

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn: Anette Johnsen

Kandidatnummer: 9

3 læreres perspektiv på inkludering av elever med ASD i klasse miljøet og i ordinær undervisning.

Dato: 18.05.2021

Totalt antall sider: 98

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	i
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Temaets aktualitet	2
1.2.1 Aktuell forskning på ASD og inkludering	3
1.3 Formål med undersøkelsen.....	3
1.4 Problemstilling	4
1.5 Begrepsavklaring.....	4
1.5.1 Perspektiv	4
1.5.2 Integrering og inkludering	6
1.5.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning	6
1.6 Masteroppgavens struktur	7
2. Teori	8
2.1 Inkludering	8
2.1.1 Inkluderingsbegrepet.....	9
2.1.2 Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet	10
2.1.3 Forutsetninger for å lykkes med inkluderende undervisning	11
2.1.4 Tilstandsrapport om inkludering i norsk skole i dag.....	12
2.2 Autismespekterforstyrrelse.....	13
2.2.1 Utfordringer og muligheter knyttet til ASD og inkludering	13
2.3 Lærerens rolle.....	14
2.3.1 Klasseledelse	15
2.3.2 Relasjonskompetanse	16
2.3.3 Oppsummering	17
3. Metode.....	19
3.1 Vitenskapsteori.....	20
3.1.1 Fenomenologi.....	20
3.1.2 Hermeneutikk	21
3.1.3 Den hermeneutiske sirkel	22
3.2 Kvalitativ undersøkelse	22
3.2.1 Kvalitativt intervju	23
3.2.2 Semi-strukturert intervju	25
3.3.3 Intervjuguiden	26
3.4 Datainnsamling.....	27
3.4.1 Gjennomføring av datainnsamling	27
3.4.2 Utvalg av informanter	28
3.5 Analyse av data	31
3.5.1 Hermeneutikk som analyseredskap	32

3.5.2	Transkribering og kategorisering	34
3.6	Kvalitet i forskningsarbeidet	40
3.6.1	Reliabilitet	41
3.6.2	Validitet	42
3.7	Forskningsetiske hensyn	44
3.8	Forforståelse	46
4.	Presentasjon av resultater	48
4.1	Lærerens arbeidsmåter	48
4.1.1	Lærerens forståelse av inkluderingsbegrepet	48
4.1.2	Kunnskap om og forståelse for ASD diagnosen	49
4.1.3	Taus kunnskap	50
4.1.4	Lærerens opplevelse av samarbeid og støtte	51
4.2	Erfaring med hvilke forhold som fremmer inkluderingsmuligheter	52
4.2.1	Forhold som fremmer sosial inkludering	52
4.2.2	Fordeler med inkludering av elev med ASD	54
4.2.3	Faglig tilpasning og tilrettelegging	55
4.2.4	Fysisk tilpasning og tilrettelegging	56
4.2.5	Informasjon, aksept og forståelse	57
4.2.6	Elevenes selvutvikling	58
4.3	Erfaring med hvilke utfordringer som kan hemme inkludering	59
4.3.1	Sosiale utfordringer	59
4.3.2	Faglige utfordringer	60
4.3.3	Fysiske utfordringer	61
4.4	Betydningen av klasseledelse og relasjoner	62
5.	Diskusjon	63
5.1	Styres lærerens perspektiv på inkludering av ideologi eller praksis?	63
5.2	Gjensidighet i relasjoner og fullverdig deltakelse?	66
5.3	Spesialpedagogikken som verktøy for å fremme inkludering	70
5.4	Har lærerne et positivt eller negativt syn på det å være spesiell?	71
5.5	Er forutsetningene til stede for å skape en inkluderende praksis?	73
5.6	Er lærerne opptatt av inkluderingsens treenighet i sammenheng med ASD?	75
5.7	Er det forskjell i perspektiv hos allmennlærer og spesialpedagog?	76
6.	Oppsummering og konklusjon	76
7.	Litteraturliste	79
	Vedlegg 1: Intervjuguide	85
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter	87
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	90
	Vedlegg 4: Kvittering fra NSD	91

Sammendrag

Hensikt

Denne oppgaven har til hensikt å undersøke hvilket perspektiv lærere har på inkludering av elever med ASD (autism spectrum disorder) i en vanlig klasse, og i skolens ordinære undervisningstilbud. Undersøkelsen ser i dybden på tre læreres arbeidsmåter med hensyn til fysisk, faglig og sosial inkludering.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for oppgaven er «*Hvilket perspektiv har læreren på inkludering av elever med ASD i klassemiljø og i ordinær undervisning?*». Forskningsspørsmålene spør 1) om det er indre eller ytre faktorer som bestemmer hvordan læreren arbeider med inkluderingen, 2) hvilke forhold som fremmer inkluderingsmuligheter, og 3) hvilke utfordringer læreren møter på.

Metode

Dette er en kvalitativ studie der data er samlet inn gjennom semi-strukturert forskningsintervju. Deltakerne ble rekruttert etter strategisk kriterieutvalg, og data ble analysert ved hjelp av den hermeneutiske sirkel.

Resultat

Funn fra denne undersøkelsen antyder at lærere som arbeider med elever med ASD ser på inkludering som en dynamisk prosess fremfor en statisk tilstand. Dette betyr at lærerens perspektiv avhenger av kontekst, og tar hensyn til elevens forutsetninger og behov i den gitte situasjonen. Prosessperspektiv tilsier bevegelse, som igjen kan assosieres med mulighet og vekst.

Konklusjon

Dersom det å være inkludert betyr mer enn å bare være til stede, kan det i denne konteksten også innebære det å ikke være til stede. Derfor må læreren se om eleven har behov for inkludering ved siden av fellesskapet, og tilrettelegge for dette gjennom tilpasset miljø og undervisning.

Abstract

Purpose

The purpose of this research is to examine what perspective the teacher has on inclusive education for pupils with autism spectrum disorders (ASD).

Method and research questions

This study has a qualitative design. A hermeneutic approach has been used to solve the issue «what perspective does the teacher have on the inclusion of pupils with ASD in the classroom environment and in regular education?».

Results

Results suggests that teachers view the inclusion of pupils with ASD as a dynamic process rather than a static state. This means that the teacher's perspective depends on the pupil's prerequisites and needs in the given situation.

Conclusion

If inclusion means more than just being present, it can also mean not being present in this context.

1. Innledning

I innledninga til denne masteroppgaven vil jeg skissere bakgrunnen for valg av tema slik at det blir forståelig hva jeg ønsker at undersøkelsen skal kaste lys på, og hva som er bakgrunnen for mitt engasjement.

Jeg var ferdig utdannet barnehagelærer i 2019. Siden jeg startet på masterstudiet Tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk rett etter tre års barnehagelærerutdanning, har jeg ingen praktisk erfaring innen barnehage eller skole utover praksisperiodene. Jeg er mor til en gutt som fikk diagnosen barneautisme i 2013, noe som er bakgrunnen for min store interesse for dette området.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg vil starte med en personlig erfaring som beskriver mangel på fysisk, sosial og kulturell inkludering i skolen, og som mitt engasjement bygger på.

Jeg følger min 11 år gamle sønn til skolen. Han har barneautisme. På skoleveien treffer vi mange av elevene som går i klassen han har vært tilknyttet i 5 år. De er på vei i motsatt retning fordi de skal på tur denne skoledagen. Ingen av disse elevene sier «hei» til min sønn.

I denne masteroppgaven er jeg interessert i å undersøke hvilket perspektiv lærere har på inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser (autism spectrum disorders, heretter kalt ASD) i klassemiljøet og i den ordinære undervisningen.

Både internasjonale og nasjonale styringsdokumenter slår fast at alle barn har rett til inkluderende undervisning. FNs konvensjon om rettighetene som mennesker med nedsatte funksjonsevner har (CRPD, 2008) skal blant annet bidra til god inkludering av mennesker med funksjonsnedsettelse. Salamancaerklæringen (1994) slår fast at alle barn med særskilte behov skal ha tilgang til vanlig undervisning, og understreker at vanlige skoler med inkluderende praksis er det mest effektive middelet for å bekjempe diskriminerende holdninger, utvikle tolerante nærmiljøer og et inkluderende samfunn (UNESCO, 1994). Opplæringslovens (1998) § 1-3 og §5-1 lovfester retten til hhv. tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Opplæringsloven §8-2 sier at organiseringen av undervisningen skal ivareta elevens behov for sosial tilhørighet. I Opplæringsloven er også retten til et godt psykososialt miljø lovfestet gjennom §9a, som skal fremme trygghet og sosial tilhørighet for elevene.

Et trygt psykososialt læringsmiljø der elevene møtes med forståelse og får mulighet til å utvikle seg, kan være med på å redusere risikoen for dårlig psykisk helse, og dermed opprettholde den daglige funksjonen (Berg, 2012). Men hva er sosial tilhørighet, og hva oppleves som et godt psykososialt miljø for en elev med ASD? For mennesker med ASD kan sosiale situasjoner oppleves som sterkt ubehagelig, særlig når de har andres oppmerksomhet rettet mot seg. Det er ikke uvanlig at personer med ASD utvikler tilleggsvansker knyttet til søvnvansker, og tilleggsdiagnoser som angst og depresjon (Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand og Olsen, 2016). Slike psykiske symptomer kan ha sammenheng med manglende psykisk velvære (Berg, 2012). Dette kan gjøre inkludering av elever med ASD utfordrende.

Den beste måten å sikre tilhørighet på er å etablere felles aktiviteter som er *personlig meningsfulle* for eleven som har ASD (Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand og Olsen, 2016). Med store utviklingsmessige forskjeller mellom medelever og elever med ASD, samt sosiale og kommunikative utfordringer knyttet til diagnosen, vil jeg tro at dette avhenger av forståelse, velvilje og engasjement fra både lærere, medelever og foreldre – med skoleeier og en skoleledelse som brenner for inkludering.

1.2 Temaets aktualitet

En omfattende befolkningsundersøkelse viste at forekomsten av ASD i Norge kan antas å være 6 av 1000 (Stoltenberg m.fl., 2010). Ifølge Statistisk sentralbyrå bodde det 1 122 508 personer under 18 år i Norge 1.januar 2019. Ut ifra dette tallet kan vi anslå at mellom 6500 og 7000 barn i Norge hadde ASD i 2019. Antall elever på 1. til 7. trinn i Norge var 448.655 1.oktober 2018. Dersom seks av 1000 har ASD, vil dette si i overkant av 2500 grunnskoleelever, et ikke ubetydelig antall elever.

Inkluderende opplæring er et overordnet prinsipp i den norske skolen, og gjelder for alle elever (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Men når hovedvanskene for elever med ASD knyttes til kommunikasjon og sosial fungering (Øzerk & Øzerk, 2013), kan inkludering oppleves som utfordrende både for læreren og eleven selv. Det kan være vanskelig å finne generelle tiltak som passer for elever med ASD siden dette er en heterogen gruppe der vanskene oppleves og kommer til uttrykk på ulike måter hos hvert individ. Elevenes hjelpebehov kan være stort, og elever med ASD kan også være lite fleksible (Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand & Olsen, 2016). Dette gjør at det kan være vanskelig å tilpasse omgivelsene for elever med ASD. Lærerens erfaringer med inkludering av denne

elevgruppen kan gi viktig kunnskap om hva som er reell inkludering og hvordan en kan oppnå dette for elever med ASD. Derfor mener jeg at temaet er aktuelt.

1.2.1 Aktuell forskning på ASD og inkludering

Det finnes få fagfelleverderte artikler som sier noe om hvordan inkludering og tilpasset opplæring fungerer for elever med ASD i Norge. Resultater fra slike undersøkelser gjort i Irland, USA, England og Canada viser at lærere opplever inkludering av elever med ASD som utfordrende på mange områder. Flere av de samme utfordringene gikk igjen – selv om studiene var gjennomført i ulike land og med flere års mellomrom. Lærerne opplevde utfordringer knyttet til ressursmangel, skolepolitikk og egen manglende kompetanse på enkeltelevelenes utfordringer. De opplevde også at egenskaper ved eleven med ASD gjorde det vanskelig å oppnå full inkludering, og at manglende forståelse fra omgivelsene gjorde det vanskelig å skape et inkluderende miljø i klassen (Humphrey & Symes, 2013, Lindsay, Proulx, Thomson & Scott, 2013, Able, Sreckovic, Schultz, Garwood & Sherman, 2015, Anglim, Prendeville & Kinsella, 2018).

Risikoen ved at lærerne opplever mange utfordringer kan være at de inntar det som kan kalles et mangelperspektiv på denne elevgruppen (Hausstätter & Reindal, 2016). Jeg kommer nærmere inn på dette i avsnitt 1.5 (Begrepsavklaring).

1.3 Formål med undersøkelsen

Formålet med undersøkelsen vil være både å forstå hvordan lærere ser på det å arbeide med inkludering av elever med ASD, og hvilke erfaringer lærerne sitter inne med når det gjelder dette arbeidet. Autismespekterforstyrrelser virker ikke å være et område som er særlig prioritert i pensumet til lærerutdanninga, og heller ikke i masterutdanninga jeg gjennomfører nå. Selv om jeg har valgt fordypning i spesialpedagogikk har vi ikke vært innom hvilke tiltak som kan fremme inkludering av elever innenfor autismespekteret. Det kan synes som om dette er noe lærere må finne ut av selv dersom de får undervisningsansvar for en elev med denne diagnosen. Selv om det er relativt få elever med ASD, er det fortsatt viktig at vi har kunnskap som kan gi hver og en av disse elevene muligheter til å bli inkludert, på lik linje med alle de andre. Og nettopp fordi det er en sjelden forekomst, og fordi diagnosebildet kan være svært sammensatt, må arbeidet styres av både erfaringsbasert og teoretisk kunnskap – ikke tilfeldigheter. Med tanke på at diagnosen innebærer flere typiske vansker som går igjen hos de fleste med ASD, vil jeg tro at det finnes kunnskaper om gode løsninger som kan hentes fra lærerne som har erfaring fra dette arbeidet. Samtidig vil jeg kaste lys på at dette ikke er lærernes ansvar alene, men et kollektivt ansvar som ligger hos alle aktørene i skolen. Formålet

mitt med denne undersøkelsen er å frembringe ny kunnskap som kan komme alle som skal jobbe med elever med ASD til gode. Kanskje kan mine undersøkelser også gi nye problemstillinger som kan ses nærmere på senere.

1.4 Problemstilling

Jeg har formulert følgende problemstilling for masteroppgaven:

«Hvilket perspektiv har læreren på inkludering av elever med ASD i klasse miljø og i ordinær undervisning?»

Forskningsspørsmålene jeg tror kan lede til oppklaring av denne problemstillinga er:

1. «Er det indre faktorer knyttet til eleven og elevens diagnose, eller er det ytre faktorer knyttet til miljø som bestemmer lærerens arbeidsmåter når det gjelder inkludering?».
2. «Hvilke forhold mener læreren fremmer muligheter for inkludering av elev med ASD?»
3. «Hvilke utfordringer møter læreren på i arbeidet med å inkludere elev med ASD?»

1.5 Begrepsavklaring

I min problemstilling er det begrepene *perspektiv* og *inkludering* som er sentrale, og som jeg derfor trenger å avklare. Jeg vil også komme inn på hva tilpasset opplæring og spesialundervisning er, da disse er ment å være verktøy som skal fremme inkludering.

1.5.1 Perspektiv

Perspektiv kan sies å være synonymt med betraktningmåte. Skolens tilnæringsmåte til elevers vansker og utfordringer styres av hvordan skolen forstår disse vanskene. Dersom fokuset er på å lete etter avvik hos eleven og tiltak som settes i gang rettes mot at eleven skal endre seg, kalles det et *individperspektiv* på vanskene. Med et *systemperspektiv* undersøkes det om det er miljøet som bidrar til å forsterke eller til og med utvikle vansker. Det blir i så fall viktig å sette i gang tiltak for å hindre at miljøet fungerer slik (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Ifølge Hausstätter og Reindal (2016) kan spesialpedagogikken se på det å være *spesiell* som enten et negativt eller et positivt element, med fire ulike regimer for perspektivtaking i den spesialpedagogiske praksis.

Mangelperspektiv

I dette perspektivet ses det spesielle som negativt. Det er skolens rammer og mål som definerer kravene til elevene. Diagnosen og pedagogiske evalueringer er viktige for å uttrykke elevens mangler. Spesialpedagogisk teori og praksiskunnskap konsentreres om å redusere konsekvensen av å være spesiell gjennom ulike didaktiske løsninger med mål om at eleven tilpasser seg skolens rammer og mål. Området «tidlig innsats» kan plasseres her, da det er skolens målsettinger som bestemmer om det er behov for tidlig innsats.

Mulighetsperspektiv

Det spesielle ses som positivt i dette perspektivet. Det er fortsatt skolens rammer og mål som er premissleverandør for undervisningstilbudet, men målsettingen er å utvikle en inkluderende opplæringssituasjon. I norsk sammenheng konkretiseres dette gjennom prinsippet om tilpasset opplæring. Den spesialpedagogiske teori og praksis handler her om hvordan spesialpedagogikken kan legge til rette for at det ordinære opplæringstilbudet kan utnytte mangfoldet i en heterogen elevgruppe

Felles for mangelperspektivet og mulighetsperspektivet er at spesialpedagogikken ses på som redskap for den ordinære pedagogikken.

Begrensende perspektiv

Her ses det spesielle som negativt på grunnlag av at redusert biologi, fysiologi eller psykologi hindrer deltakelse i samfunnet. Institusjonelle mål bestemmer ikke tolkningen av det spesielle. Målet er å utvikle strategier og løsninger som reduserer konsekvensene av den begrensningen biologi, fysiologi eller psykologi setter, slik at deltakelse og utvikling blir mulig. Spesialpedagogisk praksis går ut på å utvikle og bruke redskaper som reduserer barrierer for deltakelse.

Vekstperspektiv

Det spesielle ses som positivt fordi ulikheter er en forutsetning for positive relasjoner. Målet er å skape et menneskelig vekstpotensial, og utgangspunktet må være et symmetrisk forhold mellom deltakerne for å skape et bedre samfunn for likeverdige mennesker.

Felles for begrensende perspektiv og vekstperspektiv er at skolens institusjonelle mål ikke styrer det spesialpedagogiske praksisregimet.

1.5.2 Integrering og inkludering

I spesialpedagogisk sammenheng brukes integrering om å føre elev inn i den vanlige skolen, som gir inntrykk av at tilhørighet ikke er en selvfølge. Fokuset er på elevens evne til å tilpasse seg, uten at skolen nødvendigvis endres (NOU 2001:22). Problemet med begrepet integrering er altså ikke ordet i seg selv, men når begrepet brukes om personer i stedet for miljøer og prosesser. «De integrerte» kan oppfattes som en betegnelse på en gruppe marginale personer. En skal altså være forsiktig med bruk av både integrerings- og inkluderingsbegrepet opp mot personer, på grunn av at det bygger på en tvil til deres tilstedeværelse i fellesskapet (Tøssebro & Ytterhus, 2006).

Begrepet inkludering kan oppfattes både på en formell og en pragmatisk måte, avhengig av kontekst. En person kan derfor ha flere oppfatninger av innholdet i inkluderingsbegrepet, alt ettersom hvilken sammenheng dette ses i. Vi kan ha et generelt syn som er ideologisk, men samtidig ha et syn på inkludering som farges av erfaringene og opplevelsene våre (Olsen, 2013).

Inkludering omfatter både å være fysisk der de andre elevene er, å føle tilhørighet og sosial gjensidighet i fellesskap med jevnaldrende, og at eleven deler opplevelser gjennom felles aktivitet med de andre (Garrels, 2017). Inkludering skal ikke stille krav til elevens tilpasningsevne, men til at skolen skal tilpasse seg elevens behov slik at alle barn får like muligheter til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger (Nilsen, 2017). Ifølge Nordahl & Overland (2015) handler et slikt likeverdsprinsipp om at ingen elever skal diskvalifiseres fra fellesskapet på grunn av forutsetninger, interesser, kjønn, alder eller bakgrunn, og at alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg faglig i et inkluderende læringsmiljø. Inkludering med fokus på å utvikle både skolen og undervisningen, fremfor utstrakt bruk av spesialundervisning eller at barnet med ekstra behov skal tilpasse seg, vil bety utvikling av en inkluderende skole som passer for alle elevene (Tøssebro & Ytterhus, 2006).

1.5.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Gjennom skolens generelle prinsipp om ***tilpasset opplæring*** skal alle elevene sikres best mulig utbytte av opplæringen gjennom det ordinære opplæringstilbudet. Et ***ordinært undervisningstilbud*** er den undervisningen som er lagt opp slik at flertallet av elevene skal få et godt faglig utbytte (Nordahl & Overland, 2015).

Tilpasset opplæring er en rettighet som er lovfestet i Opplæringslovens formålsbestemmelse (§1-3). Tilpasset opplæring skal være et verktøy for å oppnå inkludering, og innebærer at

undervisningen skal tilpasses elevens forutsetninger. Eleven skal få et tilbud som gir optimalt læringsutbytte, noe som innebærer at ikke alle kan behandles likt for å oppnå likeverd. De elevene som ikke får et godt nok utbytte av tilpasninger innenfor den ordinære undervisninga, har lovfestet rett til *spesialundervisning* (Opplæringsloven §5-1). Elevene som har individuelle opplæringsplaner (IOP) kan også få sin undervisning sammen med klassen. Spesialundervisningen trenger ikke å foregå på enerom. En slik inkluderende undervisning forutsetter at undervisningen bygger på spiralprinsippet. Elevene undervises i samme tema, men har ulike læringsmål. På den måten blir de faglig inkludert, på tross av lærevansker (Statped, 2021).

1.6 Masteroppgavens struktur

Masteroppgaven består av 6 kapitler. I oppgavens 1. kapittel redegjorde jeg for bakgrunnen for valg av tema, temaets aktualitet og formålet med denne undersøkelsen. Deretter presenterte jeg problemstillingen og avklarte sentrale begreper knyttet til denne. Oppgavens 2. kapittel omhandler den teoretiske bakgrunnen for masteroppgaven. Det er tre områder som blir sentrale her. Det første er hvordan inkludering kan forstås i teori og praksis, og hva som fremmer inkludering i skolen. Det andre området er ASD som diagnose, og det tredje er lærerens rolle. Masteroppgavens 3. kapittel handler om metode. Her vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort med tanke på innsamling og behandling av data. De vitenskapsteoretiske føringene som ligger til grunn for min analyse av datamaterialet blir også presentert, samt en beskrivelse av min forforståelse i kraft av å være forelder til en elev med ASD. Dette er nødvendig med tanke på oppgavens validitet og reliabilitet. I masteroppgavens 4. kapittel vil resultatene fra intervju med informantene bli presentert. Det 5. kapitlet består av drøfting der resultatene tolkes opp mot teorien som er grunnlaget for denne masteroppgaven. Diskusjonen har til hensikt å svare på problemstillingen. I masteroppgavens 6. kapittel vil jeg komme med en oppsummering og konklusjon knyttet til besvarelse av problemstillingen, og diskutere eventuell videre forskning på inkludering og ASD samt hvilke samfunnsmessige, pedagogiske og forskningsmessige konsekvenser denne masteroppgaven kan ha.

2. Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teori som er relevant for problemstillingen. Det er tre områder som jeg mener er relevante å gjøre rede for her. Det første området handler om hvordan inkludering forstås og fungerer i den norske skolen i dag, og her vil begrepet tilpasset opplæring være sentralt. Deretter kommer jeg inn på ASD-diagnosens særtrekk og hvordan dette kan påvirke inkludering. Til sist mener jeg at lærerens rolle og arbeidsmåte er relevant for inkluderingsarbeidet.

2.1 Inkludering

Inkludering som pedagogisk prinsipp ble fremmet av Salamanca-erklæringen i 1994 (UNESCO), der sårbare elevers muligheter til å utvikle sitt potensial gjennom inkluderende opplæring fremheves. Den norske skolens inkluderingsambisjon startet på slutten av 1990-tallet, med et inkluderingsprinsipp som gjelder for alle elever.

Inkluderingsbegrepet blir forstått som et overordnet prinsipp for den norske skolen, et mål skolen skal arbeide mot. Ett av verktøyene for å nå dette målet er tilpasset opplæring (Olsen, 2013). Haug & Bachman (2006) viser til at begrepet tilpasset opplæring kan forstås på en smal og en vid måte. En smal forståelse av tilpasset opplæring vil si å se på tilpasset opplæring som ulike konkrete tiltak og metoder å organisere opplæringen på. I en vid forståelse ses tilpasset opplæring på som en ideologi eller pedagogisk plattform, en omfattende overordnet strategi for hele skolen og innenfor fellesskapet og i læringsrommet. Tilpasset opplæring innenfor ordinær undervisning og innenfor spesialpedagogisk undervisning krever forskjellige tilnærminger til begrepet. Innenfor ordinær undervisning vil en tilpasset opplæring kunne være forskjellige mengder oppgaver eller differensierte oppgaver. I en spesialpedagogisk tilpasset opplæring vil det kreves andre tilpasninger. Det kan være behov for en-til-en undervisning, eller tilpasning av lærestoffet. Dette stiller krav til skolens tilrettelegging for undervisning basert på elevenes forutsetninger.

I NOU 2009:18 «Rett til læring» avklares begrepet tilpasset opplæring slik:

«Det er en plikt for skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personale til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger» (s. 15). Opplæringslovens § 1-3 fastsetter også at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evne og forutsetning (Opplæringsloven, 1998). Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning etter Opplæringslovens § 5-1. Denne rettigheten er til for å sikre at alle elever uansett forutsetninger for deltagelse får et fullverdig tilbud i den

ordinære skolen (Opplæringsloven, 1998). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) skriver at spesialundervisning skal brukes for å ivareta retten til tilpasset opplæring, noe som bør tolkes som at tilpasset opplæring er det overordnede prinsippet. Spesialundervisning skal i en slik sammenheng brukes for å bedre den tilpassede opplæringen.

2.1.1 Inkluderings treenighet

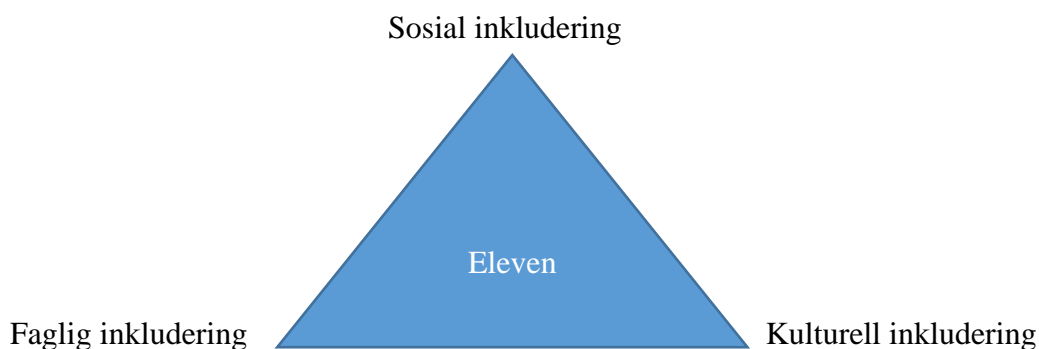
Inkludering må foregå både sosialt, kulturelt og faglig. Mirjam Harkestad Olsen (2013) kaller dette inkluderings treenighet, fordi disse tre elementene uløselig henger sammen.

Elever med ASD vil ofte ha behov for å jobbe med lærestoff i en-til-en situasjon på eget rom som et tiltak for faglig inkludering. Dette vil følgelig kunne påvirke den sosiale inkluderinga negativt. Dersom den sosiale inkluderinga rammes, vil dette igjen kunne få følger for den kulturelle inkluderinga. En elev som ikke opplever reell sosial inkludering, kan miste sjansen til å utvikle sosiale relasjoner med jevnaldrende, og dermed oppleve skolekulturen som fremmed.

Den fysiske inkluderinga handler om hvordan opplæringen er organisert. Det å ha fysisk tilgang til fellesskap med andre er en viktig side ved inkludering, og av stor betydning for den enkeltes mulighet til å delta i læringsfellesskapet.

Faglige inkludering handler om hvorvidt alle gis tilgang til faglig læring og utvikling på måter som gir mening for den enkelte. Kulturell deltakelse vil her si å få delta i samme læringsaktiviteter og læringsfellesskap som de andre.

Det er en bred forståelse at deltagelse blir sett på som avgjørende for at vi kan kalle noe for inkludering (Bachmann & Haug, 2006; Olsen, 2013; UNESCO, 1994). Olsen (2013) viser til at sosial deltagelse kan forstås som en naturlig følge av sosial tilhørighet, fordi elever som opplever å høre til lettere vil delta. Sammen ivaretar disse begrepene innholdet i begrepet sosial inkludering. Som begrep blir sosial inkludering ifølge Olsen forstått som en positiv interaksjon mellom den enkelte elev og medelever og andre ved skolen, der den enkelte opplever å bli akseptert og aksepterer andre for den de er, og opplever å ha en eller flere venner. Sosial inkludering er ifølge Olsen noe mer enn sosial deltakelse. Eleven ikke bare deltar, men må ifølge Olsen bli regnet med og oppleve aksept og respekt fra omgivelsene for at det kan forstås som inkludering.



Figuren viser inkluderingens treenighet (Olsen, 2013, s. 57).

2.1.2 Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet

Bachmann & Haug (2006) operasjonaliserer inkluderingsbegrepet ut fra fire sentrale arbeidsoppgaver for den norske skolen. Det første er å øke fellesskapet ved at alle elever er en del av en klasse eller gruppe, slik at alle deltar i skolens sosiale liv sammen med andre. Det andre er å øke deltakelsen gjennom at alle må bidra til fellesskapet ut fra sine forutsetninger. Det tredje er å øke demokratiseringen for at alle skal bli hørt, og alle elever og foresatte skal få uttale seg og kunne påvirke egne interesser. Det fjerde er å øke utbyttet slik at alle skal ha god opplæring faglig og sosialt.

I den inkluderende skolen skal alle ha en plass i fellesskapet (Engh, 2010). For at elever med ASD skal være en del av fellesskapet i den ordinære skolen må denne elevgruppen både tilhøre en klasse og ta del i klassens fellesskap med sine medelever. Utfordring med tanke på dette oppstår ifølge Haug (2014) når elever får spesialundervisning i egne grupper. Ifølge Haug foregår 80% av spesialundervisning i den norske skolen utenfor vanlig klasse, noe som kan indikere at kvaliteten på den ordinære opplæringen ikke er god nok. Som jeg kommer innpå i kapittel 2.3, som omhandler ASD, har denne elevgruppen utfordringer knyttet til det å skulle være en del av et sosialt fellesskap, og å forståelse av det sosiale samspillet.

Deltagelse betyr ifølge Olsen & Skogen (2014): «En aksept for at den enkelte har noe å bidra med i samspill med andre mennesker» (s.108). For å øke fellesskapet må læreren legge til rette for at elever med ASD kan være en del av et fellesskap ut fra sine forutsetninger (Martinsen et al., 2006). Engh (2010) viser til at lærere som underviser elever med ASD ofte lager en skjermet plass i klasserommet for eleven med ASD for å unngå at det oppstår utfordringer knyttet til konsentrasjon og sosialt samspill. Engh poengterer videre at en slik plassering vil kunne bidra til stigmatisering, og at eleven med ASD ikke får de sosiale

utfordringene som eleven kan ha behov for. Haug (2014) poengterer at deltagelse ikke gir noen garanti for læring, men at det er en forutsetning for at læring skal finne sted. Å delta aktivt er noe annet enn å være tilskuer. Olsen (2013) påpeker at deltagelse forutsetter at elevene er i stand til å bidra til, å dra nytte av fellesskapet ut fra egne forutsetninger. For å øke deltagelsen gjennom elevens bidrag, bør læreren ta utgangspunkt i elevens sterke sider og særlige interesser. Kaland (2010) sier at det kan bidra til forståelse av eleven med ASD dersom elevens særinteresser og sterke sider presenteres som en ressurs

Ifølge Haug (2014) handler utbytte om resultater, å være med i fellesskapet, være deltager og få mulighet til medbestemmelse. Å være opptatt av resultater i den norske skolen har lenge vært kontroversielt, og peker på at ideologien i skolen har vært at resultater ikke er så interessante. Med tanke på muligheten til å øke utbyttet til elever med ASD er det viktig å ha i bakhodet at noen skoleaktiviteter ikke oppfattes som meningsfulle for eleven med ASD, noe som kan by på utfordringer når det kommer til deltakelse i klasserommet.

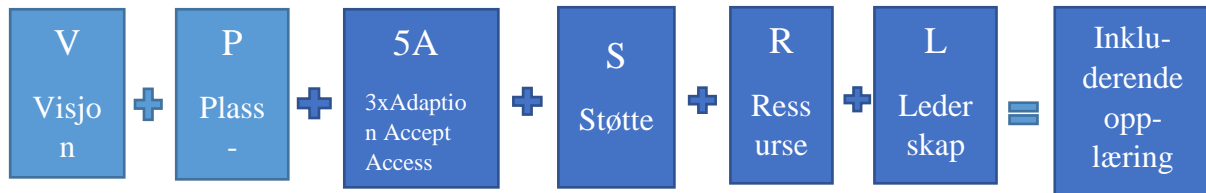
Ifølge Martinsen et al. (2006) er det nødvendig med tilpasset undervisning for at elever med ASF skal oppleve mestring. Dette vil innebære tilpasning av kommunikasjonen i undervisningstimene og valg av passende undervisningsstoff med arbeidsoppgaver som eleven mestrer. Mangel på en slik tilnærming til pedagogiske metoder vil gjøre det vanskelig for barnet med ASD å få utbytte av klasseromsundervisningen, og følgene kan være at eleven ekskluderes fra fellesskapet.

Siden denne masteroppgaven handler om lærerens perspektiv på inkludering av elever med ASD i klassemiljøet og i den ordinære undervisningen, passer det å operasjonalisere begrepet inkludering etter de overnevnte arbeidsoppgavene for den norske skolen. Dette innebærer for denne oppgaven at lærerne arbeider for å inkludere eleven i et klassemiljø, spiller på elevens evner og interesser slik at eleven kan bidra til fellesskapet ut fra egne forutsetninger, at læreren er lydhør overfor elevens kommunikasjon rundt deltakelse samt samarbeider med elevens foresatte, og til slutt sørger for at tilpasset opplæring er det overordnede prinsippet.

2.1.3 Forutsetninger for å lykkes med inkluderende undervisning

David Mitchell (2014) mener at en engasjert ledelse er en forutsetning for å klare å skape et inkluderende læringsmiljø i skolen. Farrel (2004) viser også til at det er faktorer utenfor eleven selv som har betydning for om en skole er inkluderende. Dermed blir inkludering et felles ansvar for alle aktørene i skolen.

David Mitchells (2014) har ved hjelp internasjonalt forskning illustrert hva som kreves for å oppnå inkluderende praksis i skolen med denne formelen:



Mitchell mener det er nødvendig at skolen utvikler en felles visjon (V) for å skape engasjement og vilje til å gjennomføre inkludering, og at elever med særlige behov må plasseres (P) i den vanlige skolen. Slik plassering gjør det nødvendig med tilpasset opplæringsplan, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning, aksepterende holdninger fra lærere, elever og foreldre, og fysisk tilgjengelighet (5a). S står for støtte som allmennlærere har behov for, både fra nødvendig fagekspertise og fra assistentlærere. R står for tilstrekkelige ressurser til å gjennomføre en inkluderende praksis. L står for lederskap som setter inkludering høyt i skolen (Mitchell, 2014).

Farrels (2004) fire faktorer som må være til stedet for at et fenomen skal kunne kalles inkludering handler om fysisk tilstedeværelse i undervisningsrommet, å møte aksept og anerkjennelse, en aktiv deltakelse i fellesskapets aktiviteter og at det er rom for positiv selvutvikling for eleven.

2.1.4 Tilstandsrapport om inkludering i norsk skole i dag

Stortingsmelding nr. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020) slår fast at tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å skape like muligheter for alle barn.

Kunnskapsgrunlaget for denne meldingen er Nordahl-rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2018), en rapport som antyder at det kan være på tide med nytenkning omkring hvordan skolen organiserer undervisningen med tanke på elever med særskilte behov. Det viser seg at mesteparten av den tilrettelagte undervisningen skjer i en-til-en situasjoner eller i små grupper utenfor klassen. Ifølge rapporten er en vesentlig utfordring i den inkluderende norske skolen å gi tilpasset opplæring til flest mulig elever innenfor de ordinære rammene i skolen (Nordahl, 2018).

2.2 Autismespekterforstyrrelse

Autismespekterforstyrrelser (ASD – Autism Spectrum Disorders) klassifiseres i IDC-10 som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som kan graderes som mild, moderat eller alvorlig. Typiske kjennetegn ved diagnosen er avvik i gjensidig sosialt samspill og kommunikasjonsmønstre, samt stereotyp og repetitivt atferdsmønstre som avviker i forhold til mental alder (Helsedirektoratet, 2008).

2.2.1 utfordringer og muligheter knyttet til ASD og inkludering

Barn med ASD vil ha behov for eksplisitt læring av sosiale ferdigheter for å kunne forstå sosial samhandling. Dette krever målrettet og systematisk opplæring og trening, og tilgang til jevnaldrende slik at innlærte ferdigheter kan brukes i naturlige situasjoner (Garrels, 2017).

En av vanskene ved ASD er svekket evne til felles oppmerksomhet, noe som påvirker språk-utvikling, kommunikative ferdigheter og sosialt samspill siden denne svakheten reduserer muligheten for å dele opplevelser og erfaringer. Svekket sosial kommunikasjon vil kunne bidra til isolasjon fra fellesskapet, og for å utvikle denne evnen er sosialt samvær med jevnaldrende essensielt (Øzerk & Øzerk, 2013). Men det er viktig å vite at denne svakheten gjør sosialt samvær anstrengende for barn med ASD, og at de derfor trenger å trekke seg tilbake for å hvile (Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand & Olsen, 2016).

For elever med ASD må målet for sosial deltakelse være mestring ut fra egne forutsetninger. Ofte er det kjernevanskene med kommunikasjon, sosiale ferdigheter og atferd som gjør at elever med ASD faller utenfor (Martinsen et al, 2016). Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD-10) sier at et av kriteriene for å få ASD er varierende grad av ensformig repetitiv, ritualistisk atferd (Helsedirektoratet, 2008). Denne atferden er ikke tvangshandlinger, men en kilde til selvstimulering. Atferden forekommer gjerne i situasjoner som oppleves meningsløse og ustrukturerte. For høye krav, kaotiske og uforutsigbare situasjoner kan utløse aggressiv atferd hos elever med ASD, en atferd som kan være et resultat av svake sosiale kommunikasjonsferdigheter. Ved å gi eleven opplæring i og tilgang til sosialt akseptable kommunikasjonsformer kan slik atferd unngås (Øzerk & Øzerk, 2013).

I følge Statped (2021) kan ustrukturerte og sporadiske aktiviteter, samt estetiske fag, være vanskelige å håndtere selv om det ikke er kognitivt krevende. For å hindre at dette blir kaotisk

og skremmende for eleven med ASD, må eleven forberedes samt få mulighet til å øve på situasjonene på forhånd.

Biologiske og situasjonelle stressorer som skaper somatiske, atferdsmessige, kognitive og emosjonelle reaksjoner, er svært vanlig i tilknytning til ASD. Kartlegging for å kunne lage gode tiltak som bidrar til å redusere stress er viktig slik at det fysiske og sosiale miljøet kan tilpasses elevens personlighet, temperament og dagsform (Martinsen et al, 2016).

En forutsetning for sosial deltakelse for elever med ASD er at personene rundt informeres om de grunnleggende forståelsesproblemene ved diagnosen. Det må legges til rette for aktiviteter som er personlig meningsfulle for eleven med ASD, men som også er positive for medelevene. Dette sikrer at atmosfæren blir god og at medelevene verdsetter å tilbringe tid med eleven med ASD. De viktigste tilretteleggingstiltak er struktur og god oversikt, unngå stressende situasjoner og ta utgangspunkt i individuelle særtrekk når undervisningen og samværsform skal tilpasses. Fysisk tilrettelegging knyttet til persepsjonsvansker er nødvendig for at elever med ASD skal kunne delta i sosiale settinger. Dette innebærer for eksempel å fjerne distraherende bråk, unngå ubehagelig lyssetting og legge til rette for sosial skjerming ved behov (Martinsen et al, 2016). Elever med ASD har stort behov for en-til-en innlæring av ferdigheter, men også for å generalisere disse ferdighetene til naturlige situasjoner (Haugen, 2019).

Forskning viser at barn med ASD kan oppnå vedvarende aldersadekvate funksjoner og mindre utfordrende atferd gjennom TIOBA (tidlig og intensiv behandling basert på atferds-analyse). Dette er en helhetlig og variert opplæringsform som først og fremst tilpasses individuelle forutsetninger og behov. Opplæringen skjer gjennom både en-til-en undervisning og ved generalisering av automatiserte ferdigheter til naturlige situasjoner (Garrels, 2017), TEACCH ("Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children") er en mye brukt metode som legger vekt på visuell uttrykksform og klar arbeids-plan for å gjøre dagen forutsigbar, noe som kan bedre livskvaliteten til barn med ASD (Haugen, 2019).

2.3 Lærers rolle

Siden problemstillingen for oppgaven har læreren i fokus, mener jeg det er av betydning å gjøre rede for lærers rolle i arbeidet med inkludering av elev med ASD i klassemiljøet og i det ordinære undervisningstilbudet. Læreren i seg selv er et viktig verktøy i tilretteleggingen for inkludering. Sentralt for dette avsnittet blir derfor klasseledelse og relasjonskompetansen.

2.3.1 Klasseledelse

Olsen & Skogen (2014) mener at klasseledelse er et sentralt element i arbeidet med å opprette et inkluderende læringsmiljø. Ifølge Drugli (2012) handler klasseledelse om hvordan læreren kommuniserer med og lager rammer for både gruppen av elever og med hver enkelt elev.

God klasseledelse er viktig med tanke på inkludering av elever med ASD fordi læreren blir sett på som avgjørende for hvordan en elev med ASD fungerer sammen med sine medelever (Linton 2015). Skolens ledere har ifølge Spurkeland (2011) hovedansvar å tilrettelegge og initiere samhandlingsklima der alle er med på å trekke lasset.

I Melding til Stortinget 22 (2010-2011) «Motivasjon, Mestring, Muligheter» kommer det fram at utvikling av god klasseledelse er avhengig av at den enkelte lærer har støtte hos både ledelsen og kollegiet. Moltubak (2016) viser til at i et godt samarbeid har man en god balanse mellom individuelle og felles deloppgaver, med klare avtaler om hvem som skal gjøre hva.

Ifølge Berg (2014) er tid til samarbeid nødvendig for å få til god planlegging, og god inkludering blir til gjennom tett samarbeid og fordeling av ansvar. Martinsen & Tellevik (2003) sier at i arbeid med en elev med ASD stilles det omfattende krav til samarbeid og bredde på det administrative og organisatoriske planet.

NOU 2009:18 viser til at behovet for samarbeid og koordinering på tvers av sektorer og nivåer blir særlig tydelig når det gjelder barn og unge som har behov for mer sammensatt hjelp og støtte.

Ogden (2012) nevner to perspektiver i tilknytning til klasseledelse. *Det pedagogiske verkstedet* legger vekt på elevenes medvirkning, der elevens indre motivasjon er drivkraften i læringsarbeidet. Dette læringssynet er konstruktivistisk forankret, som vil si at kunnskap er subjektivt og relativt heller enn objektiv. Det vil i denne tilnærmingen til kunnskap være viktig at undervisningen har relevans for eleven med ASD, og at læreren setter elevenes erfaring i sentrum. Martinsen et al. (2006) viser til at undervisning som er tilrettelagt elever med ASD sine faglige styrker vil kunne bidra til at de opplever skoletimene som positive siden de opplever mestring. *Det strukturerte klasserommet* kjennetegnes av struktur i betydningen tydelige forventninger, rutiner og regler. Perspektivet på mestring er at læringsoppgaver kan skape motivasjon. For elever med ASD vil et klasseroms-miljø basert på dette perspektivet kunne ha god effekt siden elever med ASD er avhengig av struktur, forutsigbarhet, tydelige forventninger, og klare rutiner og regler (Martinsen et al. 2006; Øzerk & Øzerk. 2013).

2.3.2 Relasjonskompetanse

«Mennesker skal bli møtt på bakgrunn av sine egne forutsetninger og utvikles i respekt for sin unike personlighet» (Spurkeland, 2011, s. 69).

Det er godt dokumentert at gode relasjoner mellom lærer og elev i den ordinære skolen er avgjørende for elevenes trivsel og læringsutbytte (Nordenbo et al., 2008; Hattie, 2009). Ifølge Drugli (2012) innebærer relasjonskompetanse «at man er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og at man kan tilpasse egen atferd til de ulike elevenes behov» (s. 47). I møte med elevmangfoldet må læreren derfor være bevisst egen innvirkning på elevens trivsel og læringsutbytte.

Fundamentet for relasjonspedagogikk kommer ifølge Spurkeland (2011) fra to store metaanalyser gjort av Nordenbo m.fl. (2008) og Hattie (2009). Hensikten var å finne ut hva som bidrar til læring. Hos Nordenbo m.fl. (2008) ble konklusjonen at det er lærerens relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktikkkompetanse som bidrar til læring. Hattie (2009) presenterte en kvantitativ analyse med til sammen 83 millioner elever i en sammenfatning av 800 metaanalyser basert på 52 000 studier fra USA, Storbritannia og Australia. Hattie rangerte 138 faktorer som påvirker elevenes læring, der relasjon mellom lærer og elev står høyest (Spurkeland, 2011). Hattie (2009) antyder dermed at en lærer lykkes bedre dersom relasjonskompetansen styrkes.

Nordahl (2012) viser til Hattie, og sier at lærere med tydelig og strukturert ledelse og en støttende relasjon til elevene har en betydelig virkning på elevenes faglige og sosiale læring. Nordahl trekker fram fem av Hatties områder som har stor effekt på elevenes utbytte. Lærerens tilbakemelding til elevene må være positiv, støttende og konstruktiv, lærernes håndtering av bråk og uro i undervisningen, at lærernes ledelse må preges av tydelighet og struktur i undervisningen, det må være en positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer, og betydningen av kognitive strategier i undervisningen som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering. Spurkeland (2011) skriver at relasjonspedagogikken handler om relasjonskvalitet mellom lærer og elev, og det kan gi store utslag på mestringsfølelse og læringsresultat. For å styrke relasjonene mellom lærer og elev er det viktig at hele skoleorganisasjonen bygger opp under dette, og at alle ved skolen jobber mot et felles mål. Det er lærerens ansvar å skape gode relasjoner mellom lærer og elev, noe som krever fokus på relasjonsbygging. Skolen som organisasjon må bygge et miljø for å øke relasjonskompetansen siden dette også vil kunne ha en positiv effekt på klassemiljøet (Spurkeland, 2011).

2.3.3 Oppsummering

God klasseledelse med tanke på inkludering av elever med ASD kan oppsummeres med utgangspunkt i fire momenter fra forskningen til Nordenbo et al. og Hattie.

Skape en god læringskultur og læringsfellesskap

Arnesen (2004) peker på at skolen ideelt sett skal fungere som en helhet med et læringsmiljø der alle elever blir inkludert i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap. Denne kulturen skal også ta hensyn til elever med ASD i den ordinære skolen.

Drugli (2012) viser til at klasserommets fysiske utforming og klassens oppsett av stoler, bord og reoler vil ha betydning for muligheten til samspill mellom lærer-elev og mellom elev-elev. Viktige forhold for å kunne utøve god klasseledelse innenfor klassens fysiske rammer vil være at lærer ser alle elevene, at lærer kan bevege seg rundt i klasserommet og når elever har behov for å komme seg rundt i rommet kan de klare det uten at det blir mye forstyrrelser for de andre elevene. Noen elever med ASD har ifølge Engh (2010) fordel av å være bak i klasserommet fordi da blir de ikke forstyrret av det som skjer bak dem, mens andre elever med ASD vil ha større fordel av å være nært læreren og tavlen. En elev med ASD er avhengig av trygge og gode rammer rundt seg i møte med den sosiale settingen en klasseromssituasjon medfører (Martinsen et al., 2006; Øzerk & Øzerk, 2013). En utrygghet i denne settingen vil kunne fremprovosere uhensiktsmessig atferd hos elever med ASD (Øzerk & Øzerk, 2013). Drugli (2012) viser til at skolen må fungere godt som system for at relasjoner mellom lærer og elev skal være positive. Martinsen et al. (2006) understreker at det er en forutsetning for et godt skoletilbud til elever med ASD at alle som er involvert i skolehverdagen til elever med ASD kjenner til deres forståelsesproblemer. Det er videre viktig at ledelsen ved skolen er med på å fremme en skolekultur som bidrar til at alle elever blir møtt med respekt og engasjement fra lærerens side. Det som skjer i klasserommet har stor innvirkning på elevenes trivsel, læring og utvikling.

Skape en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev

Det er godt dokumentert at en positiv og støttende relasjon mellom lærer og elev er med på å øke læringsutbyttet til en elev (Hattie 2009; Nordenbo et al. 2008).

Drugli (2012) viser til at skolens verdier er sentrale for klimaet på skolen, og dermed også for relasjonene mellom lærere og elever. Anerkjennelse og tillit står sentralt i relasjonsbyggingen. Gode relasjoner mellom elevene og mellom læreren og klassen er ifølge Ogden (2012) en

forutsetning for at undervisningen og kommunikasjonen skal fungere. En støttende lærer viser ifølge Postholm, Midhassel & Nordahl (2012) både emosjonell og faglig støtte. Emosjonell støtte kan være knyttet til elevens sosiale situasjon, og er viktig hvis elever blir mobbet eller har det vanskelig av andre grunner. Faglig støtte knyttes til arbeidet eleven er forventet å gjøre. Elever med ASD utfordrer denne relasjonen til lærerne da de i situasjoner de ikke har oversikt over kan fremvise uhensiktsmessig atferd (Øzerk & Øzerk, 2013) som kan være skadelig for lærer-elev relasjoner. Martinsen et al. (2006) peker på at elever med ASD er avhengig av en trygg og god relasjon til sin lærer for å kunne få økt læringsutbytte. Drugli (2012) viser til at elever med ulike former for tilpasset opplæring ofte har mer negative relasjoner til sine lærere enn andre elever, samtidig er dette en elevgruppe som har stor nytte av gode lærer - elev relasjon. Forskeren viser videre til at gode relasjoner til lærer vil kunne virke som en sentral beskyttelsesfaktor for elever med spesielle behov i skolen.

For å få positive relasjoner mellom eleven med ASD og medelevene så må læreren ha aktiviteter som er tilpasset interessen og evnen til eleven med ASD. Dette kan føre til at elevene med og uten ASD sammen kan erfare positivt sosialt samspill. For å få dette til er det avgjørende at læreren planlegger og evaluerer momenter som kan påvirke deltakelsen; miljømessige faktorer og funksjonsnivået til eleven med ASD (Falkmer, 2013).

Skape forutsigbarhet gjennom struktur og tydelighet i undervisningen

Det tredje momentet i god klasseledelse er å skape forutsigbarhet gjennom struktur og tydelighet i skolehverdagen. Med tanke på å skape struktur i skolehverdagen viser Martinsen et al. (2006) til tre typer struktur. *Rammestruktur* omfatter at aktiviteter gjennom skolehverdagen struktureres gjennom en timeplan. *Situasjonsstruktur* omfatter tilrettelegging av det fysiske og sosiale miljøet. *Strukturelementer* som holdepunkter har å gjøre med gjennomføringen av de aktivitetene og det sosiale samspillet som foregår i hver enkelt situasjon. Det kan være holdepunkter for å starte eller avslutte en situasjon, eller for å forstå, sette i gang og kommunisere om noe bestemt. For en elev med ASD er det avgjørende at situasjonen eleven kommer opp i løpet av skolehverdagen så langt som mulig er oversiktlig og forutsigbar. Det vil være med på å lage de nødvendige forventningene elever med ASD trenger for at de skal bli trygge nok til ikke å engste seg, eller vegre seg mot å delta i sosialt samvær. Som et resultat blir eleven tryggere, og det vil kunne føre til at det blir lettere for elever med ASD å delta i sosiale aktiviteter med resten av det sosiale fellesskapet. Formålet med å strukturere omgivelsene til elever med ASD er å skape orden i deres aktiviteter og

handlinger for å øke deres sosiale deltakelse (Martinsen et al, 2016). Helverschou et al. (2007) viser til at spontane forandringer i de planlagte skoleaktivitetene vil være vanskelig for en elev med ASD å håndtere siden de ofte trenger å bli forberedt i god tid.

Det bør være klare rutiner ved skifte av aktivitet eller ved overganger mellom aktiviteter. En klar og definert slutt på skoledagen vil også være med på å skape struktur for elevene. Drugli (2012) viser til at de fleste elever profiterer på en klar og god struktur på skoledagen.

Skape tydelige regler

Postholm et al. (2012) viser til at en tydelig leder som er opptatt av elevenes læring og utvikling vet at det er nødvendig med regler for å skape en forutsigbar og god arbeidshverdag. Nordenbo et al. (2008) peker på at en lærer må inneha regelkompetanse. Ogden (2012) viser til at det ikke er nok å etablere regler i klassen, de må også håndheves. Dersom reglene skal fungere, er det ifølge Ogden viktig at det får positive konsekvenser når reglene følges, eller negativ konsekvens når reglene brytes. Drugli (2012) viser til at klassens regler må forankres i skolens overordnede verdier og normer. Ved utarbeidelse bør man tenke på at det skal være få regler, og at disse skal ha til hensikt å få både elever og voksne til å utøve positiv atferd. Det vil også være av stor betydning for håndhevelse av klassens regler at så mange som mulig av de voksne håndhever reglene likt. Det kan også være hensiktsmessig å gjennomgå og øve på reglene med jevne mellomrom, alt etter elevgruppens alder og behov. Med tanke på elever med ASD peker Martinsen et al. (2006) på at det alltid vil være nødvendig å bruke regler og avtaler for å styre atferden til elever med ASD. Elever med ASD vet ofte ikke hvordan de skal opptre i sosiale situasjoner. Derfor må læreren lære eleven med ASD regler for hvordan en skal opptre i ulike sosiale situasjoner (Martinsen et al, 2016).

3. Metode

Ordet metode kommer fra det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). At dette kapitlet handler om metode betyr at jeg her skal redegjøre for hvilke prosedyrer og teknikker jeg har brukt i de empiriske undersøkelsene for å komme frem til den kunnskapen jeg ønsker å oppnå. Kapitlet vil dermed omfatte gjennomgang av masteroppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag og forskningsdesign, bakgrunnen for valg av forskningsmetoder og forklaring av forskningsmetodene jeg har valgt. Videre kommer jeg til å beskrive gjennomføringen av studien, med både forarbeid, innsamling av data og etterarbeid som viktige elementer. I

enhver vitenskapelig studie er det viktig å belyse hvilken validitet og relabilitet undersøkelsens prosess og resultater har. Kapitlet avsluttes med refleksjoner over de etiske vurderinger og valg jeg har tatt i forbindelse med denne masteroppgaven, herunder også en kritisk refleksjon rundt hvilke betydninger mine personlige erfaringer som mor til elev med ASD har for min forforståelse og for studien som helhet.

Mitt prosjekt er en enkeltstående tverrsnittundersøkelse med kvalitativt design. En enkeltstående tverrsnittundersøkelse foregår over en kort periode og vil bare gi et øyeblikksbilde av det fenomenet som studeres. Det vil derfor være vanskelig å trekke noen generelle slutninger basert på mine funn, men jeg vil forhåpentligvis få svar på hvordan virkeligheten fortoner seg for de aktuelle informantene innenfor dette gitte tidsrommet.

3.1 Vitenskapsteori

I forskning skilles det mellom samfunnsvitenskap og naturvitenskap. Samfunnsvitenskapens studiefelt er mennesker, og menneskers meninger og oppfattelse av seg selv og andre, mens naturvitenskapen i hovedsak dreier seg om fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser (Johannessen et al. 2016). Når problemstillingen er «*Hvilket perspektiv har læreren på inkludering av elever med ASD i klassemiljø og i ordinær undervisning?*» blir dette en samfunnsvitenskapelig studie av en sosial virkelighet som dreier seg om menneskers meninger og oppfatninger. For å få ny kunnskap om denne virkeligheten søker jeg å forstå informantenes opplevelser av fenomenet inkludering av elever med ASD. Studiet får dermed et samfunnsvitenskapelig ståsted (Johannessen et al, 2016).

I samfunnsvitenskapen har en forskjellige vitenskapsfilosofiske tilnæringer. Jeg har i min studie en fenomenologisk tilnærming til datainnsamlingen og en hermeneutisk tilnærming til analyse av datainnsamlingen. Jeg vil nå presentere disse filosofiske retningene i relasjon til min studie.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi betyr «læren om fenomenene» og er en kvalitativ metodisk tilnærming der menneskers erfaringer med et fenomen utforskes. Målet er å gi en presis beskrivelse av enkeltindividets perspektiver og opplevelser. Ett og samme fenomen forstås ulikt fra individ til individ. To lærere som begge underviser elever med ASD kan oppleve de samme utfordringene, men opplevelsen vil ikke være lik for lærerne på grunn av at de har ulik bakgrunn, erfaring og forståelse. En fenomenologisk tilnærming er aktuell for min studie siden jeg har til hensikt å fange den subjektive opplevelsen til informantene. Utgangspunktet

for fenomenologien handler om hvordan mennesker selv opplever sin egen livsverden, og dermed kan denne tilnærmingen bidra til å skape forståelse og mening av informantenes erfaringer. Virkeligheten er slik informanten opplever den, og ikke nødvendigvis slik man ville forklart den teoretisk eller slik man tenker at den må være (Johannessen et al, 2016).

Dalen (2011) fremmer “livsverden” som et viktig begrep i fenomenologien, da man kan oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener gjennom informantenes opplevelser.

Fenomenologien har hatt stor betydning for utviklingen av kvalitativ forskning, men har også blitt kritisert. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) fremmer fenomenologien en individualistisk og essensialistisk tilnærming til forskning. Kritikerne fokuserer på fenomenologiens interesse for å beskrive det gitte. Sellars (gjengitt etter Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50) mente at ingenting er gitt på forhånd, og at enhver forståelse er basert på et perspektiv og bygger på en tolkning. Fenomenologisk reduksjon handler om å sette den vitenskapelige forhåndskunnskapen om et fenomen i bakgrunnen for å nå frem til en mest mulig fordomsfri beskrivelse av fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr «læren om tolkning», og den hermeneutiske tilnærmingen bygger på forståelse og tolkning av ulike tekstformater. I filosofisk teori handler hermeneutikken om hvordan vi mennesker er i stand til å forstå, og hva som skjer når vi utvikler vår forforståelse. Gadamer ses på som en av hermeneutikkens store tenkere, og han mente at all forståelse forutsetter en annen, forutgående forståelse. En slik forutgående forståelse kaller Gadamer fordom. Fordom vil ifølge Gadamer si at en har en forforståelse til et tema en ønsker å fortolke (Krogh 2014, s. 49). I dette studiet vil min fordom være de erfaringer jeg har gjort meg med fenomenet inkludering av elever med ASD i et klassemiljø og i den ordinære skolen før jeg startet med denne studien. Taylor (2001) viser til at den fortolkningen som er relevant for hermeneutikken forsøker å gjøre et studieobjekt forståelig. Det vil for min del være viktig å gjøre fenomenet inkludering av elever med ASD i et klassemiljø og i skolens ordinære undervisningstilbud forståelig for den som leser denne masteroppgaven. Videre påpeker Taylor (2001) at fortolkning er essensielt når man skal forklare fenomener innen humanvitenskapene, og at samfunnsvitenskapelig forskning dermed bør ha en hermeneutisk forankring. Kvale & Brinkmann (2015) peker på at det vil være viktig for en forsker som driver hermeneutisk forankret forskning å både fortolke og utvide sin forståelse for kunnskapen som tilegnes.

Hermeneutisk tilnærming brukes i kvalitativ forskning for å finne mening i tekstmaterialet ved å veksle mellom å se helheten og delene i materialet. Denne prosessen omtales som den hermeneutiske sirkelen. Hvordan jeg ønsker å benytte hermeneutikken i denne studien presenteres gjennom følgende beskrivelse av den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.1.3 Den hermeneutiske sirkel

Den hermeneutiske sirkel er en analytisk tilnærming der helheten søkes tilpasset den enkelte delen, og ved at den enkelte delen forstås ut ifra helheten. For å oppnå dypere forståelse gjennomgår man en prosess der det veksles mellom å se på delene og helheten. Hermeneutisk sirkel kan altså forstås som en relasjon mellom enkeltdeler og helhet som skaper et dynamisk forhold til teksten. Det er derfor en sirkulær prosess som starter med forforståelsen, siden det er forforståelsen som bidrar til tolkningen av budskapet. Hermeneutisk spiral vil si at det ikke er noe fast start eller fast slutt innenfor hermeneutisk tolkning, da samspeillet mellom helhet og del er i stadig utvikling. Enhver fortolkning rommer både fornyelse og kreativitet. Meningen i en tekst kan utvides ved å bringe frem nye differensieringer og innbyrdes relasjoner. Dermed kan forståelsen utvides utover det umiddelbart gitte (Kvale & Brinkmann, 2015).

Analyseprosessen ut fra den hermeneutiske forståelsen har allerede startet ved utarbeidelsen av intervjuguiden. I denne prosessen ble spørsmålene nøye gjennomtenkt med tanke på å få svar på problemstillingen. Jeg ønsket å bruke spørreord som hva og hvordan fremfor hvorfor, slik at svarene blir beskrivende fremfor argumenterende. Samtidig ønsket jeg å bruke mest mulig åpne spørsmål for å unngå å virke ledende. Det var også min tanke å få lærerens beskrivelse av inkludering i ulike sammenhenger, siden inkludering gjerne avhenger av både fysiske, sosiale og kulturelle forhold.

Jeg har benyttet den hermeneutiske sirkelen for å sette meg godt inn i datamaterialet ved først å se på helheten for deretter å se enkeltvis på sitatene eller delene av intervjuene. Jeg vil si at det er nettopp denne metoden som førte til forståelsen jeg har konkludert med. Ved å analysere tekstens ulike deler og sitater på leting etter hvilket perspektiv læreren ser med, oppdaget jeg likheter som antydte at perspektiv på inkludering ikke er en statisk posisjon, men en dynamisk prosess (se punkt 3.5 Analyse av data).

3.2 Kvalitativ undersøkelse

I den samfunnsvitenskapelige metodelæren skilles det mellom kvantitativ og kvalitativ metode. I kvantitativ tilnærming tilpasses naturvitenskapelig metode til studie av

menneskelige fenomener for å samle inn et stort tallmateriale som kan kartlegge *at* noe skjer, som for eksempel spørreskjema og meningsmålinger. Kvalitativ metode er opptatt av å forstå og beskrive *hvorfor* noe skjer, og sier noe om kvalitet eller spesielle kjennetegn ved det fenomenet som studeres. Kvalitativ metode gir derfor mer detaljert og nyansert informasjon (Johannessen et al, 2016). Det er formuleringen av problemstillingen som bestemmer valg av forskningsmetode. I denne delen vil jeg beskrive kvalitativ metode, som er den metodiske tilnærmingen som passer for innsamling av data til mine undersøkelser.

Denne formen for forskning stiller krav til at jeg som forsker klarer å tolke og forstå mine informanter ut ifra samtalen eller intervjuet. Siden en i kvalitative studier søker informantens forståelse av et sosialt fenomen har fortolkning derfor særlig stor betydning. Viktige metodiske utfordringer er knyttet til hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2002).

Denne studien har som mål å få forståelse for hvilket perspektiv lærere har på inkludering av elever med ASD. For å få dybdeinformasjon om lærernes egne opplevelser, meninger og erfaringer vil det være hensiktsmessig å ta i bruk en kvalitativ metode (Befring, 2015). Denne kvalitative studien har som formål å skape en forståelse for hva som er lærerens perspektiv når det gjelder inkludering av elever med ASD. For å innhente en slik kunnskap og innsikt vil jeg bruke kvalitativt forskningsintervju som metode for innsamling av data.

3.2.1 Kvalitativt intervju

For å belyse problemstillingen i denne empiriske studien vil jeg benytte kvalitativt forskningsintervju, en metode som bygger på et fenomenologisk perspektiv fordi den tar utgangspunkt i den enkeltes livsverden. Med livsverden menes virkeligheten slik den fremstår for individet, der den enkeltes opplevelser, følelser og tanker er viktig. Det kvalitative forskningsintervju prøver å beskrive verden fra intervjupersonens synsvinkel. Et slikt intervju søker å innhente kvalitativ kunnskap fra informanten, som uttrykker seg med vanlig språk. Vitenskapelige forklaringer vil utledes på grunnlag av informantens opplevelser, synspunkter og livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Siden jeg er uerfaren som forsker valgte jeg å bruke Kvale & Brinkmanns (2015) syv faser i intervjuprosessen som en struktur for datainnsamlingen. Fasene det refereres til er tematisering, planlegging av intervjuet, gjennomføring av intervjuet, transkribering, analyse tolkning av data, validering og rapportering.

Før jeg kunne starte planleggingen av intervjuene måtte jeg ha klart hva jeg ønsket svar på. Det problemstillingen etterspør må ha bakgrunn fra et tema, som i mitt tilfelle er perspektiv på inkludering. Jeg brukte tid i forkant av intervjuet på å innhente teoretisk kunnskap om temaene, slik at spørsmålene var valide i forhold til problemstillingen. Slik ble intervjuguiden til. Intervjuene er semi-strukturerte (se punkt 3.2.2) siden jeg brukte intervjuguide. Intervjuguiden skal brukes for å holde samtalen til tema og sikre at ingen spørsmål blir avglemt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Med en fenomenologisk tilnærming til datainnsamlingen må spørsmålene stilles på en slik måte at informantene kan fortelle om sine opplevelser av inkludering av elever med ASD uten at spørsmålene er ledende. Jeg var ute etter informantenes subjektive opplevelser, og valgte derfor mest mulig åpne spørsmål som ga rom for refleksjon. Det er jeg som forsker som bestemmer rammene for intervjuet, mens det er informantene som bestemmer hva som er viktige hendelser innenfor disse rammene. Jeg vil på denne måten kunne forfølge det jeg mener er viktig for å få svar på problemstillingen min, og be informanten utdype ved stille oppfølgingsspørsmål.

For å sikre at jeg fikk med meg de svarene informantene kom med tok jeg lydopptak av samtalen. Intervjuene ble så transkribert i sin helhet hver for seg. Å transkribere betyr å transformere fra en form til en annen, i mitt tilfelle omgjøre tale til tekst (Kvale & Brinkmann). Dette ble gjort ved at jeg lyttet til lydopptaket mens jeg skrev ned ordrett alt som ble sagt. Fordelen med transkribering er at jeg vil få ned all tale som er gjort under intervjuet. Utfordringene med tanke på transkribering kan være at muntlig språk og skriftspråk har forskjellige språklige spill. Dette viser seg ved at elementer som ironi kan være vanskelig å bringe frem i skriftspråk, og at nonverbal kommunikasjon som kroppsspråk, kroppsholdning, gester og åndedrett kan gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Neste steg i intervjuprosessen er analyse og tolkning av data. Når en skal i gang med analyse kan transkripsjonen være uoversiktlig og virke vanskelig å håndtere. Derfor tematiserte jeg utsagnene til informantene ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene, som også ga mulighet til å sammenligne likheter og ulikheter i informantenes utsagn. Kvale & Brinkmann (2015) viser til at verifisering går ut på å gå igjennom om de svarene jeg har fått er valide og reliable. Jeg må være sikker på at de svarene jeg har fått er valide i forhold til problemstillingen, og at svarene jeg får fra informantene er reliable. Jeg som forsker er nødt til å sikre validiteten og reliabiliteten av den informasjonen jeg har samlet inn. Det har jeg sikret med blant annet å bruke lydopptak, og la informantene lese gjennom de ferdig

transkriberte intervjuene. Rapportering i etterkant av intervjuene går ut på hvordan dataene i undersøkelsen blir brukt (Kvale & Brinkmann). Rapporteringen av mine intervjuer er masteroppgaven du nå leser.

Fordelen med intervju som metode er muligheten til å favne detaljer som ellers kan bli oversett, og dermed få en bedre forståelse omkring informantens perspektiv. Intervju som forskningsmetode er godt egnet for å få tilstrekkelig innsikt i informantenes erfaringer og tanker, men krever mye tid med hensyn til forberedelser, gjennomføring og bearbeiding. Informantens åpenhet omkring egen praksis må verdsettes, respekteres og møtes med ydmykhet (Dalen, 2011).

3.2.2 Semi-strukturert intervju

I henhold til studiens fenomenologiske tilnærming valgte jeg å ta i bruk det semistrukturerte intervjuet som blir brukt når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2017). Et semi-strukturert intervju er en profesjonell samtale som ligger nær opp til en samtale i det daglige. Kvale & Brinkmann (2015) sier at i et semi-strukturert livsverdenintervju prøver man å forstå fenomener ut ifra personens egne perspektiver og beskrivelser fra dagliglivet. De fenomenene som blir beskrevet av personen tillegges særlige tolkninger. I denne studien blir informantenes meninger vesentlig for å kartlegge hvilket perspektiv lærere har på inkludering av elever med ASD. Det er viktig å understreke betydningen av kontekst. Når jeg skal tolke det som lærerne forteller må jeg se dette i lys av sammenhengen som hendelsene foregår i. Lærernes opplevelser skapes i en sammenheng, og jeg må forsøke å forstå deres opplevelser innenfor disse sammenhengene (Madsbu, 2011).

Intervjuformen til det semistrukturerte intervjuet bærer preg av en åpen samtale der informanten kan bringe opp temaer i løpet av intervjuet, og forskeren kan tilpasse spørsmålene til de temaene som informanten bringer opp (Thagaard, 2002). Fordelen med det semistrukturerte intervjuet i en fenomenologisk tilnærming er at informantens fortelling kan løfte frem temaer som jeg ikke har tenkt på som viktige. Intervjuene er derfor lagt til rette for å være fleksibel for nye retninger, noe som også påvirket hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt (Kvale & Brinkmann, 2017).

Under intervjuene ønsket jeg å sette lærerens subjektive opplevelse og erfaring i fokus fremfor å beskrive generelle trekk ved ASD og inkludering. Tidsrammen for hvert enkelt intervju ble satt til 60 minutter.

3.3.3 Intervjuguiden

Intervjuguiden inneholder åpne meningsspørsmål med rom for refleksjon (vedlegg 1 - intervjuguide). Gjennom spørsmålene i intervjuguiden min vil jeg forsøke å finne indikatorer på hvilket perspektiv eller kombinasjoner av perspektiver lærere har på inkludering av elever med ASD.

Intervjuguiden skal brukes for å holde samtalen til tema, og for å sikre at ingen spørsmål blir avglemt (Kvale & Brinkmann, 2015). Hovedspørsmålene er de samme for alle informantene, mens oppfølgingsspørsmålene vil kunne variere ut ifra hvilken retning intervjuene tar. Denne fremgangsmåten gir mulighet til å tilføye eller utelate spørsmål og komme med forklaringer eller oppklaring av misforståelser ved behov (Dalen, 2011). Intervjuene ble alltid startet med å belyse problemstillingen i studiens favør for å unngå misforståelser. Informantene fikk anledning til å stille spørsmål før, underveis og etter intervjuet. Intervjuguiden er bygget opp med utgangspunkt i det Monica Dalen (2011) beskriver som «traktprinsippet». Intervjuet begynner med spørsmål som ligger i utkanten av mer sentrale spørsmål. Spørsmål som går mer inn på følelsesladde temaer for informanten, blir introdusert på et senere tidspunkt i intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden er så åpne som mulig, slik at informantene kunne fortelle fritt, og komme med utfyllende svar som var relevant i forhold til temaene. Jeg ønsker ikke at informanten skal oppleve at spørsmålene har et «riktig svar». Derfor må ikke spørsmålene oppfattes som ledende.

En intervjuguide skal dekke vesentlige områder som studien skal belyse (Dalen, 2011). Intervjuguiden er utformet med problemstillingen og forskningsspørsmålene som utgangspunkt. Det var krevende å finne åpne spørsmål som kan bidra til å avdekke indikatorer som kan si noe om lærernes perspektiver preges av et system- eller individsyn på inkludering. Intervjuguiden dekker derfor temaene forståelse av inkludering, og utfordringer/muligheter knyttet til inkludering i ulike sammenhenger. Jeg vil unngå å stille direkte spørsmål som «hva er det som kan gjøre inkludering av elever med ASD problematisk?», da dette vil sette informanten i en ubehagelig situasjon og svaret kan bli et annet enn det som er realiteten. Intervjuguiden har totalt 8 spørsmål og er bygget opp slik:

1. Innledning, 2. Åpningsspørsmål, 3. Hovedspørsmål, 4. Oppsummering (se vedlegg 1).

Jeg gjennomførte prøveintervju i forkant av intervjuene med informantene for å kvalitetssikre spørsmålene i intervjuguiden og prøve ut at tidsrammen kan overholdes. Etter prøveintervjuet fikk jeg innspill som førte til endring av rekkefølge på spørsmål i intervjuguiden. Dette førte

til bedre flyt og sammenheng i intervjuet. Samtidig fikk jeg prøvd mine intervjuferdigheter (Dalen, 2011).

3.4 Datainnsamling

Nå vil jeg gjøre rede for utvalg av informanter og datainnsamlingen. Kvale og Brinkmann (2015) anser datainnsamling som en vesentlig del av en studie. Ved å beskrive hvordan datainnsamlingen har funnet sted kan dette relateres til validiteten (se punkt 3.6.2). Det er viktig å understreke at data som jeg har samlet inn ikke er selve virkeligheten, men representasjoner av virkeligheten. Det er min interesse og forforståelse som forsker som bestemmer hvilken del av virkeligheten som registreres og gis oppmerksomhet, og hvordan dette tolkes (Johannessen et al, 2016). I mine undersøkelser vil jeg ha fokus på lærernes opplevelse, og vil for eksempel ikke få innsikt i elevenes oppfatninger.

Jeg har brukt mer tid på analyse av intervjuene enn på å gjennomføre mange intervjuer for å komme i dybden på datamaterialet med tanke på en pålitelig besvarelse av problemstillingen.

3.4.1 Gjennomføring av datainnsamling

Datainnsamling gjennom intervju kan foregå på ulike måter, deriblant ansikt til ansikt eller uten å fysisk være på samme sted. Intervjuer som foregår uten behov for fysisk nærhet kalles datastøttede intervjuer. Dette kan eksempelvis foregå som asynkron interaksjon gjennom e-post, eller som et mer synkront samspill ved å bruke chat (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien brukte jeg intervju ansikt til ansikt, og alle intervjuene ble gjennomført ved informantens arbeidssted. På grunn av restriksjoner satt av myndighetene med tanke på koronasituasjonen, vurderte jeg også å benytte en form for videosamtale. Dette kan være et godt alternativ dersom informantene befinner seg langt unna geografisk.

Jeg gjorde lydopptak av intervjuene. Jeg valgte å kun gjøre notater underveis dersom det var noe jeg ønsket å stille oppfølgingsspørsmål eller oppklaringsspørsmål til. På den måten slapp jeg å avbryte informanten midt i en beskrivelse. Ved å ikke gjøre mange notater underveis fikk jeg med meg informantens kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Jeg mener også at ved å gi informantene min fulle oppmerksomhet viste jeg interesse og respekt for deres forståelse og meninger om temaet jeg undersøkte.

Intervjuet startet med en brifing, der jeg informerte om antatt tidsbruk, hva som er bakgrunnen for og formålet med prosjektet, og hva som var tema for intervjuet. Jeg informerte om at jeg tok lydopptak, forsikret meg om at informanten samtykket til dette, og ga informanten mulighet til å stille spørsmål før selve intervjuet begynte. Intervjuet ble

avsluttet med en debrifing, der jeg opplyste at mine spørsmål var ferdig og ga informanten fikk mulighet til å stille spørsmål og tilføye opplysninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg transkriberte intervjuene til tekst samme dag som intervjuet, slik at det var ferskest mulig i hukommelsen min. Transkribering av data var en tidkrevende, men lærerik prosess. Under transkriberingsprosessen er det viktig å ta i betraktning at en del datamaterialet vil gå bort. Et eksempel kan være hvordan tonefall, kroppsspråk og stemning kan forsvinne. For å sikre at det ikke oppstår misforståelser underveis i fortolkningsprosessen er det viktig å gå tilbake til lydfilen og eventuelle notater for å unngå å gå glipp av viktig informasjon (Dalen, 2011). Etter ferdigstillingen av det transkriberte materialet er det viktig å gjennomgå lydfilene på nytt for å sikre korrekte setningsoppbygginger, samt riktig plassering av kommaer og punktum. Dette påpeker Kvale og Brinkmann (2015) som viktig for å unngå feiltolkninger, da setningsstruktur kan endre meningsinnhold.

Prosjektet ble meldt til NSD i juni 2020 (vedlegg 4), og jeg fikk tilbakemelding på endringer som måtte gjøres med tanke på personvern. I den opprinnelige intervjuguiden hadde jeg spørsmål som etterspurte informasjon knyttet til elevene, og disse ble fjernet. Informantene fikk skriftlig informasjon om formålet med undersøkelsen (vedlegg 2), hvordan intervjuet skulle gjennomføres og at prosjektet var meldt til NSD. Samme skriv inneholdt en samtykkeerklæring (vedlegg 3) som de skulle skrive under på før intervjuet. Gjennom denne erklæringen bekreftet de at de samtykket til deltakelse i undersøkelsen, godkjente lydopptak av intervju og samtykket i at opplysningen kunne brukes i denne masteroppgaven. De ble også informert om at all deltagelse er frivillig, at de kunne trekke seg uten at dette fikk konsekvenser for dem, og at jeg har taushetsplikt. Jeg gjennomførte intervjuene i løpet av høsten 2020, og tid og sted for intervjuene ble avtalt med informantene god tid i forveien.

Det ble ikke samlet inn personidentifiserende opplysninger, sensitive personopplysninger eller opplysninger som kan identifisere personer (lærere og elever) i denne undersøkelsen. Lydfilene lagres på en egen minnepenn som skal oppbevares i et låsbart skap, og deretter slettes de fra mobiltelefonen. Datamaterialet behandles konfidensielt, og deltagerne anonymiseres ved at det brukes et tall slik at hverken navn eller kjønn kan identifiseres. Datamaterialet vil bli slettet ved prosjektets slutt i juni 2021.

3.4.2 Utvalg av informanter

Utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering er prinsipper for utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser. Kvalitative metoder kjennetegnes av at vi forsøker å få mye

informasjon fra få informanter. Hva som påvirker antall informanter vil være hva det spørres etter i problemstilling og måten informasjon samles inn på (Johannessen et al, 2016).

Utvelgelsen av informanter til denne undersøkelsen ble gjort på bakgrunn av et strategisk utvalg. Denne formen for utvelgelsesprosess benyttes for å finne informanter som har de rette kvalifikasjonene slik at problemstillingen og forskningsspørsmålene blir belyst på best mulig måte. Jeg vil intervjuere pedagoger som har undervisningserfaring med elever med ASD, og som jobber på 1. til 7. trinn.

Jeg ønsker å gjøre et kriterieutvalg, og informantene må derfor ha erfaring med å jobbe med elever med ASD. Med pedagoger tenker jeg både allmennlærere og spesialpedagoger. Et variert utvalg kan være med på å reflektere variasjon og skape flere nyanser (Dalen, 2011).

Jeg ønsket å gjøre undersøkelser på grunnskoletrinnet. Jeg sendte først en e-post til kommunens grunnskolekontor med spørsmål om hvilke skoler som har lærere med erfaring knyttet til mitt tema. Jeg fikk til svar at de fleste skolene har elever med ASD, og dermed også lærere med relevant erfaring. Jeg sendte forespørsler til 10 av 19 grunnskoler i en kommune. Skolene som ble utelukket var de som befant seg for langt unna geografisk. Den geografiske ekskluderingen ble gjort både på grunn av mangel på effektiv transport og behovet for å være til stedet i nærhet til hjemmet på grunn av min sønn.

Jeg sendte e-post til rektorene ved grunnskolene med informasjon om prosjektet og spørsmål om de hadde lærere med relevant erfaring som kunne tenke seg å være med i undersøkelsen. Siden ingen svarte i løpet av en uke måtte jeg ringe til alle som hadde fått e-post for å etablere muntlig kontakt og sikre at invitasjonene ikke ble avglemt. Etter denne muntlige kontakten ble resultatet at rekrutteringen stoppet opp hos rektor ved fire av skolene. Begrunnelsen var at de ikke hadde lærere som ønsket eller hadde mulighet til å delta. Ved tre av skolene opplyste rektor å ha sendt informasjonen ut til lærere som var aktuelle, men bare en av disse rektorene hadde fått tilbakemelding – og her var det en assistent som kunne tenke seg å bidra, ingen lærere. For de tre siste skolene var det lærer selv som tok kontakt direkte med meg etter å ha fått videresendt min informasjonen fra rektor.

Når det gjelder antall informanter hadde jeg som mål å intervjuere 6 lærere siden dette er en masteroppgave. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) har antallet informanter en tendens til å være enten for lite eller for stort i kvalitative intervjuundersøkelser, og det er ofte en fordel å ha et mindre antall intervjuer slik at mer tid kan brukes på forberedelse og analyse av

intervjuene. Dette er også en fordel for mitt prosjekt, som har begrenset tid og omfang, og dessuten er gjennomført under en pandemi med de restriksjoner som følger av dette.

Hele dette året jeg har jobbet med denne oppgaven har vært sterkt preget av situasjonen rundt koronaviruset. Skolene har vært nedstengte og ligget på rødt nivå, og når skolene har vært på gult nivå har både lærere og elever vært underlagt smitteverntiltak. Som befolkning generelt har vi hatt restriksjoner på hvor mange nærkontakter man får ha og pålegg om hjemmekontor for de som kan det. Myndighetenes anbefalinger har gått på at vi ikke skal treffes eller samles utover de man bor sammen med. Jeg har selv sittet mellom 10 og 14 dager i karantene fire ganger i løpet av dette året. Som et eksempel satt jeg hele februar 2021 i karantene på grunn av to smitteutbrudd ved mine barns skole.

Jeg har dermed bare fått intervjuet tre lærere. Jeg hadde avtale om et fjerde intervju, men dette intervjuet ble trukket av informanten da den aktuelle skolen gikk over på rødt nivå i mars 2021. Det ble forsøkt avtalt intervju over Teams, men informantens tilbakemelding på dette uteble. Jeg har ikke selv et nettverk innenfor skolen siden jeg ikke arbeider der, og derfor ble det ikke aktuelt å bruke rekrutteringsstrategier som snøballmetoden.

Jeg har reflektert over at mitt tema også kan være årsaken til at så få lærere har ønsket å delta. Dersom lærere som jobber med elever med ASD opplever at de ikke lykkes med inkludering, vil de antakelig tenke at de ikke har noe å bidra med til denne undersøkelsen. Dette er også en liten elevgruppe, og dermed kan det ligge en skepsis mot deltakelse på grunn av risiko for at lærer eller elev skal bli gjenkjent. Dette vil selvsagt påvirke validiteten på min undersøkelse (se punkt 3.6.2 Validitet). Tanken er at jeg bare har fått intervjuet lærere som opplever å lykkes med inkluderingen. Dette vil bli belyst i kapittel 4 (Resultater). Samtidig tenker jeg at det er viktig at undersøkelsen blir gjennomført for å kaste lys på dette temaet. Dersom denne elev- og lærergruppen ikke blir gjenstand for oppmerksomhet, vil det påvirke kunnskapsgrunnlaget vi har omkring ASD og inkludering.

Problemstillingen jeg hadde utformet ga følgende kriterier for utvalget; a) Informanten måtte være lærer b) lærer må arbeide i den ordinære skolen og c) lærer må ha undervisningserfaring med elev med ASD. Informantene i denne undersøkelsen er tre lærere på grunnskolenivå. To av disse har også spesialpedagogisk videreutdanning. Alle jobber eller har jobbet med elever med ASD både i klasserom og i en-til-en undervisning.

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Allmennlærer	Assistent
Spesialpedagog	Klasselærere uten direkte erfaring ASD
Undervisningserfaring med ASD	Ungdomsskolelærer
Grunnskolen	Videregående skole lærer
Geografisk nærhet	Geografisk fjernhet

3.5 Analyse av data

Jeg har valgt å benytte meg av den hermeneutiske sirkel som analyseredskap, og en tematisk tilnærming til fremstilling av datainnsamlingen.

Datamaterialet består av lydopptak, transkriberinger og notater. Analyseprosessen starter tidlig, og mine iakttagelser begynte allerede i intervjufasen. Nonverbale uttrykk og følelsesmessige reaksjoner er viktig informasjon som må skrives ned underveis i prosessen fordi de kan ha stor analytisk verdi, og kan ha betydning for tolkningen av det som blir sagt. Å få en overordnet forståelse av materialet er målsettingen, som igjen bidrar til teoretisering rundt fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2015).

I analysearbeidet av det kvalitative intervjuet vil det være hensiktsmessig å forenkle og strukturere datamaterialet under bearbeidingen. Befring (2015) påpeker hvordan noe av innholdet fra datamaterialet vil komme tydeligere frem. På en annen side kommer andre forhold i bakgrunn og får behov for en grundigere bearbeiding i fortolkningsprosessen. Denne prosessen kan vises gjennom den hermeneutiske sirkel. Dette er den analytiske tilnæringsmåten jeg har benyttet meg av, i tillegg til tematisk analyse.

Tematisk analyse har som formål å analysere datamaterialet for å oppdage mønstre som kan bidra til å utvikle ulike temaer. Jeg satt opp ulike temaer som kom frem i datainnsamlingen og kategoriserte utsagnene fra informantene ut fra disse temaene. I lys av kvalitativ metode kan dette bidra til å gå i dybden av temaene (Befring, 2015). Denne tilnæringsmåten har fått ulike innvendinger ved at metoden ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, ved at de ulike temaene blir presentert hver for seg. Derfor tenker jeg å bruke den hermeneutiske sirkel for å skape et helhetlig bilde.

Det første som foretas i analyseprosessen er å kode datamaterialet. Ved å kode datamateriale med ulike fargemarkeringer kan jeg oppdage likheter og ulikheter, og dermed få en tydelig forståelse for temaer. En hindring jeg møtte på var at noen sitater ikke passer i noen av kategoriene. Det er vesentlig at innholdet passer med kategoriene og at navnet på kategorien representerer studiens vesentlige funn, og derfor ble det underveis nødvendig med justeringer av både navn og innhold på kategoriene, samt at flere kategorier ble lagt til.

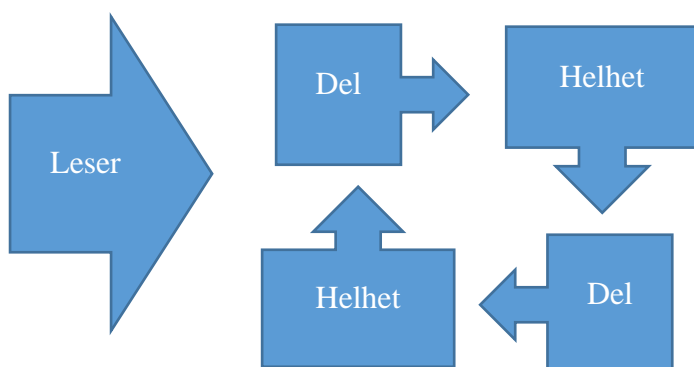
Jeg har i teoridelen definert begreper knyttet til perspektiver, men dette er ikke begreper som informantene nødvendigvis vil bruke om sin virkelighet. Lærerne og assistentene vil ikke handle på bakgrunn av disse «merkelappene». Jeg må derfor være forsiktig med å forklare informantenes handlinger på bakgrunn av disse forhåndsdefinerte begrepene. I stedet for å gå ut fra en bestemt antakelse på forhånd, må jeg være åpen for informantenes egne begrepsforståelse når jeg skal fortolke data (Bowen, 2006). Jeg skal orientere meg i en empirisk virkelighet med forhåndsdefinerte teorier og begreper på den ene siden, og informantenes egne ord og begreper på den andre siden.

Gjennom dataanalysen vil kunnskap om lærernes perspektiver forhåpentligvis kunne gi ny innsikt i forhold til forståelsen omkring fenomenet inkludering av barn med ASD i klassemiljøet, og i den ordinære undervisningen i skolen.

3.5.1 Hermeneutikk som analyseredskap

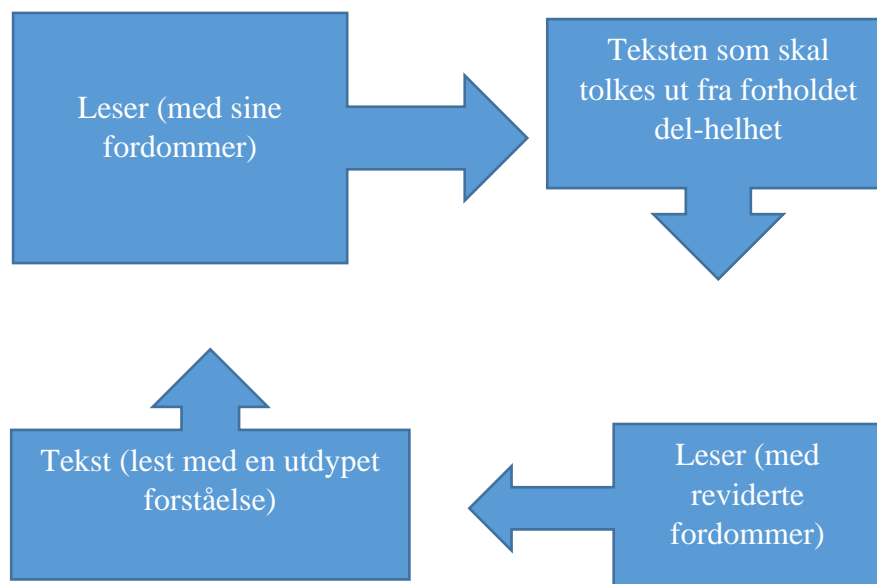
Når en bruker hermeneutikken som analyseredskap bruker man den hermeneutiske sirkelen. Som nevnt tidligere omhandler hermeneutikken hvordan vi mennesker søker forståelse (Gadamer, 2010; Krogh, 2014). I den hermeneutiske sirkelen søker vi forståelsen av et fenomen, som i denne studien er perspektiv på inkludering av elev med ASD i et klassemiljø og i den ordinære undervisningen. Nedenfor vises den tidlige hermeneutiske sirkels helhet-del presentert av Krogh (2014, s. 25).

Hermeneutisk sirkel hel-del-hel (etter Krogh, 2014, s.25)



Krogh (2014) viser til at Gadammers utforming av sirkelen bærer preg av at forståelse er et forhold mellom leser og tekst som begge er preget av de historiske forholdene de lever under. I Gadammers teori om den hermeneutiske sirkel viser Krogh (2014) til at leseren selv er trukket inn i sirkelen og blitt en del av den.

I den tidligere hermeneutikken gikk en ut fra at forståelsen av helheten preget forståelsen av delene, mens nå får vi en tanke om at forståelsen av teksten er preget av leserens fordommer og forforståelse. Krogh (2014, s.53) illustrerer Gadammers utforming av den hermeneutiske sirkelen slik;



Hermeneutisk sirkel med Gadammers sirkel-tekst-leser (etter Krogh, 2014, s.53)

Forskjellen på disse to illustrasjonene av den hermeneutiske sirkelen er at leseren selv nå er blitt en del av sirkelen. Dette viser betydningen av fordommer og forforståelse (Krogh, 2014). I arbeidet med å analysere den transkriberte teksten som ligger til grunn for denne studien kan en si at jeg først leser teksten med mine fordommer og forforståelse. Etter å ha lest teksten vil jeg få reviderte fordommer ut fra informantenes utsagn, og dermed vil teksten få en utdypet forståelse. I denne prosessen var det viktig for meg å lese den transkriberte teksten flere ganger slik at jeg kunne utdype min forståelse av informantenes utsagn.

Gadamer viser til begrepet horisont i teorien om forforståelse. Horisont vil si at vår forforståelse og fordommer utgjør en helhet som vi ikke kommer bort i fra. Vår forståelseshorisont kan endre seg underveis i prosessen. Forståelse innebærer at to horisonter som er bestemt av hver sin periode, nærmer seg hverandre. Leseren justerer sin horisont, altså forforståelse og fordom, ved å gå dypere inn i tekstens opprinnelige forestillingsverden (Krogh, 2014). I analysearbeidet med denne studien vil det si at min forståelseshorisont nærmer seg den transkriberte teksten sin forståelseshorisont jo dypere jeg går inn i tekstens forestillingsverden, og jeg får en økt forståelse av informantenes forestillingsverden. I analyseprosessen av min masteroppgave har min forståelse av teoritekstene tatt med meg inn i forståelsen av intervjuetekstene og motsatt. Når jeg tolker informantenes utsagn, empirien, driver jeg med noe som kalles dobbel hermeneutikk (Thagaard, 2002). Dette fordi jeg da fortolker den fortolkningen intervjupersonene allerede har gjort. Tredjegradsfortolkninger er tolkning av intervjupersonenes utsagn med den hensikt å finne skjult eller underliggende betydning. Mine informaners fortellinger kan inneholde taus kunnskap som kunne bli tatt for gitt, men som vil kunne påvirke informantenes opplevelse eller arbeid med og perspektivet på inkludering av elev med ASD. Ved å koble på teori og se utsagnene i lys av teorien kan jeg få øye på det som ligger bak de ulike utsagnene. Gjennom kategoriseringsprosessen av datamaterialet kan det også komme fram andre sider ved uttalelsene enn det som først viser seg. Dette fordi jeg leser intervjuetekstene med hensikt å søke etter bestemt informasjon og jeg har en intensjon om å sortere informasjonen som er i intervjuetekstene (Thagaard, 2002). Jeg opplevde for eksempel at ett utsagn kan ses i ulike teoretiske sammenhenger.

3.5.2 Transkribering og kategorisering

Det er viktig å skrive nøyaktig det informanten sier under transkriberingen. Rom for tolkninger er derfor utelukket, og oppnåelse av objektivitet er det som vektlegges.

Etter at jeg var ferdig med transkriberingen av intervjuene satt jeg i gang med å kategorisere utsagnene fra informantene i ulike temaer. Analyser av materialet knyttet til temasentrerte tilnærminger innebærer å sammenligne informasjonen fra alle informantene om hvert tema. I arbeidet med tematisk analyse er det viktig å forholde seg til tekstutsnittene i sin opprinnelige sammenheng. I følge Thagaard (2002) antydes det at kvalitative analyser ikke ivaretar et helhetlig perspektiv nettopp på grunn av temasentrerte tilnærminger. Når jeg tar et utsnitt av en tekst er det viktig at jeg setter informasjonen fra informantene i den opprinnelige sammenhengen for å ivareta et helhetlig perspektiv.

Kategoriseringsarbeidet startet ved at jeg satte opp studiens problemstilling, forskningsspørsmål og relevante begreper hentet fra teori, og ut fra dette definerte jeg de kategoriene jeg ved første inntrykk mente var relevante. Jeg satt ulike farger for at det skulle være lettere å se mønstre som jeg syntes kom fram i intervjutekstene.

Hvilket perspektiv har læreren på inkludering av elever med ASD i klassemiljø og ordinær undervisning?

Er det indre faktorer knyttet til eleven og elevens diagnose, eller er det ytre faktorer knyttet til miljø som bestemmer lærerens arbeidsmåter når det gjelder inkludering?

Hvilke faktorer fremmer muligheter for inkludering av elev med ASD?

Hvilke utfordringer møter læreren på i arbeidet med å inkludere elev med ASD?

Indre / Ytre faktorer	Muligheter / Utfordringer
Diagnosen	Sosiale
Relasjoner	Faglige
Ressurser	Fysiske
Støtte	Miljø
Ledelse	Kultur
Informasjon	Medelever

Da jeg var ferdig med å kategorisere datamaterialet leste jeg gjennom datamaterialet flere ganger med de ulike kategoriserte temaene i tankene. Jeg markerte med farger i det transkriberte materialet for å ha oversikt over hvor jeg tenkte at utsagnene hørte hjemme. Flere utsagn passet i flere kategorier, og da uthevet jeg hvilken del av utsagnet som var viktig for plasseringen. Deretter laget jeg en oversikt over de ulike kategoriseringene og utsagnene fra informantene. Som vist i eksemplet nedenfor var en slik kategorisering med på å gi meg den nødvendige oversikten jeg trengte for å videre kunne analysere og sammenligne utsagnene informantene kom med. Etter å ha arbeidet med denne tabellen fant jeg ut av kategorien «miljø» ikke ble aktuell å beholde da momentene her passet inn under andre kategorier.

Forskningsspørsmål	Lærerens perspektiv på inkludering		
	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3
Utdannelse	Spesialpedagog Tegn til tale Kurs; atferd, ASK, autisme	Allmennlærer	Spesialpedagog Tegn til tale Lengere kurs med PPT Kurs med Spesialistenheten
Inkludering	Oppleve å være en del av fellesskapet. Å bli møtt for den du er, og at din personlighet anerkjennes. Du verdsettes for den du er, ikke for det du kan eller andre ytre forhold (flink å sparke fotball, mange venner). At noen sier hei, få en hyggelig kommentar.	Å få være en del av et fellesskap. Viktig for trygghet, trivsel, læring og mestring.	Føle tilhørighet til fellesskapet. Omgivelsene skal legge til rette for og ta hensyn til elevens behov. Inkludering innebærer mer enn at eleven er til stedet fysisk. Det må være meningsfullt. Mestringsfølelse. Kommunikasjonen må foregå på elevens premisser.
ASD kunnskap	Kunnskap gjennom diverse kurs. Samarbeid med Spesialistenheten. Bare litt generelt om autisme i utdannelsen. Lang erfaring.	Kunnskap om aktuell elev gjennom PPT og Spesialistenheten. Erfaring.	Kunnskap gjennom PPT, og kurs hos Spesialistenheten. Lang erfaring.
Indre / Ytre			
Egenskaper og atferd hos eleven, knyttet til diagnosen	Det gjelder å ha lærere som kjenner eleven så godt at utfordringer knyttet til diagnosen kan forebygges for å fremme inkludering.	Uvitenhet er den største fienden. Viktig at de voksne kjenner elevens signaler og kan plukke opp disse. Eleven hindres ikke i å gjøre «ritualer», medelevene viser også forståelse for dette.	Eleven er på grupperommet når det er høyt lydnivå i klassen, knytter dette til lydsensitivitet hos eleven Eleven er på grupperommet dersom dagsformen er dårlig.
Relasjoner	Snakker om gjensidighet i relasjon til egne elever. Elev – lærer relasjonen er svært viktig, og det er læreren som er ansvarlig for at denne relasjonen fungerer. Man må ikke	Jobber for at alle lærere skal ha en relasjon til eleven med spesielle behov, selv om man ikke jobber direkte med eleven. De som jobber med eleven, må være trygge stabile voksne som er	Har fulgt sine elever helt frem til ungdomsskolen. Kontinuitet og langvarig relasjon. Det må være gjensidighet i relasjonen som innebærer tilpasset kommunikasjon.

	henge seg opp i stereotyper omkring autisme, men se hver enkelt elev som unik.	engasjerte og som kjenner eleven godt. Bilder på personalrom.	Alle lærere er informert om elever med spesielle behov ved skolen. Bilder på personalrom.
Ressurser	Får tilgang på rom og utstyr ved behov.	Stabilitet når det gjelder voksne ressurser	Må være stabile ressurser
Støtte - samarbeid	Nært samarbeid med kontaktlærer. Opplever støtte fra både ledelse og kolleger. Verdsetter å arbeide i team med dyktige assistenter. Jevnlig tilbud om kurs fra skolens ledelse. Nært samarbeid med og støtte fra Spesialistenheten.	Opplever støtte fra ledelse/inspektør i konkrete tilretteleggingssaker. Deler både generell og spesifikk kunnskap med teamet, elevens ståsted her og nå. Samarbeider i forhold til ulike strategier opp mot eleven. Fokus på å være et team. Spesialistenheten.	Samarbeider med kontaktlærer. PPT. Statped. Logoped Har ukentlige møter med assistenten for å ta opp erfaringer, og endringer som må gjøres. Planlegging er viktig for å få til praktiske løsninger rundt eleven.
Klasseledelse	Vise respekt for eleven som subjekt Som lærer må du vise at du liker eleven. Skape gjensidig relasjon. Trygghet med tydelige dagsplaner. Elev med ASD har problemer med å forholde seg til fellesbeskjeder.	Trygge og engasjerte voksne som kjenner eleven godt er viktig, slik at signaler på mistriivsel kan plukkes opp.	Klasseledelse: Dersom «la det skure» holdninga dominerer vil dette hemme inkludering, det må være struktur i klasserommet, regler og orden.
Skoleledelse	Skolens utviklingsarbeid dreier seg om inkluderende barnehage- og skolemiljø. Dette samsvarer med Dekom, men skolen står ikke på lista over de som deltar nå.	Husker ikke at skolen har ikke inkludering som utviklingsarbeid (Dette stemmer ifht Dekom). Skolen er på tilbudssiden når det gjelder kurs. Spesialistenheten brukes.	Skolens utviklingsarbeid er en del av Dekom. Utviklingsarbeid og fagfornyelse; inkluderende skole og barnehagemiljø. Gjelder alle barns trygghet. Forebygge mobbing.
Informasjon	Synes det er viktig at medelever får informasjon om vanskene da dette skaper større forståelse. Har oppfordret foreldre til å informere på foreldremøte. Medelevenes forståelse for vanskene gjennom informasjon er en viktig del	Åpenhet er det viktigste! Foreldre har informert på foreldremøte i første klasse. Informasjon i 4. klassen; PPT sammen med lærer gir info generelt og spesielt omkring ASD, deretter til hele trinnet.	Foreldre informerte de andre foreldrene første skoledag. Alle lærere ved skolen er informert om elevene som har spesielle behov.

	<p>av inkluderingsarbeidet!</p> <p>Etter 4.klasse har Spesialistenheten vært inne i klassen, og hatt en «time» om autisme, fordi elevene i denne alder begynte å lure på hva det «egentlig var for noe».</p>		
Muligheter / utfordringer			
Sosial	<p>Bruke humor, bruke elevens form for humor.</p> <p>Understreker at det er viktig at eleven med ASD også får dyrke sine særinteresser som en avkobling. Også i forhold til å ha fri fra de voksne, som følger de hele dagen. Samtidig er friminuttene en naturlig arena for å lære sosialt samspill.</p> <p>Modell-læring.</p>	<p>Enklere å få til sosialt på tur-dager, medelevene er på tilbudssiden selv om det blir avslag. Lettere å oppnå mestringsfølelse i denne konteksten?</p> <p>Trygghet gir mulighet til å etablere gode vennskap.</p> <p>Sosialt samspill læres ved å speile seg i de andre.</p>	<p>Spiller på elevens interesser i forhold til samspill med medelever.</p> <p>Utfordringen er kommunikasjon.</p> <p>Utfordring når medelevens utvikling «skyter ifra».</p>
Faglig	<p>Store faglige nivåforskjeller oppover i klassene gjør det utfordrende med inkludering, spesielt synlig fra ungdomsskolen.</p> <p>«tidlig innsats» - prinsippet i barnehagen med strukturert, målrettet trening på helt grunnleggende ferdigheter kan fremme inkludering i det ordinære tilbudet.</p> <p>Viktig å kartlegge hva eleven trenger å lære, og ha en god plan for hvordan og når dette skal skje, og at eleven vet hvor lang tid det skal foregå.</p>	<p>Det er nødvendig å innlære både sosiale og faglige ferdigheter alene før dette generaliseres ut i større sammenheng.</p>	<p>Fagnivået hos eleven kan være lavere. Kan være vanskelig å finne meningsfulle oppgaver og aktiviteter.</p> <p>Eleven er på grupperommet i kjernefagene.</p> <p>Oppgaver i forbindelse med uteskole oppleves som jordnært og konkret – noe som fremmer deltakelse.</p>
Fysisk	<p>Har erfaring med at aktiv inkludering må foregå i mer spesielle settinger; musikk, tur-dager.</p>	<p>Eleven har fast plass i klasserommet. Det er opprettet en egen sone i nærheten av plassen for</p>	<p>Struktur og orden i klasserommet er nødvendig.</p> <p>Fast plass.</p>

	<p>Medelevene må tilpasse seg ved å ta hensyn til at eleven kan være sensitive for lyder etc.</p> <p>Jobber på grupperom både i en-til-en-undervisning og i mindre grupper.</p>	<p>tilbaketrekking. Har med seg en medelev her for å opprettholde det sosiale. Snakker om dette som synlige ting som gjøres.</p> <p>Kan en anta at det er en del skjult tilrettelegging som foregår på bakgrunn av den tause kunnskapen? Uteskole oppleves som mer positivt og naturlig</p> <p>inkluderingsarena, også fordi elevene kjenner hverandre så godt.</p> <p>Grupperom tilgjengelig til introduksjon av nye temaer, gjennomgang av lekser og lek i mindre grupper. Med andre ord: eleven er nå mye mer i klasserommet enn på grupperommet.</p>	<p>Bruker grupperom når det er nødvendig med skjerming på grunn av sensitivitet for lyd.</p> <p>Understreker at dette går ut over den sosiale inkluderinga.</p> <p>På tur-dager er utgangspunktet at alle skal være med. Turen er den samme for alle, men lengden kan tilpasses.</p>
Miljø	<p>Tydelig dagsplan, forutsigbarhet.</p> <p>Legge opp til pauser, det er intenst for en med ASD å oppholde seg i klasserommet med alle sanseintrykk.</p>	<p>Store samlinger og uoversiktlige forhold, uforutsigbarhet hemmer deltakelse.</p> <p>Å være forberedt på ulike utfall fremmer deltakelse.</p> <p>Planlegging</p> <p>Opplever at stort miljø med mange elever (friminutt) fører til at eleven selv trekker seg unna og er komfortabel med å ikke delta. Når det tilrettelegges etter koronatiltak, blomstrer eleven opp og ønsker selv å delta igjen. Løsningen var at bare elever fra trinnet var ute på et avgrenset område; kohort og mer oversikt.</p>	<p>Viktig med stabile voksne.</p> <p>Orden i klasserommet.</p> <p>Klasseregler.</p> <p>Forutsigbarhet.</p> <p>God klasseledelse.</p>
Kultur	<p>Den fysiske plasseringa i ordinær skole bidrar til inkludering kulturelt ved at de deler friminutt med de</p>	<p>Dersom eleven deltar i aktiviteter utenfor skolen vil dette føre til bedre kulturell inkludering ettersom de da</p>	<p>Friminuttene er vanskelige på grunn av u-struktur. stort miljø og mange elever ute.</p> <p>Medelevene leker med</p>

	<p>andre selv om de stort sett har en-til-en undervisning. Begrepet fri lek er ikke det samme for en elev med ASD som for en normalutviklet elev.</p>	<p>har felles opplevelser utenom som knytter de sammen. Bygger også et nettverk som eleven blir en del av utenfor skolen.</p>	<p>hverandre. Det er forsøkt med lekegrupper, men medelevens kultur endres fra 4 klasse. Eleven med ASD må ofte følges av en voksen.</p>
Medelever	<p>Viktig å bygge relasjon med medelevene fra starten av. Eleven må inn i klassen allerede fra 1.klasse for at medelever skal få en relasjon. På denne måten vil medelevene lære seg å tilpasse seg elevens utfordringer. Medelevens innsats i inkluderingsarbeidet må roses. Er samtidig redd for å «misbruke» elever som er pliktoppfyllende når det gjelder å ta vare på. Medelever må få si fra om de ikke ønsker å være sammen med eleven med ASD (jeg vil tolke dette utsagnet i kontekst der det er stor utviklingsmessig forskjell). Medelevene lærer empati og sosial forståelse dersom læreren arbeider med inkluderinga på en klok måte (se punkt 4.3.1)</p>	<p>Spiller på elevens sterke sider, samtidig som medelevene vet hva elevens utfordringer er. Tålmodighet. Empati. Respekt for at vi er forskjellige og at vi har ulike behov.</p> <p>Medelevene er på tilbudssiden overfor eleven med ASD. De inviterer til deltakelse, selv om de vet at de kan få nei. Understreker at veien til inkludering går gjennom bevissthet og forståelse fra medelevene. Medelevene er informert.</p>	<p>Medelevens utvikling endres fra 4.klasse og oppover. Enklere å få til lekegrupper fra 1-3 klasse. Medelevene tjener på struktur og orden i klasserommet. Lærer at vi er forskjellige. Medelevene er utålmodige når det gjelder aktiviteter med eleven; «er vi ferdige snart?». Beskrives som litt halvhjerta. Må tas hensyn til medelevens utvikling.</p>

3.6 Kvalitet i forskningsarbeidet

For å sikre kvalitet i forskningen peker Kvale & Brinkmann (2015) på at en forsker må være oppmerksom på studiens reliabilitet og validitet. Forskeren må dermed ta stilling til i hvor stor grad det er feilkilder i studien. I en kvalitativ studie kan feilkilder oppstå ved lav validitet, eller ved lav reliabilitet. Det er også viktig at forskeren er bevisst på hvilke etiske problemstillinger et forskningsintervju bringer med seg (Kvale & Brinkmann 2015; Thagaard, 2002).

Kvale og Brinkmann (2015) anser datainnsamling som en vesentlig del av en studie. Når man beskriver hvordan data er samlet inn kan man relatere det videre til validiteten.

Datamaterialets reliabilitet og validitet, samt etiske hensyn vil bli beskrevet i dette avsnittet.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitetsbegrepet kan ses i sammenheng med troverdighet, og omhandler gjennomgang av hvilke analytiske metoder som er brukt i bearbeidingen av datamaterialet, forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen (Dalen, 2011). Det er ønskelig med høy reliabilitet for å motvirke vilkårlig subjektivitet.

Reliabilitet handler om hvor presise data man har, og hvor pålitelig resultatene er med tanke på å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann 2015). I denne studien vil det være aktuelt å vurdere reliabilitet i forhold til intervjusituasjonene, intervju spørsmålene, transkriberingen av datamaterialet og gjennomføringen av analysen.

Det skilles mellom intern og ekstern reliabilitet. Den interne reliabiliteten forteller om nøyaktighet og kvalitetskontroll av selve intervju og tolkningen av resultatene i undersøkelsene underveis i studien. Intervjuguiden vil sikre at tema overholdes, samtidig som reliabiliteten vil kunne gjenspeiles i hvorvidt spørsmålene i intervjuguiden har vært ledende (Kvale & Brinkmann, 2015). At informantene påvirkes av meg under intervjuene er en mulighet, også med tanke på at jeg har personlig erfaring med ASD. En styrke kan være at et semi-strukturert intervju har en fast ramme, men samtidig er åpen for spontanitet, kreativitet og variasjon underveis.

Videre kan min forforståelse prege hvordan jeg tolker data. Den eksterne reliabiliteten omhandler hvorvidt det er mulig for andre å komme frem til resultatene som jeg har fått i mine undersøkelser. Siden etterprøvbarheten kan bli vanskelig for denne studien vil jeg være påpasselig med at den deskriptive informasjonen omkring forskningsprosessen er gjennomsiktig (Befring, 2015). Etterprøving av resultatene kan være vanskelig siden dette er en kvalitativ studie. Reliabilitet vil i stedet være aktuelt å se på i forhold til hvordan leddene i forskningsprosessen har vært gjennomført. En annen forsker skal kunne se for seg, og kunne gjennomføre samme prosjekt ut ifra nøyaktige beskrivelser av innsamling og bearbeidingen av datamaterialet, slik at resultatet kan reproduseres (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg handler ekstern reliabilitet om at beskrivelsesnivået er slik at også andre kan trekke egne og valide slutninger av materialet jeg har fått på bakgrunn av mine undersøkelser. Når en bruker kvalitative intervju som forskningsmetode handler det om å søke etter hva som kjennetegner den sosiale arenaen en undersøker, og hvilke erfaringer og meninger et lite antall personer

har. Det er ikke gitt at en kvalitativ undersøkelse kan gjentas i ulike kontekster, og det er ikke sikkert at det som er gyldig og interessant i denne sammenhengen vil være det i en annen sammenheng (Sollid, 2014).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) stilles det spørsmål om hvorvidt funn fra intervjustudier er generaliserbare. En vanlig innvending er at intervjustudier innenfor kvalitativ forskning kan være forholdsvis små og utvalget velges fordi de er hensiktsmessig for den aktuelle forskningen, noe som kan gjøre det vanskelig å generalisere. I sammenheng med vurdering av reliabiliteten til forskningsstudier stilles det også spørsmål om informantene kunne gitt andre svar på de samme spørsmålene dersom en annen forsker gjorde intervjuene. Reliabilitet diskuteres også i forhold til intervjuteknikk. Kan spørsmål være ledende og påvirke svarene informantene gir? Detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen vil kunne gjøre det lettere for andre å se for seg gjennomgangen av prosjektet.

Dalen (2011) beskriver reliabilitet som et lite egnet begrep for mange innenfor kvalitativ forskning. Det legges vekt på at andre forskere skal kunne etterprøve framgangsmåten som er gjort når det gjelder innsamling og analyse av data. I kvalitative studier er forskeren en viktig faktor. Samspillet mellom forsker og informant i den aktuelle situasjonen vil kunne være i endring, og rollene utformes i samspillet mellom de individene som er involvert. Å kunne etterprøve resultatene vil derfor være vanskelig, og kravet om etterprøvbarhet i en kvalitativ studie vil være problematisk.

Dalen (2011) sier at generalisering av resultater kan handle om at de blir brukt om igjen eller får ringvirkninger for annen forskning. Fortolkninger fra forskerens side og beskrivelser som informantene gjør av fenomenene som presenteres i studien er like viktige.

3.6.2 Validitet

Validitet betyr gyldighet og omhandler hvorvidt forskningsarbeidet beskriver det fenomenet som er ment forsket på. For å sikre validitet i denne empiriske studien vil det være relevant å vurdere om intervjuguidens spørsmål bidrar til å besvare problemstillingen, og om semistrukturert intervju er en effektiv metode for å fremskaffe relevante data i denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien tar utgangspunkt i informantenes uttalelser, men jeg kan ikke anta at lærere generelt har like oppfatninger. For å sikre intervjuguidens gyldighet har jeg søkt hjelp fra min veileder og i litteraturen for å finne valide spørsmål omkring ASD og inkludering.

For å styrke validiteten er det viktig å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen, med en relasjon mellom forsker og informant som er preget av både tillit og profesjonalitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å forsikre at informanten har forstått spørsmålene riktig, og at jeg som forsker har forstått utsagnene på en korrekt måte. Dette sikret jeg ved at informantene fikk lese gjennom og godkjenne de ferdig transkriberte intervjuene. Resultatet av dette ble at informantene ønsket omformulering av noen utsagn, samt legge til informasjon.

Validitet viser til i hvilken grad de resultatene jeg har fått er gyldige i forhold til hva min forskning har til hensikt å undersøke. Det er dermed viktig at jeg er bevisst på om det er en sammenheng mellom det fenomenet som skal undersøkes og den informasjonen jeg har fått fra informantene. Objektivitet i kvalitativ forskning skal sikre at funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger. For denne studiens validitet er det viktig at resultatene og konklusjonene jeg kommer med er basert på informantenes utsagn, og ikke på egne holdninger, erfaringer eller forforståelse.

Ved å bruke intervju, lydopptak og transkribering som forskningsmetode sikres validiteten til informantenes svar, samt at informantene har fått gjøre ønskede endringer og godkjenning av transkribert tekst.

I en vid oppfatning av validitet (Kvale & Brinkmann, 2015) ses det altså på om metoden egner seg til å undersøke det den skal studere. Mine intervjuer må kunne reflektere det jeg ønsker å få vite noe om. Bevissthet omkring forhold som kan påvirke resultatet er viktig å tenke på. Et punkt her vil være validitet i forhold til forskerrollen. Dalen (2011) sier at intersubjektivitet betyr «mellom subjekter» og har å gjøre med forholdet mellom informanten og intervjueren. Opplevelser og forståelse fra informantens side bør komme tydelig frem. Forholdet mellom forsker og informant vil prege forskerens tolkninger av uttalelsene. Derfor bør man legge til rette for intersubjektiviteten slik at validiteten i undersøkelsen styrkes. Forskerrollen har betydning for validiteten i prosjektet ved at det eksplisitt gjøres rede for hvordan forskeren er tilknyttet fenomenet (Dalen 2011). I mitt tilfelle betyr dette at informantene fikk informasjon om prosjektets bakgrunn og formål skriftlig i forbindelse med samtykkeskjema og muntlig i forkant av intervju, slik at de var klar over hva de takket ja til å være med på.

En av svakhetene i undersøkelsen er at jeg er uerfaren når det gjelder å gjennomføre forskningsstudier. Ved å redegjøre for prosessen i forskningsmetoden, fra forberedelser av

intervju og fram til den endelige rapporten, kan jeg vise håndverksmessige kvalitet (Dalen, 2011).

Validitet knyttes også til tolkninger og analytiske tilnærminger. I analysedelen har jeg gjort rede for analyseprosessen. Analytiske begreper og redskaper brukt i analyseprosessen stilles til rådighet for leseren, slik at validiteten kan vurderes.

Har denne studien noe å bidra med? Dette vil være en liten studie med få informanter, noe som kan ses på som en svakhet når det gjelder validitet. Informantene i denne undersøkelsen kan ha samme syn på noen områder og ulike syn på andre områder. De er personer valg ut etter bestemte kriterier, men med sine unike erfaringer, meninger og opplevelser. Dette vil ha betydning for resultatet, siden andre deltakere kunne gitt alternative forklaringer. Likevel har det muligens lite relevans i denne type forskning, fordi det å kunne etterprøve resultatene i kvalitative studier vil være vanskelig. Det er fortolkningene fra forskerens side og beskrivelsene fra informantene som er relevante (Dalen, 2011).

3.7 Forskningsetiske hensyn

Bruk av intervju som forskningsmetode skaper noen etiske problemstillinger. I forhold til informantene er det tre elementer som det er viktig å belyse; informert samtykke, asymmetriske maktforhold og målsetninger for intervjuet (Sollid, 2014). I tillegg vil konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter være relevant for en etisk forsvarlig forskningspraksis (Thaagaard, 2002).

Foran hvert intervju måtte jeg innhente samtykke fra deltagerne i denne studien. Et fritt samtykke betyr at det er «avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet» (NESH, punkt 8, 2016). Samtykkeerklæringen inneholdt nødvendig informasjon som at deltakelse er frivillig, og at informanten kan trekke sin deltagelse når som helst uten konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene fikk også opplysninger om hvilke målsettinger prosjektet har, hvilke metoder som skal anvendes, hvordan resultatene skal presenteres og formidles.

Det vil finnes en asymmetrisk maktbalanse i et forskningsintervju der forskeren og informanten har ulike roller i intervjusituasjonen. Jeg som forsker har definert hva samtalen skal dreie seg om og bestemmer hvilke spørsmål som skal stilles, og kan dermed oppfattes som eksperten på det som skal foregå. Dersom informanten ser på denne rollen med for stor grad av respekt vil dette kunne påvirke svarene de gir. Jeg vil ikke bidra i samtalen på lik linje med informanten, men være en lytter og en som styrer hvilke tema den andre skal uttale seg

om. Jeg vil forsøke å stille så åpne spørsmål som mulig for ikke å påvirke informantenes uttalelser. Det kan være fare for at «forskereffekten» påvirker hvilke svar informanten vil gi meg. Dersom informantene påvirkes av meg vil dette være en svakhet som kan påvirke validiteten negativt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg som forsker intervjuer informantene fordi jeg ønsker innsikt og forståelse i de erfaringene som informantene har. Informantene kan på sin side ha som mål å hjelpe meg eller spre sine synspunkter. Forskeren må være oppmerksom på at det finnes forskjellige målsetninger for å delta i denne undersøkelsen, da det kan være med på å påvirke reliabiliteten og validiteten på data.

Konfidensialitet handler om at jeg må behandle informasjon fra min undersøkelse på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult. Deltakerne må anonymiseres når resultatene presenteres. Dette kan være vanskelig å håndtere når forskningen fokuserer på små og gjennomsluttelige miljøer, slik jeg nevnte kunne være aktuelt for min undersøkelse (se punkt 3.4.2 Utvalg av informanter). Jeg må derfor være påpasselig med å sikre anonymiteten til alle deltakerne i denne undersøkelsen.

Deltakelse i en undersøkelse kan få konsekvenser for de involverte. Derfor har forskeren et etisk ansvar for å beskytte integriteten til informantene ved å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for de som deltar. Overordnede etiske prinsipper er nedfelt i lover og retningslinjer som skal regulere all vitenskapelig virksomhet i samfunnet. Det er vesentlig at forskeren tar ansvar for at studien følger de regler som gjelder ved forskningsprosjekter, i tillegg til etiske hensyn og egen integritet (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne empiriske studien tar utgangspunkt i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi og deres retningslinjer (NESH, 2016).

I denne studien vil det kunne oppstå eksempler fra hverdagen hvor situasjoner knyttet til enkeltelever blir utdypet. Slike eksempler kan ses i tråd med de krav som skal ivareta grupper som en tredjepart (NESH, punkt 13, 2016). I forkant av hvert intervju opplyste jeg derfor om at sensitive opplysninger eller personopplysninger ikke måtte komme frem i intervjuet. Informanten må også føle seg trygg på at opplysningene ikke blir brukt feil (NESH, 2016). Videre er det vesentlig at informantens integritet ikke blir skadet. Dette kan være vanskelig å oppfylle i praksis, da man ikke vet hva informanten kan føle seg krenket av. Datamaterialet kan vise en annen forestilling og tolkning enn det informanten selv ønsket å formidle (Thagaard, 2002).

Overordnede etiske prinsipper er nedfelt i lover og retningslinjer som skal regulere all vitenskapelig virksomhet i samfunnet. Ny lov om behandling av personopplysninger ble vedtatt i 2018. Det var nødvendig for meg å søke tillatelse og godkjenning fra NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) før jeg starter prosjektet, med tanke på at innhenting av opplysninger skal ivareta personvernet (vedlegg 4 – kvittering fra NSD).

Det er viktig å tillegge at de forskningsetiske retningslinjene sier noe om viktigheten av å forske på temaer som kan bidra til bedre kunnskaper på aktuelle områder. Denne studien har som mål å øke forståelsen omkring læreres perspektiver på inkludering av elever med ASD, uten mål om å stigmatisere eller krenke enkeltpersoner og grupper.

3.8 Forforståelse

Epistemologi dreier seg om hvordan jeg må gå frem for å sikre «sann» kunnskap i praksis, og hva jeg skal bygge kunnskapen på; empiri, eller tanker og refleksjoner. I min undersøkelse vil jeg få tilgang til kunnskap gjennom lærernes fortolkninger, tanker og refleksjoner omkring egen virkelighet. Utfordringen som forsker blir å legge fra meg bestemte antagelser jeg måtte ha om fenomenet før jeg starter undersøkelsene. I kvalitative undersøkelser er spørsmålet om sannhet og objektivitet spesielt viktig, fordi det er forskeren selv som samler inn data og står for analysen av tolkningen av disse. Refleksjon rundt egen bakgrunnskunnskap og forforståelse er derfor interessant og viktig for masteroppgaven min. Hvordan kan mitt perspektiv påvirke min forskning? Er det sider ved mine faglige og personlige oppfatninger som kan ha betydning for undersøkelsene jeg skal gjøre? (Kvale & Brinkmann, 2015).

“Hovedinstrumentet” i kvalitativt intervju er forskeren selv, og det blir viktig å påpeke hvordan min forforståelse kan påvirke mine tolkninger av datamaterialet (Befring, 2015).

Forforståelse kan beskrives som “faglig relevant innsikt og forskerens fordommer” (Befring, 2015). Jeg er utdannet barnehagelærer, og er mor til en gutt som har ASD. Interessen for temaet *inkludering og ASD* startet for alvor underveis i masterstudiet «Tilpasset opplæring». Jeg fikk da innsikt i hvordan skolen arbeider med inkludering, og at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolen som skal bidra til bedre inkludering. I denne sammenhengen begynte jeg å reflektere over min sønns manglende deltakelse i klassen, og hva som kunne være årsaken til dette. Jeg leste forskningsartikler der inkludering av elever med ASD var tema. Av disse fikk jeg inntrykk av at lærerne var prisgitt egen kreativitet for å lykkes, og at kunnskapen lærere har om elever med ASD i stor grad var tilegnet gjennom erfaring med dette arbeidet. Mitt totale inntrykk ble derfor at det er tilfeldigheter som styrer om lærere

lykkes med å inkludere en elev med ASD i en klasse. For en gruppe elever som kan ha så sammensatte vansker knyttet spesielt til sosialt samspill og kommunikasjon vil dette etter mitt syn være lite tilfredsstillende praksis. Min tanke ble derfor at vi trenger mer kunnskap om dette arbeidet. Selv om jeg av enkelte sikkert kan betraktes som inhabil, er det viktig at noen med engasjement belyser dette temaet. Men det fordrer at jeg kan legge fra meg mine personlige erfaringer og se på undersøkelsen med nye øyne uten å forvente at jeg skal finne noe bestemt. Mitt mål må være å finne ny kunnskap, ikke bekrefte den kunnskapen jeg sitter med i form av personlige erfaringer. Jeg vil derfor aktivt og kritisk stille meg spørsmål underveis om min oppfattelse og tolkning er farget av mine erfaringer.

Studieforløpet mitt har bidratt til en interesse for hvordan en god tilrettelegging kan påvirke læring og redusere stress i skolehverdagen for elever med utfordringer. Min forforståelse på dette punktet er nok mye preget av en teoretisk forankring, da jeg selv ikke har undervisningserfaring fra skolen. Den teoretiske forståelsen kan komme til å prege mine tolkninger, og jeg må derfor være oppmerksom på hvordan dette kan være en feilkilde. I tillegg er det viktig for meg å understreke at denne masteroppgaven ikke handler om meg og min sønn – og våre erfaringer. Denne undersøkelsen har som mål å få frem lærerne sine egne erfaringer og opplevelser, og det er derfor lærernes perspektiv som er viktige å få fram i min undersøkelse.

4. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere de resultatene som har kommet ut av datainnsamlingen. For å ivareta informantenes anonymitet vil det ikke komme informasjon om hvilket trinn de jobber ved nå, eller geografiske opplysninger. Informantene benevnes med nummer. Alle tre har pedagogisk utdanning, og Lærer 1 og 3 har også spesialpedagogisk videreutdanning. Problemstillingen jeg søker å få svar på er: *Hvilket perspektiv har læreren på inkludering av elever med ASD i klassemiljø og i ordinær undervisning?*

Det er forskningsspørsmålene mine som danner grunnlaget for tematisering av funn. Jeg har valgt følgende forskningsspørsmål for denne undersøkelsen:

«Er det indre faktorer knyttet til eleven og elevens diagnose, eller er det ytre faktorer knyttet til miljø som bestemmer lærerens arbeidsmåter når det gjelder inkludering?».

«Hvilke forhold mener læreren fremmer muligheter for inkludering av elev med ASD?»

«Hvilke utfordringer møter læreren på i arbeidet med å inkludere elev med ASD?»

4.1 Lærerens arbeidsmåter

Relevant for dette punktet er lærerens forståelse av inkludering, samt forståelse for og kjennskap til utfordringer knyttet til ASD. Skoleledelsens syn på og prioritering av inkludering kan ha betydning for lærernes opplevelse av støtte til arbeidet med inkludering.

4.1.1 Lærerens forståelse av inkluderingsbegrepet

Lærernes forståelse av begrepet inkludering preges av likheter. Lærer 1 og 2 mener inkludering er å være en del av et fellesskap, mens den tredje læreren bruker uttrykket «å føle tilhørighet til» fellesskapet. Lærer 3 snakker konkret om at det er omgivelsene, altså forholdene utenfor eleven selv, som skal tilpasse seg for at inkluderingen skal bli mulig. Denne læreren er også inne på at inkludering betyr noe mer enn bare det å være fysisk til stedet. Lærer 1 mener at inkludering handler om å bli verdsatt for den du er, og få aksept i kraft av sin personlighet – selv om du er annerledes og spesiell. Lærer 2 mener at det å være inkludert er viktig for trygghet, trivsel, læring og mestring.

Lærer 1 bruker også integreringsbegrepet om hvordan de har jobbet med «omvendt integrering» av en elev som fungerte dårlig i klassemiljøet av årsaker knyttet til diagnosen. Medelevene byttet på å jobbe sammen med eleven inne på et grupperom: *«Det kan virke som en god opplevelse som får fram det beste i denne eleven. En veldig koselig opplevelse, som også bli gjensidig hyggelig for medelevene når de får oppleve at denne eleven de har hørt*

hyle i klasserommet, kan sitte rolig å jobbe sammen med dem. Det er så meningsfylt, for da får medelevene en koselig opplevelse, og det er nesten status å få komme inn på grupperommet og jobbe i lag med den eleven som har sine utfordringer».

Læreren opplevde også at denne arbeidsmetoden fremmet inkludering i klassemiljøet:

«Jeg opplevde det som en suksess. Vi var jo lei oss og skuffet, både jeg og assistenten, for vi hadde inkludering høyt oppe som et ideal. Vi var også veldig optimistiske, for eleven hadde mye å bygge på, så vi tenkte at vi skulle få det til. Men så ble det et nederlag når dag etter dag ble stress-situasjoner(...) Når denne eleven så kom over på mellomtrinnet var eleven veldig mye i klassen (...) Så i stedet for han eleven skulle inn i klassen og bli inkludert der, så inkluderte vi elever fra klasserommet inn i den trygge basen på grupperommet».

4.1.2 Kunnskap om og forståelse for ASD diagnosen

De tre lærernes kunnskapsgrunnlag om ASD diagnosen kommer i liten grad fra lærerutdanningen de har tatt, men er i stor grad basert på egne erfaringer, samt kurs og samarbeid med instanser som PPT og Spesialistenheten. Sistnevnte er en fagenhet som gir et spesialisert tilbud til barn og unge med ASD, deres familie og nettverket rundt.

Lærer 1 fremhever at forutsigbarhet og rutiner gir trygghet og oversikt for elever med ASD, noe som igjen fremmer mestring. Videre sier læreren at det er nødvendig å spille på elevens særinteresser i tilrettelegging av undervisningsmateriell, samt at kommunikasjonen er tilpasset elevens forutsetninger. Dessuten er det viktig å kjenne eleven godt, med tanke på å vite noe om elevens kapasitet. Denne kunnskapen gjør læreren i stand til å tilpasse opplæringa i forhold til oppgaver og pauser, noe som igjen kan forebygge frustrasjon hos eleven. Å være tilpasningsdyktig som lærer for å gi plass for elevens behov er viktig. Dette innebærer å ha en plan B når ting ikke går som ventet, slik Lærer 1 forklarer her: *«Av og til har jeg måtte bare sette meg stille i bakgrunnen og tenke at dette er det beste jeg kan gjøre nå. Når du jobber som lærer for elver som er såpass annerledes i sin måte å tenke på så er det av og til det beste du kan gjøre – bare å være stille. Ofte kan det provosere fram stress om du presser på hele tiden».* Lærer 1 bruker sosiale historier som læringsstrategi ved utfordringer med sosialt samspill, og arbeider etter delmål som anses som oppnåelige for eleven. Her gjelder det å endre strategi dersom det en gjør ikke fungerer. Fokuset skal være på mestring. Læreren snakker om at det er viktig for eleven med ASD å ventilere gjennom å få dyrke sine særinteresser:

«Dersom en elev med autisme som blir overlatt til seg selv, kan gå i gang med det en tenker på som selvstimulering. For eksempel flippe med enkelte gjenstander. Jeg synes det er feil å konsekvent nekte de dette gjennom en hel skoledag. Jeg tenker, ut fra det jeg har hørt, lest og forstått om den autistiske måten å tenke og føle på, så er dette en slags ventil for dem».

Lærer 2 jobber etter en strategi der det i stor grad tas hensyn til elevens behov. Eleven hindres ikke i atferd som anses som nødvendig for å tilfredsstille behovet for kontroll og oversikt. Det vises forståelse for at eleven trenger mye pauser i løpet av skoledagen. Læreren snakker om at eleven gjør aktiviteter sammen med medelever i klasserommet i en egen sone, noe som sikrer både faglig og sosial læring på samme tid. Det er viktig med forutsigbarhet, og være godt forberedt. Læreren forsøker å unngå situasjoner som blir vanskelig for eleven, for eksempel store folkemengder.

Lærer 3 synes det er viktig å tilpasse fellesaktivitetene slik at eleven med ASD kan delta på mest mulig, samtidig som eleven opplever mestring og finner det meningsfullt. Da gjelder det å spille på elevens interesser. Ved å skape positive opplevelser kan dette føre til lyst til å gjenta deltakelsen. Kommunikasjonen som brukes må være tilpasset eleven. Dette gjelder for alle som omgås eleven, også medelevene. Det er viktig med stabile voksne rundt eleven, og generelt orden og gode rutiner. Læreren opplever at jordnære og konkrete arbeidsoppgaver er gode for eleven med ASD, for eksempel å samle naturmaterialer ute i naturen. Læreren jobber etter en etablert pedagogisk modell, som er en systematisk tilnærming til elevens språkutvikling, samt lese- og skriveprosess. Lærer 3 mener videre at omgivelsene må tilpasses for å fremme inkludering, og sier at det er lettere å lykkes under oversiktlige forhold med få personer til stede enn for eksempel ute i friminuttet når alle elevene er ute på et stort område. Ofte er det nok med en medelev, fordi flere elever vil gjøre at eleven med ASD faller utenfor. På spørsmål om eleven med ASD kan dra fordeler av å inkluderes i klassemiljøet svarer læreren:

«Ja, hvis det er liten gruppe rundt eleven. En av gangen. Det er et problem å skulle forholde seg til mange av gangen. Jeg har erfart at blir det tre-fire-fem på gruppa så blir de andre så dominerende at eleven med autisme faller helt ut».

4.1.3 Taus kunnskap

Lærer 1 beskriver at det er viktig å rose medelevene når de tar hensyn til de sensitive sidene hos eleven med ASD, for eksempel ved å flytte stolen sin lydløst når de vet at eleven med ASD er sensitiv for lyd. På direkte spørsmål knyttet til utfordringer i det fysiske rommet

svarer læreren likevel å ikke oppleve utfordringer. Dette kan tyde på at det ligger en del taus kunnskap i «ryggmargen» som læreren ikke nødvendigvis er bevisst på. Lærernes erfaringer og lærernes kjennskap til hver enkelt elev kan være grunnlaget for slik taus kunnskap. Lærer 2 snakker om synlige tilpasninger som er gjort i klasserommet. I dette utsagnet kan det ligge at det gjøre tilpasninger som ikke er så synlige. Lærer 3 bruker begrepet klasseledelse for å beskrive hvilken struktur som bør være i klasserommet. De andre to lærerne snakker om den samme strukturen, men bruker ikke begrepet klasseledelse.

4.1.4 Lærers opplevelse av samarbeid og støtte

Lærerne nevner samarbeid på flere områder som en viktig strategi i inkluderingsarbeidet, og opplevelsen av støtte fra både ledelse og kollegaer er til stede hos alle. Alle lærerne nevner foreldrene som en samarbeidsressurs.

Lærer 1 verdsetter sitt samarbeid med dyktige assistenter og med kontaktlærer, og føler seg som en del av et team selv om en del tid går med i en-til-en undervisning. Det er opplevelsen av støtte fra både ledelse og kollegaer som ligger til grunn for team-følelsen. Ledelsen ved skolen tilbyr kompetanseheving gjennom kurs. Skolens utviklingsarbeid er en del av kommunal satsing, som over de to siste årene har vært inkluderende barnehage- og skolemiljø. I tillegg samarbeider de tett med Spesialistenheten.

Lærer 2 opplever at fokuset er på å være et team rundt eleven, der de deler både generell kunnskap om ASD og spesifikk kunnskap om eleven. De samarbeider for at alle skal bruke de samme strategiene i forhold til eleven, og er opptatt av at elevens utviklingsmessige ståsted er kjent for alle i teamet. Denne læreren opplevde støtte fra ledelsen i arbeidet med å tilrettelegge eget tidspunkt for klassens friminutt med mål om å stimulere til deltakelse for elev med ASD. Skoleledelsen er på tilbudssiden når det gjelder kurs, men læreren synes det er vanskelig å svare på om skolen arbeider spesifikt med inkludering. Likevel opplever læreren at ledelsen forstår behovet for kompetanse. Læreren samarbeider med Spesialistenheten.

Lærer 3 samarbeider med kontaktlærer når det gjelder inkludering av elev med ASD i undervisninga. I tillegg nevner læreren trinnsamarbeidet som viktig for at alle skal kjenne til eleven med ASD. Læreren samarbeider også jevnlig med Statped (statlig spesialpedagogisk tjeneste), skolens PPT og logoped. Skolens utviklingsarbeid er en del av Dekom, der utviklingsarbeidet og fagfornyelsen over de to siste årene har vært inkluderende barnehage- og skolemiljø.

4.2 Erfaring med hvilke forhold som fremmer inkluderingsmuligheter.

Lærerne har erfart at tilpasning og tilrettelegging av sosiale, faglige og fysiske forhold, informasjon til omgivelsene, forståelse og aksept fra omgivelsene, samt rom for positiv selvutvikling for eleven er viktige elementer som fremmer inkludering. Dette er både ytre faktorer knyttet til miljø, og indre faktorer knyttet til eleven. Fysisk, faglig og sosial inkludering kan ses som en treenighet (Olsen, 2013).

4.2.1 Forhold som fremmer sosial inkludering

Alle lærerne i denne undersøkelsen understreker at elever med ASD profitterer på å være sammen med få medelever om gangen. Det legges også vekt på trygghet i situasjoner, åpenhet rundt diagnosen og at aktiviteter må omfatte elevens særinteresser.

Sosial inkludering med jevnaldrende

Lærer 1 har benyttet seg av friminuttene for øving i sosiale settinger og samspillsferdigheter. Det er behov for systematisk arbeid som innebærer kartlegging av elevens ferdigheter, bruke aktiviteter som eleven har interesse for, og øve på aktiviteten først i en-til-en situasjon med voksen før den generaliseres videre til situasjoner som omfatter en eller flere andre elever. Læreren sier at det er viktig med forutsigbarhet også i disse situasjonene, og at ferdigheten øves på i ulike delmål som er overkommelige slik at eleven opplever mestring. Når det gjelder fysisk plassering mener denne læreren at det er viktig for den sosiale inkluderinga at eleven oppholder seg i klasserommet:

«Å ta en elev ut av klassen har nesten vært som en nødløsning. Det er såpass stor sosial gevinst i form av sosial læring, å være i klassen. Det virker jo «kokos» å sitte på et grupperom når målet er sosial læring. Men det er klart, dersom den sosiale fungeringa er helt på bunn vil det være for utfordrende å starte med sosial læring i klasse med 25 elever. Da må en kanskje sær-trene på delferdigheter på grupperommet og så generalisere det over i klasserommet etter hvert».

Lærer 1 sier videre at inkludering er positivt for eleven med ASD på grunn av mulighet for modell-læring. Derfor er det utvilsomt positivt å være sammen med jevnaldrende, og ikke bare på et rom med en voksen.

Lærer 2 snakker også om at eleven lærer gjennom å speile seg i andre, og derfor er det viktig å få lov til å observere og leke med jevnaldrende. Denne læreren beskriver den aktuelle eleven som sosial, og at eleven selv ønsker å være med de andre. På spørsmål om inkludering

oppleves som vanskeligere utenfor de rutinepregede situasjonene, har læreren opplevd eleven som mer mottakelig for sosialt samspill i situasjoner utenfor den ordinære skolesituasjonen:

«Denne eleven er kjempeglad i å være ute, og kjempeglad i å være på tur, så vi har ikke opplevd veldig store utfordringer. Vi har kanskje mer opplevd det motsatte, at det er kjempepositivt. Også så vi tidligere at det var i sånne settinger at vi fikk eleven i prat. Går ofte fremst på tur, og om det går en voksen i lag med så kom de gjerne i samtale mye mer enn her (på skolen)».

Ifølge lærer 2 er åpenhet det viktigste tiltaket for sosial inkludering: *«Allerede på første foreldremøte, i første klasse, så sa foreldrene noen ord. Diagnosen var ikke enda klar da, men man visste jo at eleven hadde utfordringer. De ba om forståelse, forklarte litt rundt eleven, hva eleven trengte. Og oppfordret de andre foreldrene til å snakke med dem om det oppsto noe eller det var noe de lurte på, og samtidig at de også snakket med ungene sine. Og dersom ungene nevnte eleven, så måtte de backe opp litt under det at denne eleven trenger litt ekstra. Det tror jeg har vært alfa og omega, fordi de har virkelig vist forståelse».*

Lærer 3 mener at kommunikasjon er viktig for den sosiale inkluderinga. Derfor må kommunikasjonen tilpasses eleven med ASD, og alle som er sammen med eleven må kjenne til hvordan eleven kommuniserer – også medelevene. Når eleven skal leke i mindre grupper med medelevene er det viktig at aktivitetene bygger på elevens interesser for å sikre mestring.

Trygghet

Lærer 3 sier at de gjennom utviklingsarbeidet i Dekom jobber for å fremme trygt og godt miljø i skolen. Lærer 2 sier at medelevenes forståelse og aksept skaper en trygghet for eleven med ASD som gjør inkluderingsarbeidet lettere. Utrygghet skapes av uoversiktlige forhold og uforutsigbarhet i skolehverdagen. Lærer 1 sier at det er de faste rutinene og forutsigbarheten som skaper trygghet for eleven med ASD, og fremhever at dette gjelder for oss alle. Faste rutiner gjør at vi slipper å finne ut av de samme tingene på nytt hver gang.

Tilhørighet gjennom meningsfulle aktiviteter

Lærer 3 vektlegger bruk av aktiviteter som er meningsfulle for eleven med ASD i det sosiale samspillet med medelevene. Læreren bruker blant annet brettspill som eleven mestrer. Det gjelder å finne en gylden middelvei når det gjelder valg av oppgaver, fordi det også skal passe for medelevene. I friminuttene er forholdene uoversiktlige med mange elever, og da får eleven holde på med de aktivitetene som er personlig meningsfulle, selv om dette betyr at eleven

leker på siden av de andre. Denne læreren sier også: «Vi har som målsetting når vi har elever med spesielle behov i klassen at vi skal gå på turer der alle kan være med, at det er muligheter for alle å delta. Det skal være plass for alle, at det ikke er så vanskelige turer at noen ikke kan være med».

Lærer 2 opplever at favorittaktiviteter som tur-dag kan fremme både fysisk, sosial og kulturell inkludering, fordi eleven mestrer dette godt og kan delta på lik linje med de andre. Lærer 1 mener at det må være rom for særinteresser i friminuttene, selv om disse aktivitetene skiller seg fra medelevenes interesser. Læreren mener det er en nødvendighet for eleven, også om aktiviteten har form av selvstimulerende atferd, fordi dette er en slags ventil som gir eleven mulighet til å hente seg inn. Lærer 1 forteller:

«Det å føle seg inkludert, da må vi anerkjenne særinteresser så lenge det ikke dreier seg om trasige eller vulgære interesser. Å bli møtt på det en er god på og kan mye om, få lov å blomstre og bli verdsatt for den en er. Selv om en ikke er så god på å sparke fotball eller har så mange venner. Det å bli anerkjent for den du er».

4.2.2 Fordeler med inkludering av elev med ASD

Lærer 1 beskriver det som et gode for medelevene å ha en elev med spesielle behov i klassen, dersom læreren vet å arbeide klokt med inkluderinga: «Og for de fleste, ja antakeligvis for alle, så er det til det gode hvis læreren behandler det klokt. Det hadde ikke vært et gode hvis jeg bare lot eleven hyle i vei slik at medelevene bare skulle sitte med fingrene i ørene og få vondt av det (...) Vi kan ikke overkjøre andres behov for trivsel i integreringsiveren, at de skal integreres for enhver pris. Hver enkelt har rett til å ha det godt. Og hvis en klarer å finne en balanse, som jeg nevnte med omvendt inkludering – så vil de heller oppleve glede (...) Jeg tror det er kjempeviktig å være lydhør overfor alle elevenes behov slik at det ikke virker negativt med den inkluderinga».

Lærer 2: «For de andre elevene så tenker jeg de blir trygge og tålmodige elever og ikke minst at de utvikler empatiske evner, de lærer seg å respektere at alle er forskjellige og har ulike behov. Jeg tenker at man har noe å lære alle veier, både ungene og de voksne».

Lærer 3: «Jeg tenker på det fysiske miljøet i klassen, at det er mere faste rutiner og at ting har sin faste plass. Og det er bra for medelevene også. Også lærer de at vi er forskjellige, at noen trenger mere hjelp enn andre. At vi er gode på forskjellige ting. De tar litt mer hensyn og føler empati, mer enn hvis de ikke hadde hatt en elev med autisme i klassen».

4.2.3 Faglig tilpasning og tilrettelegging

Lærer 1 har positiv erfaring med tidlig innsats i barnehagen, og mener at dette kan legge et godt faglig grunnlag som kan gjøre deltakelse i et klassemiljø lettere for eleven:

«(...)– og denne eleven hadde hatt et skikkelig strukturert opplegg etter «tidlig innsats» - prinsippet i barnehagen. Strukturert, målrettet trening på helt grunnleggende ferdigheter – fra det helt enkle med imitering, kunne sitte på en stol, til å kunne gjenta bevegelser og gjenta ord. Eleven hadde da kommet såpass langt at når jeg kom inn i 3.klasse så kunne jeg for første gang jobbe med tradisjonelt skolearbeid med en elev. Tidligere hadde jeg bare jobbet med det en kaller for grunnleggende ADL-trening».

Lærer 1 beskriver også hvordan alternative metoder og materiell brukes når det gjelder tilpasninger og tilrettelegging av det faglige: *«Medelever kan jo synes det er urettferdig at eleven med autisme slipper å jobbe i matteboka, men dette er noe jeg sjeldent har opplevd. Medelevene er som oftest veldig kloke og skjønner hvorfor eleven må jobbe annerledes».*

Lærer 1 synes det er viktig å kunne gå bort fra det ordinære lærestoffet, og heller gripe fatt i elevens særinteresser for å tilpasse lærestoffet slik at det blir meningsfullt og motiverende for eleven. Læreren har ofte opplevd at et estetisk fag som musikk fungerer godt som en setting for aktiv inkludering.

Lærer 2 har erfaring med at «tidlig innsats» er nyttig. En elev hadde gjennom øving før skolestart opparbeidet seg et repertoar av aktiviteter som skolen kunne spille videre på. Denne læreren har også god erfaring med å øve inn nye ferdigheter både faglig og sosialt i en-til-en undervisning før dette prøves ut i større sammenhenger. På denne måten blir eleven kjent med selve aktiviteten først: *«Ofte så vi at læring skjedde i rolige og svært avgrensede områder, samt at eleven fikk pause fra andre inntrykk (...) Nå er det (grupperommet) mest brukt til introduksjon av nye temaer, gjennomgang av lekser og lek i mindre grupper».*

Lærer 3 har også erfaring med at elev med ASD liker estetiske fag og innhold, som musikk / synge sanger og maling, noe som gjør at dette er gode arenaer for deltakelse for elever med ASD. I kjernefagene jobbes det på grupperom. Erfaringen er at konkrete og jordnære oppgaver er mer kjærkomment enn «faktaspørsmål»:

«Når det gjelder det faglige har vi oppgaver som den med autisme kan delta på. Dersom vi er ute i skogen og skal jobbe med naturmaterialer så kan eleven være med å plukke og sortere. Tema i høst har vært dyra på gården og da har vi vært ute i skogen og laget bondegård og forskjellige dyr. Det har vært et kjærkomment tema. Veldig konkret og jordnært». Og:

«Fagnivået hos eleven med autisme kan være litt lavere. Man må finne en gylden middelvei. En oppgave kan være at de skal synge en sang, og det kan eleven med autisme være med på. Men faktaspørsmål er jo vanskelig».

Lærer 1 forteller også om at det ofte er faglig forventning som etter hvert gjør inkludering vanskelig, men samtidig kan gode relasjoner til medelever som følge av inkludering i små grupper og føre til det motsatte utfallet: *«Mange tenker omvendt; på småtrinnet er det lekpreget og det faglige trykket er ikke så høyt, så da kan de være i klassen. Mens når det faglige trykket begynner å snøre seg til på mellomtrinnet så må de ofte backe ut. Men med denne eleven opplevde jeg det motsatt. Men vi måtte bruke det omvendte integreringsprinsippet hele småtrinnet, selv om vi var inne i klassen av og til i kortere økter, i hvertfall ukentlig (...) Men så kom vi over i 5.klasse og vi begynte å merke kjemien med de andre, at enkelte elever hadde positiv virkning i arbeidssituasjoner og spisesituasjoner, noe som gjorde at vi ville prøve å være mer i klassen. Vi prøvde mer og mer, og ved utgangen av 7.klasse var eleven minst like mye i klassen som på grupperommet».*

4.2.4 Fysisk tilpasning og tilrettelegging

Inne i klasserommet har alle lærerne erfaring med at forholdene kan bli for store, og sanseinntrykkene mange. Lærerne mener at det er nødvendig med bruk av grupperom for både skjerming, en-til-en-undervisning, og arbeid i mindre grupper.

Lærer 1 har god erfaring med at eleven inkluderes ved bruk av grupperom der medelevene bytter på å leke og arbeide sammen med eleven med ASD. Øktene inne i klasserommet var korte, og periodevis, lagt opp etter elevens kapasitet. Læreren anbefaler at klasserommet er relativt enkelt innredet, uten for mye stimuli. Læreren beskriver fysiske tilpasninger i klasserommet: *«Rent fysisk kunne det å bare ha en liten skillevegg være nok for å skjerme for sol, lys eller synet av vasken som eleven kan bli opphengt i – det har jeg brukt, helt enkel skillevegg. Sånne små tilpasninger som det».*

Lærer 2 har gjort tilpasninger i klasserommet som innebærer at eleven sitter nærme utgangsdøra eller i nærhet til «lekesonen». Denne lekesonen er et område i klasserommet som er laget for at eleven skal kunne trekke dit når det er behov for pauser eller for å drive med aktiviteter som spill og lek – også i samspill med en medelev. Læreren sier at dette sikrer sosial inkludering samtidig.

Lærer 3 forteller at det er leker i klasserommet som eleven med ASD like å holde på med. Eleven har fast plass, og behøver ikke bytte plass slik det er vanlig at de andre elevene gjør i

løpet av et skoleår. Læreren fremhever viktigheten av at det er orden i klasserommet, og at ting har sin faste plass. Eleven deltar ikke i klasserommet dersom det er mye lyd, da brukes grupperommet. Læreren mener det er viktig å være selektiv når det gjelder deltakelsen i klasserommet. Eleven trenger å bruke grupperom når oppgaver krever konsentrasjon. Læreren understreker at dette går ut over den sosiale inkluderinga i perioder.

4.2.5 Informasjon, aksept og forståelse

Lærerne mener at informasjon om diagnosen kan komme fra foreldrene, læreren eller fra annen fagkompetanse som jobber opp mot eleven. Det nevnes at informasjonen fra foreldrene til medelevenes foreldre bør komme ved skolestart, men også at informasjon om elevens diagnose kan formidles til medelevene når de er modne nok eller viser interesse for det.

Lærer 1 har delt informasjon om elevens vansker i dagligdags dialog med medelevene, men også tatt inn Spesialistenhetens personale i klasserommet etter hvert:

«Da tok jeg kontakt med dem, og så kom min kontaktperson der og hadde en tema-time om autisme inne i klassen. Det varte omtrent en klokke-time. Det var som en forelesning, for da hadde elevene begynt å bli så store at de hadde begynt å lure på «hva er det egentlig?»».

Denne læreren har også god erfaring med at foreldrene selv gir informasjon på foreldremøter:

«Jeg har utfordret mor eller far til selv å fortelle de andre foreldrene det de synes er viktig å få frem om ungen sin. For eksempel i forhold til det å bli invitert i bursdag; er det spesielle ting å ta hensyn til, hva synes du de andre foreldrene skal vite eller hva er for privat. Dette handler også om inkludering, at de andre foreldrene er innforstått med utfordringene».

Lærer 2 nevnte åpenhet og informasjon som viktig for den sosiale inkluderinga fordi dette skaper forståelse for elevens utfordringer og behov. Det er viktig å spille på lag med foreldrene til medelevene. Etter hvert har denne læreren brukt PPT for å informere både klassen og trinnet:

«Vi hadde ei økt først med klassen uten eleven til stede. Deretter med resten av trinnet. Ved å involvere resten av trinnet skapes en bredere forståelse og tryggere rammer også utenfor klasserommet. Jeg kunne ikke gjort dette alene, den kompetansen har jeg ikke. Det var jeg og en fra PPT som snakket generelt rundt autisme, og deretter om det spesielle med denne eleven for at de skulle forstå hva det er vi kan bidra med. Og da vinklet vi det sånn at vi først gikk på dem; hva er du god på? Hva er du mindre god på? Hva trenger du hjelp til? Og så gikk vi spesifikt på eleven med ASD. Da fikk vi en liste, ikke så fryktelig lang - med ting eleven

trengte hjelp til eller som vi så at eleven strevde med, og så en kjempelang liste med ting eleven var god på».

Lærer 2 sier også at uvitenhet kan være den største "fienden", fordi en elev som ser ut som en hvilken som helst unge vil kunne støte på en del problemer dersom folk rundt ikke vet at det er en unge med spesielle behov, eller at de ikke har blitt gjort oppmerksom på at det er noen som trenger ekstra trygghet eller forutsigbarhet, stabilitet og forståelse.

Lærer 3 beskriver rutinene for informasjon ved sin skole slik: *«Men sånn som vi har gjort det, så informerer foreldrene de andre foreldrene sammen med rektor første dag, når elevene er sammen med kontaktlæreren sin».*

Både lærer 2 og lærer 3 forteller at informasjon om elever med spesielle behov deles med kollegaene ved skolen, slik at alle skal kjenne til elevens utfordringer og hvordan eleven liker å bli møtt. På denne måten får også disse lærerne en relasjon til eleven, selv om de ikke jobber tett på.

4.2.6 Elevens selvutvikling

Resultatene i dette avsnittet skal vise hvorvidt elevens utvikling og deltakelse baseres på strategier og løsninger som reduserer konsekvensene av de begrensningen diagnosen setter for inkludering, eller om det fokuseres på endringer i miljøet.

Lærer 1 beskriver at det er viktig å ta hensyn til elevens utfordringer; *«Det å sette eleven med autisme i en situasjon der alle vanskene blottlegges overfor alle de andre, det må de spares for. Derfor er det en nødvendighet å ha et grupperom der eleven kan trekke seg tilbake, være i fred. Det er ikke til å unngå at det kan skje et hyl eller en blemme, men det kan jo skje med alle. Men dette må ikke bli dominerende».* Lærer 1 mener videre at det å være spesiell også kan være en styrke: *«Men det som er viktig er å bli møtt. Elever med autisme kan for eksempel ha vansker med blikkontakt og hilsing, men det å oppleve at de andre sier hei, få en hyggelig kommentar. Og særlig å bli møtt på sine særinteresser; «ja du er sær – men det er en del av din personlighet – og det kan være en styrke også». Det kan inspirere de andre elevene til å ta kontakt, ved at vi spiller på elevens særinteresser. Vi må legge til rette for denne opplevelsen av glede, at noen ser deg og få anerkjennelse for din særinteresse. Det å føle seg inkludert, da må vi anerkjenne særinteresser så lenge det ikke dreier seg om trasige eller vulgære interesser.*

Denne læreren beskriver hvordan den spesialpedagogiske praksis brukes som et verktøy for å redusere konsekvensen av det å være spesiell; «*Men et viktig ansvar vi som spesialpedagoger har er å gjøre den ungen mest mulig attraktiv for de andre. Og med det mener jeg OK å være sammen med. Dersom eleven alltid drar i fletta til jenta foran seg når de skal ut, at eleven har tvang på den handlingen, så blir det kjempenegativt, først og fremst for den som blir lugget. Men de andre elevene ser også at «åh, han driver alltid og drar i fletta, det gjelder å holde seg unna for jeg har også langt hår så jeg tør ikke å være nær han». Hvis en da skal lykkes med inkludering så må en ta fatt i disse tingene som virker negativt i miljøet, og en må velge – det er kanskje tusen ting en har lyst til å jobbe med – men hva er overkommelig, hva har denne eleven mulighet for å lykkes med? Det er også et mantra; skolen skal være en plass for mestringsglede».*

Videre beskriver læreren viktigheten av å bruke spesialpedagogikken i denne sammenhengen; «*Det å gå inn og arbeide systematisk med disse utfordringene kan være viktigere enn det tradisjonelle skolearbeidet. For trivselen sin del, det å være en del av et samfunn, et fellesskap (...) jobbe med å ta kontakt med andre på en akseptabel måte. Sosiale historier er et genialt prinsipp jeg har brukt som utgangspunkt, og tilpasset dette til hver enkelt elev. Det kan brukes på alle mulige slags problemer eller utfordringer, og det er store forskjeller fra elev til elev».*

Lærer 2 beskriver en situasjon der en elev begynte å trekke seg unna for å stå alene i friminuttene. Lærerne syntes det var sårt å se på, selv om eleven uttrykte å være komfortabel med dette selv. Det var allerede satt i gang tiltak for å tilpasse friminuttene slik at elevens klassetrinn kunne ha friminutt på egne tidspunkter for å se om mer oversiktlige forhold kunne fremme deltakelse for denne eleven. Med koronasituasjonen som fulgte, oppsto løsninger der elevene måtte deles i mindre kohorter, som gjorde at eleven igjen ble inkludert.

4.3 Erfaring med hvilke utfordringer som kan hemme inkludering.

I dette avsnittet vil jeg ha fokus på hva resultatene viser av utfordringer læreren møter på i inkluderingsarbeidet. For å få tak i lærerens perspektiv vil det også være interessant å se hvordan utfordringene eventuelt ble løst med tanke på individ- eller systemtilpasninger.

4.3.1 Sosiale utfordringer

Lærer 1 har ofte brukt sosiale historier for å løse problemer og utfordringer knyttet til atferd. Læreren mener også at det er viktig å ta tak i atferdsmessige utfordringer hos eleven som er av en slik grad at inkludering og sosialt samspill med andre blir vanskelig. «*Om en klarer å*

finne sosiale utfordringer som en kan forsøke å løse, og om en ikke kommer noen vei etter et visst antall utprøvinger - kanskje velge et annet delmål. Men å jobbe med delmål som gjør at eleven blir «spiselig» i de situasjonene han skal være i – og som også er overførbart til livet generelt».

Denne læreren ser ikke noe galt i såkalt repeterende atferd som er typisk for denne diagnosen, og heller ikke behov for å korrigere eller fjerne slik atferd så lenge den ikke er til skade for eleven og andre. Tvert imot mener læreren at denne type atferd er en nødvendig mestringsstrategi.

I beskrivelsen som Lærer 2 gjør av endring i atferd hos eleven, der eleven etter eget ønske trakk seg unna sosiale settinger i friminutter, ble løsningen å tilrettelegge miljøet.

Lærer 3 beskriver hvordan forskjeller i utvikling kan begrense inkluderinga:

«Eleven er avhengig av følge av en voksen. En behøver ikke sitte og holde i handa, men må være i nærheten. Når vi kommer ut, blir de andre i klassen mere opptatt av seg selv og vil gjøre ting de har lyst til. Vi har prøvd med lekegrupper de første to årene. Da skulle de leke sammen i en liten gruppe første kvarteret av friminuttet. Det har fungert noen ganger, men ungene blir utålmodige; «er vi ikke snart ferdige?». Det har vært litt halvhjerta».

På spørsmål om når denne forskjellen blir tydelig svarer læreren: *«fra 4.klasse og oppover. Fra 7.klasse blir de mer som støttekontakt på en måte. Da er de så opptatte av seg selv og kroppen og kjæresten og sånn. Det går veldig greit på småskoletrinnet. 1., 2., og 3. klasse, da er de mere lik. Men etter det merker en stor forskjell i utviklinga».*

4.3.2 Faglige utfordringer

Lærer 3 sier at stor faglig ulikhet og språklige hindringer kan bidra til at eleven med ASD både blir undervurdert og ekskludert. Løsningen læreren har er at kommunikasjonen må tilpasses elevens behov, for eksempel ved bruk av alternativ kommunikasjon. Læreren beskriver et dilemma med tilpasset opplæring:

«Ungene er veldig flinke til å hjelpe eleven med autisme. Men det å finne aktiviteter og oppgaver som eleven forstår noe av, det kan være vanskelig noen ganger. I en skoleklasse er det et dilemma at eleven med autisme skal ha utbytte, men de andre skal jo også ha utfordringer».

Lærer 2 beskriver at elevens læring må skje i rolige omgivelser. Dette ble løst ved bruk av grupperom, men at det også skjer utvikling: *«Akkurat nå er det litt annerledes. Eleven jobber stadig mer selvstendig og velger ofte å være i klasserommet fremfor å gå på grupperommet. Dette fungerer fint, men vi har likevel et grupperom tilgjengelig. Nå er det mest brukt til introduksjon av nye temaer, gjennomgang av lekser og lek i mindre grupper. Med andre ord: eleven er mye mer i klasserommet enn på grupperommet».*

Lærer 1 beskriver et skifte i egne erfaringer med inkludering. Tidligere har denne læreren jobbet med elever hvis faglige nivå har vært så lavt at inkluderingen ble vanskelig. Begrepet «tidlig innsats» nevnes her som et viktig moment for at inkludering opplevdes som mer realiserbart: *«denne eleven hadde hatt et skikkelig strukturert opplegg – som «tidlig innsats» - prinsippet i barnehagen (...) jeg likte det og syntes det var hyggelig å se at med støtte og hjelp og egne ressurser hadde eleven kommet så langt allerede i 3.klasse. Eleven kunne alle bokstavene og bokstavlydene, lært å forme bokstavene og begynt å skrive litt. Helt ærlig, selv om det ligger mange år tilbake i tid, synes jeg å huske at eleven ikke lå så langt bak i forhold til de andre når det gjaldt å skrive tall og bokstaver, tegneutvikling. Lavere nivå, ja, men likevel innenfor på en måte. Så da gjaldt det å holde på den klassetilhørigheta som var god».*

4.3.3. Fysiske utfordringer

Lærerne nevner at elever med ASD kan ha utfordringer med sensitivitet overfor høye lyder eller mye lyd. Store og uoversiktlige forhold går igjen i beskrivelsene av det som er utfordrende for elever med ASD.

Lærer 3 sier at elever med ASD kan ha problemer med å forholde seg til mange personer av gangen. Dette løses ved at eleven får være i en liten gruppe. Læreren sier at en gruppe med 4-5 andre elever kan bli for stort, og at i noen tilfeller er *en* annen elev stor nok gruppe. Dersom det ikke er orden i klasserommet kan dette bli en utfordring for eleven med ASD, som ofte kan være opptatt av at ting har sin faste plass.

Lærer 2 sier at for mange mennesker og uoversiktlige forhold kan gjøre at eleven med ASD trekker seg unna og ikke vil delta, eller blir utagerende. Løsningen på dette kan være å være godt forberedt og skape forutsigbarhet for eleven.

Lærer 1 sier at det blir utfordrende for elever med ASD å forholde seg til felles beskjeder gitt i klasseroms-miljøet. Løsningen blir å være godt forberedt, skape trygge rutiner og forutsigbarhet rundt eleven. Læreren sier også at dersom eleven med ASD lager mye lyd kan

dette oppleves som utfordrende for medelevene. Læreren beskriver hvordan de løste dette: *«Vi fikk et grupperom med de viktigste tingene som vi jobbet med, jobbet en til en og ble kjent med ungens interesser gjennom kartlegging for å vite hva vi hadde å jobbe ut fra. Vi skjønnte også relativt fort hva som skapte frustrasjon hos denne eleven, og det var ofte i situasjoner der ting ikke gikk slik eleven ville. Men det var masse å bygge på, og vi var mest på det rommet hele småtrinnet fra 1. til 4. klasse. Men vi tenkte at det var et nederlag å bli sittende på et grupperom, sånn kan vi ikke ha det. Eleven må få ha samvær og interaksjon med jevnaldrende. Og da begynte vi med omvendt integrering».*

4.4 Betydningen av klasseledelse og relasjoner

Dette avsnittet omhandler resultater som viser hvordan læreren vurderer betydningen av egen rolle.

Lærer 3 snakker spesifikt om at dårlig klasseledelse kan virke hemmende for inkludering. Det er spesielt «la-det-skure-og-gå» ledelse og et miljø preget av innfallsmetoden som kan virke negativt. Læreren sier at slike forhold preges av mangel på regler, orden og planlegging. Læreren sier også at manglende stabilitet når det gjelder voksne ressurser skaper utfordringer.

Lærer 2 sier dette: *«(...) trygge og engasjerte voksne som ser eleven, som kan lese eleven. Der eleven ikke selv kan uttrykke sine behov, hvis man kjenner eleven godt nok så vil man forstå det. Det tror jeg er kjempeviktig, at det er stabile voksne rundt som klarer å plukke opp signaler».*

Lærer 1 forteller om inkludering som feilet på grunn av miljøet i klasserommet: *«det var en del lyder, både når eleven ble frustrert, irritert og ivrig. Jeg synes medelevene taklet det bra, for flere av de hadde gått i samme barnehage som denne eleven. De kjente til disse lydene, og klarte liksom å stenge det ute en god del. Men kontaktlæreren i klassen ble litt stresset og sliten av lyder i klasserommet. Denne læreren snakket gjerne høyere når eleven lagde lyder, noe som trigget eleven».*

Lærer 1 vektlegger lærer-elev-relasjonen som svært viktig, der den voksne har ansvaret for å like og respektere eleven. Å bli kjent med elevens ulike sider, for eksempel den humoristiske, for å kunne spille på dette. Det sies også at det er viktig å se det unike i hver enkelt elev, fremfor å henge seg opp i stereotyper omkring diagnosen autisme. Læreren beskriver dessuten betydningen av struktur: *«Det generelle prinsippet er å ha trygge, tydelige dagsplaner der eleven vet hva som skal skje i rett rekkefølge, gjerne med bilde og enkel tekst hvis eleven kan lese. Og legge opp dagen sånn at det blir gode pustepauser der eleven får slappe av. Det er*

veldig intenst for en med autisme å være i et klasserom, for de tar alle sanseinntrykk inn og så er det forventet at de skal prestere i tillegg - også har de gjerne sin måte de vil gjøre ting på, og hvis læreren legger opp til noe som går på tvers av det som eleven har tenkt så føles det veldig stressende».

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene fra forrige kapittel opp mot teori med tanke på å besvare problemstillingen. Ved å drøfte læreres erfaringer og arbeidsmåter vil jeg forsøke å komme frem til hvilket perspektiv de har på inkludering av elever med ASD i klassemiljø og i ordinær undervisning. Rent overordnet vil det være interessant å se på om læreren har et integrerings- eller inkluderingsperspektiv, samt om læreren har et individ- eller systemperspektiv på inkludering. Jeg vil derfor diskutere om læreren ser på eleven som en naturlig del av fellesskapet, om de mener at forholdet mellom eleven og omgivelsene er gjensidig, og om de fokuserer på å endre egenskaper ved eleven eller om det er miljøet og omgivelsene som må tilpasses. Sentralt for dette blir hvorvidt spesialpedagogikken brukes som et verktøy for å fremme inkludering, eller om spesialpedagogikken brukes for å endre eleven. I denne sammenhengen vil jeg diskutere hvilken tilnærming lærerne har med hensyn til tilpasset opplæring, om forskjellighet ses på som normalt og en forutsetning for positive relasjoner – altså om det å være spesiell ses på som negativt eller positivt. Siden reell inkludering forutsetter tilstedeværelsen av flere nødvendige faktorer, vil det være interessant å se på om lærerne oppfatter inkludering som en treenighet også i sammenheng med ASD.

5.1 Styres lærerens perspektiv på inkludering av ideologi eller praksis?

Når det gjelder kriteriene som ligger til grunn for operasjonalisering av inkluderingsbegrepet (Bachmann & Haug, 2006) virker det som at lærerne i denne undersøkelsen arbeider for å inkludere eleven i et klassemiljø, spiller på elevens evner og interesser slik at eleven kan bidra til fellesskapet ut fra egne forutsetninger, og er lydhøre overfor elevens kommunikasjon rundt deltakelse. De samarbeider med elevens foresatte, og sørger for at tilpasset opplæring er det overordnede prinsippet.

Lærerne i denne undersøkelsen kan sies å ha et ideologisk syn på inkludering siden de ivaretar både CRPD (2008) og Salamancaerklæringen (1994) gjennom sin intensjon om å bidra til god inkludering og sørge for tilgang til vanlig undervisning for elever med ASD. Når det gjelder Opplæringslovens §8-2 (1998) sørger lærerne for at undervisningen ivaretar elevens rett til sosial tilhørighet gjennom å bruke små grupper og læringspartner når det ikke fungerer å være

i klasserommet. Lærerne er oppmerksomme på at sosiale situasjoner kan oppleves som sterkt ubehagelig, og de er opptatt av trygghet for eleven med ASD i disse situasjonene. Dette ivaretar Opplæringslovens § 9a (1998) som omhandler retten til et godt psykososialt miljø. Samtidig preges lærernes syn av deres praktiske erfaring. Dette vises gjennom forståelse for den enkelte elevens utfordringer og behov, noe som innebærer at lærerne mener at det ikke alltid er riktig for eleven å være i fellesskapet. Ifølge lærerne i denne undersøkelsen vil et godt psykososialt miljø for elever med ASD preges av oversiktlige omgivelser, forutsigbarhet, rutiner, trygghet og fravær av stress. Lærernes erfaringer tilsier at dette ikke alltid kan oppnås i fellesskap med de andre elevene. Det beste for eleven med ASD vil dermed si læring i en-til-en-situasjon eller i mindre grupper.

Jeg oppfatter videre at alle tre lærerne har en ideologisk forståelse av inkludering, fordi de mener at det å være en del av og føle tilhørighet til fellesskapet er viktig. Det er ingen av lærerne som bruker betegnelsen «å delta i fellesskapet», en prosess som vil innebære at eleven både bidrar til og tar imot fra fellesskapet. Men når lærerne bruker betegnelsen «å være en del av» fellesskapet, tolker jeg det likevel som å ta del i, og dermed også være deltaker i. Jeg vil anta at lærerne legger til grunn at eleven med ASD må delta ut fra egne forutsetninger. Spørsmålet videre vil være om det gjøres rom for et slikt bidrag.

Lærer 3 arbeider med tilrettelegging for både fysisk deltakelse og faglig deltakelse gjennom ulike tilpasninger av ytre faktorer som miljø og lærestoff. Lærer 2 oppnådde vellykket kulturell inkludering gjennom tilretteleggelse som bidro til at eleven gjenopptok deltakelsen etter å ha holdt seg på sidelinja en stund i friminuttene. Lærer 2 forteller også at det er vanlig at eleven får tilbud om å være med på aktiviteter fra medelevene, og sånn sett anses som en naturlig del av klassen av medelevene.

På den andre siden snakker Lærer 1 om å ikke «bruke opp» medelever som er spesielt empatiske overfor eleven med ASD. Dersom læreren ser eleven som en naturlig del av klassefellesskapet vil det ikke være behov for å tenke at det er belastende for medelevene å sitte ved siden av eller arbeide sammen med eleven med ASD. Lærer 3 sier at det er vanlig i en klasse å bytte plasser, noe som vil gjøre det naturlig at eleven med ASD sitter med forskjellige – selv om eleven med ASD selv har behov for å holde sin faste plass. Dette handler om den positive diskrimineringa, altså at likeverd ikke alltid betyr lik behandling. Opplysningene lærerne kommer med må ses i riktig kontekst. Utsagnet om å «bruke opp» medelever kan være relevant i en kontekst der det er stor forskjell på utviklingsnivået hos

eleven med ASD og medelevene. Jeg tenker at dette tyder på god klasseledelse gjennom «det pedagogiske verksted», der alle elevene får mulighet til å medvirke og uttrykke sine ønsker. Læringsarbeidet skal også preges av indre motivasjon for alle elevene (Ogden, 2012). I sammenheng med at alle elevene skal ses som en naturlig del av fellesskapet, vil det også være relevant å diskutere klasseledelse i form av regjledelseskompetanse. Klassens regler må forankres i skolens overordnede verdier og normer (Drugli, 2012), som er inkludering og tilpasset opplæring (Olsen, 2013; Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Det er viktig at det får positive konsekvenser når reglene følges, eller negativ konsekvens når reglene brytes, siden disse reglene skal ha til hensikt å få både elever og voksne til å utøve positiv atferd (Ogden, 2012). Lærer 1 fremhever at det er viktig å rose og anerkjenne medelevenes innsats i inkluderingsarbeidet, noe som kan bidra til mer av denne positive atferden.

Lærerne i denne undersøkelsen bruker begrepet inkludering, men Lærer 1 bruker også begrepet integrering. Læreren forteller i denne sammenhengen om «omvendt integrering» og «omvendt inkludering», som innebærer at eleven tas ut av klassen og jobber på grupperom sammen med noen få medelever. Siden dette ble gjort som følge av atferdsmessige forhold ved eleven, kan det tolkes som at eleven ble vurdert til ikke å passe inn. Men intensjonen bak denne metoden var å få eleven inkludert i klassen, noe læreren også lyktes med. Her kan det tolkes som at det ikke ble forventet at eleven skulle tilpasse seg omgivelsene. I stedet ble omgivelsene tilpasset, slik at det ble mulig for eleven å oppholde seg fysisk sammen med de andre elevene, føle tilhørighet og oppleve sosial gjensidighet i fellesskap med jevnaldrende. Selv om læreren bruker begrepene om hverandre, tolker jeg det som at innholdet er det samme.

Lærerne virker å veksle mellom system- og individperspektiv på inkludering. På den ene siden legges det stor vekt på å tilpasse fysiske omgivelser og lærestoffet med mål om å hindre at vanskene hos eleven med ASD forsterkes. Det understrekes av alle lærerne at eleven med ASD profiterer på forutsigbarhet, rutiner og oversikt. Dette er tiltak som gjennomføres i klasserommet i størst mulig grad. Det er likevel situasjoner som kan bli utfordrende, for eksempel i friminutter og andre fellessamlinger der det er mange elever samlet på et stort område. Her legges det vekt på å ta hensyn til elevens behov, for eksempel gjennom skjerming og ved at eleven får holde på med sine særinteresser på egen hånd. Samtidig ser lærerne utfordringer knyttet til forhold ved diagnosen som kan sette begrensninger for inkludering. Derfor brukes opplæringsmetoder som har til hensikt å lære eleven hensiktsmessig sosialt samspill, for eksempel gjennom å endre utfordrende atferd. Dette

gjøres ofte i en-til-en-situasjoner, men læringen generaliseres videre over i situasjoner som omfatter jevnaldrende. Det kan virke som at denne metoden etter hvert baserer seg på medelevenes velvilje, og dermed kan deres ønske om selvstendighet og autonomi føre til at disse læringssituasjonene går tapt. Det understrekes at alle elever skal tas hensyn til, ikke bare eleven med ASD. Det stilles spørsmål ved inkludering for enhver pris. At lærere søker å endre egenskaper ved eleven med ASD antyder et individperspektiv på inkludering (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016).

Lærerne i denne undersøkelsen snakker om at elevene med ASD skal anerkjennes og respekteres for den de er, selv om de er spesielle. Samtidig erfarer lærerne at det kan være vanskelig for eleven med ASD å passe inn sammen med medelevene. Perspektivene preges av det jeg tolker som både formelt og pragmatisk. Det er ingen tvil om at lærerne mener at elevene må behandles med respekt og anerkjennelse, og at idealet er likeverdighet. Lærernes erfaringer er likevel at det ofte er utviklingsmessige forskjeller som gjør at ulikhetene mellom elevene blir så store at inkluderingen blir utfordrende. Siden det sosiale samspillet krever at aktiviteter spiller på særinteressene hos eleven med ASD, kan det oppstå en kulturell barriere når medelevenes interesser endres med alderen og oppover i klassetrinn.

Det arbeides for at omgivelsene får informasjon om utfordringer knyttet til diagnosen ASD. Ifølge lærerne bidrar dette til å skape forståelse for disse ulikhetene. Dette kan anses som et systemperspektiv, siden en ønsker å tilrettelegge miljøet gjennom å formidle kunnskap og informasjon. Spørsmålet er om det også kan ses som individperspektiv, siden fokuset er på diagnosen og avvik hos eleven. Men jeg vil ikke påstå dette, siden det er forståelse fra omgivelsene som søkes og ikke endring hos eleven.

5.2 Gjensidighet i relasjoner og fullverdig deltakelse?

Olsen (2013) påpeker at deltagelse forutsetter at elevene er i stand til å bidra til, å dra nytte av fellesskapet ut fra egne forutsetninger. For å øke deltagelsen gjennom elevens bidrag, bør læreren ta utgangspunkt i elevens sterke sider og særlige interesser. Kaland (2010) sier at det kan bidra til forståelse av eleven med ASD dersom elevens særinteresser og sterke sider presenteres som en ressurs. Lærer 1 fra denne undersøkelsen forteller at det er i mindre grupper at eleven med ASD sine sterke sider kommer frem som en ressurs. Det er i disse situasjonene at eleven får ro til å konsentrere seg og kan holde på med meningsfulle aktiviteter, og medelevene som deltar i denne gruppa får øye på at eleven har disse ressursene. Læreren forteller at eleven med ASD kan bli så frustrert i det uforutsigbare klasserommet at

det resulterer i atferdsmessige utbrudd som ødelegger for både inkludering og relasjon til medelevene. Slik selvstimulerende atferd forekommer gjerne i situasjoner som oppleves meningsløse og ustrukturerte (Øzerk & Øzerk, 2013). Lærer 2 forteller at de har fremhevet både elevens og medelevenes mange sterke sider, og samtidig vist at alle har noe de trenger hjelp med, fremfor å fokusere på det eleven ikke kan. Dette vitner om en ressursorientert tilnærming til eleven med ASD og et ønske om likeverdighet. Å ses som en naturlig del av fellesskapet er en forutsetning for det å være inkludert. Det betyr at det blir viktig at læreren mener at eleven med ASD har noe å bidra med til fellesskapet. Derfor blir det i denne sammenhengen også viktig å brukes elevens sterke sider og særinteresser når læreren skal initiere til samhandling med medelevene. Utfordringen oppstår når elevene blir eldre og det blir store forskjeller i interesser, og etter Lærer 3 sine erfaringer skjer dette i løpet av mellomtrinnet.

Lærerne i denne undersøkelsen vektlegger i varierende grad viktigheten av at personene rundt informeres om de grunnleggende forståelsesproblemene ved diagnosen. Samtidig er alle enige om at dette er en viktig del av inkluderingsarbeidet. Lærer 1 og Lærer 2 sier at forståelsen en oppnår gjennom informasjon er svært viktig for inkluderingen av denne elevgruppen. Lærer 2 begrunner det med at uvitenhet om vanskene kan føre til misforståelser av en elev som ikke ser annerledes ut, men som har helt spesielle behov. Ifølge Martinsen et al (2016) er informasjon en forutsetning for å lykkes med inkludering, så det er et område som bør prioriteres.

Lærerne er bevisste på samspills-situasjoner med medelever. Det brukes aktiviteter som er personlig meningsfulle for eleven med ASD, men etter hvert som elevene blir eldre kan det være vanskelig å finne aktiviteter som også er positive for medelevene. Dette skillet kan gjøre inkluderingen utfordrende. Lærerne spiller på samarbeid med medelevene for å skape en gjensidig relasjon og sørge for sosial inkludering, noe lærerne anser som viktig med tanke på at eleven med ASD ofte har behov for undervisning utenfor klasserommet. På bakgrunn av dette kan det sies å være samsvar mellom begrepsforståelsen der inkludering anses som å være en del av fellesskapet, og arbeidsmåten.

Det er tydelig at det stilles krav til eleven med ASD når det gjelder atferd i sosialt samspill. Lærer 1 sier at atferd som bidrar til at medelevene trekker seg unna forsøkes endres gjennom kartlegging av utfordringer, og deretter øving på hensiktsmessig atferd. Alle tre lærerne sier at medelevene er tilpassningsdyktige og tolerante overfor eleven med ASD, men det snakkes ikke

om hvilke krav som stilles til elev med ASD ved deltakelse i klasserommet. Både Lærer 1 og Lærer 3 er opptatt av tilpasset kommunikasjon. Dette vil som også være relevant når det gjelder å tydeliggjøre forventninger overfor eleven med ASD.

Elevene med ASD virker å ha god mulighet til å jobbe på grupperom ved behov og når de selv ønsker det. Lærerne tar utgangspunkt i det eleven kommuniserer for å sikre demokrati rundt egen deltakelse. Lærer 1 beskriver det som å lese elevens motivasjon for deltakelse for å unngå stress for eleven, og for å sikre at eleven lærer noe i situasjonene. Lærer 2 sier at det er viktig å ta hensyn til elevens behov for pauser fra deltakelse. Lærer 3 sier at det er elevens dagsform som bestemmer om det går an å være i klasserommet eller om det er nødvendig med bruk av grupperom. Lærer 1 er også opptatt av medelevens demokratiske muligheter med tanke på deltakelse sammen med eleven med ASD:

«Det må være rom for at medelevene må kunne si at «nå har jeg ikke lyst til å sitte sammen med han lengere» eller «jeg vil ikke leke sammen med han i friminuttet for det har jeg gjort veldig mange ganger». Dette er en avveining som gjelder inne i klasserommet, og ikke minst ute».

Jeg tenker at dette er en avveining læreren gjør av flere grunner. For det første er det med hensyn til medelevens selvbestemmelsesrett. For det andre er det antakelig for at samvær med eleven med ASD skal oppleves som positivt for medeleven. For det tredje er det kanskje for å sikre at læreren er seg bevisst på måten medelevene brukes i inkluderingsarbeidet. Dersom læreren skifter på medelever som arbeider i gruppe eller alene sammen med eleven med ASD, vil ikke elevene selv trenge å be om å få skifte partner. Lærer 3 forteller at det er vanlig å bytte læringspartner, så i seg selv er det ikke uvanlig eller uhørt å be om dette dersom man har arbeidet med den samme medeleven over tid. Lærer 1 understreket at det er viktig å ikke «bruke opp» de elevene som er særlig pliktoppfyllende og empatiske. Det må derfor være et klima der elevene tør å gi beskjed om at de har behov for å være med andre. Det blir av den grunnen feil, etter mitt syn, å se en slik uttalelse isolert. Denne læreren sier nemlig også:

«Jeg tror det er kjempeviktig å være lydhør overfor alle elevenes behov slik at det ikke virker negativt med den inkluderinga».

Lærer 1 beskriver videre hvordan eleven med ASD har behov for også å ikke delta i fellesskapet, og for eksempel heller drive på med sine egne særinteresser. Læreren mener det må være rom for dette.

Ifølge Nordahl-rapporten (2018) er en vesentlig utfordring i den inkluderende norske skolen å gi tilpasset opplæring til flest mulig elever innenfor de ordinære rammene i skolen, og denne undersøkelsen bekrefter også det denne rapporten har funnet om bruk av en-til-en-undervisning. Men dette sammenhenger med behov hos eleven med ASD, som trenger eksplisitt læring av nye ferdigheter i rolige omgivelser der forstyrrende sanseinntrykk er fraværende. For elever med ASD kan sosial deltakelse oppleves som anstrengende, og derfor må målet være deltakelse ut fra elevens egne forutsetninger. Muligheten for å trekke seg tilbake må være til stede. Lærerne i denne undersøkelsen virker å være veldig bevisste på akkurat dette. De forklarer at eleven trenger mange pauser, at læreren må være oppmerksom på signalene eleven gir med hensyn til om det er «nok», og at eleven må få holde på med sine særinteresser for å ventilere. Lærerne uttrykker at det i stor grad er elevens personlighet, temperament og dagsform som styrer hvorvidt det er aktuelt for å eleven å delta. Det gis med andre ord rom for elevens egenverdi, uten stort fokus på at eleven skal tilpasse seg omgivelsene. På den andre siden kunne det vært annerledes dersom miljøet hadde vært tilpasset gjennom mindre klassestørrelsen, og at eleven dermed opplevde mer ro i klassemiljøet. Dette er forhold som ligger på strukturnivå.

De tre lærerne snakker om at deltakelse på tur-dager oppleves som positivt for eleven, mens Lærer 1 og Lærer 3 også har positiv erfaring med at deltakelse i estetiske fag. I følge Statped (2021) kan disse situasjonene virke uoversiktlige og kaotiske på elever med ASD. Lærerne i denne undersøkelsen er opptatte av forutsigbarhet, planlegging og øving på nye aktiviteter – noe som kan bety at de har arbeidet seg frem til dette. På den andre siden sier Lærer 1 at en ikke bør henge seg opp i stereotype forestillinger om mennesker med ASD, men se hver enkelt som et unikt individ. Dersom en antar at en elev med ASD ikke tåler slike aktiviteter, kan eleven gå glipp av mange fine muligheter for inkludering.

Perspektivet til lærerne i denne undersøkelsen virker å inneha elementer både fra det pedagogiske verksted og det strukturerte klasserommet. De snakker om å finne oppgaver som er meningsfulle for eleven, noe som tyder på at læring ses som subjektivt fremfor objektivt. Forutsigbarhet, orden og struktur er begreper som går igjen i forbindelse med å sørge for positiv opplevelse i de fleste situasjonene rundt eleven. Det er interessant at bare en lærer konkret nevner klasseledelse som viktig, siden funnene viser at alle vektlegger dette gjennom relevante tiltak. Jeg tolker dette som taus kunnskap som er viktig å løfte frem for andre lærere som skal arbeide med elever med ASD. Lærer 3 bruker begrepet klasseledelse direkte, og sier at «la-det-skure»-stilen kan hemme inkludering fordi den preges av innfallsmetoden, dårlige

rutiner og mangel på regler. Både Lærer 1 og Lærer 2 sier at orden, struktur, forutsigbarhet og relasjon til elevene er svært viktig og at det er læreren som er ansvarlig for at denne relasjonen blir god.

Siden disse uttalelsene er gjort på spørsmål om faktorer som kan fremme eller hemme inkludering tyder det på de mener at egen relasjons-kompetanse påvirker elevens mulighet for deltakelse.

5.3 Spesialpedagogikken som verktøy for å fremme inkludering

Lærer 1 beskriver hvordan alternative metoder og materiell brukes når det gjelder tilpasninger og tilrettelegging av læringsmateriell, noe som tilsier at fokuset er på omvendt diskriminering for å sikre likeverd gjennom ulik behandling.

Tilpasset opplæring ser ut til å ha både en ordinær og en spesialpedagogisk profil når det gjelder måten lærerne i denne undersøkelsen arbeider på. Tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet ser ut til å handle om både organisatorisk og pedagogisk differensiering. Den spesialpedagogiske tilpassede opplæringen skjer både som en-til-en-undervisning og ved tilpasning av lærestoffet. Lærerne forsøker å tilrettelegge undervisningen basert på elevenes forutsetninger. Siden ingen av lærerne direkte bruker begrepet tilpasset opplæring, men likevel snakker om mange ulike konkrete tiltak og metoder som brukes for å organisere opplæringen på, er det fristende å tolke dette som en smal forståelse av tilpasset opplæring. Samtidig skal tilpasset opplæring være et overordnet prinsipp i den norske skolen, noe som krever et ideologisk syn der tilpasset opplæring er en pedagogisk plattform. Lærer 3 sier at det kan være vanskelig å finne oppgaver som passer for alle elevene, men hvis det inkluderende undervisningstilbudet bygger på spiralprinsippet er det ifølge Statped. (2021) ikke noe problem at elevene har ulike læringsmål. De kan da undervises i samme tema, så lenge undervisningsopplegget er pedagogisk differensiert. Lærer 3 understreker at eleven må kunne konsentrere seg i kjernefagene og at det da er nødvendig med en-til-en-undervisning for å sikre at læring skjer. Utover dette mener læreren at det blir det en vurderingssak hva eleven kan delta på i klasserommet. Det smale synet på tilpasset opplæring kan dermed være kontekstuell, knyttet til behov som henger sammen med ASD, noe som kan tydeliggjøres ved å avklare begrepet på følgende måte:

«Det er en plikt for skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personale til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger» (NOU 2009:18, s.33).

Lærerens syn på at hver enkelt elev må få utbytte av opplæringa tyder på oppfølging av Opplæringslovens §1-3 og §5-1 (1998). Her understrekes det at alle elever skal ha et fullverdig tilbud uansett forutsetning for deltakelse. Dette er viktig i sammenheng med elever med ASD, som kan ha varierende forutsetninger for å delta både på sosialt og faglig nivå, og dermed vil behøve tilpasninger.

Spesialpedagogikken brukes dermed både som et verktøy for bedre inkludering ved at skolen og undervisningen skal tilpasses, men også som et verktøy for å endre egenskaper ved eleven slik at eleven kan tilpasse seg omgivelsenes krav. Dette viser seg gjennom bruk av grupperom når eleven ikke kan oppholde seg i klasserommet, for eksempel fordi de andre elevene lager mye lyd eller fordi eleven med ASD lager lyder som forstyrrer de andre. Et annet eksempel er når Lærer 1 bruker sosiale historier for å endre atferd hos eleven med ASD. Det er viktig å understreke at lærerens hensikt med dette er å fremme sosialt samspill med jevnaldrende.

5.4 Har lærerne et positivt eller negativt syn på det å være spesiell?

Inkluderingsprinsippet innebærer at det er endringer av miljøet som ses som den mest positive formen for tiltak. Bruk av ulike pedagogiske metoder som TIOBA og TEACCH kan gi inntrykk av at lærerne har et negativt syn på det å være spesiell, men forskning viser at disse opplæringsformene kan gi aldersadekvate funksjoner, mindre utfordrende atferd og bedre livskvalitet for eleven med ASD. Lærerne i denne undersøkelsen sier ikke direkte at disse metodene benyttes, men av forklaringene de bruker og at de samarbeider med Spesialistenheten kan jeg tolke at dette er metoder som benyttes.

Når det gjelder Hausstätter og Reindals (2016) teori om at spesialpedagogikken ser på det å være spesiell som enten et negativt eller et positivt element, kan det drøftes om dette kan knyttes til resultatene fra denne undersøkelsen. To av lærerne nevner at tidlig innsats er et positivt element med tanke på å lykkes med faglig inkludering. Hausstätter og Reindal sier at dette er et syn som passer inn under mangelperspektivet der det spesielle ses som negativt, fordi didaktiske løsninger som tidlig innsats innebærer, skal bidra til at eleven tilpasser seg skolens rammer og mål. To av lærerne nevner også at det faglige nivået hos elevene med ASD kan bidra til å hemme inkluderingen, noe som også kan tolkes som at diagnosen og pedagogiske evalueringer brukes for å uttrykke elevens mangler. Også dette betyr at rammer og mål for eleven blir definert av skolens krav. Alle lærerne i denne undersøkelsen praktiserer tilpasset opplæring, noe som ifølge Hausstätter og Reindal hører til under mulighetsperspektivet, der det spesielle ses som positivt. Det kan virke som at lærernes mål er

å utvikle en inkluderende opplærings situasjon ved hjelp av spesialpedagogikken. Lærerne i denne undersøkelsen nevner også at forhold ved diagnosen kan sette begrensninger for deltakelse. Dette kan være sensitivitet for lyd, problemer med å forholde seg til mange mennesker på samme tid eller kommunikative utfordringer. Hausstätter og Reindal kaller dette et begrensende perspektiv, der det spesielle ses som negativt fordi dette hindrer deltakelse. I denne sammenhengen ser det ut til at lærernes mål er å utvikle strategier og løsninger som reduserer konsekvensene av den begrensningen biologi, fysiologi eller psykologi setter, slik at deltakelse og utvikling blir mulig. Lærerne gjør dette ved å bruke grupperom der eleven samspiller med få elever av gangen, eller ved å gjøre fysiske tilpasninger i klasserommet. Spesialpedagogisk praksis skal dermed redusere barrierer for deltakelse. Jeg tolker det som at lærerne i denne undersøkelsen ønsker at omgivelsene skal se på ulikheter som en naturlig del av helheten. De arbeider for at eleven med ASD skal ha best mulig forutsetninger for utvikling, og for å få utnytte sitt potensial. Lærer 3 sier at tilpasninger som gjøres, slik jeg tolker det, blant annet har som mål å jevne ut forskjellene mellom elevene slik at forholdet mellom deltakerne blir mest mulig symmetrisk (se s.52-53, «tilhørighet gjennommeningsfulle aktiviteter»). Dette kaller Hausstätter og Reindal for et vekstperspektiv, og her ses det spesielle som positivt.

I sammenheng med Hausstätter og Reindals teori om perspektiver innen spesialpedagogikken, kan det se ut som at lærernes syn er blandet. Jeg tenker at det kan ha flere årsaker. Skolens overordnede prioritering av og syn på inkludering, grad av vansker hos eleven, og et dilemma som handler om å både skulle ta hensyn til eleven med ASD og medelevenes behov og rettigheter samtidig, er årsaker som kan gjøre at lærerne ser på inkludering av elever med ASD som utfordrende. På den andre siden ser lærerne det spesielle og ulikheter som positivt. Lærer 1 sier at enhver skal verdsettes for de egenskapene man har, selv om man er sær og skiller seg ut. Lærer 2 har synliggjort og normalisert for medelevene at det ikke er noe spesielt ved å ha behov for hjelp, det er noe vi alle trenger. Dermed kan dette tolkes som en prosess der lærerens pragmatiske perspektiv er positivt når det gjelder det å være spesiell, mens det også arbeides med å finne løsninger på utfordringene.

Hvordan lærerne løser utfordringer kan også være med på å tegne et bilde av perspektiv. Sosiale utfordringer er forsøkt løst gjennom å bruke sosiale historier og tilpasninger i miljøet med oppdeling i små lekegrupper. Faglige utfordringer forsøkes løses gjennom bruk av grupperom og små arbeidsgrupper, tilpasset kommunikasjon, bruk av alternativt lærestoff – samt at tidlig innsats er nevnt som et positivt grunnlag. Løsninger på fysiske utfordringer

beskrives som å være godt forberedt på det som skal skje, sørge for orden, struktur og forutsigbarhet, og kartlegge hva som skaper frustrasjon hos eleven. Lærerne benytter altså tiltak knyttet til både indre forhold ved eleven og til ytre forhold ved miljøet. Dette støtter antakelsen om at lærerens perspektiv skifter mellom å være systemorientert og individorientert, og dermed kan sies å være dynamisk.

5.5 Er forutsetningene til stede for å skape en inkluderende praksis?

David Mitchell har satt opp hvilke forutsetninger som må være til stede for å lykkes med inkluderende undervisning. Det kan være interessant å se hvorvidt resultatene fra denne undersøkelsen sier noe om tilstedeværelse av disse ytre faktorene, og i så fall om lærerne selv opplever at de lykkes med inkluderingen. Det er viktig å understreke at Mitchells faktorer ikke tar utgangspunkt i elever med ASD, men elever med spesielle behov generelt.

Farrel (2004) har satt opp fire ytre faktorer som må være til stedet for at et fenomen skal kunne kalles inkludering handler om fysisk tilstedeværelse i undervisningsrommet, å møte aksept og anerkjennelse, en aktiv deltakelse i fellesskapets aktiviteter og at det er rom for positiv selvutvikling for eleven. Utfordringen her kan være aktiv deltakelse i fellesskapet. Ved å peke på ytre faktorer, underbygges et systemperspektiv.

To av skolene er med i den store nasjonale satsingen «Inkluderende barnehage- og skolemiljø» i regi av Utdanningsdirektoratet. Her deltar alle ansatte, og det jobbes med kompetanseutvikling innad på hver skole og utad ved deltakelse på møter og samlinger. Fokuset er på å fremme helse, trivsel og læring. Målet med satsingen er «å styrke eieres, barnehagers og skolars kompetanse til å skape og opprettholde trygge miljøer i barnehager og skoler, og forebygge, avdekke og håndtere mobbing og andre krenkelser» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er en satsning der skoler og barnehager deltar puljevis fra hele landet, så at det betyr ikke at den tredje skolen selv har valgt å ikke delta. Lærerne opplever at ledelsen og kollegaene støttet inkludering og at ressursene er bra. Tilgang til ressurser vil jeg anta er et relativt anliggende, da mange lærere nok gjør det beste ut av de ressursene som er til rådighet. Dette kan være et område som antakelig oppleves som lite påvirkbart, og antakelig ville de fleste lærere sagt at flere ressurser ikke var feil uavhengig hvilken elevgruppe det var snakk om. Samtidig vil en diagnose som ASD utløse retten til spesialundervisning når eleven ikke kan nyttiggjøre seg av undervisning innenfor de ordinære rammene. En visjon omkring inkludering av elever med ASD ville kanskje innebære mindre klassestørrelser slik at eleven slapp å bruke grupperom så ofte, og at undervisningen var

basert mere på stasjons- og gruppearbeid for alle elevene. I denne undersøkelsen tolker jeg det som at faktorer knyttet til skoleeiers visjon, skoleledelsen støtte og tilgang på ressurser ikke anses som en utfordring av lærerne. De har tilgang på grupperom, samarbeidsmulighetene er gode innad i teamene, og de får tilbud om kurs. Når kompetanse på ASD anses som viktig vil dette påvirke elevens mulighet for god og riktig tilpasset inkludering. Lærerne sier at det er viktig å være godt forberedt, noe som krever tid til planlegging. Det er ingen av lærerne i denne undersøkelsen som sier at de mangler tid til dette. Det kan selvsagt være fordi de har gode rutiner og erfaring, men det kan også bety at de kunne fått til mer inkludering på flere områder dersom de hadde fått mer planleggingstid til rådighet.

Lærerne jobber med elever som er plassert i den ordinære skolen. Det er ingen av lærerne som bruker begrepet tilpasset opplæring, som er verktøyet som skal fremme inkludering. Men når en ser hva begrepet rommer, kan jeg tolke ut ifra det de sier at det er tilpasset opplæring de driver med. I relativt stor grad er det spesialpedagogisk tilpasset opplæring de driver med, men de beskriver også at denne metoden har ført til muligheter for ordinær tilpasset undervisning i klasserommet. Det snakkes også om at elever med ASD må ha tilpassede oppgaver og aktiviteter som er meningsfulle for dem, og det tas utgangspunkt i særinteresser når tilpasningene gjøres. Lærerne snakker om å planlegge elevenes læring gjennom delmål, vurdere i hvilke situasjoner læring best skjer og vurdering av hvilket læremateriell som best egner seg. Jeg vil derfor tolke at lærerne driver med tilpasninger innenfor disse områdene. Lærerne er opptatt av å dele informasjon til medelever, foreldre og kolleger for å skape forståelse og aksept fra disse. Dette kan på den andre siden virke som noe tilfeldig, som man ikke har helt fast rutine på selv om det er et tiltak som ser ut til å være viktig for å oppnå både sosial, faglig og fysisk inkludering. Når det gjelder fysisk tilgjengelighet bruker alle lærerne både grupperom og fast plass i klasserommet. Bruk av grupperom og en-til-en undervisning er på ingen måte feil når det kommer til elever med ASD. Tvert imot vil det være et nødvendig tiltak for å fremme inkluderinga, så fremst den spesialpedagogiske tilpassede opplæringa generaliseres ut til ordinær tilpasset opplæring i klasserommet. Klasserommet tilpasses med egen lekesone der eleven kan ta pauser, ha tilgang til leker og spill som eleven liker godt, og ha samspill med en annen medelev – noe som ivaretar sosiale behov. Det er positivt at denne skjermede plassen er tilgjengelig for alle elevene, slik at eleven med ASD ikke stigmatiseres.

5.6 Er lærerne opptatt av inkluderingens treenighet i sammenheng med ASD?

Det kan virke som at alle punktene i Mitchells teori er til stede i større eller mindre grad, og at lærerne i denne undersøkelsen dermed skulle kunne se på inkluderinga som vellykket.

Lærernes perspektiv ser likevel ut til å påvirkes noe negativt av indre faktorer knyttet til atferd og egenskaper ved eleven med ASD og ved medelevene. Ut fra det lærerne beskriver er de bevisste på at inkluderingen har flere sider som skal oppfylles for at det kan kalles reell inkludering. Beskrivelsene kan antyde at den fysiske og faglige inkluderingen oppleves mer tilnærmelig gjennom tilpasninger enn den sosiale inkluderingen, siden denne avhenger av respekt og aksept fra medelevene, samt av egenskaper ved eleven med ASD. Sosial deltakelse oppnås ofte gjennom aktiviteter i små grupper, men selv om deltakelse er en forutsetning for fenomenet inkludering, må også følelsen av tilhørighet være til stede. I tillegg må eleven regnes med av de andre elevene, og oppleve å ha en eller flere venner (Olsen, 2013). I denne undersøkelsen er det lærerens perspektiv som er i fokus, og elevenes opplevelser av inkludering kommer derfor ikke frem. Men lærerne beskriver samspill mellom elevene. Lærer 3 sier for eksempel at medelevene kan bli utålmodige, og at lekegrupper derfor kan bli halvhjerta. Lærer 1 sier at frilek er noe annet for en elev med ASD enn for medelevene. Dette kan være årsaken til at det sosiale og kulturelle samspillet kan være utfordrende. Lærer 1 mener at elevene har krav på å bli akseptert og møtt for den de er, selv om de er sære. En slik respekt sammen med aktiv deltakelse regnes som en forutsetning for sosial inkludering (Olsen, 2013).

Lærerne understreket at det er nødvendig med tilretteleggingstiltak som struktur, forutsigbarhet og god oversikt, og unngå stressende situasjoner. Fysisk tilrettelegging benyttes både bevisst og mindre bevisst. Siden dette ofte kan være avgjørende for at elever med ASD skal kunne delta i klassemiljøet er det positivt at lærerne i denne undersøkelsen forteller om tilrettelegging for skjerming ved behov (Martinsen et al, 2016). Dette gjøres ved bruk av skillevegg eller lekesone.

Lærer 3 mener at inkludering betyr noe mer enn bare det å være fysisk til stedet, noe som kan knyttets til inkluderingens treenighet. Lærer 2 mener at det å være inkludert er viktig for trygghet, trivsel, læring og mestring. Dette kan også ses i relasjon til inkluderingens treenighet, siden det kan knyttes til det sosiale, det faglige og det kulturelle. Læreren snakker om at eleven gjør aktiviteter sammen med medelever i klasserommet i en egen sone, noe som sikrer både faglig og sosial læring på samme tid. Dette vil være viktig for inkluderingens treenighet siden sosial inkludering også er en forutsetning for kulturell inkludering (Olsen,

2013). At eleven får dele opplevelser gjennom felles aktivitet med de andre kan tolkes som kulturell inkludering (Garrels, 2017).

5.7 Er det forskjell i perspektiv hos allmennlærer og spesialpedagog?

Det er ingen store forskjeller i lærernes uttalelser som kan tolkes å ha betydning for synet de har på inkludering av elever med ASD. Lærerne har lengere eller kortere erfaring når det gjelder å undervise elever med ASD, samt at elevene de har arbeidet med muligens har hatt ulik alvorlighetsgrad når det gjelder ASD-diagnosen. Dataanalysen har likevel avdekket den samme variasjonen av perspektiver innad i hvert enkelt intervju, noe som gjør at det er mulig å trekke en generell konklusjon på bakgrunn av dette selv om lærerne har ulik utdanning.

6. Oppsummering og konklusjon

Målsetningen for denne masteroppgaven var å undersøke hvilket perspektiv lærere har på inkludering av elever med ASD i klassemiljøet og i den ordinære undervisningen. Som en start på denne oppsummeringen gjengir jeg en uttalelse fra Lærer 1: *«elever med autisme må ha tilrettelegging hele tiden for å fungere optimalt»*.

Dette kan tolkes som en erkjennelse av inkluderingen som en kontinuerlig prosess, ikke en tilstand. Eleven må delta ut fra sine forutsetninger på det aktuelle tidspunkt. En kan si at eleven med ASD er reelt inkludert dersom læreren har et prosessperspektiv på inkluderingen, fordi dette også ivaretar elevens behov for spesialpedagogisk tilpasset opplæring samt behovet for å skjermes fra situasjoner som oppleves som u håndterlig. Lærerens arbeidsmåter preges av at de ser på inkludering som en prosess og ikke en tilstand. Et perspektiv der inkludering ses som en tilstand vil kunne bety behov for å endre elevens indre egenskaper for å passe inn i omgivelsene. En vil da tenke på det å være spesiell i negativ forstand. Ved å positivt diskriminere eleven med ASD i forhold til kravet om full inkludering, vil det være elevens behov her og nå som styrer – ikke skolens mål og rammer. Samtidig er det viktig å ivareta inkluderingens treenighet ved å være bevisst i den tilpasningen som gjøres.

Inkludering betyr mer enn å bare være til stede der de andre er. Tilstedeværelse alene vil understreke den manglende sosiale og kulturelle inkluderingen. En av lærerne bruker begrepet «omvendt integrering» om noe som jeg tolker som beskrivelse av en prosess der målet er reell inkludering. Det jobbes etter delmål innenfor faglig, sosial og fysisk inkludering, med et langsiktig mål om at inkludering vil kunne oppnås. Lærerne i denne undersøkelsen har nok

både et ideologisk og et pragmatisk syn på inkludering. Det er med andre ord viktig å se på konteksten perspektivet uttrykkes i.

Dersom det å være inkludert betyr mer enn å bare være til stede, kan det i denne konteksten også innebære å ikke være til stede. Derfor må læreren se om eleven har behov for inkludering ved siden av fellesskapet, og i så fall tilpasse miljøet og undervisningen i henhold til dette.

Denne undersøkelsen er gjort på grunnskolenivå, og har hatt fokus på hva som er lærerens perspektiv på inkludering av elev med ASD i klassemiljøet og i den ordinære undervisninga. Funnene fra denne undersøkelsen tyder på at inkluderinga blir mer utfordrende ettersom elevene blir eldre. Derfor kunne det vært interessant å sett på problemstillingen i ungdomsskolesammenheng. Denne undersøkelsen har fokus på lærerens perspektiv, og gir ikke innsyn i elevenes opplevelse av inkluderingen. Jeg mener at studier av opplevelsen til både elevene med ASD og medelevene kunne gitt spennende kunnskap.

Jeg håper at denne masteroppgaven kan gi pedagogiske konsekvenser i form av at andre lærere og skoler kan få kjennskap til hva inkludering av elever med ASD krever i praksis, og hvordan dette arbeidet oppleves av lærere. Det vil være positivt om denne masteroppgaven kan bidra til at flere som arbeider med inkludering av elever med ASD kan få ideer til sitt arbeid. Siden det foreligger en del taus kunnskap der ute mener jeg at erfaringsdelingen er svært viktig. Denne kunnskapen kan bidra til at elever med ASD får en økt opplevelse av å være en del av klassemiljøet og den ordinære undervisninga, og dermed også bli kulturelt inkludert. Med min konklusjon om sammenhengen mellom inkludering som en prosess og behovet for kontekstuell tilpasset perspektiv vil kanskje forståelsen for hvordan man kan lykkes med dette arbeidet bli bedre.

Større forståelse for hvordan skolen arbeider med inkludering av elever med ASD vil kunne få samfunnsmessige konsekvenser for denne gruppen dersom kunnskapen gir ringvirkninger til andre arenaer, for eksempel i idretten og kulturlivet. Dersom personer med ASD ses som en naturlig del av fellesskapet i skolen, selv om de i tillegg har behov for særlig tilrettelegging utenfor det fysiske fellesskapet, kan kanskje andre aktører bli inspirert til å bli med på arbeidet for et større mangfold på flere arenaer i samfunnet.

Selv om denne oppgaven ikke har handlet om det som er min personlige tilknytning til temaet, har jeg lyst til å avslutte med å si noe om hvilken personlig konsekvens denne oppgaven har hatt for meg. Jeg har fått et uvurderlig innsyn i hvordan tre lærere på tre

forskjellige grunnskoler ser på arbeidet med å inkludere elever med ASD i klassemiljø og i ordinær undervisning. Basert på egne erfaringer hadde jeg nok en pessimistisk innstilling til muligheten for å bli inkludert når eleven har ASD. Men jeg vil si at denne undersøkelsen har snudd innstillingen til positiv. Dersom jeg får muligheten til å arbeide med elever med ASD, har jeg nå et kunnskapsgrunnlag å bygge dette arbeidet på. Denne kunnskapen innebærer også en bevissthet om at inkludering er en dynamisk prosess der hensynet til hver enkelt elevs behov og forutsetninger i de ulike situasjonene må være det som legger føringen for inkluderingsarbeidet.

7. Litteraturliste

- Able, H., Sreckovic, M.A., Schultz, T.R., Garwood J.D., & Sherman, J. (2015) Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD. *Teacher Education and Special Education 2015, Vol. 38(1)* 44–57.
<https://doi.org/10.1177/0888406414558096>
- Anglim, J., Prendeville, P. & Kinsella, W. (2018). The Self-Efficacy of Primary Teachers in Supporting the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder. *Educational Psychology in Practice, v34 n1* p73-88.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750>
- Arnesen, A.L. (2004). *Det pedagogiske nærvær*. Abstrakt forlag.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Hentet fra
http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, N.B.J. (2012). *Føre var! Forebyggende psykisk helsearbeid i skolen*. Gyldendal Akademiske.
- Berg, M. N. (2014). Trygghet, tilhørighet og trivsel. I: Lundh, L., Hjembakke, H. & Skogdal, S. *Inkluderende praksis* (s. 89-98). Universitetsforlaget.
- Bowen, G.A. (2006) Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods* 5 (3). 12-23.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690600500304>
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I: Nilsen, S. (red.). *Inkludering og mangfold sett i spesialpedagogisk perspektiv*, s. 90-111. Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T.R. (2016) *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget.

CRPD (2008) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-inkludering/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rettar-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd/id2426271/>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjon lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*.

Cappelen Damm.

Engh, R. (2010). *Barn og unge med Asperger syndrom i skolen*. Høyskoleforlaget.

Falkmer, M. (2013). *From eye to us*. Hentet fra

<http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:581674/FULLTEXT02>

Farrel, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All.

School Psychology International 25(1), 5-19. DOI:[10.1177/0143034304041500](https://doi.org/10.1177/0143034304041500)

Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og Metode*. Pax Forlag.

Garrels, V. (2017). Barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen. I: Nilsen, S. (red.).

Inkludering og mangfold sett i spesialpedagogisk perspektiv, s. 220-237.

Universitetsforlaget

Gunnestad, A. (2019). *Didaktikk for barnehagelærere – en innføring*. Universitetsforlaget.

Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. (T. Nordal, & O. Hansen, Red.) Gyldendal

akademisk.

Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.

Hausstätter, R.S. & Reindal, S.M. (2016). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*.

Cappelen Damm.

- Helsedirektoratet, 2008, *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Hentet fra:
<https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/1/-1>
- Helvershou, S. B., Hjelle, H., Nærland, T., & Steindal, K. (2007). Sosiale problemer hos mennesker med Asperger syndrom. I: H. Martinsen, & S. von Tetzchner (Red.). *Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (s. 227-250). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 2013 Vol. 17, No. 1, 32–46.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>
- Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kaland, N. (2010). "Jeg elsker lokomotiver...": En styrkebasert tilnærming til spesielle interesser hos personer med autisme og Asperger-syndrom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, s. 218-223. Hentet fra
http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=108239&a=2
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk- Om å forstå og tolke*. Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St.30 (2003-2004)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon. Mestring. Muligheter*. (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale & Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.

- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. 2013. Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2013 Vol. 60, No. 4, 347–362, DOI:[10.1080/1034912X.2013.846470](https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470)
- Linton, A.C. (2015). *To include or not include*. Hentet fra <https://www.divaportal.org/smash/get/diva2:851291/FULLTEXT01.pdf>
- Madsbu, J.P. (2011) Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet? I Madsbu, J. P. & Pedersen, M. (Red.). *I verdens rikeste land: samfunnsvitenskapelige innganger til norsk samtid*. Oplandske bokforlag.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD)*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Martinsen, H., & Tellevik, J. M. (2003). Autisme - En spesialpedagogisk utfordring. I: Befring, E. & Tangen, R. *Spesialpedagogikk*, s. 338-354. Cappelen Akademiske Forlag.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education*. Routledge.
- Moltubak, J. (2016). *Gnistrende samarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NESH (2018, 04.12). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I: Nilsen, S. (red). *Inkludering og mangfold sett i spesialpedagogisk perspektiv*, s. 15-33. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-tilpublisering-04.04.18.pdf>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*.

Gyldendal norsk forlag.

Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.

Nordenbo, S.E., Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Østergaard, S. U. (2008).

Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo. Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf

Norges offentlige utredninger (2001). NOU 2001:22 *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Sosial- og helsedepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2001-22/id143931/>

Norges offentlige utredninger (2009). NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18/2.html?id=571452>

Ogden, T. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.

Olsen, M. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademisk.

Olsen, M., & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Universitetsforlaget

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-12-20-116). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Postholm, M. B., Midhassel, U. V., & Nordahl, T. (2012). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode. I: Brekke, M. & Tiller, T. *Læreren som forsker* (s. 124-137). Universitetsforlaget

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk*. Fagboklaget.

Statistisk sentralbyrå (2019, 19.12). *Elevar i grunnskolen*. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>

Statped. (2021). *Autisme og inkludering i grunnskolen*. Hentet fra:

<https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering-i-grunnskolen/>

- Stoltenberg, C., Schølberg, S., Bresnahan, M., Hornig, M., Hirtz, D., Dahl, C., Kveim Lie, K., Reichborn-Kjennerud, T., Schreuder, P., Alsaker, E., Øyen, A-S., Magnus, P., Surèn, P., Susser, E., Lipkin, I. & the ABC Study Group (2010). The Autism Birth Cohort: a paradigm for gene-environment-timing research. *Molecular Psychiatry*, nr. 15, 676680. DOI: [10.1038/mp.2009.143](https://doi.org/10.1038/mp.2009.143)
- Taylor, C. (2001). Fortolkning i humanvitenskapene. I: Skorgen, S.L. *Hermeneutisk lesebok* (s. 239-288). Oslo: Spartacus Forlag
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Gyldendal Akademiske.
- Tøssebro, J. & Ytterhus, B. (red.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie - inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/Satsing-inkludering/>
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk*. Cappelen Damm AS.

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Problemstilling

«Hvilket perspektiv har læreren på inkludering av elever med ASD i klassemiljø og i ordinær undervisning?».

2. Innledning

Informasjon om prosjektet: bakgrunn og formål. Det finnes lite norsk forskning på inkludering av elever med ASD i det ordinære undervisningstilbudet. Det er derfor behov for mer kunnskap om dette.

- Min bakgrunn: barnehagelærer, mor til en gutt som har ASD
- Formidle at jeg ønsker å vite noe om lærerens erfaringer og tanker omkring temaet.
- Understreke taushetsplikt, anonymitet og samtykke til opptak. Tilby informanten å lese gjennom materialet etter transkripsjon.
- **Det er viktig at det ikke fremkommer sensitive opplysninger under intervjuet; for eksempel navn på elever eller taushetsbelagt informasjon.**
- Spør om noe er uklart før vi starter, eller om informanten har noen spørsmål.

3. Åpningsspørsmål

- Fortell om din bakgrunn og yrkeserfaring. Har du utdanning som inneholdt temaer innenfor og/eller relatert til autismespekterforstyrrelser?
- Hvor lenge har du jobbet med elever med ASD?

4. Hoveddel

TEMA- INKLUDERING (generelt)

1. Fortell hva du tenker om inkludering / det å være inkludert.
2. Hvordan vektlegges temaet inkludering i skolens utviklingsarbeid?

TEMA – INKLUDERING og ASD

1. Hvordan har du arbeidet med å tilrettelegge for deltakelse i klasserommet?
 - Grupperom?
2. Hvilke forhold har du erfart kan fremme/hemme fysisk inkluderingen av elever med ASD?
3. Ut fra din erfaring, hvilke forhold kan fremme/hemme sosial inkludering av elever med ASD?
4. Er det forhold som etter ditt syn kan fremme/hemme den faglige inkluderingen?
5. Med tanke på friminutt og turdager/aktiviteter utenfor skolens område; har du erfart utfordringer når det gjelder inkludering i disse situasjonene? Hvordan ble disse utfordringene løst?
6. Har du erfart spesielle fordeler ved inkludering av elev med ASD i klassen?
 - i. Fordeler for eleven med ASD
 - ii. Fordeler for de andre elevene
7. Hvordan samarbeider dere ved skolen/ i kollegiet for å fremme inkludering av elever med ASD?
8. Vet du noe om hvordan skoleeier arbeider med dette temaet? Kjennskap til om skolen deltar i Dekom?

OPPSUMMERING

- Er det noe du vil legge til? Noen spørsmål du savnet å få eller ting du tenker det er viktig at jeg får med?
- Dersom du ønsker å lese gjennom intervjuet når det er ferdig transkribert kan jeg sende det til deg på e-post slik at du kan godkjenne det.
 - Jeg setter stor pris på at du tok deg tid til intervjuet, og ville dele dine erfaringer med meg!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Perspektiver på inkludering av elever med ASD i klassemiljø og i ordinær undervisning»?

I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å spørre deg om du vil delta i et forskningsprosjekt der formålet er å finne ut hvilket perspektiv lærere har på inkludering av elever med autismespekterdiagnose (ASD) i klassemiljøet og i skolens ordinære undervisningstilbud. I dette skrivet gir jeg deg kort informasjon om prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg. Dersom du har spørsmål som dette skrivet ikke besvarer, eller om du ønsker ytterligere informasjon om prosjektet, kan du ta kontakt med meg på epost eller telefon. Kontaktopplysningene står nederst i skrivet.

Formål

Undersøkelsene er en del av min masteroppgave i studiet *Master i tilpasset opplæring, fordypning i spesialpedagogikk*.

Opplysningene som hentes inn skal brukes for å svare på problemstillingen «**Hvilket perspektiv har læreren på inkludering av elever med ASD i klassemiljø og i ordinær undervisning?**»

Ansvarlig for forskningsprosjektet

Oppgaven skal skrives av Anette Johnsen, student ved Nord universitet. Jeg er utdannet barnehagelærer, og er mor til en gutt som har barneautisme.

Veileder for oppgaven er Kathrin Olsen, Universitetslektor ved Nord Universitet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg tok kontakt med rektor ved skolen der du er ansatt, som videreformidlet min forespørsel til lærere som jobber med, eller har jobbet med, elever med ASD. Siden du har erfaring innenfor prosjektets tema, ønsker jeg å be deg om å delta i et intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal intervjuer etter metoden kvalitativt forskningsintervju. Spørsmålene er knyttet til temaet inkludering av elever med ASD. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet, som vil bli transkribert til tekst etterpå. Dersom det ikke lar seg gjøre med intervju ansikt til ansikt på grunn av pågående pandemi, vil jeg gjøre videointervju med opptak.

Under dette intervjuet er det viktig at det ikke fremkommer personopplysninger som kan bidra til å identifisere enkeltelever, eller sensitive opplysninger om elever.

Intervjuet overføres til sikker lagring på office 365, Nord's domene, like i etterkant av intervju. Opptaket slettes fra lydopptaker (mobiltelefon) umiddelbart etter lagring på 365.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger du har gitt vil da bli slettet og ikke brukt i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du trekker deg fra deltakelse.

Ditt personvern – hvordan dine opplysninger oppbevares og brukes

Jeg vil bare bruke opplysningene til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg vil dermed ha taushetsplikt. Det eneste som vil fremkomme av opplysninger om deltakeren er utdanning og erfaring.

- *Veileder og sensor vil ha tilgang til opplysningene*
- *Personnavn vil bli anonymisert*
- *Navn på skole og skolens beliggenhet brukes ikke*
- *Lærers tilknytning til klassetrinn brukes ikke*
- *Alle intervjunotater vil bli makulert og/eller slettet når sensur av oppgaven foreligger*

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2021, når masteroppgaven leveres inn. Når sensur foreligger, vil datamateriell makuleres og/eller slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger gitt av deg basert på ditt samtykke. Jeg vil ikke ha behov for å oppbevare personopplysninger om deg.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Student Anette Johnsen: anette.johs@hotmail.com. Tlf 46761716
- Veileder Kathrin Olsen: kathrin.olsen@nord.no. Tlf 75057826
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Personvernombud ved Nord Universitet: personvernombud@nord.no
- NSDs personvernombud: personvernombudet@nsd.no

Med vennlig hilsen

Anette Johnsen

Veileder

Kathrin Olsen

Student

Anette Johnsen

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Perspektiver på inkludering av elever med ASD i klassemiljø og i ordinær undervisning*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju / videointervju
- at det tas lydopptak under intervjuet / opptak av intervjuet
- at opplysningene brukes i masterprosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Kvittering fra NSD

Norsk senter for dataforskning

Anette Johnsen

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Lærerens perspektiv på inkludering av elever med ASD i skolens ordinære pedagogiske tilbud.

Referansenummer

722118

Registrert

05.07.2020 av Anette Johnsen - anette.johnsen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kathrin Olsen, kathrin.olsen@nord.no, tlf: 75057826

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anette Johnsen, anette.johs@hotmail.com, tlf: 46761716

Prosjektperiode

17.08.2020 - 17.06.2021

Status

20.08.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

20.08.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.08.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø