på at hen ikke trenger å være i klasserommet til enhver tid. For eksempel er musikk vanskelig, og da får hen sitte på et grupperom og høre på litt sånn som hen vil. Det samme gjelder gym. Her kan hen ha egne gymtimer, med noen få andre barn. Ellers får hen lov til å trekke seg ut av klasserommet ved behov (Intervjuperson 4).

Vår tolkning av de pedagogiske tiltakene intervjuperson 4 nevner er at egne avtaler kan skape en trygghet, og øke trivselen på skolen. Ved å fjerne deler av skolehverdagen som er ekstra krevende, kan skolen blant annet forebygge skolevegring.

Videre har flere foreldre trukket frem spesifikke tiltak som kan føre til faglig inkludering. Tydelige og klare beskjeder kan skape forutsigbarhet, og virke mer oversiktlig for elever med ASF:

For å tilpasse det faglige er det viktig med individuelle tilpasninger. Eksempelvis har hen fått tydelige beskjeder. Dersom klassen har fått beskjeder, har læreren kommet bort til hen og gitt tydelig beskjed til hen etterpå. Hen får også støtte av fagarbeider til å lese, slik at hen ikke får hele utfordringen alene. I tillegg har de jobbet mye med det å arbeide sammen med noen. Det å hevde seg positivt i samarbeid med andre (Intervjuperson 1).

Hen får tilsendt timeplan en uke i forveien. Klassen har og en gjennomgang av timeplanene på starten av dagen. Dette fungerer fint dersom timeplanen er lik fra uke til uke (Intervjuperson 6).

Vår forståelse av de to sistnevnte eksemplene er viktigheten av forutsigbarhet og trygghet for elever med ASF, noe som kan synes å være viktig i arbeidet med inkludering.

Oppsummerende er foreldrenes opplevelse av tilpasset opplæring at elever med ASF får økt trivsel på skolen dersom opplæringen blir tilpasset hvert enkelt individ. Kun på den måten får elevene de samme mulighetene til å mestre de utfordringene de står ovenfor.

### *Drøfting av foreldrenes opplevelser av tilpasset opplæring i skolen*

Haug (2021, s. 48) sin presisering av et inkluderende skolemiljø er som nevnt at skolen skal gi samtlige elever reelle vilkår for både faglig og sosial utvikling i fellesskap med andre. Elever med ASF kan ha andre behov enn resten av klassen, og tilpasset opplæring er derfor avgjørende. Hausstätter (2012, s. 23) beskriver begrepet tilpasset opplæring som et prinsipp, og et didaktisk redskap for å nå målsetningen om et inkluderende skolemiljø. Parallelt med Hausstätter (2012), trekker også Fasting (2016, s. 70) frem tilpasset opplæring som et sentralt begrep, både innenfor allmennpedagogikken og spesialpedagogikken. Han fremhever begrepet som sentralt for å gi elever best mulig opplæring.

Enkelte foreldre fremhever på sin side at elever med ASF kan trives godt i klasserommet med egne tilpassede gruppeoppgaver. På den måten kan elever med ASF være med i ordinær undervisning, men likevel få de tilpasninger som behøves. Et slikt arbeid fra skolen sin side er overensstemmende med pedagogisk differensiering, der det gjøres tiltak for å tilpasse opplæringen innenfor klassen sine rammer (Nilsen, 2019, s. 618). Å



gi tilpassede oppgaver til en gruppe som er på tilsvarende nivå, kan også motvirke at de elever som er på et faglig lavt nivå føler seg dårligere enn de elever i klassen som er på et høyere nivå. For elever med ASF som trives godt i klasserommet, kan individuelle tilpasninger som dette innenfor ordinær undervisning fungere som en god løsning.

Et relevant punkt innen pedagogisk differensiering er at eleven med ASF får tatt del i klasserommet ut ifra sine forutsetninger, samtidig som vedkommende får en tilhørighet til klassen. Videre er det en måte å arbeide på for å tilstrebe at samtlige elever skal oppleve seg som deltakende i fellesskapet. Ved å tilpasse innholdet til eleven med ASF sine forutsetninger, kan det skape en tryggere arena der eleven kan oppleve både motgang og mestring. Et slik læringsmiljø samsvarer med Bergkastet et al. (2015, s. 11) sin beskrivelse av et miljø tilrettelagt for læring, som et miljø der elevene føler seg trygge, og inkludert i fellesskapet. I tillegg kan det sees i lys av Qvortrup (2012, s. 5) sin sosiale dimensjon, som omhandler hvorvidt eleven faktisk er deltakende i fellesskapet, og ikke bare tilstedeværende fysisk. Derimot behøver ikke pedagogisk differensiering fungere for alle elever med ASF. Det er viktig å ta hensyn til de individuelle behovene til eleven. Et tiltak som fungerer for en elev, behøver ikke fungere for en annen.

Tatt utgangspunkt i våre data, kan tilrettelegging innenfor ordinær undervisning også betraktes fra en annen synsvinkel. Enkelte foreldre trekker frem at elever med ASF kan trives godt i et læringsmiljø der hele klassen er deltakende, og med oppmerksomheten rettet mot det samme faglige innholdet, dersom det faglige innholdet er tilpasset eleven med ASF. Eksempelvis kommer det frem i vår empiri at hele klassen til en elev med ASF har gjennomført et prosjekt med utgangspunkt i vedkommende sine særinteresser, dinosaurer. Baron-Cohen (2017, s. 744 og 746) presiserer at mennesker med ASF kan fungere på lik linje, om ikke bedre, dersom miljøet tilpasser seg deres forutsetninger. Samtidig påpeker han elever med ASF sin utmerkede evne til oppmerksomhet på det som er av interesse, med en helt egen evne til å memorere detaljer. Et faglig innhold som elever med ASF har interesse for, kan bidra til at elevene får et større utbytte av ordinær undervisning.

I tillegg kan et prosjektarbeid basert på eleven med ASF sine særinteresser gjøre eleven mer attraktiv for de andre elevene i klassen. På bakgrunn av eleven med ASF sitt engasjement rundt dinosaurer, er det grunn til å tro at vedkommende har en unik kunnskap på temaet. Ved å belyse eleven sine styrker og kvaliteter for de andre elevene, kan det gjøre eleven mer attraktiv. Som et resultat kan det bidra til økt inkludering. En slik måte å arbeide på er i tråd med utdanningsdirektoratet (2023, s. 1-2) sine føringer om at tilpasset opplæring er nødvendig for at elever skal få gode betingelser for inkludering.

Videre kan Haug (2021, s. 55-56) sin horisontale dimensjon, på lik linje med sosial inkludering, sees i sammenheng med faglig inkludering. Elever med ASF skal ha en tilhørighet, ha en opplevelse av å være en bidragsyter til fellesskapet, få påvirke sin egen opplæring, samt ha utbytte av den opplæringen som gis. Det betyr at det pedagogiske innholdet skal føre til utvikling. I Norge i dag er det lagt føringer på at alle elever har rett på offentlig skolegang (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Alle elever er derfor en del av en klasse, som sikrer tilhørighet. Et felles prosjektarbeid kan bidra med å styrke tilhørighetsfølelsen til klassens fellesskap.

Videre kan et prosjektarbeid basert på eleven med ASF sine særinteresser, legge til rette for at eleven får oppleve å være en bidragsyter til fellesskapet. Samtidig får eleven med ASF medvirke innholdet i egen opplæring, da innholdet er basert på vedkommende sine

interesser. Skolen legger og til rette for at eleven skal få utbytte av opplæringen, både sosialt og faglig (Haug, 2021, s. 55-56). Det gjøres ved at eleven får vise fram sine styrker og kvaliteter, samt utvikle sine kunnskaper. Derimot er det viktig å ikke glemme at samtlige elever skal ha et læringsutbytte av undervisningen. Det betyr at de andre elevene også må tas hensyn til når et prosjekt planlegges. Prosjektets innhold må derfor også samsvare med de andre elevenes forutsetninger, noe som kan være en utfordring dersom elevene er på ulikt nivå.

Tatt utgangspunkt i vår empiri, kan det tyde på at enkelte foreldre opplever at elever med ASF får et tilstrekkelig utbytte av tilpasset opplæring innenfor ordinær undervisning. I motsetning til det, viser våre data at andre foreldre opplever at elever med ASF ikke får tilstrekkelig faglig utbytte av å ha undervisning sammen med resten av klassen. Spesielt fag som gym og musikk trekkes frem som utfordrende. Av erfaring er slike fag mer uforutsigbare, og krever mer samhandling med andre. I tillegg er det et høyere støynivå enn i andre fag. På grunn av de sensoriske utfordringene som Kaland (2008, s. 143) retter oppmerksomhet mot, kan slike fag være vanskelig for elever med ASF. Der kan derfor være hensiktsmessig å gjennomføre disse fagene i mindre grupper. Mindre grupper kan føre til at eleven med ASF er mer til stede, og dermed opplever et større utbytte av opplæringen som gis.

Hva som fungerer for elever med ASF er svært varierende. Eksemplene nevnt over belyser deres ulikheter. For noen elever med ASF fungerer det å være i klasserommet, dersom innholdet tilpasses. Andre elever med ASF kan ha utbytte av bestemte fag i ordinær undervisning, mens andre ikke. For enkelte kan det bli for mye inntrykk å være i ordinær undervisning i det hele tatt, da det kan føre til overstimulering. Har elever med ASF behov for opplæring utenfor det ordinære opplæringstilbudet, kan eleven ha rett på spesialundervisning slik at deres behov blir tatt hensyn til på en god måte (Opplæringslova, 1998, § 5-1).

Statped (2023) peker på at utfordringene til elever med ASF er komplekse og sammensatte, og at lite tilpasninger kan føre til høyt stressnivå og utfordringer med å delta på skolen. En individuell avtale om at eleven med ASF kan trekke seg tilbake på eget grupperom kan for noen være nyttig, slik at en unngår situasjoner som kan føre til negativ utvikling. Videre løfter Baron-Cohen (2017, s. 746) frem at tilpasset opplæring ikke alltid er tilstrekkelig for å gi eleven utbytte av undervisningen, og at eleven derfor som nevnt kan ha behov for spesialundervisning. Det betyr at eleven ikke bare skal ha muligheten til å trekke seg tilbake, men at undervisningen skal foregå utenfor ordinær undervisning. Konklusjonen er at tilpasset opplæring må forekomme slik at rammevilkårene blir riktig for at den enkelte elev skal oppleve mestring. Dette gjelder både i ordinær undervisning og spesialundervisning.

For å arbeide med faglig inkludering retter flere av foreldrene oppmerksomhet mot spesifikke tiltak. Et relevant tiltak er tydelige beskjeder, og støtte i å mestre de utfordringene eleven står overfor. Det kan eksempelvis være støtte til å lese høyt, støtte til å samarbeide med andre barn eller å repetere beskjeder som er gitt en ekstra gang. Et annet relevant tiltak som blir trukket frem, er å få tilsendt timeplanen i forkant. På den måten skapes det en trygghet og forutsigbarhet, slik som Bergkastet et al. (2015, s. 11) trekker frem som en forutsetning for et miljø tilrettelagt for læring. Derimot er det viktig å være bevisst på at ASF er en kompleks diagnose, og at elever med ASF sine behov derfor er ulike (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524-525). Mitchell (2005, s. 8) hevder at et inkluderende skolemiljø ikke alltid er tilgjengelig for elever med særskilte behov,

derav elever med ASF. Ifølge han er det ingen land i verden som klarer å innfri kravet om inkludering for samtlige. Derimot kan en bevissthet omkring elever med ASF sine ulike behov, bidra til at en ser eleven som individ og ikke som en diagnose.

### 4.3 Fysisk tilrettelegging

Flere av foreldrene trakk frem viktigheten av tilpasninger i det fysiske miljøet. I analysen kom det frem at selv små justeringer, kan ha betydning i arbeidet med inkludering av elever med ASF. Justeringene kan utgjøre stor nytte både for faglig og sosial inkludering. Qvortrup (2012, s. 5) og Nilsen (2017, s. 24) trekker begge frem den fysiske dimensjonen, som peker på plassering og organisering i det fysiske miljøet.

#### 4.3.1 Foreldrenes opplevelser av fysisk tilrettelegging i skolen

I våre data viser det seg at foreldrene anser den fysiske tilretteleggingen som viktig for et inkluderende skolemiljø. Flere foreldre poengterer at det må gjøres justeringer med hensyn til elever med ASF, slik at de blir inkludert både sosialt og faglig. Det pekes på at det ikke nødvendigvis er store justeringer som behøves, men at det likevel kan være av stor betydning for eleven med ASF:

Det er ikke nødvendigvis store justeringer som skal til for å tilrettelegge for inkludering på en god måte. God tilrettelegging i det fysiske miljøet kan ha mye å si (Intervjuperson 1).

Hen kan ikke sitte i en klasse hvor hen ikke kan trekke seg unna. Det må også være arbeidsro i klassen, og ikke for mange triggere. Hen er både ømfintlig på lys, lukt og lyd, så slike ting må ryddes vekk. Det kan for eksempel ikke være en lærer som lukter sterk parfyme, eller en annen dårlig lukt i klasserommet. Ubehagelig lys og for mye støy forstyrrer (Intervjuperson 4).

Vår forståelse er at skolen kan gjøre tilpasninger i det fysiske rommet som kan være av stor nytte for elever med ASF. Det kan derfor tenkes at dersom lærerne har oppmerksomhet rettet mot å tilpasse det fysiske miljøet, kan et resultat være at elevene evner å tilbringe tid i klasserommet over en større periode. Samtidig vektlegger funnene at elever med ASF bør ha mulighet til å trekke seg unna. Ut ifra det tolker vi at skolens organisering har stor betydning for den tilretteleggingen som gjøres. Plassmangel og lite ressurser kan være eksempler på utfordringer i arbeidet med fysisk tilrettelegging, men lærere som ser løsninger vil være verdifullt for elever med ASF. Justeringer av lyd, lukt og lys er aspekter som og kan være vesentlig.

Videre forteller intervjuperson 3 om ytterligere små justeringer som kan gjøres i klasserommet for å skape en bedre skolehverdag for eleven med ASF:

Jeg har forståelse for at man ikke kan tilrettelegge for alt, med hensyn til de andre barna. Men, jeg tenker likevel at det er mange endringer som kan gjøres som er av stor betydning for mitt barn, men av lav betydning for de andre barna i klassen. For eksempel er det noen bøker i klasserommet som gjør det vanskelig for hen å konsentrere seg. Det samme med all den pynten. Den fanger oppmerksomheten, og preger konsentrasjonen hans (Intervjuperson 3).

Basert på sitatet over ser vi at intervjuperson 3 har stor forståelse for de andre elevenes behov, da det er noe som er reflektert over. En forståelse for at samtlige elever skal tas hensyn til kommer frem. Likevel trekkes det også frem at forstyrrende elementer i klasserommet kan ha stor innvirkning på elever med ASF sin skolehverdag, men være uvesentlig for de andre elevene.

Samtidig som forstyrrende elementer i klasserommet kan anses som ødeleggende for konsentrasjon, er også plassering trukket frem av intervjuperson 6 som et viktig aspekt å ta hensyn til i den fysiske tilretteleggingen:

De sitter to-tre sammen gjennom hele året, som samarbeider i de ulike fagene. Hen har fast plass, men de andre barna rundt hen bytter. Hen får derfor også nye samarbeidspartnere, men på sin faste plass (Intervjuperson 6).

Sitatet tyder på at intervjuperson 6 anser det som positivt at elever med ASF får sitte på en fast plass, og at dette skaper forutsigbarhet og trygghet for elever med ASF. Faste plasser er ikke like viktig for de andre elevene.

Fysisk tilrettelegging som støydempende øreklokker og nedfelt timeplan på tavlen blir også poengtert av intervjuperson 5 som et tiltak:

Hen trenger god tilrettelegging med eget rom som hen kan trekke seg tilbake på. Samtidig kan støydempende øreklokker i klasserommet fungere godt. Det er også nyttig for hen at timeplanen står nedfelt på tavlen (Intervjuperson 5).

Vi forstår utsagnet over som at det er nyttig for elever med ASF å ha en plass å kunne trekke seg tilbake på, samt et hjelpemiddel for å utelukke støy i klasserommet.

Oppsummerende kan vi se at foreldre ønsker at det skal tas mer hensyn til det fysiske miljøet rundt eleven med ASF for å oppnå inkludering i skolen. Det kan være flere elementer i løpet av en skoledag som kan være utfordrende for elever med ASF. For eksempel er lys, lyd, lukt og plassering noe skolen bør ta hensyn til i den fysiske tilretteleggingen.

### *Drøfting av foreldrenes opplevelser av fysisk tilrettelegging i skolen*

Vårt datamateriale viser at forstyrrende elementer i klasserommet kan føre til at elever med ASF ikke evner å konsentrere seg i den ordinære undervisningen. I tillegg kommer det frem at den fysiske tilretteleggingen rundt elevene er viktig for å sikre forutsigbarhet og trygghet. Den fysiske dimensjonen til Qvortrup (2012, s. 5) handler om hvorvidt eleven er tilstedeværende i det fysiske fellesskapet. Det kan omhandle hvor mye tid eleven med ASF tilbringer i klasserommet sammen med de andre elevene. En bevissthet omkring det fysiske miljøet, kan gjøre at tiden elever med ASF tilbringer i klassens fellesskap øker. Videre peker Nilsen (2017, s. 24) på den organisatoriske og fysiske dimensjonen som en del av inkludering. Han beskriver at den fysiske dimensjonen kan sees av både det objektive og subjektive aspektet. Det objektive subjektet tar for seg kjennetegn på opplærings situasjonen, mens det subjektive på sin side tar for seg elevenes personlige opplevelse av den.

I våre data fremkommer det at skolens tilrettelegging i det fysiske miljøet er av stor betydning for elever med ASF. Sett opp mot Nilsen (2017, s. 24) sitt subjektive aspekt, kan det tenkes at elevenes opplevelse av å være i en opplærings situasjon kan virke stressende og forstyrrende dersom skolen ikke tar hensyn til elevenes utfordringer. WHO (2023) utdyper, og peker blant annet på at elever med ASF kan ha utfordringer med overgangssituasjoner, eksempelvis fra en aktivitet til en annen. Dersom skolen ikke tar hensyn til disse utfordringene, kan det få konsekvenser. Eksempelvis kan det bli behov for ytterligere tilrettelegging i form av skjerming eller spesialundervisning.

Et relevant punkt er at dersom de elementene i klasserommet som virker negativt på elever med ASF sin konsentrasjon fjernes, kan det tenkes at delt oppmerksomhet med

andre elever og overgangssituasjoner blir enklere. På den måten er det færre ting for elevene å konsentrere seg om. Det kan utdypes videre gjennom Kaland (2008, s. 143) sitt blikk på elever med ASF sine sensoriske vansker. Sensoriske vansker betyr at elevene kan være hypersensitiv for sanseinntrykk, da dette er noe som kan gjøre elevene stresset og distraheret av ytre påvirkninger i klasserommet. Eksempler på ytre påvirkninger er lys, lyd og lukt. Konklusjonen er at dersom elever med ASF unngår disse påvirkningene, kan eleven bruke mer energi på å være deltakende i ordinær undervisning.

Videre, i vår empiri, trekkes det frem viktigheten av at elever med ASF kan få sitte på en fast plass i klasserommet, da det skaper en forutsigbarhet og trygghet for elevene. Nilsen (2017, s. 24) peker på at fysisk plassering og organisering anses som et viktig aspekt for inkludering i skolen. Det er viktig at skolen vektlegger dette aspektet. For elever med ASF kan det være hensiktsmessig å ha en fast plass, da det kan bidra til at elevene opplever en tryggere og mer forutsigbar skolehverdag. På den måten kan det bli mer attraktivt å delta i ordinær undervisning. Det betyr imidlertid ikke at de andre elevene behøver tilsvarende. I noen tilfeller kan det være bra for elever med ASF at de andre elevene likevel rullerer. På den måten kan elever med ASF fremdeles samhandle med ulike elever, uten at de selv behøver å forholde seg til en ny plassering og de endringene det fører med seg.

Våre data viser at foreldrene er opptatt av elever med ASF sine muligheter til å trekke seg tilbake ved behov. Muligheten til å trekke seg unna omhandler det aspektet Nilsen (2017, s. 24) kaller organisering. Til tross for god fysisk tilrettelegging i klasserommet, kan elever med ASF på bakgrunn av sine sensoriske utfordringer ha behov for å trekke seg bort. For noen elever med ASF kan det å delta i en halv skoletime i ordinær undervisning være nok, mens for andre kan en halv dag i ordinær undervisning være nok. Det kan også tenkes at det varierer fra dag til dag. I slike tilfeller kan det være gunstig å ha en tilbaketrukket krok i klasserommet, eller et eget grupperom tilgjengelig som gjør at elever med ASF blir skjermet fra forstyrrelser i det fysiske miljøet. Tilgang på fysiske hjelpemidler trekkes også frem gjennom vår empiri. Dersom lydnivået virker utfordrende for den aktuelle eleven, kan støydempende øreklokker bidra til at eleven får fjernet en forstyrrelse. På den måten kan det være eleven med ASF kan delta i ordinær undervisning, til tross for høyt støynivå.

Videre viser empirien til at det kan være hensiktsmessig for elever med ASF å ha timeplanen nedfelt på tavlen. Det vil gjøre at elevene alltid har timeplanen fysisk til stede i klasserommet. Statped (2022) peker på at elever med ASF kan ha utfordringer med å oppfatte budskap og situasjoner. Som en konsekvens av det, kan hverdagen oppleves uforståelig og uoversiktlig. Muntlige beskjeder om hvordan dagen skal foregå, kan derfor være vanskelig for elever med ASF å fange opp. Derfor kan det være hensiktsmessig å ha timeplanen tilgjengelig på tavlen gjennom hele dagen, slik at eleven hele tiden kan se hvordan dagen ser ut. Derimot er det viktig at læreren er bevisst på å endre dersom det forekommer forandringer, slik at timeplanen hele tiden samsvarer med det som skal skje. Stemmer ikke timeplanen overens med slik dagen blir, kan det være utfordrende å omstille seg for eleven med ASF. Timeplanen nedfelt på tavlen kan da ha motsatt effekt.

## 4.4 Kompetanse og samarbeid

Som et resultat av analysen vår ser vi at flere foreldre anser kompetanse og samarbeid som viktig for å inkludere elever med ASF i skolen. Lassen og Breilid (2012, s. 53) peker på at et godt samarbeid mellom skole og hjem er en forutsetning for at elever med ASF skal oppleve et godt læringsmiljø i skolen. Det kommer frem i analysen at foreldre opplever at lærere har for lite spesialpedagogisk kompetanse. Tilsvarende blir belyst av Nordahl et al. (2018, s. 86-97). Der rettes det oppmerksomhet mot manglende kompetansekrav for lærere som skal gi spesialundervisning.

### 4.4.1 Foreldrenes opplevelser av kompetanse i skolen

I vårt datamateriale fremkommer det at foreldrene opplever varierende kompetanse i skolen. Flere peker på manglende kompetanse, og etterlyser kompetanseheving. Dette handler om kompetanse omkring elever med ASF, men også det som hører med det spesialpedagogiske arbeidet. Intervjuperson 5 sier følgende:

Det er nødvendig å øke kompetansen i skolen. Da mener jeg ikke bare på kunnskap om diagnosen, men alt som følger med. For eksempel er det flere lærere som ikke vet hvordan man skal skrive en IOP. De forstår ikke hvordan de skal lese og tolke en sakkyndig vurdering. Mange tenker at en slik vurdering er spikret i stein, og at man etterspør en ny når den går ut. Det stemmer ikke. Dersom det skjer endringer, må den sakkyndige vurderingen endres slik at den samsvarer med elevens forutsetninger og behov (Intervjuperson 5).

Vår tolkning av intervjuperson 5 sitt utsagn er at spesialpedagogisk kompetanse ikke bare innebærer kunnskap og kompetanse om ulike diagnoser. Det må også være en kunnskap omkring prosessen det innebærer. Som intervjupersonen nevner handler det om å kunne forstå en sakkyndig vurdering, skrive en IOP og vite hvilke rettigheter elevene har. På den måten kan skolen imøtekomme elever med ASF sine behov på en bedre måte.

Det betyr i midlertidig ikke at kjennskap til sentrale atferdsuttrykk hos elever med ASF ikke er nødvendig. Intervjuperson 2 presiserer at grunnleggende kunnskap omkring ASF kan være til hjelp når en skal forstå elever med ASF sin atferd:

Kompetanse er utrolig viktig. Det er stor mangel på kompetanse innen anvendt atferdsanalyse i skolen. Det er noe med det å ikke se de her sterke atferdsuttrykkene som et problem, men se det som et uttrykk for noe, altså hva som ligger bak atferden. Vet man noe om bakenforliggende årsaker til atferdsuttrykkene er det også enklere å tilrettelegge (Intervjuperson 2).

Dette utsagnet forstår vi som at intervjuperson 2 opplever at lærere med kjennskap til elever med ASF, kan tilrettelegge for et inkluderende skolemiljø på en bedre måte. Det kan være nødvendig å vite hva som forårsaker atferdsuttrykkene til elever med ASF. På den måten blir det enklere å tilpasse skoledagen, slik at en unngår uønsket atferd. Å vite hva som forårsaker uønsket atferd, krever kompetanse. I tillegg er det på grunn av elever med ASF sine mange ulikheter, en forutsetning at læreren har god kjennskap til den aktuelle eleven.

Videre pekes det på av intervjuperson 3 at skolen har en tendens til å se utfordringer, i stedet for løsninger. En mulig årsak kan være manglende kunnskap:

Det er utfordringer på kunnskap. Ledelsen har en tendens til å se utfordringer i stedet for løsninger. I dag finnes det spesialskoler, som jeg ellers er for, men det er en altfor enkel løsning å sende barnet dit i stedet for å finne løsninger i ordinær skole (Intervjuperson 3).

Her forstår vi at intervjuperson 3 ønsker mer spesialpedagogisk kompetanse i den ordinære skolen, slik at elever med særskilte behov har de samme mulighetene som andre elever. Det skal ikke være nødvendig å begynne på spesialscole for å komme i kontakt med kompetente lærere. Ved økt spesialpedagogisk kompetanse, kan den ordinære skolen bli bedre rustet til å dekke elever med ASF sine ulike behov og utfordringer.

Intervjuperson 1 presiserer det som viktig å anerkjenne den daglige kunnskapen som kommer av å tilbringe mye tid sammen med eleven:

Og en ting til.. Ta med assistentene på ansvarsgruppemøtene. Det er de som er mest sammen med barnet, og som trenger kompetanseheving. De må kunne komme på møtene og møte resten av teamet for å kunne komme med den viktige daglige kunnskapen for å skape inkludering (Intervjuperson 1).

Vår tolkning av intervjuperson 1 sitt sitat er at vedkommende har erfaring med at assistenter ikke deltar på ansvarsgruppemøter. Det anses som en svakhet, da den ansatte som tilbringer mest tid sammen med eleven med ASF, kan komme med viktige synspunkter i arbeidet med inkludering.

Derimot skal det ikke bli glemt at det finnes flere dyktige lærere. Intervjuperson 6 fremhever spesielt en lærer, med mye kompetanse. Arbeidet læreren gjorde, var avgjørende for den aktuelle eleven med ASF:

Vi har hatt en utrolig dyktig lærer som har klart å inkludere hen i fag som i utgangspunktet er vanskelige. For eksempel gym og svømming. Læreren som har hatt ansvar for hen har master i spesialpedagogikk. Det var først når hun gikk ut i permisjon det ble krasj (Intervjuperson 6).

Her trekker intervjuperson 6 frem at det var en betydelig forskjell på skoledagene til eleven med ASF, da de hadde en lærer med spesialpedagogisk kompetanse. Læreren hadde mye erfaring og kunnskap om elever med ASF, og lyktes dermed i å inkludere eleven i fag som i utgangspunktet var utfordrende.

Det er tydelig at kompetanse blir trukket frem som en forutsetning for å oppdage elever med ASF. Intervjuperson 4 forteller følgende:

Spesielt ser vi det mangler kunnskap om jenter og ASF. Det er for lite kunnskap om jenter. Standardiserte tester er jo vinklet inn mot atferd, og det er nok en stor grunn til at jenter blir fanget opp så sent. De krysser ikke av atferdsbolkene. Jenter er flinke til å kopiere og maskere. Det skulle blitt holdt kurs om dette (Intervjuperson 4).

Her ser vi at intervjuperson 4 peker på jenter og ASF. Vi forstår utsagnet over som at dersom en elev med ASF har en stille atferd, tar det lenger tid før eleven blir oppdaget. En konsekvens av å ikke avdekke elevens utfordringer på et tidlig tidspunkt, kan være dårligere tilrettelegging og grad av inkludering.

Oppsummerende viser funnene at flere foreldre ønsker høyere kompetanse i skolen. Erfaring og kunnskap gjør at lærere klarer å tilrettelegge på en bedre måte for elever med ASF, og dermed gi økt inkludering. Videre kan økt kompetanse bidra til at elever med ASF blir oppdaget tidligere, slik at nødvendig tilrettelegging forekommer på et tidligere tidspunkt.

### *Drøfting av foreldrenes opplevelser av kompetanse i skolen*

Nordahl et al. (2018, s. 86 og 94) peker på manglende kunnskap blant lærere i ordinær skole. Samtidig viser rapporten til at opplæringsloven (§ 10-1) ikke stiller spesifikke krav

til lærerne som skal gi spesialundervisning. Våre intervjupersoner bekrefter manglende kompetanse innen spesialpedagogikk, og forteller blant annet om hvordan læreren ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan en skriver IOP eller leser en sakkyndig vurdering. I tillegg viser empirien at flere foreldre mener spesialskoler er en enkel løsning for de ordinære skolene, og at ordinære skoler har en tendens til å se utfordringer i stedet for muligheter. Den spesialpedagogiske kompetansen som finnes på spesialskoler bør også finnes i den ordinære skolen, slik at elever med særskilte behov ikke blir tvunget til å bytte skole for å få nødvendig tilrettelegging.

Skau (2017, s. 57-58) deler kompetansebegrepet inn i tre aspekter. Et av aspektene er teoretisk kunnskap, som omhandler kunnskap om faget, samt kunnskap som er relevant i utførelsen av dem. En slik kunnskap kan eksempelvis tilegnes gjennom relevant utdanning, der ulike teorier og rammeverk blir presentert. Sett i lys av Nordahl et al. (2018, s. 86 og 94) sin rapport og vår empiri, er det manglende teoretisk kunnskap i ordinær skole. Det betyr at de voksne som jobber rundt elever med ASF i skolen ikke nødvendigvis har de verktøyene som behøves for å forstå elevens atferd. En underliggende kunnskap om relevant forskning og symptomer på ASF kan bidra til bedre tilrettelegging da en kan knytte det som skjer i praksis opp mot teoretisk kunnskap.

Det betyr imidlertid ikke at teoretisk kunnskap alene er avgjørende for inkludering av elever med ASF. Et annet aspekt Skau (2017, s. 58-61) tar for seg er yrkesspesifikke ferdigheter. Yrkesspesifikke ferdigheter kan knyttes til det profesjonsspesifikke, det vil si praktiske ferdigheter og metoder som er nødvendig i det enkelte yrket, og utførelsen av det. Til tross for manglende teoretisk kunnskap, er det likevel mange lærere med bred erfaring, som har tilegnet seg mangfoldige ferdigheter i løpet av sin yrkeskarriere. En kan derfor anta at det finnes mange lærere som har opparbeidet seg kompetanse på det spesialpedagogiske feltet gjennom utallige erfaringer i praksis. Slike praksisbaserte erfaringer er uerstattelige, og av svært høy verdi for det arbeidet som blir gjort.

På en annen side er det irrelevant hvilken teoretisk kunnskap og hvilke yrkesspesifikke ferdigheter læreren har, dersom læreren ikke er personlig egnet til å arbeide med elever som har ASF. Skau (2017, s. 58-61) kaller i den forbindelse det siste aspektet innenfor kompetansebegrepet for personlig kompetanse. Behovene til elever med ASF er forskjellige, og deres atferdsuttrykk kan være ekstremt ulike (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524; WHO, 2023). Det er viktig at den voksne som møter eleven med ASF har evnen til å forstå, anerkjenne og imøtekomme eleven på en god måte. Vår forståelse er at ingen teoretisk kunnskap eller yrkesspesifikke ferdigheter kan erstatte den viktige personlige kompetansen læreren har i møte med elever med ASF.

Derimot peker Thygesen et al. (2011, s. 103) på at enhver skole skal ha en viss spesialpedagogisk kompetanse, hvor spesialpedagogen skal ha ansvar for det spesialpedagogiske feltet. Videre presiserer han at arbeidet i dag ikke alltid utføres av spesialpedagogen selv, til tross for at enkelte elever har behov for en spisskompetanse utover det allmennpedagogiske. En kan stille spørsmålstegn til hvorfor det praktiseres slik. Dersom noen andre enn spesialpedagogen utfører arbeidet, vil den teoretiske kompetansen mangle. Vår empiri viser til at lærere med kompetanse omkring elever med ASF, samt deres forståelse omkring årsaken til elevenes atferdsuttrykk er verdifullt. Vår forståelse er derfor at foreldrene opplever spisskompetansen som ikke tilstrekkelig, og at manglende kompetanse går utover inkludering av eleven med ASF.

Haug (2021, s. 146) trekker frem to paradokser av spesialundervisning: Det som det finnes kunnskap om, og det som skjer i praksis. Kunnskapen brukes ikke i praksis fordi



dem som har spesialundervisningen ikke har spesialpedagogisk utdanning. Videre presiserer Haug (2021, s. 145) at læreren er et sentralt element for vellykket spesialundervisning. I våre funn presiseres det at det er assistenter som tilbringer mest tid sammen med eleven med ASF. Bruk av assistenter kan som Nordahl-rapporten peker på, være et resultat av opplæringsloven (§ 10-1) sine lite tydelige krav til lærere som utfører spesialundervisning. Vi antar at det er et valg som tas ut ifra de økonomiske ressurser skolen har. Assistenter kan ha høy personlig kompetanse, og en egen evne til å bygge gode relasjoner. Likevel mangler de en viktig teoretisk kunnskap, og for å sikre god kvalitet på innholdet, bør de derfor få kompetanseheving.

Som en forlengelse av Haug (2021, s. 145) sin påpekning rettet mot lærerens viktige rolle for vellykket spesialundervisning, fremkommer det i vår empiri at dyktige og kompetente lærere har bidratt til økt inkludering. Det belyser viktigheten av spesialpedagogisk kompetanse, og hvordan det kan være en fordel i arbeid med elever med ASF. Vår konklusjon er at det bør tilstrebes at lærere med spesialpedagogisk kompetanse utfører spesialundervisning, til tross for lite økonomiske ressurser. Viktigheten av kompetente lærere kan utdypes videre gjennom lærerens evne til å observere og se elevens behov.

Empirien vår viser at manglende kompetanse kan føre til at elever med ASF ikke blir oppdaget, da jenter med ASF kan ha en tendens til å "kamuflere" symptomer. Parallelt med dette, retter datamaterialet vår oppmerksomheten mot at jenter med ASF er flinke til å kopiere og maskere, og at de ikke nødvendigvis har den samme atferden som gutter med ASF har. Videre belyser også Carter et al., (2007, s. 86) at det er høyere forekomst av ASF blant menn enn kvinner, noe som samsvarer med Surén et al., (2019, s. 9) sin studie. Studien viser at det var 4,4 ganger så mange gutter enn jenter som var registrert med ASF ved fylte åtte år i landet (Norge). Kaale og Nordahl-Hansen (2019, s. 528) peker på at en mulig årsak til høyere forekomst av ASF blant gutter kan være at de kamouflerer symptomer, og dermed blir vanskeligere å oppdage. Blir ikke elever med ASF oppdaget, kan det gå ut over de tilpasningene som gjøres. Nødvendig kompetanse er derfor viktig for å evne å observere.

Et relevant punkt for å øke den spesialpedagogiske kompetansen innenfor ordinær skole, kan være at de ansatte bruker hverandre som veiledere. Det betyr at ansatte med spesialpedagogisk kompetanse må bruke mer tid på veiledning og opplæring, slik at elever med ASF får et godt tilbud. Videre trekkes det frem i vårt datamateriale at assistentene bør få delta på ansvarsgruppemøter for å øke nødvendig kunnskap og kompetanse, samt for å kunne dele den viktige hverdagslige informasjonen. På den måten kan skolen få et bedre utgangspunkt når det kommer til å sikre god kvalitet i det spesialpedagogiske arbeidet, og inkludering av elever med ASF.

#### 4.4.2 Foreldrenes opplevelser av samarbeid mellom skole og hjem

I våre data fremtrer det at foreldre har ulike opplevelser av samarbeidet med skolen. Det er derimot enighet omkring verdien av at deres perspektiver blir tatt hensyn til for å fremme inkludering av elever med ASF.

Intervjuperson 6 trekker frem at hen får medvirke mye, men at medvirkningen dessverre skjer for sent:

Foreldre får medvirke veldig mye, når det først har gått galt. Da hører skolen på deg. Men å bli hørt før det har gått galt er veldig vanskelig (Intervjuperson 6).

Her forstår vi det som at dersom skolen hadde lyttet til foreldrene på et tidligere tidspunkt, kunne konsekvensene intervjuperson 6 viser til vært unngått. Ved at skolen lytter til foreldrene, kan en forebygge før konsekvensene utvikler seg. Det kan derfor tolkes som at skolen hadde et innhold for eleven med ASF som ikke fungerte, og som var et innhold eleven ikke trivdes med. Et godt samarbeid mellom skole og hjem kunne bidratt til at skolen endret innholdet, slik at det samsvarte med elevens behov.

Videre belyses det at intervjuperson 5 har et godt samarbeid med skolen, og at de jobber mot samme mål:

Ressurser er en utfordring, men nå i tredje og fjerde så føler jeg at jeg er på bølgelengde med læreren, og de forstår hen, og de forstår meg, og vi jobber mot samme mål. Det er ekstremt personavhengig. Jeg tror ikke ting hadde vært bedre om ikke skolen hadde gjort de endringene med å bytte ut kontaktlæreren. Da tror jeg ikke ting hadde vært bedre (Intervjuperson 5).

Utsagnet over kan tyde på at det gode samarbeidet de har er grunnet læreren, og at personlige egenskaper anses som viktig for et velfungerende samarbeid. Vår forståelse er at personlige egenskaper har stor betydning i arbeidet med inkludering i skolen. Utsagnet kan illustrere hvordan endringene i skolens tilpasninger og personell kan være av betydning for elever med ASF. Videre er skolens ressurser en stor utfordring. I noen tilfeller kan bytte av lærere være nødvendig, noe som viser seg å ha innvirkning på foreldresamarbeidet.

Intervjuperson 1 erfarer at regelmessige møter fungerer for å opprettholde et godt samarbeid:

Vi opplever ansvarsgruppemøter og overføringsmøter som veldig viktig. Mye ligger i kommunikasjon, og det å tørre og ha en åpen kommunikasjon (Intervjuperson 1).

I sitatet ovenfor fremkommer det at åpen og ærlig kommunikasjon på regelmessige møter kan bidra til at skolen og foreldre deler informasjon, samt diskuterer seg fram til gode løsninger for eleven med ASF. Videre presiseres betydningen av det å tørre og ha en åpen kommunikasjon. Vår forståelse er at det kan være utfordrende å ta opp vanskelige temaer, men at åpenheten er nødvendig for å sikre at eleven med ASF får best mulig oppfølging.

Videre legger intervjuperson 4 vekt på den unike kunnskapen hver enkelt forelder har om sitt eget barn:

Det er viktig for oss å bli hørt. Nå har jeg et barn med ASF fra før, så jeg har jo lært litt. Det er jo ikke sånn at jeg går på skolen og setter krav fordi jeg har lite å gjøre i hverdagen. Jeg setter disse kravene fordi jeg syntes det er viktig, og fordi jeg har et ønske om at barnet skal ha det bra på skolen. Det glemmer skolen. De anser ofte foreldre som vanskelige, engasjerte og irriterende. Det eneste er jo at vi vil bli sett og hørt. Det er vi som kjenner barnet. Diagnosen er så kompleks, at det er bittesmå detaljer som kan velte lasset. Vi foreldre kjenner til de detaljene, og trenger å bli hørt (Intervjuperson 4).

Dette utsagnet av intervjuperson 4 kan tyde på at foreldrene bør bli sett og forstått, og at en gjensidig forståelse mot et felles mål er viktig for at eleven skal føle seg inkludert. Vår tolkning er at foreldrene ønsker å delta i beslutningsprosesser som omhandler sitt eget barn. Om de ikke føler seg sett og forstått av skolen, kan det oppstå frustrasjon. Videre kan mye viktig og nødvendig informasjon gå tapt, dersom skolen utelukker foreldrene i arbeidet rundt eleven med ASF. Sitatet ovenfor understreker viktigheten av å anerkjenne foreldrenes ekspertise omkring deres barns behov.

Manglende kommunikasjon kan skape ulik oppfatning av hvordan eleven faktisk opplever inkludering. Intervjuperson 2 forteller følgende:

Jeg prøver jo hele tiden å ha litt kontakt, men så er det sånn at skolen oppfatter at det går bra da. Også ser jo vi at det er noe som gjør at hen blir sliten, men hva og hvor lenge hen vil være sliten er vanskelig å vurdere (Intervjuperson 2).

Det er flere aspekter i hen sitt liv som kan ha innvirkning på hen sitt overskudd. Vi forstår intervjuperson 2 sitt utsagn som at det er viktig med en dialog mellom hjem og skole omkring hva som foregår, både på skolen og i hjemmesituasjon. Det vil si at foreldrene vil ha informasjon om eleven som kan skape forståelse omkring elevens atferdsuttrykk, som igjen kan bidra positivt til arbeidet om inkludering av elever med ASF i skolen.

Oppsummerende kan vi se nødvendigheten av at foreldrene verdsettes, samt behovet for et godt samarbeid mellom skole og hjem for å sikre inkludering. Samarbeidet skal innebære å formidle informasjon om eleven med ASF sin situasjon, slik at en oppnår positiv utvikling. Empirien vår viser derimot at et slikt samarbeid mellom skole og hjem hvor foreldrene føler seg hørt, ikke alltid er tilfelle.

#### *Drøfting av foreldrenes opplevelser av samarbeid mellom skole og hjem*

Lassen og Breilid (2012, s. 53) belyser et godt samarbeid mellom skole og hjem som en forutsetning for at elever skal oppleve et godt læringsmiljø i skolen. Dersom skole og hjem ikke har et godt samarbeid, kan en konsekvens være at det går utover elevens læring og utvikling. Et godt samarbeid krever en felles forståelse mellom hjem og skole, og hverandres betydning i arbeidet rundt elever med ASF. I vår empiri kommer det frem at skolen ikke alltid lytter til foreldrenes innfallsvinkler før det er for sent, og flere opplever at de som foreldre ikke blir hørt før utviklingen har vært negativ i lang tid. Det kan tenkes at dersom skolen hadde lyttet til foreldrene tidligere, kunne den negative utviklingen vært unngått.

Tatt utgangspunkt i Nordahl (2007, s. 28-30) sine tre nivåer i samarbeidet mellom skole og hjem, handler et av nivåene om medvirkning. Det innebærer at foreldrene og skolen skal ta beslutninger som omhandler den pedagogiske praksisen sammen. Årsaken er at foreldrenes perspektiver er verdifulle, og dermed må tas i betraktning. Likevel viser vår empiri at foreldrene opplever det motsatte. Foreldrene opplever at deres perspektiver ikke blir tatt hensyn til, til tross for at det omhandler deres barn. Det kan tenkes at en mulig årsak er manglende ressurser, i form av tid og kompetanse. Skolen har ikke tid til å ha jevnlig dialog, og har heller ikke den kunnskapen og kompetansen som trengs for å opprettholde et godt foreldresamarbeid. Det kan føre til manglende inkludering av eleven med ASF.

Det er synd at foreldrene opplever at de ikke får medvirke. For det første kan det bidra til en opplevelse av at deres utsagn ikke er viktige nok. For det andre kan det gå ut over samarbeidet, da det skaper mye misnøye blant foreldrene. Videre går det mest utover elevene med ASF, som er de som får konsekvensene av et dårlig samarbeid. Den viktige dialogen om elevens dagsform, utvikling, interesser og trivsel kan gå tapt. Et resultat av et dårlig samarbeid mellom skole og hjem, kan derfor føre til at tilpasninger som gjøres blir dårligere, og dermed gå utover inkludering av eleven, samt trivsel på skolen.

Videre viser empirien at foreldrene ikke bare sitter med en følelse av å ikke bli hørt av skolen. Enkelte foreldre erfarer også at skolen anser de som vanskelige, engasjerte og

irriterende. Foreldrene på sin side presiserer at de bare ønsker det beste for barnet sitt, og at deres mål er at deres barn skal trives på skolen. De ønsker å komme med råd, som kan bedre eleven med ASF sin skolehverdag. Skolen er pliktig til å imøtekomme foreldrene med positive holdninger. Det står blant annet i Opplæringsloven (1998, § 20-1), der det presiseres at skolen er pliktig til å ha et samarbeid med foreldrene, og samarbeidet skal handle om eleven og bidra til elevens faglige og sosiale utvikling.

Westgård (2010, i Westgård, 2018, s. 188) beskriver lærerens viktige rolle for kvaliteten mellom skole og hjem. Blant annet er det stor sammenheng mellom lærerens mestringstro og kompetanse rundt klasseledelse, og i hvilken grad foreldrene føler seg ivaretatt. I vårt datamateriale er det varierende hvordan foreldrene opplever foreldresamarbeidet. På bakgrunn av Westgård (2010) sin beskrivelse, kan det tenkes at de foreldrene som er misfornøyde, har samarbeidet med lærere med lite kompetanse på klasseledelse og lærere med lav mestringstro på seg selv. Derimot kan det tenkes at foreldrene med positive opplevelser har samarbeidet med lærere som er dyktige på klasseledelse, og som er trygge i sin profesjonsrolle. Dyktige lærere har bedre forutsetninger for å møte foreldrene på en god måte, samt fange opp elevenes behov. På den måten blir kvaliteten på foreldresamarbeidet bedre, og de kan jobbe sammen mot det samme målet: Inkludering.

Videre fremmer foreldrene viktigheten av kommunikasjon i foreldresamarbeidet. Ansvarsgruppemøter og andre foreldresamtaler er eksempler på gode arenaer for kommunikasjon. Nordahl (2007, s. 28-30) påpeker at foreldresamarbeidet består av gjensidig informasjon fra begge parter. Det betyr at læreren må informere om hvordan opplæringen går, samt at foreldre bør informere om hjemmesituasjonen. Det kan tenkes at jevnlig møter kan være nyttig for å opprettholde kommunikasjon for begge parter. På den måten kan det oppnås en inkluderende skolehverdag for elever med ASF. Derimot kan ressurser være en utfordring. Av erfaring kan blant annet sykefravær gjøre at avtalte møter blir avlyst.

Samtidig fremkommer det i vår empiri at foreldrenes opplevelse er at de forsøker å ha jevnlig kontakt med skolen for å opprettholde kommunikasjon, og at opplevelsen er at skolen ikke har samme perspektivet som foreldrene om hvordan det går på skolen. Sett i sammenheng med Bronfenbrenner (1979, s. 22) sitt utviklingsøkologiske perspektiv kan vi se at foreldresamarbeidet foregår på mesosystemet. Mesosystemet binder sammen de ulike mikrosystemene som er i interaksjon med eleven. Foreldrene og skolen vil se eleven på ulike arenaer. Skolen vil for eksempel se eleven med ASF i fellesskap styrt og organisert av elevene selv, mens foreldrene vil se eleven med ASF i hjemmet og i samvær med familie. Eleven med ASF kan ha ulike atferdsuttrykk i ulike situasjoner. Som følge av alle inntrykkene i løpet av en skolehverdag, kan eleven fremstå mer sliten hjemme om ettermiddagen enn på skolen om dagtid. Et godt foreldresamarbeid på mesosystemet kan være vesentlig for å tilpasse hverdagen, slik at eleven med ASF skal oppleve både faglig og sosial inkludering. Grunner til det kan blant annet være at foreldre og lærere kan dele informasjon med hverandre om hva som foregår i elevens hverdag.

## 4.5 Anerkjennelse

Våre data viser at flere foreldre anser anerkjennelse fra medelever og lærere som viktig for at elever med ASF skal føle seg inkludert i skolen. Trygghet, aksept og åpenhet fremheves som sentrale begreper innen anerkjennelse. Med utgangspunkt i Honneth (2006, s. 11-12) sin anerkjennelsesteori, forstår vi begrepene som viktig for elever med ASF sin opplevelse av inkludering.

### 4.5.1 Foreldrenes opplevelser av aksept og åpenhet i skolen

I vår analyse kom det frem at åpenhet og aksept anses som viktig for inkludering i skolen. Opplevelsene var ulike, da det var forskjell på hvorvidt elevene med ASF selv ønsket å være åpen om diagnosen.

Intervjuperson 3 trekker frem at deres barn med ASF ikke ønsker å være åpen om diagnosen. Som et alternativ fremheves muligheten for å snakke om ulike utfordringer i klasserommet:

Vi har jo snakket mye med hen om hen ønsket å være åpen om diagnosen, og det har hen ikke store ønsker om. Jeg har jo egentlig etterlyst litt sånt. Kunne de ikke snakket om ulike utfordringer i et klasserom? (Intervjuperson 3).

Vår forståelse av sitatet ovenfor er at det kan være ubehagelig å legge fram egne vansker, om det knyttes direkte opp mot en selv. Dersom vanskene ikke rettes mot eleven med ASF, kan det være mindre utfordrende å dele. På den måten kan en åpne for andre vansker, og ufarliggjøre det å ha ulike utfordringer i klasserommet.

Samtidig trekker intervjuperson 6 frem fordeler med å være åpen, og å dele med resten av klassen:

Jeg har informert mye. For å klare å skape inkludering må man ha en åpenhet. Det er det som skaper forståelse og tilrettelegging. For selv om hen er annerledes, vil jo hen leke, men på sine premisser. For eksempel kan ikke hen leke boltrelek, men hen kan likevel samhandle. For eksempel tog-bane, da er hen veldig sosial (Intervjuperson 6).

Vår tolkning av intervjuperson 6 sitt utsagn er at dersom de andre elevene er bevisste på hvilke utfordringer eleven med ASF har, vil det være enklere å delta i leken på sine premisser, og dermed oppnå sosial samhandling med de andre elevene.

Videre forteller intervjuperson 4 at kjennskap og synlighet kan bidra til aksept:

Veldig mange av dem hen går på skole med vet hvem hen er fra barnehagen. Vi har vært mye ute i nærmiljøet, og på skolen, så alle vet hvem hen er. Jeg har også sendt brev til alle i klassen og forklart at hen har autisme. Også går hen alltid med solsikkemerke rundt halsen slik at folk vet at det er noe (Intervjuperson 4).

Ifølge sitatet av intervjuperson 4 kan det være grunn til å tro at bekjenskaper gjør det enklere å oppnå aksept. Å gå på skole i nærmiljøet kan ha positiv innvirkning. Ved å aktivt bruke solsikkemerke, synliggjøres ulikhetene. Vår tolkning er at åpenhet og bruk av solsikkemerke har ført til økt aksept fra de andre elevene.

Sammenfallende funn viser at åpenhet kan bidra til raushet fra de andre elevene, og at det kan gi økt trivsel for elever med ASF:

Jeg tror den rausheten de andre gir hen bidrar til stor trivsel. De andre barna vet at hen er annerledes, og det er liksom greit. Det handler nok om at vi har vært så åpne som vi har vært (Intervjuperson 1).

Mitt barn har bestandig vært opptatt av at klassen skal vite om diagnosen. Hen ville fortelle det med en gang. Det har gjort at de elevene som kjenner hen har gjort mange fine ting. Det er flere høflige barn som aksepterer når hen sier nei. De spør hen likevel dagen etter, og har forståelse for at i dag er hen sliten. Dette har lærerne vært flinke til å jobbe med. Jeg tenker jo at åpenhet er en viktig del av inkludering (Intervjuperson 5).

Vår tolkning av sitatene over er at de andre elevene blir mer tålmodige og hjelpsomme dersom de vet om eleven med ASF sine utfordringer. De fortsetter å inkludere eleven med ASF, og har større toleranse for ulike atferdsuttrykk. Dersom eleven en dag ikke ønsker å være sosial, og avviser de andre elevene, har de forståelse for det. Et resultat av det kan være at de ikke tar avvisningen personlig, og velger å inkludere eleven med ASF også på et senere tidspunkt.

### *Drøfting av foreldrenes opplevelser av aksept og åpenhet i skolen*

Honneth (2012, i Åmot og Skoglund, s. 17) beskriver begrepet anerkjennelse med det innhold at hvert menneske har en ukrenkelig verdi, og at hvert menneske har en egenverdi og et utviklingspotensial. Videre fremmer han at anerkjennelse gjøres i relasjon med andre. I vår empiri fremkommer det at flere foreldre anser åpenhet som viktig i arbeid med inkludering, og at åpenhet kan føre til økt aksept hos de andre elevene. Det gir oss grunn til å tro at åpenhet rundt elevens vansker fører til at eleven med ASF blir anerkjent, og dermed akseptert av jevnaldrende elever og generelt samfunnet rundt seg. Som et resultat kan det gi eleven en bekreftelse på sin egenverdi, og videre en opplevelse av å være inkludert i fellesskapet.

Et viktig punkt som trekkes frem gjennom vår empiri, er rausheten elever med ASF kan oppleve av de andre elevene som et resultat av åpenhet. Parallelt med raushet som et resultat, trekkes viktigheten av å være åpen på et tidlig tidspunkt frem. Det betyr god informasjon til foreldre og andre elever på et tidlig tidspunkt. Slik som WHO (2023) presiserer, kan evnene og behovene til elever med ASF være ulike, og de holdningene og støtten de møter vil ha mye å si for deres trivsel og inkludering. I tråd med Honneth (2006, s. 11-13) sin anerkjennelsesteori, samsvarer det med den offentlige sfæren. Det handler om at en blir betraktet som et likeverdig subjekt. Dette er en rettighet hvert enkelt individ har, og som er nødvendig for individets selvfølelse. Ved åpenhet og god informasjon til klassen om utfordringene eleven med ASF står overfor, kan det være enklere for medelevene å forstå hvorfor eleven med ASF får individuelle tilpasninger, og dermed møte eleven med positive holdninger.

Dette kan utdypes videre gjennom at økt forståelse kan føre til at de andre elevene aksepterer eleven med ASF sine atferdsuttrykk. For eksempel kan elever med ASF ha et behov for å trekke seg tilbake (Kanner, 1943, s. 250; Helsenorge, 2023). Som et resultat av behovet for alenetid, kan elever med ASF i noen tilfeller velge å takke nei til deltakelse i lek, mens i andre tilfeller ha et ønske om å delta i lek. I den forbindelse trekker Honneth (2006, s. 13) frem krenkelser, som en motsetning til anerkjennelse. En av formene for krenkelser er sosial nedverdiggelse. Manglende aksept for elevens atferdsuttrykk kan føre til krenkelse av elevens verdighet, som videre kan føre til konsekvenser i form av isolasjon eller lav selvfølelse. For en elev med ASF kan det tenkes at forståelse og aksept fra medelever vil virke forebyggende for sosial nedverdiggelse.

Det er viktig at eleven med ASF ikke blir sosialt nedgradert på bakgrunn av sine atferdsuttrykk, da det kan gi lite fellesskapsfølelse (Lysaker, 2013, s. 25-27). Det er viktig at de andre elevene fortsetter å spørre om hen ønsker å være med i leken, til tross

for avvisning. Empirien vår viser til at åpenhet kan føre til at de andre elevene har større forståelse for hvorfor de blir avvist, og at de på bakgrunn av denne forståelsen velger å spørre på et senere tidspunkt. Det er bra, da eleven med ASF blir ettertraktet av de andre elevene, og dermed opplever å være inkludert i fellesskapet (Qvortrup, 2012, s. 5).

Videre er det viktig å erkjenne at elever med ASF kan ha mange av de samme behovene som andre elever. Til tross for elever med ASF sine sosiale utfordringer, fremkommer det i vårt datamateriale at elever med ASF på lik linje med andre elever, har et ønske om å delta i lek. Derimot må leken foregå på eleven med ASF sine premisser. Eksempelvis trekker intervjuperson 6 frem at deres barn ikke kan leke boltrelek. På bakgrunn av vansker med det sosiale samspillet, og evnen til å forstå andres tanker, meninger og følelser, kan slik lek være utfordrende. Derimot er deres barn svært opptatt av togbane, og intervjuperson 6 opplever at hen er sosial når tog blir trukket frem som en aktivitet. Utdanningsdirektoratet (2017) presiserer at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. For eleven kan det å samhandle med andre elever under lek med togbane bidra til akkurat det. I en slik aktivitet kan eleven med ASF sin deltakelse i fellesskapet bli anerkjent, i tråd med Honneth (2006, s. 11-13) sin anerkjennelsesteori. Deltakelse i lek hen mestrer kan ha positiv innvirkning på elevens selvtillit, og dets forhold til seg selv. Samtidig kan det fremme en følelse av å være inkludert i fellesskapet sammen med medelever.

Forståelse og åpenhet fra medelever og lærere kan bidra til at elever med ASF ikke opplever sosial nedverdiggelse. Når andre medelever og lærere forstår elevene med ASF, blir det enklere å møte eleven sine behov. På den måten kan det bidra til å styrke elevenes følelse av egenverd og inkludering i fellesskapet, samt minske atferdsproblemer. Lite forståelse og åpenhet kan skape misforståelser, da det blir vanskeligere å forstå elevens atferdsuttrykk. Videre blir det vanskeligere å forstå hva eleven trenger for å ha gode dager på skolen. Åpenhet kan derfor spille en viktig rolle i arbeidet med å skape et inkluderende skolemiljø for elever med ASF.

Derimot kan det være nyttig å reflektere omkring utfordringer som er knyttet til det å være åpen om egne utfordringer. Enkelte foreldre opplever at deres barn ikke ønsker å dele. Noen kan velge å ikke være åpen på grunn av frykt for eventuell stigmatisering, eller å bli møtt med negative reaksjoner fra andre. En av krenkelsene Honneth (2006, s. 13) trekker frem, betegnes som rettighetstap. Det innebærer at alle skal ha innflytelse på valg som vedrører eget liv. Dersom eleven med ASF ikke ønsker åpenhet omkring egne vansker og utfordringer, kan det virke negativt for eleven dersom dette likevel blir gjort (Lysaker, 2013, s. 25-27). For eleven med ASF kan det oppleves som at egne rettigheter blir krenket. Det vil da være viktig å finne en balanse mellom å være åpen rundt elevens utfordringer og ivareta deres personvern, samt verdighet. Et relevant punkt kan være å rette oppmerksomheten mot generelle utfordringer og vansker, slik som fremheves i våre data. På den måten økes forståelsen omkring ulike utfordringer som elever med ASF kan ha, samtidig som det ikke berører den enkelte elev.

#### 4.5.2 Foreldrenes opplevelser med trygghet i skolen

Trygghet blir av Honneth (2006, s. 11-12) i sin anerkjennelsesteori trukket frem som et resultat av kjærlighet i privatsfæren. Under våre funn trekker flere foreldre frem viktigheten av trygghet. Sammenfallende funn belyser viktigheten av trygge voksne, som evner å fange opp elever med ASF, samt relasjoner til lærere og medelever:

Det viktigste for hen har vært å ha trygge voksne rundt seg, som har fanget hen opp. Det er greit om hen går et friminutt alene, men ikke hvert eneste friminutt. Slike ting må lærerne observere (Intervjuperson 1).

Trivsel for meg er at man føler seg trygg rett og slett. Man har trygge voksne rundt seg, gode relasjoner i forhold til andre barn, og man får hjelp til å forstå ting som er uklart. Man får også hjelp til å tilrettelegge hverdagen slik at man også selv blir forstått (Intervjuperson 5)

Vi anser sitatene ovenfor som at det er vesentlig for foreldrene at elever med ASF har trygge voksne rundt seg i skolemiljøet. Samtidig påpekes det at det er greit at elever med ASF går alene i enkelte friminutt. Vår forståelse er at foreldrene ønsker en balansegang mellom muligheten til å trekke seg tilbake og veiledning og støtte til å ta del i sosialt samspill. En slik balansegang krever at læreren har god kjennskap til eleven, og evner å observere eleven med ASF sine atferdsuttrykk. Det kan gjøre at eleven føler seg sett og forstått, som videre kan føre til en følelse av trygghet. I tillegg til trygge voksne som observerer, viser sitatene over til viktigheten av trygge relasjoner med de andre elevene. Trygge relasjoner presenteres som et resultat av forståelse, som kan knyttes opp mot aksept og åpenhet.

Dersom rammene rundt elever med ASF blir ustabile, kan det føre til overstimulering. Som en konsekvens av overstimulering, kan eleven utvikle skolevegning. Stabile og trygge rammer fremstår som en forutsetning for inkludering:

Hen ble jo ikke inkludert i det hele tatt. For hen takler ikke de rammene som var der. Det ble for ustabil, utrygt og kaotisk, og da ble hen overload. Det har ført til skolevegning (Intervjuperson 4).

Sitatet over tolkes som at inkluderingen i skolen ikke har vært vellykket. Det beskrives hvordan rammene på skolen opplevdes som utrygge, kaotiske og ustabile for eleven med ASF. Skolens rammer kan tyde på at de ikke har tilpasset etter elevens behov. Det kan tenkes at dagene på skolen har opplevdes utrygge, som har bidratt til en skolehverdag som har vært utfordrende å håndtere. En konsekvens av en utfordrende skolehverdag har ført til at eleven har utviklet skolevegning.

For å forebygge skolevegning, er det viktig med lærere som observerer og ser hvilke behov eleven med ASF har. Dermed kan lærerne tilpasse skolehverdagen ut fra det:

Jeg savner at lærerne er mer på, og har prøvd å formidle det flere ganger. Det å ha en fast person som kan ta imot på skolen for eksempel, og vært der slik at hen ikke trenger å gå rett inn i klasserommet tror jeg kunne hjulpet hen veldig. Det handler jo om den tryggheten (Intervjuperson 3).

Intervjuperson 3 sitt utsagn kan forstås som at foreldre til elever med ASF opplever manglende tilstedeværelse og støtte fra lærerne på skolen. Intervjupersonen uttrykker en bekymring for at barnet deres ikke opplever god nok støtte. Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til en felles forståelse omkring hvordan en skal tilrettelegge for elever med ASF. Beskrivelsen av behovet for trygghet viser at intervjupersonen anser det som viktig for elevens opplevelse av inkludering i skolen. I den forbindelse vises det til eksempel der en fast voksen tar imot eleven på skolen hver dag. Tiltaket kan føre til større forutsigbarhet, og videre trygghetsfølelse hos eleven med ASF.

Et godt samarbeid og forutsigbarhet trekkes også frem av intervjuperson 6:

Hen har egentlig alltid vært sånn at hen er glad i mennesker, og reagerer godt på mennesker. Men på sist møte fortalte skolen at de hadde en annen oppfatning, og at de



merket stor forskjell på når den faste assistenten var borte. Jeg tenker det handler mer om at de ikke kjenner til rutiner like godt, og ikke at det er en ny voksen (Intervjuperson 6).

Ifølge sitatet over behøver det ikke handle om hvilke voksne eleven med ASF tilbringer tid med, men hvor godt de kjenner eleven sine behov. Det er viktig at den voksne har kjennskap til rutineene, slik at uforutsette situasjoner som kan prege eleven med ASF ikke oppstår.

Oppsummerende viser funnene at foreldre fremhever betydningen av trygge voksne rundt seg i skolehverdagen. Behovet for at elever med ASF opplever støtte og observasjon av atferdsuttrykkene, slik at en kan tilpasse skolehverdagen best mulig er viktig. Det kan føre til trygghetsfølelse hos eleven. Videre kan eleven med ASF bli preget dersom de ikke blir inkludert på en tilfredsstillende måte. Som en konsekvens av manglende tilpasning og trygghetsfølelse kan eleven utvikle skolevegning.

### *Drøfting av foreldrenes opplevelser med trygghet i skolen*

Bergkastet et al. (2015, s. 11) beskriver inkludering og trygghet som en forutsetning for et tilrettelagt skolemiljø. Trygghet er helt essensielt, og noe skolen må være bevisst på. På bakgrunn av Honneth (2006, s. 11-12) sine tre livssfærer: Privatsfæren, den offentlige sfæren og den solidariske sfæren, danner den private sfæren grunnlag for trygghet. Det forekommer som et resultat av kjærlighet, i form av varme og omsorg fra nære relasjoner. Det er derfor de voksne og elevene rundt, som danner grunnlaget for trygghet i skolehverdagen til en elev med ASF.

Å skape trygghet i skolehverdagen, innebærer å gi eleven individuell støtte og tilrettelegging etter behov. Det vil være viktig at skolen legger til rette for aktiviteter og rutiner som fremmer trygghet og forutsigbarhet for eleven. Det kan innebære klare, tydelige regler og strukturerte rutiner, samt mulighet til å uttrykke bekymringer eller behov for støtte. Derimot er ikke det nødvendigvis like lett i praksis, da ressurser kan være en stor utfordring i skolen. Mangel på tid og personale, kan påvirke skolens oppfølging i en negativ retning. Videre kan det bli vanskeligere å observere elevens atferdsuttrykk til enhver tid.

I motsetning til det viser sammenfallende funn at det er viktig for foreldrene at deres barn har trygge voksne rundt seg, som evner å observere atferdsuttrykkene. Som nevnt pekes det på at elever med ASF har begrenset kontakt med mennesker, og kan ha et behov for å trekke seg tilbake (Kanner, 1943, s. 250; Helsenorge, 2023). Videre peker Statped (2021) på at de sammensatte og komplekse utfordringene kan føre til et høyt stressnivå. Et eksempel som trekkes fram i våre data er at en elev med ASF kan ha et ønske om å tilbringe friminuttet alene. Gjennom en skolehverdag er det mye inntrykk for eleven, og et friminutt der eleven får pause kan være et ønske fra eleven selv. Derimot er det viktig at det ikke skjer hver dag, da en konsekvens kan være at eleven skli utenfor det sosiale fellesskapet. Trygge voksne som evner å se elevens behov, er viktig for at eleven skal bli inkludert på sine premisser.

Videre kommer gode relasjoner frem som viktig for trygghet. Foreldrene beskriver trygghet som en forutsetning for trivsel, og som et resultat av gode relasjoner til barn og voksne. Statped (2022) hevder at elever med ASF kan ha vansker med å oppfatte situasjoner og budskap, og som en konsekvens kan elevens hverdag oppfattes kaotisk og uoversiktlig. Samtidig trekker WHO (2023) frem at elever med ASF kan oppleve overgangssituasjoner som krevende. Lite oversikt og kaos kan skape uforutsigbarhet, og

dermed fremme det motsatte av trygghet. Tatt utgangspunkt i Honneth (2006, s. 11-12), sin anerkjennelsesteori er kjærlighet i form av varme og omsorg fra andre viktig. Gode relasjoner til elever med forståelse for utfordringene eleven med ASF står overfor, kan være viktig for å skape trygghet. Elevene kan vise forståelse i form av omsorg og støtte.

Parallelt med Statped (2021), peker vår empiri på høyt stressnivå hos elever med ASF. Som en konsekvens av en stressende skolehverdag med et utrygt, kaotisk og ustabil skolemiljø, har enkelte elever med ASF utviklet skolevegring. Tatt utgangspunkt i Martnes (2022, s. 195-196) sin artikkel, viser flere undersøkelser at elever med ASF har et betydelig høyt ufrivillig skolefravær, noe som kan skyldes dårlig tilrettelegging. Videre peker WHO (2023) på at elever med ASF har større risiko for å utvikle depresjon, angst, hyperaktivitetsforstyrrelse, utfordringer med søvn og selvskading enn resten av befolkningen. For å forebygge, må skolen tilrettelegge. Elever med ASF bør oppleve skolehverdagen som forutsigbar og trygg. Et tiltak som fremmes i våre data, er en fast voksen som tar imot eleven utenfor skolegården før skoledagen har begynt. Det kan være med på å skape trygghet, slik som Honneth (2006, s. 11-13) beskriver i privatsfæren.

På den annen side kan det være sårbart med én fast voksen som skal møte eleven hver dag, dersom vedkommende har fravær. Hvis den faste ansatte er fraværende, må eleven med ASF forholde seg til en ny voksen som ikke kjenner rutinene like godt. I empirien kommer det frem at det er viktig med kjennskap til rutiner, og at det skaper trygghet for eleven med ASF. På den måten blir skoledagen forutsigbar. Det betyr at dersom rutinene er kjent, behøver det ikke å være den samme personen som møter eleven utenfor skolegården hver dag. Derimot er det viktig at de voksne rundt eleven kommuniserer godt. Baron-Cohen (2017, s. 744) trekker frem elever med ASF sine utfordringer med uventede situasjoner. Kommunikasjon kan være til stor hjelp, slik at de unngår uforutsette hendelser som oppleves utrygge for eleven.

## 5.0 Avsluttende refleksjoner

Formålet med studien har vært å belyse foreldreperspektiv på skolens arbeid med inkludering av elever med ASF. Foreldrene har en verdifull rolle i sitt eget barns liv, og den verdifulle rollen foreldrene har er det viktig å erkjenne. Vår erfaring er at det meste av forskning retter seg inn på fagpersoners perspektiver. På bakgrunn av det har vi et ønske om å bidra til kunnskapsutvikling og kunnskap omkring temaet, som ser på andre perspektiver enn det som er gjort i mye av den tidligere forskningen. Ved å belyse foreldrenes opplevelser kan de dele hvordan skolen arbeider, og hvorvidt det fungerer. På den måten kan vi bidra med inspirasjon, som andre skoler og elever med ASF potensielt kan ha utbytte av på et senere tidspunkt. Utvalget består av 6 intervjupersoner, som alle er foreldre til elever med ASF i grunnskolen. Følgende problemstilling har blitt belyst:

*«Hvordan opplever foreldre til elever med autismspekterforstyrrelse inkludering i skolen?»*

Gjennom undersøkelsen har vi benyttet oss av en kvalitativ forskningsmetode, i form av dybdeintervju. Det har vi gjort da vi mener dybdeintervju svarer på problemstillingen vår på en god måte. Foreldrenes opplevelser har gjennomgående vært gjennom en prosess, der vi har tolket og analysert deres utsagn. Undersøkelsen har derfor en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming, som ut ifra vår tolkning av empirien har kommet frem til fem hovedtemaer, samt undertemaer. Samtlige temaer har blitt drøftet i lys av teori fra kapittel 2 og lov og rammeverk fra kapittel 1.

### 5.1 Oppsummering av funn i lys av forskningsspørsmål

For å belyse problemstillingen på en grundig måte ble det utformet to forskningsspørsmål. I det følgende kapitlet vil vi oppsummere våre funn i lys av disse.

#### *1. Hvilke opplevelser har foreldre til elever med autismspekterforstyrrelse med skolens tilpasninger for å oppnå inkludering?*

Flere foreldre opplever at deres verdifulle perspektiver ikke blir tatt i betraktning når skolen skal tilrettelegge for deres barn. De forteller om elevenes ulikheter, og deres varierende behov for tilrettelegging i skolehverdagen. Slik som Baron-Cohen (2017, s. 746) fremmer, kan mennesker med ASF fungere på lik linje med andre mennesker dersom miljøet tilpasser seg. Det betyr at elever med ASF kan mestre skolehverdagen på lik linje med andre elever dersom skolen evner å tilpasse seg deres behov. Likevel opplever flere foreldre at skolen ikke anerkjenner de verdifulle innspillene de bidrar med for å skape en tilrettelagt skolehverdag for eleven.

Sammenfallende funn i vår studie viser at foreldre opplever manglende kompetanse, og da spesielt spesialpedagogisk kompetanse. Det pekes på at lærere med evne til å skape gode relasjoner, samt se elevens behov kan bidra til et mer inkluderende skolemiljø. Foreldre som erfarer at skolen ikke anerkjenner deres synspunkter kan ha en sammenheng med manglende kompetanse. På bakgrunn av elever med ASF sine mange ulikheter, vil utfordringene variere fra elev til elev. Lærere som har god kjennskap til eleven, er helt essensielt for at de skal få den oppfølgingen de trenger for å bli inkludert i fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 22).

Videre viser empirien at lærere med manglende kompetanse på hva ASF kan innebære, er en ulempe. Kompetanse er viktig for å tilrettelegge på en god måte, men og for å oppdage elever med ASF. Flere foreldre viser til at spesielt jenter blir oppdaget senere enn gutter, da de har en tendens til å «kamouflere» symptomer (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528). Det kan være at jenter med ASF har andre atferdsuttrykk enn gutter. Spesialpedagogisk kompetanse kan bidra til at jenter blir observert tidligere, slik at de på et tidligere tidspunkt kan få støtten de har behov for.

Derimot trekkes det frem at lærere eller andre voksne som er ansatt på skolen kan ha tilegnet seg mye kunnskap og erfaring gjennom praksis. Den kunnskapen og erfaringen som dannes gjennom utførelsen av yrket anses som verdifull. Lærere uten videreutdanning innen spesialpedagogikk kan gjøre en utmerket jobb i arbeid med inkludering av elever med ASF. Det kan derfor tenkes at det ikke utelukkende handler om kompetansen læreren har, men og den erfaringen vedkommende har tilegnet seg.

Gjennom våre data fremheves det videre at flere foreldre anser sosial inkludering som viktigere enn faglig inkludering. Det kan bety at skolens tilpasninger for å oppnå sosial inkludering står høyere hos foreldrene, enn de tilpasninger som gjøres for å oppnå faglig inkludering. Tatt utgangspunkt i Surén et al. (2019, s. 3), er symptomer på ASF svikt i sosial fungering og svikt i kommunikasjon. På bakgrunn av symptomene, kan elever med ASF enklere havne utenfor det sosiale samspillet med andre elever. Vår empiri viser at foreldrene er opptatt av hvordan skolen arbeider med elevens sosiale samspill. For eksempel trekkes det frem at eleven skal være deltakende i et fellesskap, og ikke bare fysisk tilstedeværende. Det betyr at eleven med ASF skal samhandle med andre, få medvirke og ha et utbytte av opplæringen som gis sosialt. Et eksempel fra datamaterialet er at skolen inkluderer andre elever inn i læringsmålene til eleven med ASF. På den måten arbeider skolen både med sosial og faglig inkludering. Sosial inkludering legges til rette for ved å skape et sosialt samspill, mens faglig inkludering ved å arbeide med egne, tilpassede læringsmål.

Et annet sammenfallende funn viser til verdien av fysisk tilrettelegging. Flere foreldre erfarer at selv små tilpasninger i det fysiske miljøet, kan ha stor betydning for inkludering av elever med ASF. Blant annet rettes oppmerksomheten mot forstyrrelser i klasserommet, eksempelvis mye detaljer i rommet, vond lukt, mye støy og ubehagelig lys. Mye pynt på veggene kan være av lav betydning for de andre elevene. Derimot kan mindre forstyrrelser i det fysiske miljøet ha betydning for elever med ASF. Som et resultat av mindre pynt, kan det være enklere for elever med ASF å tilbringe mer tid i ordinær undervisning. Det samme gjelder fjerning av sterkt lys, unngå parfymelukt og andre tiltak som reduserer støynivået. Fysiske tilpasninger kan bidra til at elever med ASF ikke behøver å bruke like mye energi på ytre fysiske påvirkninger, som flere elever med ASF kan være svært sensitive for (Kaland, 2008, s. 143).

Enkelte foreldre belyser konkrete tilpasninger skolen har gjort for å arbeide med inkludering i skolen. Eksempelvis trekkes støydempende øreklokker frem, da det vil bidra til å redusere støynivået for eleven med ASF. Andre tilpasninger foreldrene opplever som effektive er å skape en forutsigbarhet ved å forberede eleven på hva som skal skje. Det kan innebære å sende timeplanen uken i forveien, eller å skrive timeplanen på tavlen slik at den alltid er synlig og tilgjengelig. Muligheten til å trekke seg tilbake i form av et grupperom eller en tilbaketrukket krok i klasserommet blir fremhevet i vår empiri.

## 2. *Hvilke opplevelser har foreldre til elever med autismespekterforstyrrelse omkring skolens tilrettelegging for trivsel og inkludering?*

Våre funn viser at foreldrene anser skolens tilpasninger som en forutsetning for elevenes trivsel både faglig og sosialt. Forskningsspørsmål 2 knyttes i stor grad opp mot forskningsspørsmål 1. Statped (2021) retter oppmerksomheten mot at lite individuelle tilpasninger fører til mindre trivsel, som videre kan resultere i skolevegring. Dessverre viser flere sammenfallende funn fra vår empiri at foreldre ikke har den samme opplevelsen. Skolen har ikke mestret å imøtekomme eleven med ASF sine behov. Det har resultert i at skolehverdagen har blitt for utfordrende, og dermed ført til skolevegring.

For å unngå skolevegring, rettes oppmerksomheten av flere foreldre mot at skolen må se eleven med ASF som et individ, og ikke som diagnose. Det betyr at de tilpasninger som øker trivselen hos en elev med ASF, ikke nødvendigvis gjør det hos en annen elev med ASF. En forutsetning er at skolen er endringsvillig og løsningsorientert til de elevene som går på skolen der og da (NOU 2009: 18, s. 16-17).

Et godt foreldresamarbeid fremheves i vår empiri som essensielt for å kunne legge til rette for trivsel hos den enkelte elev. Det er viktig at skolen og foreldrene sammen arbeider for barnets beste, og at skolen sørger for at samarbeidet fungerer. Igjen, elever med ASF er på lik linje med andre elever ulike, med ulike behov. For å skape en skolehverdag preget av trivsel anses det som en fordel å kjenne eleven godt. Foreldrene kjenner sitt barn best, og kan derfor bidra med gode innspill til skolen. For eksempel kan det omhandle hva som trigger eleven, hvordan en kan håndtere ulike atferdsuttrykk og hva som gjør at eleven med ASF trives. Skolen må anerkjenne foreldrenes verdi. Det samsvarer med Nordahl (2007, s. 30-31) sitt siste nivå i et foreldresamarbeid. Nivået handler om at foreldrene må betraktes som en ressurs for skolen.

Videre viser empirien at foreldrene anser sosialt samspill med andre elever som viktig for elever med ASF sin trivsel i skolen. Et viktig poeng her er at fysisk tilstedeværelse ikke er det samme som inkludering. Våre funn viser til det samme. Dersom elever med ASF skal være inkludert er det viktig at elevene selv opplever å være inkludert. Slik som Qvortrup (2012, s. 5) sin psykologiske dimensjon peker på, er elevenes egne opplevelse av inkludering en viktig del av inkluderingsbegrepet. Hvordan dette tilrettelegges for vil variere fra elev til elev, men samarbeid i mindre grupper trekkes frem av foreldrene som et tiltak som kan øke elevens trivsel og fremme inkludering. Her får eleven med ASF både deltatt og samhandlet med andre, men med færre distraksjoner enn dersom det skulle vært med hele klassen. Derimot trekkes det frem at dette må skje på deres premisser. Det er viktig at skolen anerkjenner elevens behov for skjerming, da elever med ASF kan ha et behov for eller et ønske om å trekke seg tilbake (Kanner, 1943, s. 259; Helsenorge, 2023).

Skolens arbeid med å tilrettelegge for trygge rammer rundt eleven med ASF fremheves av foreldrene. Trygghet er ifølge Honneth (2006, s. 11-13) et resultat av varme og omsorg fra nære relasjoner. Opplæringsloven (1998, § 9 A-2) legger føringer på at dette er noe samtlige elever skal oppleve, og skolen er pliktig til å legge til rette. For å fremme trivsel har flere foreldre gode opplevelser med åpenhet rundt eleven med ASF sine utfordringer. Opplevelsene tilsier at åpenhet fører til en større forståelse ovenfor eleven med ASF sine atferdsuttrykk fra de andre elevene, og dermed større aksept. Et resultat av åpenheten kan være at eleven med ASF møtes med mer positive holdninger i større grad. Eksempelvis trekkes det frem av en forelder at elevene fortsetter å inkludere til

tross for flere avvisninger. Eleven med ASF blir da ikke ekskludert som en konsekvens av de utfordringene vedkommende har.

Forutsigbarhet er et begrep foreldrene fremhever. Spesielt vektlegges viktigheten av forberedelse og god informasjonsflyt. Elever med ASF kan ha utfordringer med uforutsette situasjoner, samt de uoversiktlige periodene i løpet av en skoledag (Baron-Cohen, 2017, s. 744; Statped, 2023). Som en tilpasning kan skolen arbeide med å forberede eleven med ASF på hva som skal skje neste, samt gi ekstra støtte i de situasjonene som oppleves vanskelig for vedkommende. På denne måten kan det bidra til trygghet hos eleven med ASF, som igjen vil føre til økt trivsel.

## 5.2 Veien videre

I arbeid med studiet har vi reflektert rundt, og tolket foreldrenes opplevelser med inkludering av elever med ASF i skolen. Det viser seg at inkludering av elever med ASF er svært komplekst, og kompetanse på hva diagnosen ASF innebærer, vil være av betydning. Som et resultat har det oppstått spørsmål omkring hvilken spesialpedagogisk kompetanse skolen har, og hvordan kompetansen utøves i praksis. I en senere studie kunne det derfor vært interessant og kartlagt skolens ressurser innen spesialpedagogikk gjennom å intervjuere rektorer på ulike ordinære skoler. En slik studie kan bidra til et overblikk over hvilken spesialpedagogisk kompetanse skolen har til disposisjon.

Videre har denne studien gitt oss et godt innblikk i foreldrenes opplevelser, som har gitt oss et perspektiv som vil være nyttig å ta med seg som utøvende spesialpedagog. Samtidig er elevens egen stemme noe vi verdsetter høyt. Det kunne derfor vært aktuelt å se nærmere på elever med ASF sine egne opplevelser med inkludering i skolen. Dette er noe som kunne vært interessant å undersøke gjennom en observasjonsstudie. Det ville da gitt oss et innblikk i elever med ASF sin skolehverdag, og dermed et tydeligere bilde på hvordan de føler seg inkludert. I dag etterstrebes det et inkluderende samfunn. Det er derfor relevant å se nærmere på ulike perspektiver på inkluderingsbegrepet.

## Referanseliste

Barne- og familiedepartementet (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet fra Regjeringen.no:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Baron-Cohen, S. (2017). Editorial Perspective: Neurodiversity - a revolutionary concept for autism and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 58:6, s. 744-747. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcpp.12703>

Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't. Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15, 2, pp. 141-278.

Bergkastet, I., Duesund, C., & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø - faglig og sosialt*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development - Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Calder, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2012). 'Sometimes I want to play by myself': Understanding what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism* 17(3), s. 296-316. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1362361312467866>

Carter, A. S., Black, D. O., Tewani, S., Connolly, C. E., Kadlec, M. B., & Tager-Flusberg, H. (2007). Sex differences in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(1), (s. 86-97)

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematisk analyse. *The journal of positive psychology* Vol.12, NO.3, (s. 297-298). Routledge. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/17439760.2016.1262613?needAccess=true>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.

Dei regionale fagmiljøa for autisme, ADHD og Tourettes syndrom. (2023, august 11) *Autisme*. Hentet fra Helsenorge.no:  
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/>

Direktoratet for E-helse. (31. august 2022). *Om ICD-10 og ICD-11 - forarbeid til utredning*. (IE-1103). Hentet fra Ehelse.no:  
[file:///C:/Users/amali/Downloads/Forarbeid%20til%20utredning\\_ICDv.1.0.pdf](file:///C:/Users/amali/Downloads/Forarbeid%20til%20utredning_ICDv.1.0.pdf)

Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016, april 25). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0>

Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2). (s. 106-122). Universitetsforlaget. Hentet fra:  
<https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>

Fasting, R. (2016). Pedagogisk teoridanning i en inkluderende skole; spesialpedagogikkens bidrag. I R. S. Hausstätter, & S. M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 69-79). Cappelen Damm Akademisk.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Norsk Forlag.

Haug, P. (2021). *Spesialundervisning - ei innføring*. Det Norske Samlaget.

Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21-32). Fagbokforlaget.



Honneth, A. (2012). *Kamp om anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag.

Kaale, A., & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6.Utgave). (s. 523-547). Cappelen Damm Akademisk .

Kaland, N. (2008). Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismespektertilstand? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 92(2). (s.139-150). Universitetsforlaget. Hentet fra: Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismespektertilstand? (idunn.no)

Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.Utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lassen, L. M., & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis: Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmede prosesser*. Fagbokforlaget.

Lysaker, O. (2013). *Menneskeverdets politikk - Anerkjennelse av kroppslig krenkbarhet*. Asbtrakt Forlag AS.

Martnes, M. (2022). Ufrivillig skolefravær hos autistiske barn - er bestemmelse i opplæringslova egnet til å ivareta retten til inkluderende opplæring. *Kritisk juss*, 48(3), s. 190-212. Hentet fra Idunn.no: <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/kj.48.3.1>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education - Evaluating Old and New International Perspectives*. Routledge. Hentet fra:

[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=fXVCAywYzf4C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mitchell,+D.+\(2005\).+Contextualizing+Inclusive+Education+-+Evaluating+Old+and+New+International+Perspectives.+Routledge.+Hentet+fra:+&ots=BXdWUZ2cDp&sig=ikHYG3J9chYJDg7iIl5MPFzTqo&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=fXVCAywYzf4C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mitchell,+D.+(2005).+Contextualizing+Inclusive+Education+-+Evaluating+Old+and+New+International+Perspectives.+Routledge.+Hentet+fra:+&ots=BXdWUZ2cDp&sig=ikHYG3J9chYJDg7iIl5MPFzTqo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

NAOB. (2024). *Elev*. Hentet 15.april 2024 fra naob.no: <https://naob.no/ordbok/elev>

NESH. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*.

Hentet fra Forskningsetikk.no:

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold - sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-35).

Universitetsforlaget.

Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. In E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6.Utgave). (s. 615-642). Cappelen Damm Akademisk.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse - En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (NOVA rapport 19/05). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2011071505529?page=3](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011071505529?page=3)

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole - hvordan skape et bedre samarbeid?*.

Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget. Hentet fra:

[INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE.indb \(regjeringen.no\)](#)

NOU 2009: 18. (2009). *Retten til læring: Individ og integritet*. Fornyings- og administrasjonsdepartementet. Hentet fra Regjeringen.no:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>

Nøvik, T. S., & Lea, R. A. (2019). *Diagnosesystemene ICD og DSM*. Hentet fra Legeforeningen.no: <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-1-diagnostikk-og-utredning/diagnostikk-i-barne-og-ungdomspsykiatri/Diagnosesystemene-ICD-og-DSM/>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata.no: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11)

Opplæringsloven. (2016). *Lov om endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageplass m.m.) (LOV-2016-06-17-65)*. Lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2016-06-17-65>

Regional kompetansetjeneste for autisme. (2019) *Regional retningslinje for utredning og diagnostisering av autismspekterforstyrrelse (ASF)*. Hentet fra Oslo-universitetssykehus.no: [https://www.oslo-universitetssykehus.no/4aa675/contentassets/c3c5cb6a2d0345d088e0b3cde04d1ba8/01025\\_regional\\_retningslinje\\_asf\\_a41.pdf](https://www.oslo-universitetssykehus.no/4aa675/contentassets/c3c5cb6a2d0345d088e0b3cde04d1ba8/01025_regional_retningslinje_asf_a41.pdf)

Sikt. (2022). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet fra Sikt.no: <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>

Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser - personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm Akademisk.

Sponheim, E., & Gjevik, E. (2019, mars 21). *Gjennomgripende Utviklingsforstyrrelser (Autismespekterforstyrrelser)*. Hentet fra Legeforeningen.no: <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-oppsett-etter-inndeling-i-icd-10/gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser>

Statped. (2021, Juni 10). *Nevroutviklingsforstyrrelser*. Hentet fra Statped.no:  
<https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/sensoriske-vansker-og-skolefravar/>

Statped. (2022, Oktober 13). *Autismespekterforstyrrelser*. Hentet 21.februar 2024 fra Statped.no:  
<https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/?depth=0>

Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., P. M., Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening Vol.139*, s. 17. Hentet fra Tidsskriftet.no <https://tidsskriftet.no/2019/10/originalartikkel/diagnostisering-av-autismespekterforstyrrelser-hos-barn-i-norge>

Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. I C. Willig, & W. S. Rogers (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (s. 17-37). Sage.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. (5.Utgave). Fagbokforlaget.

Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95 (2). (s. 103-114). Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-03>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.Utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. I T. Næsby (red.). *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole* (Vol. 5, s. 5-16). UCN Forlag. Hentet fra: [https://issuu.com/cepra/docs/serieh\\_fte\\_5\\_er\\_du\\_med](https://issuu.com/cepra/docs/serieh_fte_5_er_du_med)

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø*. Hentet fra Udir.no:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, Juni 19). *Sosial læring gjennom arbeid med fag*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/>

Utdanningsdirektoratet. (2023, Desember 19). *Tilrettelegging for barn og elever med behov for ekstra støtte*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-behov-for-ekstra-stotte/>

Westergård, E. (2007). Do Teachers Recognise Complaints from Parents, and If Not, Why Not). *Evaluation & research in education* 20(3), s. 159-178. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.2167/eri412.0?needAccess=true>

Westergård, E. (2018). "En svale gir ingen sommer". I H. Omdal, & R. Thygesen (red.), *Å falle mellom to stoler - samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 183-195). Universitetsforlaget.

World Health Organization. (2022, 30. mars). *Autism*. Hentet fra Who.int  
[https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/autism-spectrum-disorders-\(asd\)](https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/autism-spectrum-disorders-(asd))

World Health Organizaion. (2023, November 15). *Autism*. Hentet fra Who.int  
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund, & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet - i barnehage og skole* (s. 17-37). Universitetsforlaget.

## Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Godkjenning fra SIKT

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Foreldreperspektiv på inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse foreldres erfaringer og opplevelser omkring skolens inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med masterprosjektet er å rette oppmerksomheten mot foreldrenes erfaringer og opplevelser. Dette for å sikre foreldremedvirkning, og for å få deres perspektiver på et inkluderende skolemiljø.

Problemstillingen lyder som følger:

*«Hvordan opplever foreldre til elever med autismespekterforstyrrelse inkludering i skolen, og hvilke faktorer påvirker deres opplevelse av tilpasning og trivsel i et inkluderende skolemiljø?»*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

De ansvarlige for prosjektet er studentene fra NTNU Marte Fjeld og Amalie Olsen, samt masterveileder Else Marie Johansen Lyngseth.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi ønsker å spørre deg om å delta på bakgrunn av at du sitter inne med erfaringer og opplevelser som vi anser som verdifull for skolens arbeid med å skape et inkluderende skolemiljø. Vi henvender oss derfor i denne gruppen på sosiale medier, da vi ønsker fem informanter som kan bidra til vårt masterprosjekt.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Å delta i masterprosjektet innebærer et intervju der dere får spørsmål om deres erfaringer og opplevelser omkring inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse. Intervjuet vil baseres på deres perspektiver, og er ikke avhengig av teoretisk kunnskap. Ingen spørsmål vil rettes mot deres barn. Selve intervjuet vil ta ca. en time, og kan gjennomføres digitalt om ønskelig. Vi vil ta lydopptak av intervjuet, og etter endt prosjekt vil all data bli slettet.

#### **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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det vil være masterstudent ved NTNU Marte Fjeld og Amalie Olsen, samt masterveileder Else Marie Johansen Lyngseth som vil ha tilgang på personopplysninger.*
- *For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang på personopplysninger vil vi benytte oss av «Nettskjema». Dette er et sikkert og godkjent dataverktøy som brukes for å samle inn data på en trygg måte. Deretter vil filene bli lagret i NICE-1. NICE-1 er NTNU's fillagringsområde for studenter som trenger skjerming av data.*
- *Alt vil bli anonymisert, og ingen personopplysninger vil kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.*

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1.juni 2024. Etter endt dato vil all data bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- Student Marte Fjeld, [marfjeld@ntnu.no](mailto:marfjeld@ntnu.no)
- Student Amalie Olsen, [amaliols@ntnu.no](mailto:amaliols@ntnu.no)
- Veileder Else Marie Johansen Lyngseth, [ejl@dmmh.no](mailto:ejl@dmmh.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.



## Med vennlig hilsen

Else Marie Johansen Lyngseth  
(Forsker/veileder)

Marte Fjeld, Amalie Olsen

-----  
-----

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «foreldreperspektiv på inkludering av elever med autismspekterforstyrrelse», 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: Intervjuguide

### Intervjuguide

**Tema:** Foreldreperspektiv på inkludering av elever med autismspekterdiagnose (ASF)

**Problemstilling:** *Hvordan opplever foreldre til elever med autismspekterforstyrrelse inkludering i skolen, og hvilke faktorer påvirker deres opplevelse av tilpasning og trivsel i et inkluderende skolemiljø?''.*

#### 1. Brifing

- Informere om lydopptak
- Gjennomgå samtykkeskjema
- Forklare formålet med prosjektet
- Informere om studiens anonymitet og konfidensialitet, samt fordeler og ulemper ved deltakelse
- Åpne for ytterligere spørsmål

#### 2. Oppvarmingsspørsmål

- Har du jobb som er relevant for skole og utdanning?
- Hvor mange barn har du?
- Hvordan opplevde du prosessen rundt utredningen for ASF?
- Hva slags erfaringer har du omkring diagnosen fra tidligere?

#### 3. Refleksjonsspørsmål

##### *Inkludering*

- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hvilke tanker har du om begrepet «inkludering» når det kommer til elever med ASF?
- Hvilke faktorer anser du som viktige for en inkluderende skolehverdag for elever med ASF?
- Hvordan opplever du at skolen arbeider med inkludering i skolemiljøet?
- Har du erfaring med konkrete tiltak skolen bruker for å inkludere elever med ASF?
- Opplever du at du får medvirke i skolens arbeid med inkludering?  
- Vil du utdype?

##### *Tilpasning*

- Hva legger du i begrepet tilpasning?
- Hvilke faktorer anser du som viktige for at skolen skal kunne tilpasse seg elever med ASF?
- Opplever du at skolens ressurser og kompetanse er tilstrekkelig når det gjelder å imøtekomme behovene til elever med ASF?  
- Vil du utdype?
- Hvilke eksempler har du med at skolen tilrettelegger for sosiale relasjoner?

##### *Trivsel*

- Hvilken betydning har begrepet «trivsel» for deg i et skolemiljø?
- Hvordan opplever du at trivsel henger sammen med inkludering av elever med ASF i skolemiljøet?
- Hvilke faktorer anser du som nødvendige i skolens arbeid med å skape et miljø som fremmer trivsel for elever med ASF?

- Hva anser du som viktig i samarbeidet mellom skolen, hjem og andre støtteapparater for å fremme trivsel for barn med ASF?

#### **4. Avrundingspørsmål**

- Er det noe mer du vil legge til?
- Kan vi kontakte deg om det skulle være noe i ettertid?

Vi ønsker å takke deg for deltakelsen.

## Vedlegg 3: Godkjenning fra SIKT Vurdering av behandling av personopplysninger

09.01.2024

### Referansenummer

433155

### Vurderingstype

Standard

### Dato

09.01.2024

### Tittel

Foreldreperspektiv på inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

### Prosjektansvarlig

Else Marie Johansen Lyngseth

### Student

Amalie Olsen, Marte Fjeld

### Prosjektperiode

01.12.2023 - 01.06.2024

### Kategorier personopplysninger

- Alminnelige
- Særlige

### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

### Meldeskjema

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet

ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

#### TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

#### FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om deres barn (tredjepersoner).

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.). Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

