

Elever med autismespekterforstyrrelse og deres perspektiver på inkludering i ordinær skole

Maria H. B. Rasmussen

Master i Spesialpedagogikk

40 studiepoeng

Institutt for Spesialpedagogikk

Utdanningsvitenskapelig fakultet, UiO



1 Sammendrag

Tidsskrift

Denne artikkelbaserte masteroppgaven har jeg valgt å publisere i Utdanningsnytt – spesialpedagogikk. Tittel på artikkelen er: Elever med autismediagnose og deres perspektiver på inkludering i ordinær skole.

Problemstilling

Hvordan opplever elever med autismespekterforstyrrelse å bli inkludert i ordinær skole?

Metode og materiale

Studien er kvalitativ og baseres på semistrukturerte intervjuer av fem elever med autismediagnose som har vært eller er elever på ordinær skole. Intervjuene foregikk hjemme hos informanten, på elevens skole eller via Zoom, og varte fra 30-60 minutter. Rekrutteringen av aktuelle informanter skjedde gjennom deling av studien på sosiale medier, samt ved hjelp av Autismeforeningen i Buskerud. Seks foreldre tok kontakt, og var interesserte i å spørre deres barn om de kunne tenke seg å delta. Fem informanter var aktuelle for studien.

Intervjuene ble basert på bakgrunn av følgende temaer: a) skolehverdag b) fysisk inkludering c) sosial inkludering d) faglig/kulturell inkludering og e) tilrettelegging og tilpasninger.

Temaene er hentet fra Statped's definisjon på inkludering (2022). Det ble benyttet en tematisk analyse av dataene (Braun & Clark, 2006). Intervjuene ble transkribert ordrett for å styrke studiens validitet og reliabilitet (Befring, 2020). På bakgrunn av analysen ble det utarbeidet koder av datamaterialet. Kodene ble analysert, og det ble avslutningsvis utarbeidet tematiske kategorier.

Resultat

Studiens resultater viser at elevene faller utenfor fellesskapet, og at lærerne ikke klarer å tilpasse skoledagen etter deres behov. Basert på elevenes perspektiver har løsningen blitt å plassere elevene på grupperom, eller overføre de til baser eller spesialskoler. Informantenes har mistet mye undervisning, og flere mangler det faglige fundamentet deres jevnaldrende har. Fire av fem informanter hadde få eller ingen nære relasjoner til medelevene sine. Ut fra

informantenes perspektiver kan det se ut til at det oppstår et gap mellom gruppen av informanter og deres medelever, samt mellom informantenes behov og det skolen klarer å tilby. Gapet blir tydeligere i takt med økende alder.

Denne studien har forsøkt å belyse hvordan inkluderingen av barn med autismespekterforstyrrelse i ordinær skole foregår ved å få fram elevenes stemmer. Studiens funn oppsummeres under:

- Støy, lite kontroll og uforutsigbarhet gjør det vanskelig for informantene å være i ordinære klasser
- Det er behov for flere lærere/ansatte med kunnskap om autisme
- Informantene har manglet voksenpersoner som ser de, lytter og viser forståelse for hvilke individuelle behov de har
- Informantene har ikke hatt tilgang på soner eller områder som er tilpasset de med sensorisk varhet
- Mobbing er et stort problem for enkelte
- Medelever forstår ikke autisme
- Det er behov for lærere som samarbeider, og en ledelse som gir rom for tilpasset opplæring og spesialundervisning
- Det er viktig med åpenhet om autisme

2 Forord

Denne artikkelbaserte masteroppgaven har følgende problemstilling: *Hvordan opplever elever med autismspekterforstyrrelse å bli inkludert i ordinær skole?*

Studien har gitt meg muligheten til å videreføre det jeg startet på da jeg skrev bacheloroppgave om nettopp samme tema. Dette er et tema jeg brenner for, da jeg selv har jobbet i skolen med samme målgruppe. Jeg har forståelse for de utfordringene skolen står overfor i arbeidet med å inkludere.

Jeg er stolt over det arbeidet jeg har lagt ned for å få frem elevenes stemmer, og muligens være en pådriver for flere studier med elevperspektiver, og forbedre dagens inkluderende skole. Det har vært interessant, og lærerikt å skrive min første forskningsartikkel, og jeg tar med meg all lærdom videre.

Jeg vil gjerne takke alle mine kloke informanter som ønsket å slå av en prat. Uten dere hadde ikke dette vært mulig.

En stor takk til min veileder, Kenneth Larsen, som har gitt rask respons på alle små og store spørsmål, dag, kveld og helger.

En stor takk til Sigrid Skeide for strålende korrektur, og som har hjulpet meg med å løfte artikkelen. Takk til Marta Geisner for fabelaktig illustrasjon.

Takk til alle venner som har lest, og kommet med tilbakemelding. Ingen nevnt, ingen glemt.

Sist, men ikke minst, takk til min kjære pappa. Du har lært meg at hardt arbeid gir uttelling. Selv i en tøff periode, sørget du (og mamma) for at jeg prioriterte master.

Maria H.B. Rasmussen

01.06.2023

Innholdsfortegnelse

1	Sammendrag	II
2	Forord	IV
1	Kappen	1
1.1	Innledning	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema	1
1.3	Kappe og artikkel.....	2
1.4	Avgrensning.....	2
1.5	Problemstilling.....	3
1.6	Studiens struktur og disposisjon	3
2	Teori	4
2.1	Autismespekterforstyrrelse	4
2.1.1	Kjennetegn og forekomst	4
2.1.2	Diagnosekriterier.....	4
2.1.3	Forståelsen av ASF	5
2.1.4	Sosial kommunikasjon og interaksjon.....	5
2.2	Spesialundervisning og alternative opplæringsarealer	6
2.3	Inkludering	7
2.4	Inkludering og autisme	8
2.4.1	David Mitchells ti faktorer for inkludering i skolen.....	8
2.5	Tidligere forskning med elevperspektiver	10
3	Forskningsmetode	12
3.1	Valg av forskningsmetode	12
3.1.1	Kvalitativt intervju	12
3.1.2	Utvalg og kriterier for utvalg	12
3.1.3	Datainnsamling.....	13
3.2	Dataanalyse og fortolkning.....	14
3.3	Studiens kvalitet, troverdighet og gyldighet	15
3.3.1	Begrepsvaliditet.....	16
3.4	Etiske betraktninger.....	17
3.5	Styrker og svakheter	17
4	Presentasjon av resultater	19
4.1	Bakgrunn for valg av temaer	19
4.2	Tema 1: Forhold til medelever	20
4.3	Tema 2 Forhold til lærere.....	26
4.4	Tema 3 Medbestemmelse	27
4.5	Tema 4 Organisering	29
5	Litteraturliste kappen	34
	Elever med autismediagnose og deres perspektiver på inkludering i ordinær skole.....	37
6	Vedlegg kappe og artikkel	61
6.1	Forfatterveiledning Norsk pedagogisk tidsskrift.....	61
6.2	Informasjonsskriv	62

6.3	Samtykkeskjema	65
6.4	Intervjuguide.....	65
6.5	Godkjenning NSD.....	67

Antall ord kappe: 9902

Antall ord artikkel: 7997

1 Kappen

I følgende avsnitt presenteres en innledning til kappen, bakgrunn for valg av tema, presentasjon av kappen og artikkelen, avgrensning, problemstilling, og avslutningsvis en disposisjon.

1.1 Innledning

Alle elever i den norske skolen skal tilhøre en basisgruppe/klasse, ifølge Opplæringsloven (1998, § 8-2). Det står dog ikke eksplisitt hva tilhørigheten innebærer. Som en del av prinsippet for den nye læreplanen som kom i 1997, er det et mål at det skal være plass til alle elever i den ordinære skolen. Skolen skulle endres til å bli en inkluderende læringsarena (Nilsen, 2019). I 1998 ble spesialundervisning en individuell rettighet integrert i opplæringsloven paragraf 5.1 (Opplæringslova, 1998).

FN-konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD) ble ratifisert av norske myndigheter i 2013. Konvensjonen skal sikre at det ikke oppstår diskriminering for funksjonshemmede i skolen. Konvensjonen fastslår inkluderende utdanning som en fundamental menneskerettighet, og vil i all hovedsak gå ut på at ekskludering og segregering i ordinær skole på bakgrunn av nedsettelse er diskriminering. Å plassere elever med ulike former for funksjonsnedsettelse i ordinær skole uten å tilpasse organisering og undervisningsform er ikke inkludering (United Nations, 2016).

For skoleåret 2021/2022 fikk om lag 8 prosent av elevene i grunnskolen spesialundervisning. Dette utgjør 49 000 elever. Av alle elevene med et vedtak om spesialundervisning får 48 prosent denne i ordinær klasse, mens 39 prosent får det i mindre grupper. 13 prosent får spesialundervisning alene, ifølge tall fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Flere studier i Norge viser at inkluderingsproblematikken øker i takt med økende alder hos elevene. Problematikken er sammensatt med eksempelvis økende faglige krav, karakterkrav, og det blir et tydeligere skille mellom flinke og mindre flinke elever (Nes, 2017).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

I årene som følger etter Salamanca-erklæringen (1994) som Norge sluttet seg til samme år, har forskningen vært preget av inkluderingsfenomenet, men det er allikevel enda ikke klare definisjoner på hva inkludering handler om. Erklæringen legger vekt på at skolene må ta hensyn til alle barn, uansett forutsetninger.

En systematisk kartlegging av nordisk forskning har blitt gjennomført av Kunnskapssenter for utdanning (KSU) og Læringsmiljøsentret fra år 2000 og fram til i dag.

Kartleggingen tok for seg 135 studier, og avdekket store variasjoner i begrepsforståelsen av inkludering. De fleste forskerne fra studiene var dog enige om to ting; 1) inkludering av elever med særskilte behov er en kontinuerlig prosess som involverer et mangfold av verdier som fellesskap, deltakelse, demokratisering, universell tilgang og rettferdighet. 2) Inkludering handler ikke kun om en fysisk plassering. Kartleggingen viste at studier med elevperspektiver er i fåtall, og det poengteres at det er få studier som er longitudinelle. Det gjør det vanskeligere å se på effektene av inkluderende praksiser over tid. En av ulempene ved å ikke benytte seg av elevperspektiver gjør at det blir en ovenfra- og-ned-tilnærming, hvor en heller ser på lærernes syn på opplæringen i stedet for å se på elevenes behov og preferanser (Kunnskapssenter for utdanning, 2023).

Med bakgrunn i ovenstående søker denne studien å finne svar på hvordan inkluderingen foregår i praksis.

1.3 Kappe og artikkel

For denne masteroppgaven vektlegges det teoretiske grunnlaget, valg av metode samt studiens resultater i kappen. Studiens resultater og drøfting av disse opp mot Mitchells (2014) ti faktorer for å lykkes med inkludering i skolen har fått størst plass i artikkelen.

Utdanningsnytt er opptatt av å presentere artikler fra et bredt perspektiv på spesialpedagogikken, og ønsker alle slags artikler som omhandler barn, unge og voksne med spesielle opplæringsbehov velkommen. På bakgrunn av dette har jeg valgt å publisere forskningen i Utdanningsnytt – Spesialpedagogikk.

1.4 Avgrensning

Til tross for at elevenes stemmer har vært hovedbudskapet, har foreldrene vært med under intervjuet hvis eleven selv har ønsket dette. De har vært en støtte hvis informanten ikke har husket selv. Med bakgrunn i studiens omfang er lærere, spesialpedagoger eller andre voksne rundt barnet ikke inkludert. Hovedfokuset har vært eleven selv, og la de få fortelle deres egen historie av det å være elev på ordinær skole.

1.5 Problemstilling

Hvordan opplever elever med autismespekterforstyrrelse å bli inkludert i ordinær skole?

1.6 Studiens struktur og disposisjon

I kapittel 1 blir studiens tema og problemstilling presentert og begrunnet. I kapittel 2 og 3 blir studiens teoretiske rammeverk gjort rede for, og tidligere forskning belyst. Det vektlegges definisjoner på inkludering og ASF, for å styrke leserens forståelse. Kapittel 4 presenteres studiens vitenskapsteoretiske grunnlag. Valg av metode, og gjennomføringen av dataanalysen blir belyst, i tillegg til hvilke forskningsetiske vurderinger som er gjort underveis. Kritiske vurderinger blir også presentert. Kapittel 5 presenterer studiens resultater med følgende temaer:

1. Forhold til medelever
2. Forhold til lærere
3. Medbestemmelse
4. Organisering

Studios artikkel kan leses fra side 37.

2 Teori

I følgende avsnitt vil det teoretiske grunnlaget bli redegjort for. Avsnittene presenterer først autismspekterforstyrrelse, hvorpå temaer omkring inkludering og elevperspektiver blir belyst. Mitchells (2014) ti faktorer for en inkluderende skole blir videre presentert, og er diskusjonens teoretiske grunnlag.

2.1 Autismspekterforstyrrelse

I følgende avsnitt blir det redegjort for hva autismspekterforstyrrelse (ASF) er, herunder historikk og forekomst, hvilke diagnosekriterier som medfølger, samt kjennetegn og vansker.

2.1.1 Kjennetegn og forekomst

Autismspekterforstyrrelse er en nevroutviklingsforstyrrelse, og kan utarte i form av vanskeligheter med kommunikasjon, forholde seg til andre mennesker, samt ha repetitiv og stereotyp atferd- og tankemønstre. Gruppen er svært heterogen, hvilket betyr at mange har ulik grad av utviklingsnivå og språklig fungering, samt tankesett, følelsesliv, personlighet, atferd og væremåte. I tillegg kan det også foreligge psykiatriske og nevroutviklingsforstyrrelser som hyperaktivitet og vansker med konsentrasjon (ADHD), angst, depresjon, epilepsi og søvnvansker (Lord et al., 2020). Noen mennesker med ASF trenger tilsyn 24 timer i døgnet, og har et stort hjelpebehov i alle daglige situasjoner, mens andre trenger små tilrettelegginger. Noen utvikler ikke et funksjonelt språk, mens andre har et aldersadekvat språk (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). På verdensbasis er det blitt rapportert om at 50-70 per 10 000 har ASF (Elsabbagh et al., 2012). I 2018 rapporterte Center for Disease Control And Prevention at én av 59 åtteåringer har ASF i noen deler av USA (Baio mfl., 2018, referert i Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Èn av grunnene til et økende antall tilfeller skyldes trolig endringer og utvidelser i diagnosekriteriene, bedre kunnskap om ASF, samt bedre diagnostiseringsprosedyrer (Hansen et al., 2015). Innen barn i Norge fyller 8 år har 0,7 prosent fått en autismediagnose. Sannsynligheten for å få diagnosen er fire ganger så høy hos gutter. Dette kan blant annet skyldes at symptom bildet er annerledes hos jenter, og dermed vanskeligere å oppdage (NOU 2020:1, 2020).

2.1.2 Diagnosekriterier

I diagnosemanualen ICD-10 (WHO, 2020) som blir anvendt i klinisk praksis i Norge er ASF definert gjennom en samlebetegnelse for alvorlige utviklingsforstyrrelser. Disse er listet i kapittel F84 for gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. Her er blant annet Asperger syndrom inkludert.

I den nyeste definisjonen har The International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11) brukt paraplybetegnelsen *ASD* (autism spectrum disorder) for å beskrive denne gruppen (Lord et al., 2020). Selv om ICD-11 ikke er tatt i bruk i Norge enda, er begrepsbruken for lengst implementert i klinisk praksis i Norge. I høringsutkastet til ICD-11 beskrives to kjernevanskeområder som må ligge til grunn for at en diagnose skal bli stilt: 1) vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon og 2) avgrensede, repeterende atferd og interesser. Det blir også presisert at intellektuell og språklig fungering spiller en viktig rolle (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

2.1.3 Forståelsen av ASF

Tre teorier som forsøker å forklare ASF er; 1) Theory of Mind (ToM) 2) svak sentral koherens og 3) svekkede eksekutive funksjoner. Førstnevnte bygger på evnen til å sette seg inn i andres ønsker, behov og tankesett. Barn med ASF viser seg å ofte ha en forsinkelse i ToM, men her foreligger det individuelle forskjeller. Barn med godt utviklet språk og ASF vil klare ToM-tester på lik linje med typisk utviklede barn. Svak sentral koherens handler hovedsakelig om at barn med ASF tenderer å fokusere på detaljer fremfor helheter. Noen klarer derfor ikke å se «hele bildet». Å ha svak sentral koherens trenger dog ikke å være en svakhet, da det også kan være en styrke å være detaljorientert. Sistnevnte teori handler om å ha kontroll over egen atferd, gjennom eksempelvis impuls kontroll, planlegging, kognitiv fleksibilitet, selvregulering og arbeidshukommelse (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

2.1.4 Sosial kommunikasjon og interaksjon

Barn med ASF kan være mindre deltakende i lek sammen med andre barn, og de kan vise færre sosiale initiativer sammenlignet med barn med typisk utvikling. utfordringer knyttet til sosial kommunikasjon og interaksjon vil kunne påvirke kvaliteten i samspillet med andre mennesker. Vanskene knyttet til sosial kommunikasjon og interaksjon kan allikevel endre seg i løpet av barnets liv, og det er ulikt hvor store vanskene er (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Et tidlig kjennetegn på en autismediagnose er at barnet har vansker med felles

oppmerksomhet, (Mundy et al., 1994) hvilket innebærer å ha felles oppmerksomhet mot et objekt eller en hendelse. Barnets evner til felles oppmerksomhet har vist seg å være knyttet til sosiale kommunikasjonsferdigheter senere i livet (Adamson et al., 2009). I takt med økende alder kan det bli mer utfordrende for barn med ASF å følge med på utviklingen av kompleksiteten i sosiale samspill. Særlig kan dette komme til uttrykk i ungdomsårene. Blir det for krevende kan ungdom med ASF trekke seg unna slike sosiale arenaer hvor det kreves mer av dem. Utenfra kan det virke som at personen ikke ønsker å delta i det sosiale, når det ofte er tilfeller av det motsatte. Negative konsekvenser av manglende sosiale relasjoner hos ungdom med ASF kan blant annet være skolevegring, stress, ensomhet, depresjon og angst (Laugeson & Ellingsen, 2014, referert i Kaale & Nordahl-Hansen, 2019).

2.2 Spesialundervisning og alternative opplæringsarealer

Når en elev ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning, har han rett på spesialundervisning i skolen jf. §5-1 i Opplæringsloven (1998). I forkant skal skolen ha forsøkt å innføre ulike tiltak for å se om eleven får et bedre utbytte ved hjelp av tilpasset opplæring. Hvis dette ikke gir resultater skal eleven gjennom en utredning i regi av pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), som kan utløse et vedtak skrevet av rektor eller skolesjefen. Rettighetene i vedtaket skal være med på å fylle det gapet som oppstår når tilpasset opplæring ikke er tilstrekkelig nok.

For skoleåret 20/2021 hadde 363 skoler en fast avdeling for spesialundervisning, og på 52 av disse skolene fikk alle elevene spesialundervisning. Av disse 363 skolene var 4300 elever tilknyttet dette tilbudet. En annen mulighet for elever som faller utenfor ordinære tilbud er alternative opplæringsarenaer. Disse er mest vanlig for gutter, og oftest blir slike alternativer benyttet av ungdomsskoleelever. For skoleåret 20/2021 gikk 1900 elever på et slikt tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2023). Tall fra en studie gjort av Kari Nes (2017) viser at halvparten av elevene som får spesialundervisning på en fast avdeling eller på en spesialskole er elever som går på ungdomsskolen. Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viste i 2020 at 10 prosent flere elever gikk på andre opplæringsarenaer som spesialskoler eller egne faste avdelinger for spesialundervisning sammenlignet med fem år tidligere. En kan derfor se en økning i antall elever som faller utenfor det ordinære tilbudet.

En effektanalyse av Danmarks evalueringsinstitutt (EVA) gjennomført for Barne-og undervisningsministeriet i Danmark viser at elever med ASF som går i en tilpasset ASF-klasse har større sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring og gå videre på høyskole eller universitet, sammenlignet med elever som har gått i ordinær klasse (Quistgaard Steensen, 2022). Den gjennomsnittlige sannsynligheten for at elevene fullfører videregående opplæring er 70 prosent når de går i ASF-klasser, i forhold til elever som går i ordinære klasser hvor sannsynligheten er 58 prosent. Studien peker på at elevene har behov for klasser med tydelige rammer, løpende faglig og personlig støtte, faste lærere med kvalifisert personell, samt trygge relasjoner mellom elevene og lærerne. Dette har har innvirkning på elevenes faglige, personlige og sosiale utbytte.

Norske elever med ASF som snart er ferdig med grunnskolen skal mest sannsynlig søke seg inn på videregående opplæring. Det er vanskelig å finne tall på hvor mange elever med autisme som starter og fullfører videregående opplæring, og ifølge NOU (2020:1) kjenner de ikke til disse tallene. To av tre elever med vedtak om spesialundervisning i videregående opplæring går i egne klasser med redusert antall elever, og én av tre har tilhørighet til ordinære klasser. Selv om denne studien har vektlagt elever i grunnskolen er det likevel en interessant ekspertvurdering. Med tanke på at symptom bildet for mennesker med ASF og deres behov i de fleste tilfeller varer livet ut, vil deres behov i skolesammenheng muligens ikke endre seg markant fra grunnskolen til videregående opplæring.

2.3 Inkludering

Denne studien benytter Statped (2022) og Farrells (2004) definisjoner på inkludering. Ifølge Statped handler inkludering om å tilpasse læringsmiljøet slik at alle barn og unge har en mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet. Når en har et inkluderende læringsmiljø, vil alle barn og unge ha en naturlig plass. Selv om vi er forskjellige, tilhører vi alle et fellesskap. Farrell definerer inkludering ut fra de samme prinsippene; inkludering handler om tilstedeværelse, deltakelse, opplevd aksept og læringsutbytte for alle.

Inkludering har lenge blitt anvendt for å definere hvordan skolen skal være som arena, og Skolereformen L97 kan blant annet anses som en offisiell start på en inkluderende skole for alle (Buli-Holmberg et al., 2015). I Overordnet del av Læreplanverket legges det vekt på mangfold, hvor mangfoldet skal ses på som en ressurs i arbeidet med å utvikle inkluderende

og inspirerende læringsmiljøer (Kunnskapsdepartementet, 2020). Inkludering i skolen handler om en fysisk og organisatorisk inkludering, som også skal dekke det faglige, sosiale og kulturelle aspektet i skolen (Buli-Holmberg et al., 2015). En inkluderende skole for alle er ifølge Johnsen (2015, referert i Johnsen, 2019) en langvarig og komplisert prosess. Å skulle videreføre den ordinære klasseromsmentaliteten inn i den inkluderende praksisen oppleves som svært utfordrende.

2.4 Inkludering og autisme

I et norsk forskningsprosjekt viser kartlegging at elever med ASF er avhengig av at skoletilbudet tilrettelegges etter den enkeltes behov. Resultater viser at det foreligger en generell utfordring i skolen når det kommer til elevenes vansker med å håndtere støy og annen type stimuli. Dette blir synliggjort ved at elevene hadde store skjermingsbehov i løpet av skoledagen på grunn av støy. Støy utløste uro og stress hos elevene. De ovennevnte utfordringene resulterte i at elevene måtte oppholde seg andre steder enn i klasserommet (Olesen & Waldahl, 2019).

2.4.1 David Mitchells ti faktorer for inkludering i skolen

David Mitchell har utarbeidet ti faktorer for å lykkes med inkludering i skolen basert på 3000 studier om opplæring av elever med spesialpedagogiske behov (Mitchell, 2014). I følgende avsnitt blir faktorene redegjort for.

Visjon

Det vil være avgjørende at skolen har en felles visjon om inkludering og at alle involverte tar del i denne visjonen. Visjonen kommer fram gjennom alt fra holdninger og innhold, til hendelser i friminuttene. Visjoner kan muligens oppleves som bare ord, og nettopp derfor er det så viktig at visjonene blir et felles mål for alle i skolen.

Plassering

Det vil ikke være nok at eleven blir plassert et sted for faglig eller sosial deltakelse, det må også legges til rette for at den aktive deltakelsen skjer. Mitchell (2014) mener det må skapes en fleksibel miks i organiseringen, hvor eleven har noe undervisning i klasserommet, noe i gruppe sammen med andre, og noe alene sammen med en annen lærer. Gruppene fordeles slik at elevene får jobbet med andre med ulikt ferdighetsnivå.

De fem T-ene

Mitchell (2014) presenterer videre 5 T-er: 1) tilpasset anerkjennning, 2) tilpasset innhold, 3) tilpasset vurdering, 4) tilpasset opplæring og 5) tilpasset tilgang. Å akseptere mangfoldet i klassene er en stor del av å opprettholde en inkluderende skole. De ansatte er rollemodeller for elevene, og deres handlinger vil smitte over på atferden til elevene. Å se på mangfoldet som en ressurs, vil gagne hele klassemiljøet. Skolens ulike dokumenter og planer blir løftet som viktig, hvor elevens IOP eksempelvis være så tett opp mot klassens planer, for å kunne muliggjøre en opplæring innenfor fellesskapets rammer. Planene er så vide at det er gode muligheter for å tilpasse innholdet, ifølge Mitchell. For å gjøre gode vurderinger i et inkluderende læringsmiljø trenger underviser hjelp med å tilpasse opplæringen og metodene, elevene trenger tilbakemeldinger underveis og konkret identifisering av måloppnåelse, vurderingsformene må tilpasses og IOP-en burde evalueres jevnlig. For å kunne ha et godt læringsmiljø må det være gode relasjoner og er trygt emosjonelt miljø på skolen. Det vil i tillegg være viktig å legge vekt på elevens faglige og sosiale utvikling. Dette gjøres ved å bevisstgjøre eleven hvorfor han trenger å lære spesifikke ferdigheter, og veilede på hvordan en setter seg konkrete og realistiske mål. Mitchell nevner også kooperativ læring og elevformidling med sterk evidens for læringseffekt. Metodene har blitt anvendt i læringsmiljøer hvor det er elever med alvorlig- og moderat utviklingshemming og ASF. Forskning viser at metoden har god effekt, både hos den som lærer bort og den som får hjelp. Tilpasset tilgang vil som siste T være avgjørende for å oppleve tilhørighet til fellesskapet. Alle elever må kunne ha tilgang på områder og fasiliteter på lik linje med deres jevnaldrende, og elever med varhet for sensorisk stimuli må eksempelvis kunne trekke seg tilbake på grupperom eller stillesoner.

Støtte

For å skape et inkluderende læringsmiljø i skolen, mener Mitchell (2014) at det kreves et godt samarbeid. Teamet burde bestå av en lærer og en spesialpedagog. Begge vil trenge hjelp og kompetanse fra pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), habiliteringstjenester, barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) eller Statped. De vil også trenge andre pedagoger, assistenter og miljøterapeuter.

Ressurser

Med tanke på at ressurser følger eleven mener Mitchell (2014) at det ikke skal ha noe å si om eleven går på ordinære eller spesialskole. Det vil uansett kreve høyt ressursnivå, uavhengig plassering. For å utvikle et inkluderende læringsmiljø vil det være avgjørende at riktige ressurser er på plass. Dette være seg personalressurser, kompetanse, tidsressurser, teknologi og materiell.

Ledelse

Det kreves at ledelsen prioriterer tid til å implementere og gjennomføre visjonen som er satt, for å gjennomføre inkluderende praksiser. Ifølge Mitchell må en leder prioritere en rekke områder for at inkluderingen skal lykkes: 1) sikre inkludering i enkeltvedtak 2) sette inkludering på dagsorden i fellesmøter 3) kompetanseheving til personalet 4) timeplanfestet samarbeid mellom alle i laget rundt barnet og 5) sette seg inn i hvordan arbeid med spesialundervisning og inkluderende opplæring fungerer i praksis, samt vise interesse for inkluderende praksis.

2.5 Tidligere forskning med elevperspektiver

SPEED-prosjektet; *The function of special education* har hatt som mål å studere spesialundervisningen. I studien ble det blant annet gjennomført semistrukturerte intervjuer og større spørreskjemaundersøkelser av elever som har spesialundervisning. Prosjektet har utarbeidet en rekke mindre studier og samlet mye informasjon om kvaliteten av spesialundervisningen i norsk skole, både når det gjelder inkludering, lærernes kvaliteter og elevenes erfaringer og perspektiver (Høgskulen i Volda, u.å.).

En studie gjort i England ble åtte jenter, mødrene og lærerne deres intervjuet, hvor temaet var hvordan jenter bruker kamouflasje som sosial strategi når de opptrer som elev i både ordinær klasse og ressursklasser (baser). Studien belyser hvilke utfordringer jentene står overfor når de forsøker å passe inn i ordinær klasse og på basen, gjennom å kamuflere autismen. Det var bred enighet blant elevene selv, mødrene og lærerne at basen på skolen var roligere og hadde et bedre læringsmiljø for jentene. En av elevene fortalte at hun opplevde lærerne på basen som mer oppmerksomme på den enkeltes behov, og at de visste hva de holdt på med i enhver situasjon, dette i motsetning til lærerne i de ordinære klassene (Halsall et al., 2021).

Humphrey og Lewis (2008) undersøkte erfaringene og synspunktene til 20 elever med ASF som gikk på ordinær skole (11-17 år). Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer, i tillegg til at analysen bygde på elevenes egne dagbøker. Studiens resultater viste at elevene med ASF oppfattet seg selv som annerledes i negativ forstand, og brukte ord som *mentally disabled* og *retarded* når de skulle fortelle hva andre elever sa om de. For stort sett alle informantene hadde de utfordringer knyttet til forholdet med medelever, og dette påvirket muligheten for inkludering. Elevene fortalte om mobbing og at de ble kalt stygge navn. Elevene fortalte om mye uro i klasserommene, og dytting i gangene. Noen av elevene løste dette ved å forlate klasserommene, fordi det ble for mye å håndtere. Forholdet deres til lærerne var også for enkelte utfordrende eller ikke tilstedeværende i det hele tatt. Én elev beskrev dette slik: “They know about their subject but they know nothing about us with Asperger’s syndrome but then why should they – they’ve never been told – they’re not specially trained to deal with people with special needs” (Humphrey & Lewis, 2008, s. 39).

3 Forskningsmetode

I følgende kapittel blir valg av forskningsmetode gjort rede for, studiens metode vil ytterligere bli belyst, samt studiens analysearbeid.

3.1 Valg av forskningsmetode

Valg av forskningsmetode skal gi et innblikk i hvordan en skal tilnærme seg empirien. Metodevalg er derfor med på å belyse hvilke valg som er gjort i studien, samt begrunnelser for hvorfor. Ved å benytte seg av kvalitativ forskning kan en ha bedre muligheter til å få dypere innsikt og forståelse for et gitt tema eller område (Kvernbekk, 2002). Et sentralt forskningsformål innenfor pedagogikk og spesialpedagogikk er å bidra til økt innsikt i barn og unges vilkår for oppvekst, læring og utvikling. Kvalitativ metode er særlig egnet for å få bedre innsikt på områder som barnas indre liv, selvoppfatning, drømmer og bekymringer samt egne opplevelser og oppfatninger av gitte temaer (Befring, 2020). Med bakgrunn i ovenstående har denne studien valgt å benytte seg av kvalitativ metode for å besvare gjeldende problemstilling.

3.1.1 Kvalitativt intervju

Studien har benyttet semistrukturert intervju med fem elever som har gått på ordinær skole hele eller deler av grunnskolen. Intervjuguiden ble utlevert til informantene på forhånd. Elevene fikk mulighet til å gjennomføre intervjuene på steder de følte seg mest komfortable, og ble avtalt via foreldrene. Det ble benyttet semistrukturerte intervjuer for å belyse elevenes perspektiver. Det var derfor mest hensiktsmessig at elevene fikk muligheten til å fortelle fritt, men med bakgrunn i konkrete temaer eller spørsmål gitt i forkant. Begrepet inkludering ble definert i intervjuguiden, slik at informantene gikk inn i intervjusituasjonen med den samme beskrivelsen av begrepet basert på hvordan det kan bli definert i utdanningssammenheng.

Det ble utarbeidet et informasjonsskriv, en intervjuguide og et samtykkeskjema i forkant av intervjuene. Spørsmålene for intervjuene bygger på 3 dimensjoner fra StatPeds definisjoner på inkludering; a) fysisk/organisatorisk b) sosial og c) faglig/kulturell (Statped, 2022).

3.1.2 Utvalg og kriterier for utvalg

Studien er en liten, kvalitativ studie. Informantene i studien er rekruttert gjennom deling av studien via venner, bekjente og Autismeforeningen i Buskerud. Utvalget fikk beskjed om å kontakte prosjektansvarlig hvis de ønsket å delta. Gjennom at deltakerne kunne ta kontakt er det sørget for at frivillighetsprinsippet ble ivaretatt.

Studien har vært frivillig og anonym, med informert samtykke. Informantene samtykket skriftlig til at intervjuene skulle gjennomføres med lydopptak, og at dataene kunne publiseres. De forskningsetiske retningslinjene er forsøkt opprettholdt gjennom hele studien (NESH, 2021).

Studien benytter et strategisk utvalg. Utvalget skulle passe følgende kriterier:

- Gutt eller jente som har en autismediagnose
- Må snart være ferdig eller nylig ha gjennomført grunnskolen
- Må ha gått på ordinær skole deler av skolegangen
- Aldersadekvat språk

Pseudonym	Alder	Gått på ordinær skole	Nåværende skole	Kommunikasjon
Jente 1	16	Ja	Forsterket tilbud	Intervju alene
Gutt 1	15	Ja	Base	Intervju med mor til stede
Gutt 2	14	Ja	Spesialskole	Intervju med mor til stede på slutten
Gutt 3	15	Ja	Ordinær skole/base	Intervju med mor til stede
Gutt 4	14	Ja	Spesialskole	Intervju med far til stede

3.1.3 Datainnsamling

Studien ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og ble godkjent 03.02.2023. Studien har prosjektnummer: 116429. Datainnsamlingen startet samme dag som godkjenningen.

All kommunikasjon gikk via foreldrene. Barna fikk spørsmål fra foreldrene om de kunne være interesserte i å delta, hvorpå foreldrene tok kontakt med prosjektansvarlig. I samarbeid med foreldrene avtalte vi sted for hvor intervjuene skulle foregå. Intervjuene ble gjennomført fra 35 minutter til det lengste på i underkant av én time.

3.2 Dataanalyse og fortolkning

I dataanalysen er det benyttet tematisk analyse (TA) som gjør at en kan systematisk identifisere, organisere og gi innsikt i overordnede temaer i det innsamlede datamaterialet. Som hovedmål har TA å identifisere relevante temaer og som kan besvare problemstillingen. Ifølge Braun og Clarke (2006) vil det være vanskelig å kun ha én tilnærming når en skal kode dataene, og det vil ofte være normalt å benytte seg av både en induktiv og deduktiv tilnærming. Førstnevnte legger vekt på at en har nedenfra- og opp tilnærming. Her vil koder og temaer dukke opp underveis som en blir kjent med dataene. Til sammenligning vil deduktiv tilnærming være en ovenfra- og ned tilnærming. Som forsker vil du allerede fra start ha ulike meninger, ideer og antagelser som vil påvirke hvordan en koder dataene og kommer fram til temaer. Braun og Clarke (2006) hevder at en ofte ender opp med å benytte seg av en kombinasjon av disse ved analysearbeidet. På bakgrunn av at studien benyttet Statped (2022) definisjoner på inkludering i intervjuguiden, var disse en inspirasjon i kodearbeidet. jeg hadde et klart tema for masteroppgaven (inkludering), hadde jeg også på forhånd utarbeidet noen temaer som kunne være relevante i kodearbeidet. Det vil dermed kunne oppfattes som en deduktiv tilnærming under analysearbeidet.

Ved TA går en gjennom seks steg i arbeidet med å kode og utarbeide temaer. Det første steget er å bli kjent med dataene og foregår gjennom transkribering. Denne delen av analysearbeidet er en fortolkende del, og det vil derfor være relevant å sørge for at transkripsjonen er så lik samtalen som mulig. I analysearbeidet er det notert hvis informanten har vist følelser, ønsket en pause, gestikulert og så videre. I første omgang ble transkriberingene lest nøye et par ganger, hvorpå det ble utarbeidet notater i marginen, og markert samtalepunkter som var av interesse for problemstillingen. Fase to begynner når en er ferdig med transkriberingen og har gått gjennom hvordan en ønsker å dele opp utsagnene i ulike koder. Basert på notatene fra marginen ble det utarbeidet ni undertemaer:

1. Opplevelser, stress

2. Ordinære klasserom
3. Være som andre
4. IOP, medbestemmelse
5. Hva fungerer
6. Andre med samme diagnose
7. Inkludering
8. Endringer
9. Hva gjør lærerne?

Transkriberingene ble deretter gjennomgått på nytt, og relevante utsagn ble plassert i undertemaet som beskrev utsagnet best. I de første fasene var denne innfallsvinkelen nyttig med tanke på at de fleste informantene snakket mye, og det var mye tekst å analysere. I denne delen av analysearbeidet er det bedre å lage for mange koder, og så senere skreddersy temaer som begrenses i antall med hovedtemaer (Braun & Clarke, 2006).

I steg tre og fire utvikles temaene ut fra alle kodene som er utarbeidet. I utarbeidelsen av de første undertemaene ble det produsert tre ulike skjemaer, for å kunne sortere utsagnene i riktig undertema. Ut fra undertemaene ble det til slutt utarbeidet fire temaer, og er steg fem og seks i analysen. Her blir temaene definert og navngitt, og teksten blir ferdigstilt. Eksempel på utarbeidelse av et tema presenteres i kapittel 4. Analysearbeidet har vært en dynamisk prosess, hvor de ulike temaene har blitt vurdert og endret på underveis for å skape en rød tråd med tanke på studiens problemstilling. En utfordring i denne fasen var å utarbeide temaer som har vært beskrivende nok, og unngå for mange små temaer som kan ha samme betydning eller innhold. Hovedtemaene blir definert i *kapittel. 4: presentasjon av resultater*

3.3 Studiens kvalitet, troverdighet og gyldighet

Ved mindre studier kan en ikke med sikkerhet si noe om resultatene er generaliserbare. Allikevel kan det være en styrke at informantene kommer fra ulike kommuner i hele Norge, i tillegg til at begge kjønn er representert. Ved de fleste fysiske målinger kan en være sikker på at en oppnår valide data ved eksempelvis måling av vekt, høyde, fart og så videre. Resultatene gir uttrykk for det en ønsker å måle. Ved pedagogisk forskning søker en data basert på variabler gjennom observasjon, intervjuer eller testing. I denne studien blir variabelen inkludering en teoretisk konstruksjon. Hvorpå informantenes opplevelser og meninger tilskrives variabelen. For å styrke sannsynligheten for valide data må en derfor

klargjøre begrepsinnholdet med formelle definisjoner samt operasjonalisere definisjonene. Det er forsøkt å nettopp definere og operasjonalisere gjennom teoretisk forankring, samt gjennom å sikre barnets forståelse av inkludering i denne sammenheng (Befring, 2020).

I denne studien vil graden av validitet og reliabilitet være relevant å vurdere. Som tidligere nevnt er dette en liten studie, og vil ikke være nok til å kunne generaliseres for alle elever med en autismediagnose. Spørsmålet om hvorvidt studiens resultater ville ha blitt like hvis en ny tilsvarende studie hadde blitt gjennomført er muligens lite sannsynlig. Det kan dog argumenteres for at enkelte deler av resultatene hadde vært like, med tanke på at det eksempelvis finnes tall på at mange elever fortsatt får undervisning utenfor den ordinære klassen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Elevens subjektive opplevelse av inkludering vil være ulik, men en kan allikevel argumentere for at resultatene kan ha fellestrekk basert på diagnosegruppens symptombilde.

Det kan være flere innfallsvinkler vedrørende inkludering av barn med autismediagnoser i ordinær skole, og denne studien har vært bevisst på dette. Det er flere områder en kunne inkludert i intervjuene, men som hadde blitt for omfattende for denne type studie. Informantene har eksempelvis hatt vanskeligheter med å gå i dybden på hvordan inkluderingen har vært organisatorisk. Noe som er forståelig, da informantenes fokusområde har ligget andre steder. Her vil eksempelvis en tilnærming mot lærere vært et alternativ, samtidig som elevenes perspektiver ble inkludert. På bakgrunn av studiens omfang, er ikke dette prioritert.

3.3.1 Begrepsvaliditet

Inkludering rommer flere faktorer, og er bakgrunnen for at studien har valgt å benytte to konkrete definisjoner, samt bevisstgjøre hvilken grad intervjuene har målt det studien forsøker å finne svar på. Ved å være bevisst på hvilke spørsmål som ble stilt i intervjuene, er det forsøkt å styrke begrepsvaliditeten. Studiens definisjon av inkludering er ikke en fasit på hva inkludering handler om for alle, men er et resultat av informantenes perspektiver på temaet.

Inkludering kan både handle om noe fysisk, men også en subjektiv opplevelse. En kan stille derfor stille spørsmål til hva som egentlig er inkludering. Kan inkludering være at eleven

jobber med oppgaver alene, for så å komme tilbake til klassen for andre aktiviteter? Er inkludering å vite at man er velkommen i fellesskapet, selv om man ikke er det fysisk? Denne studien forsøker å belyse elevenes opplevelser av inkludering i ordinære skole.

3.4 Etiske betraktninger

Det ble forsøkt å sikre informantenes forståelse av inkludering i utdanningssammenheng i intervjuguiden. Det ble også forsøkt å skape en trygg ramme rundt intervjuene, ved å bygge relasjon med informanten og foresatte i forkant. Foresatte og barnet selv samtykket til deltakelse via et samtykkeskjema. Informantene ble presentert for de etiske retningslinjene om anonymitet, konfidensialitet, samtykke, frivillig deltakelse samt muligheten til å trekke seg

I etterkant av intervjuene har det vært engasjement rundt begrepsbruken som er anvendt i studien. På bakgrunn av dette er det i artikkelen valg å benytte *autismediagnose* i stedet for *autismespekterforstyrrelse*. Enkelte mener forstyrrelse er feil måte å fremstille diagnosen på. Endringen er gjort med bakgrunn i et ønske om at flere muligens får interesse for å lese og dele artikkelen, samt kjenner seg igjen i innholdet.

3.5 Styrker og svakheter

Denne studien forsøker å vektlegge elevenes perspektiver på inkludering, og det er dermed en styrke at elevene har fått muligheten til å fortelle deres eget narrativ. En svakhet i intervjuene kan være at noen av informantene har hatt foreldrene med i samtalen. Det kan dog argumenteres for at enkelte deler av informantenes opplevelser ikke hadde vært like detaljert hvis foreldrene ikke var til stede. For å kunne få et større bilde på hvordan inkluderingen har foregått, kunne studien også vektlagt lærernes perspektiver. Det kan derfor ses på som en svakhet at deres syn ikke er inkludert, men på bakgrunn av studiens omfang har ikke lærernes perspektiver vært prioritert. Studiens har et lite utvalg, og kan anses som en svakhet.

Det ville vært interessant å gjennomføre en systematisk observasjon som metode for studien. Her ville en som forsker kunne se hvordan informantene blir inkludert på skolen her og nå, men en ville ikke fått et bilde på hvordan det har vært eller kan bli. En kritikk av studien kan være at inkluderingsbegrepet rommet mer enn elevens perspektiver. Alle menneskene rundt eleven i deres skolehverdag har også en innvirkning og betydning for hvordan inkluderingen

foregår. De er ikke inkludert i denne studien, og vil derfor påvirke studiens resultater. Fire av fem elever har opplevd utenforskap fra fellesskapet, men vi kjenner ikke til hva de andre elevene eller lærerne rundt eleven har gjort eller hva de opplever. Samtidig er studiens formål å få fram elevens subjektive opplevelse av inkludering. Hvorvidt elevene har forsøkt å bli venn med informantene, eller hvor mye læreren har tilpasset skolehverdagen, overlates til større og videre forskning på samme tema.

Studiens resultater kan være preget av at det kun er de som har hatt det vanskelig som ønsker å stille, nettopp for å belyse deres utfordringer, men det betyr ikke at det gjelder alle elever på ordinær skole som har en autismediagnose.

4 Presentasjon av resultater

I følgende kapittel presenteres de ulike temaene som har blitt utarbeidet gjennom analysen. Bakgrunn for valg av temaer vil bli eksemplifisert, og deretter blir temaene presentert med tilhørende utsagn fra informantene som er inkludert i oppgaven fordi de belyser studiens problemstilling.

4.1 Bakgrunn for valg av temaer

Underveis i utarbeidelsen av temaer er det forsøkt å beskrive hvert område med ord eller setninger for å definere de enda tydeligere. Ett eksempel er undertemaene *opplevelser og stress* (rød) og *ordinære klasserom* (gul). Temaene tilhører utsagn som omhandlet opplevelser i klasserommene og i friminutt, sosiale relasjoner, lærerne, samt hvordan timene foregikk organisatorisk. Stress var et begrep som dukket opp i flere av intervjuene. Ut fra ovennevnte faktorer ble temaene *forhold til medelever* og *organisering* definert. Under vises en oversikt over hvordan utsagnene ble definert fra utsagn til hovedtema.

Tekstavsnitt	Kondensering	Undertema	Hovedtema
<p>Det vanskeligste er å komme seg gjennom dagen uten å bli plaga. M: Hva er det de gjør? E: Sier ting. Jeg er låst inne på et grupperom. Fordi jeg ikke skal bli plaga.</p> <p>Jeg står ut som en sår regnbuetommel. Jeg klarte aldri å passe inn. Jeg passa litt inn i 1.-4. klasse, men når de andre begynte å gå i pubertet, fant jeg ut at jeg ikke var lik som de andre. Jeg oppførte meg annerledes. De andre stoppa å leke, fordi de tenkte de var for gamle for det.</p>	<p>Blir mobbet av medelever</p> <p>Følte seg annerledes, passet ikke inn</p>	<p>Opplevelser, stress</p>	<p>Forhold til medelever</p>
<p>Eh, det funka ikke for meg. På grunn av. Den eneste måten jeg har sjans ved å lære er ved hjelp av en assistent, men en assistent som står over pulten din i klasserommet, det funker ikke helt. Jeg har dysleksi og asperger, så jeg har aldri fått sjansen til å ha lært meg å lese. Jeg kan ikke lese, så jeg trenger lærer som</p>	<p>Undervisning i ordinær klasse eller på grupperommene var utfordrende</p>	<p>Ordinære klasserom</p>	<p>Organisering</p>

<p>kan lese for meg. En lærer som kan hjelpe meg (..) Masse bråk. Masse elever. Lite kontroll.</p> <p>Jeg fikk muligheten til å være på grupperommet, men det var 8 andre grupper som jobba der. Og det likte jeg ikke helt.</p>			
--	--	--	--

Gjennom analysen er det utarbeidet fire faktorer som har innvirkning på inkluderingen.

Følgende diagram presenterer en oversikt over temaene:

Forhold til medelever	Forhold til lærere	Medbestemmelse	Organisering
<ul style="list-style-type: none"> • Frustrasjon • Ingen forstår • Kaos i klasserommene • Mobbing • Ufine kallenavn • Andre interesser • GAP 	<ul style="list-style-type: none"> • Presset til å være som alle andre • Lite kunnskap • Lite oversikt • Lite tid • Lite forståelse 	<ul style="list-style-type: none"> • IOP • Informantene blir ikke hørt • Egne forslag på tiltak blir avfeid • Blir sittende alene 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupperom • Følger ikke klassen sin • Lærerne følger ikke evidensbaserte tiltak • Leker/ har gym når lærerne ikke klarer å tilpasse undervisningen • Kaos i timer = stressfaktor • Lav grad av klasseledelse

Temaene er i all hovedsak knyttet opp mot hvilke utfordringer elevene møter i den ordinære skolen. Alle informantene har på ulike måter uttrykt frustrasjon rundt de ordinære klasserommene, hvor støy, kaos og lite kontroll preger skildringene.

Sitatene fra intervjuene er markert i kursiv og bærer preg av muntlig språk. Bakgrunnen for valg av direkte sitat er for å få gjøre historiene så autentiske som mulig.

4.2 Tema 1: Forhold til medelever

Forhold til medelever er basert på informantenes opplevelser av å være omkring medelever med typisk utvikling. Samtlige elever uttrykte frustrasjon når de snakket om hvordan det var å være rundt medelevene. Informantene fortalte at de ikke følte seg forstått, og manglet

derfor personer som forstod de i sin skolehverdag. Alle elevene bortsett fra én klarte også å formidle hvilke personer de følte de kunne være seg selv med og som de opplevde forstod dem.

Jente 1:

Samtalen startet med å snakke om hva informanten opplevde de gangene hun var i klasserommet. Hun skildret en stressende og kaotisk hverdag:

Det var veldig stressende. Jeg husker i åttende klasse, så fikk jeg diagnosen autisme, og da, så stod jeg foran klassen min, og sa at jeg hadde autisme, og det var også ved hjelp av læreren, men jeg kollapsa av stress. Så det eneste problemet jeg hadde da var at alt fortsatt var det samme. Klassen var fortsatt høylytt, de pressa på rundt meg, fikk ikke tid alene (..) Og de rørte meg så mange steder, som jeg ikke likte. Det var ikke perverst, de rørte meg ikke her eller her (peker på intime soner på kroppen). De rørte meg på ryggen, og henda, og nakken, og det er, nei, ikke rør meg på nakken, og heller ikke på armer, rygg eller nakke eller hender. Det hater jeg.

Informanten ble spurt om hun fikk muligheten til å trekke seg unna, fordi hun ga uttrykk for at det var noe hun trengte for å komme seg gjennom dagen:

*Ja, men ofte ble det stedet tatt over. Først var det lekeplassene, som ble tatt over, skogen, tatt over, når jeg fant et nytt sted, ble det tatt over neste dag, og i klasserommet, pleide jeg å gjemme meg på grupperommet, det kunne jeg ikke lenger for da var det plutselig folk der som prata om ting som ingen var interessert i. Og de prata med sånn høylytt stemme, sånn *viser skrike-fjes*. Og så fikk jeg som vane å gjemme meg på badet. Eller toalettet på skolen. Fordi der var det trangt på en god måte. Jeg følte meg trygg. Problemet. Folk banka på døren. Og fordi jeg ikke hadde noen steder å gjemme meg i friminuttet, fikk jeg være i klasserommet. Problemet igjen. Når det var dårlig vær, så var det alltid en eller annen klasseperson som banka på døren, som bare «slipp meg inn jeg skal hente vannflaska mi, slipp meg inn, jeg må ta på vannflaska, slipp meg inn, det kommer til å bare ta fem minutter» og så tar det*

hele friminuttet å komme seg ut. Og når jeg spør dem om å gå ut, så sier de «slutt å bare bry deg om deg selv».

Ofte i den tiden, så må jeg gjemme meg for å lade opp sosiale batteriet mitt, problemet, det var, det var fullt klasserom, mye bråk, og folk som ikke visste hva personlig plass var (..) Jeg opplevde at folk lagde veldig mange vitser jeg ikke forstod. Klassen var ikke inklusiv. Alle var prikk like. Jeg klarte ikke være i samme rom sammen med de andre. De var høylytte (..) Jeg likte veldig godt å være alene, huske og høre på musikk. For bevegelsene roet meg ned.

Intervjuer: Forstod de andre elevene det da?

Informant: *Nope, de forstod ingenting.*

Informanten klarte også å forklare hvorfor hun følte at hun ikke var en del av fellesskapet på skolen:

Jeg står ut som en sår regnbuetommel. Jeg klarte aldri å passe inn. Jeg passa litt inn i 1.-4. klasse, men når de andre begynte å gå i pubertet, fant jeg ut at jeg ikke var lik som de andre. Jeg oppførte meg annerledes. De andre stoppa å leke, fordi de tenkte de var for gamle for det.

Jeg hadde litt følelse av at de nesten ville at jeg skulle være som dem. Jeg klarer aldri å passe inn. Jeg kunne ikke passe inn i den klassen.

I samtalen snakket informanten også om andre med samme diagnose:

Vi deler samme hjernecelle. Oss autistiske folk har en sånn vits der hvor alle nevrodiverse folk deler samme hjernecelle, eller autister deler samme hjernecelle (..) De visste at jeg burde være alene, men noen ganger, så stod de opp for meg når jeg ble dytta rundt, eller når de andre sa noe stygt til meg, sa at jeg var selvopptatt, og alt det. Så stod ingen opp for meg, bortsett fra én. og hun klarer å putte seg i mine sko.

Gutt 1

Gutt 1 skildret en skolehverdag som fungerte ganske bra med tanke på det sosiale, men at det oppstod utfordringer da han skulle begynne på ungdomsskolen. Han opplevde dog vanskeligheter med å være i klasserommet sammen med andre medelever:

Jeg hadde en fin klasse på en måte, da. Og hyggelige elever og lærere rundt meg hele tiden. Det var overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen som jeg ikke likte. Det var stor klasse, og ja, det var det med mange elever og lærere og sånn.

Jeg opplever at jeg lissom blir mer ufokusert, begynner å prate med andre, andre rundt og sånn, enn å gjøre det jeg skal. Jeg blir ufokusert hvis de andre gjør noe annet, og noe gøy, så vil jeg heller være med på det enn å jobbe liksom.

Selv om informantene fortalte at han hadde venner, og fungerte fint i friminutt eller på aktivitetsdager, hadde han allikevel følt seg annerledes før han fikk diagnosen:

Hmm nei, egentlig ikke, nei. Kanskje litt, men ikke nå lenger. Litt før jeg fikk diagnosen. Jeg følte kanskje jeg hadde litt vanskeligheter med ting, enn det de andre hadde.

Også her snakket vi om det å være sammen med andre elever som forstår:

Vi har bare funnet tonen, og har blitt gode venner og vi kan ha det morsomt sammen.

Mor tilføyer:

Og så har du sagt at de godtar meg som jeg er. Vi er like sære alle tre, sier du.

Gutt 2

Mobbing tynget skolehverdagen til gutt 2. Samtalene om inkludering og tilrettelegging dreide seg derfor ofte om mobbing:

Det vanskeligste er å komme seg gjennom dagen uten å bli plaga (..) Jeg er låst inne på et grupperom. Fordi jeg ikke skal bli plaga.

Mor: *Han har sittet på et grupperom i ett år uten undervisning. Så det er klart at han ligger bak.*

Gutt 2: *En perfekt skoledag er å kunne ha et vanlig grupperom, og kunne være litt i klassen, og kunne gå rundt uten å være redd for å bli plaga. Faktisk gå rundt på skolen (..) Jeg.. diagnosen i seg selv har.. plager meg ikke. Det er bare en diagnose. Det som plager meg mest er plagingen. Asperger, det kan jeg takle. Plagingen, det er litt verre, men jeg kan ikke takle begge to på en gang.*

Vi fikk også snakket om det å føle seg annerledes blant barn med typisk utvikling:

Jeg har alltid vært annerledes fra resten av de i klassen. Det skal jeg innrømme. Men jeg har aldri brydd meg. Jeg har jo sprunget mye rundt. De andre vokste fra ting. Jeg vokste ikke så stort fra ting. Jeg leker litt med lego her og der. Det vokste de andre ifra. Jeg brydde meg ikke.

På samme måte som de to andre informantene beskrev informanten hvordan han opplevde å være sammen med andre barn med tilsvarende diagnose:

Jeg synes det er veldig bra. De forstår jeg bedre.

Gutt 3

Samtalene med gutt 3 bar preg av at det meste var «greit», men mor beskrev det litt annerledes. Etter hvert som hun fortalte om episoder eller hendelser, husket gutten disse og bekreftet.

Mor: *Du har jo hatt noen tilfeller med folk som har vært litt ugreie.*

Informant: *Bare to personer egentlig. Resten av klassen var greie. De sa sånne ugreie ting. De kom bort. Og det gjorde meg irritert egentlig.*

Mor: *Vi opplevde flere episoder på klubben som var vanskelig, fordi han ofte kom alene, mens de andre kom 4-5 stykker sammen. Og du tar jo kontakt på din*

måte, og da ble han ofte bedt om å pelle seg vekk og sånne ting (..) Du stakk av og så måtte vi lete. Og så tok, fikk mamma lov av deg til å fortelle om 9. og 10. klasse, og informerte om autisme i klassen (..) Og da virka det som at de hadde litt mer forståelse.

Informant: *Det var at folk ikke kjente meg.*

Mor: *Og det skjer noe i overgangen til ungdomsskolen. Veldig mange er ungdommer og utvikler seg på sin måte. Og vil kanskje ofte trekke seg unna. Vil ikke på en måte ta ansvar for eller passe på de som har autisme, og det kan være litt utfordrende. Og da kan det ofte bli litt vanskelig for de med autisme på ungdomsskolen. Det blir veldig vanskelig fordi da er leken borte. Så åpenhet er viktig.*

Informant: *Det tenker jeg også.*

Gutt 1 formidlet også hvordan det er å være sammen med andre som forstår ham:

Han er hyggelig, inkluderende. Veldig hyggelig person. Skjønner meg ganske godt og sånn.. Vi bare skjønner hverandre egentlig.

Gutt 4

Gutt 4 har vært gjennom flere skolebytter. Selv om han var en gutt av få ord, klarte han allikevel å formidle hvordan det var for ham å være rundt elever med typisk utvikling:

*Slitsomt, de maser hele tiden. *dytter til pappa for å illustrere**

Far: *Gutter er jo litt mer fysiske enn jenter. De blir litt sånn knuffete. Når gutt 4 prøvde å si fra, vent litt lissom, så bare pusha de på. Og da ble det veldig masete for ham.*

Informant: *Sitte midt i klasserommet. Da ser alle på deg. Ubehagelig og slitsomt. Mye støy.*

Intervjuer: Hva følte du da?

Informant: *Sinna.*

Vi kom også inn på følelsen av å være inkludert. Gutten forklarte hva han følte på, de gangene han opplevde at medelever ikke ville være med ham eller at han var inkludert:

Sinne, trist (..) Det var en elev som kom og spurte meg. Da ble jeg glad.

4.3 Tema 2 Forhold til lærere

I følgende tema forteller informantene om deres opplevelser med lærerne. Informantenes opplevelser er todelt, hvor én av de tre som opplevde utfordringer følte seg presset til å være på en viss måte. To av informantene hadde ingen særlige negative opplevelser med lærerne. For dem handlet det mer om at organiseringen ikke fungerte. Dette gjelder også de tre andre som kun skildret utfordringer.

Jente 1

Jeg kan snakke med folk, de kan skrive for meg. Men ofte så er jeg den som ikke trenger så mye hjelp. Jeg er veldig selvstendig person. Og noen ganger tror jeg at folk ikke er så takknemlig for selvstendige og kreative folk. Jeg blir stressa når de bare tvinger andre til å få plass i en boks, og ikke kanskje en sirkel, eller kule, eller kanskje en pyramide.

*Jeg husker en kunst og håndverksoppgave, som jeg hadde helt fint klart å gjøre selv, fordi jeg ble alltid ferdig med det jeg skulle gjøre. Jeg kunne gjort det to ganger kjappere enn de andre. *sukk*. Men jeg fikk ikke lov, fordi «jeg må bygge opp til å fungere fint i samfunnet, jeg må fungere fint i samfunnet.*

Det er ikke sunt for autister å gå på vanlig skole. Vi burde gått på litt mer skole som er egnet for oss. Jeg vet ikke om det finnes enda. Og lærere som forstår.

Gutt 1

Jeg hadde fin klasse på en måte, da. Og hyggeligere elever og lærere rundt meg hele tiden. Så det var jo greit, men det var overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen som jeg ikke likte. Det var stor klasse, og ja, det var det med mange elever og lærere og sånn..

Gutt 2

Eh, det funka ikke for meg. På grunn av, den eneste måten jeg har sjans ved å lære er ved hjelp av en assistent, men en assistent som står over pulten din i klasserommet, det funker ikke helt. Jeg har dysleksi og asperger, så jeg har aldri fått sjansen til å ha lært meg å lese. Jeg kan ikke lese, så jeg trenger lærer som kan lese for meg. En lærer som kan hjelpe meg (..) Masse bråk. Masse elever. Lite kontroll.

Gutt 3

Det var ikke noe problem. Jeg har forresten hatt veldig hyggelige lærere gjennom skoleårene. Så lærerne var null problem med. Selv om jeg fikk vanskelige oppgaver.

Gutt 4

Dritt, spennende, ikke spennende (..) Enten var de for gamle, eller så la de ikke merke til at jeg rakk opp hånda, eller så var de stort sett opptatt hele tiden.

4.4 Tema 3 Medbestemmelse

I temaet om medbestemmelse er det samlet spørsmål som gjelder IOP. Elevene ble spurt om de visste hva en IOP er, og om de har sett innholdet i egen IOP. Bakgrunn for valg av spørsmål angående IOP er fordi en IOP blant annet skal sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. UDIR anbefaler at eleven får en kopi av planen, og en kan tenke at jo mer eleven får mulighet til å fortelle og forklare hva han opplever fungerer, jo lettere vil inkluderingen være (Utdanningsdirektoratet, U.å.). Elevenes skildringer av skolebytte er også inkludert. Skolebytte har for de fleste informantene vært siste løsning fordi alle andre tiltak/tilrettelegginger ikke har fungert. Eksempelvis på grunn av manglende ressurser eller økonomi. På spørsmål om elevene har sett sin egen IOP, svarer samtlige nei.

Jente 1

Nope.

I samtalen om hvordan det har vært å bytte til et forsterket tilbud forteller informanten følgende:

Veldig mye mer stille. Og folk som faktisk kan forstå autisme og ADHD.

Gutt 1

Har jeg det? Nei. Jeg visste ikke hva det var. Jeg leste om det i går, og jeg skjønnte ingenting.

Informanten ble spurt hvor han opplever at han lærer best. Han forteller at han lærer best på basen, et tilbud på den ordinære skolen hans:

Det er jo der jeg er nå da, (sier navn på base).

Gutt 2

Har ikke peiling.

Denne informanten er fra en mindre kommune, og har ført til at han ikke har fått tilbud om alternative tilbud. Han fortalte derimot om et opphold på Helse- og idrettsenteret på Beitostølen:

Det eneste jeg har vært på er helsesportsenteret (..). Så kan du prøve å få et opplegg og litt hjelp der borte. Og få det bedre. Jeg synes det var veldig bra. De har profesjonelle som faktisk har utdanning og sånn der. Så føler jeg meg tryggere der borte.

Gutt 3

IOP? IKT? Vet sikkert hva det er, men ikke 100 prosent sikker.

Gutt 3 byttet til spesialskole, og selv om mor opplever at han faller mellom to stoler, opplever de en gutt som har det mye bedre nå:

Informant: *Skolen har blitt litt lettere, det eneste som er stressende er svømmerundene på fredager.*

Mor: *Han detter litt midt imellom to stoler.*

Informant: *HÆ, hvordan kan man dette mellom to stoler? Jeg er ikke så flink på uttrykk.*

Mor: *Han fungerer litt for godt for spesialskolen, og litt for dårlig i forhold til det sosiale. Og så er det litt sånn, elle melle hva er det rette. Men han har landa mer når han får gå på den skolen han har.*

Informant: *Ganske mange mindre i klassen min!*

Gutt 4

Informant: *Nei.*

Far: *Han har sett den, men ikke tenkt over det tror jeg.*

Denne eleven har byttet til spesialscole, etter flere skolebytter på ordinære skoler, hvor ting har vært utfordrende og vanskelig av ulike årsaker. På spørsmål om hvorfor eleven byttet til spesialscole forteller far dette:

De klarte ikke å tilrettelegge undervisningen, de hadde ikke kapasitet eller folk til det. Her er det mye mer learning by doing, mindre teori.

På spørsmål om eleven føler seg mer inkludert på spesialskolen svarer han følgende:

Ja. 1000 ganger bedre. Alt. Lærerne, alt. De er seg selv. Alle elevene her er hyggelige.

Far: *Her skal du være den du er. De lærer elevene veldig fort at du skal godta folk for den de er. Elevene her kommer godt overens. Lærerne er veldig flinke til å snakke med elevene. Her er de inkluderende uten at det skal være noe stort av det. Det kommer helt naturlig (..) På denne skolen, de så han for den han er. De ser ikke på diagnoser. De lærer rett og slett å være seg selv (..) Har du møtt et barn med autisme har du møtt det barnet.*

4.5 Tema 4 Organisering

I temaet *organisering* forteller informantene hva som ikke har fungert organisatorisk. Det som går igjen er at elevene ofte ender på grupperom, fordi det ikke har fungert med tilrettelegging i klasserommene. For én elev er mobbing hovedårsaken til at han sitter på et grupperom, og ikke kan forlate det. Flere av informantene forteller at det blir vanskeligere å være en del av fellesskapet når leken forsvinner i takt med økende alder, ofte snakk om i friminuttene. Noen liker fortsatt Lego når de er 13 år, men majoriteten av andre elever begynner muligens å interessere seg for andre ting.

Jente 1

Jeg fikk muligheten til å være på grupperommet, men det var 8 andre grupper som jobba der. Og det likte jeg ikke helt.

Gutt 1

Mor: *Når du kom inn, i 8.klasse var jo veldig utfordrende, fordi overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen gikk ikke som planlagt. Overføringsmøtene vi hadde, ble dessverre, litt info som ble borte, for det ble bytta personale, så du var ikke så veldig forberedt til 8.trinn, så det var et kaos uten like, som endte med sånn tidlig juleferie fordi de ikke visste hvordan de skulle håndtere, ja. Dessverre så glippa veldig mye der. Så han fulgte vanlig klasseromsundervisning (..) Så det var egentlig det åttende klasse bar preg av. Så jeg tror på en måte det var derfor han ikke husker. Det var ikke noe opplegg. Det var å møte opp og var mye ute av klasserommet. Så det var de telefonene jeg fikk da. «Nei i dag har han gått ut av hver time, eller..»*

Informant: *Akkurat da tenkte jeg, nei det er ikke greit at du går ut av klasserommet, men de skjønner meg nå (..) Jo jo, det stemmer, jeg var jo på et grupperom, det var jeg. Det var ikke så..*

Mor: *Det var litt uheldig plassert, og det var lite ressurser til at du kunne være der. Så var det frafall av lærere, så ble du tatt tilbake i ordinær klasse da. Hele åttende gikk vel ganske mye bort faktisk (..) Nå er du veldig lite i ordinær klasse.*

Informant: *Ja, der er jeg nesten aldri.*

Gutt 2

Jeg, som sagt kan, jeg kan ikke forlate grupperommet egentlig. Jeg er inne på grupperommet stort sett hele dagen (..) å ha det grupperommet er greit, men jeg har lyst til å gå utenfor grupperommet uten å bli plaga (..) Eneste grunnen til at det ikke funka fullstendig for meg var to ting: det ene er jo at målet mitt er å prøve å være sosial med klassen min, og det andre var at, det var jo at vi ikke fikk noe ordentlig opplegg. mamma og pappa visste ikke helt hva de skulle gjøre. (..) Sist gang jeg var inkludert i klassen på en ordentlig måte var det kanskje i fjerde.

Mor tilføyet på slutten av intervjuet:

*Det gikk tre uker før han visste at han hadde en pult i klasserommet. Han er jo veldig glad i naturfag. Blant annet i en naturfagstime i uka kan han gå inn sammen med klassen (..) Så får jeg telefon om at han ikke ville inn. Så kommer han hjem og forklarer at det var kaos i klasserommet. Ungene satt på pultene, og læreren går ikke og prater med gutt 2. Jeg får høre i ettertid at de hadde gruppearbeid og øving til prøve i den naturfagstimen. Og da bare. *sukk*. Da har jo ikke gutt 2 noe der å gjøre (..) Men de prøver å koble han på noe som heter basen. Så han er jo sammen med de på svømming hver tirsdag. Hver onsdag skal han egentlig være i gymsalen med basen, men så kommer gutt 2 hjem og sier at han ikke ville at ungene og alle i klassen skal se han er sammen med basen, for han blir kalt for CP-skada og går på CP-avdelingen.*

Informant: *De tilpasser skoledagen på at jeg skal klare å ha gym og sånn, men når alt kommer til alt så utsetter, så er det å ha gym gøy og alt det der, men jeg kan jo ikke lese, og jeg trenger hjelp til å lese. Men sånn som det ser ut nå, er ikke det et alternativ (..) Vi har ingen som kan noe om Asperger på skolen vår.*

Gutt 3

Blir jeg inkludert, så er jeg glad. Det er det viktigste med skolen, at man er inkludert (..) Jeg likte litt å gå og se meg rundt, se hva jeg kan finne på litt selv og sånn, det går helt greit for meg egentlig.

Mor kom med innspill angående organiseringen av skolehverdagen til gutt 3:

Vi følte jo det gikk fint med inkludering lenge, og så forsvant jo mer den der leken, ble mer å stå og prate. Selv om gutt 3 er veldig sosial, liker å ta kontakt og, så liksom, det å ta andres initiativ ble litt vanskeligere (..). Det var en periode du stakk av fra skolen en del. Fordi du var lei deg. Husker du det?

Informant: *Tror jeg husker det.*

Mor: *Så da ble det vanskelig med inkludering, og det var da vi valgte å søke han inn på *navn på spesialskole* (..) Vi opplevde at de andre i større grad begynte å bli tenåringer.*

Gutt 4

Far: *Det som skjedde var at han ble tatt ut av klassen, han ble tatt vekk fra de andre, de gjorde ikke noe med de andre elevene, snakka ikke med de andre elevene, i stedet for å sitte i klassen, eller med elevene, ble han satt alene på et grupperom, og så fikk han ikke lov til å være ute i friminuttet. De ville ikke gjøre noe med de andre elevene.*

Informant: *Jeg prøvde å klatre ut.*

Far: *Han prøvde en gang, det det endte opp med var at de stripsa vinduene og låste døra.*

Samtalen rundt hvorfor informanten ble plassert på et grupperom, og hva slags organisering han hadde fortsatte:

Informant: *Alt annet enn skole..*

Far: *Det var en spes.ped som prøvde å lage et opplegg (..) Og at han kunne få mulighet til å være ute. Men det ble stoppa av rektor, for det tok for mye av hennes tid. Så det det endte med var at de satt og så litt på film, lekte med Lego (..) Rektor godkjente at han kunne være bak et hjørne på skolen, på 4x5 meter. Utenom friminuttet da. Hvis det passa for undervisninga ellers. Inkluderinga og utfordringene begynte også på *navn på skole*, fordi han var litt urolig. Når han rekte opp hånda og ikke fikk den oppmerksomheten og*

hjelpa som de andre fikk, så ble han satt i et fellesområde med en timer, fikk time out, mens alle kunne gå og leke. (..)Før diagnosen ble satt, ville ikke skolen gjøre noe tilrettelegging. Så blir det litt den der, da er det han som er vanskelig. Så kom diagnosen, og da var det mye møter, veldig fine ord på papiret, som endte opp med at han endte opp på grupperom alene. Og til slutt fikk skoleplass her.

Den inkluderingen og utforingene som har vært er på grunn av de forstår ikke. På foreldremøtet med trinnet, da reiste jeg meg opp og stod foran alle, fortalte om hva slags utfordringer han har. Skrev opp telefonnummeret så alle fikk det, jeg sa det at det finnes ingen dumme spørsmål. Ring og spør. Si fra hvis det er noe. Jeg tror det er mye uvitenhet. Mye sånn.

Informant: *Rykter.*

Dette avsnittet har gitt en presentasjon av studiens resultater basert på fem intervjuer.

Drøfting av resultatene fremkommer i artikkelen.

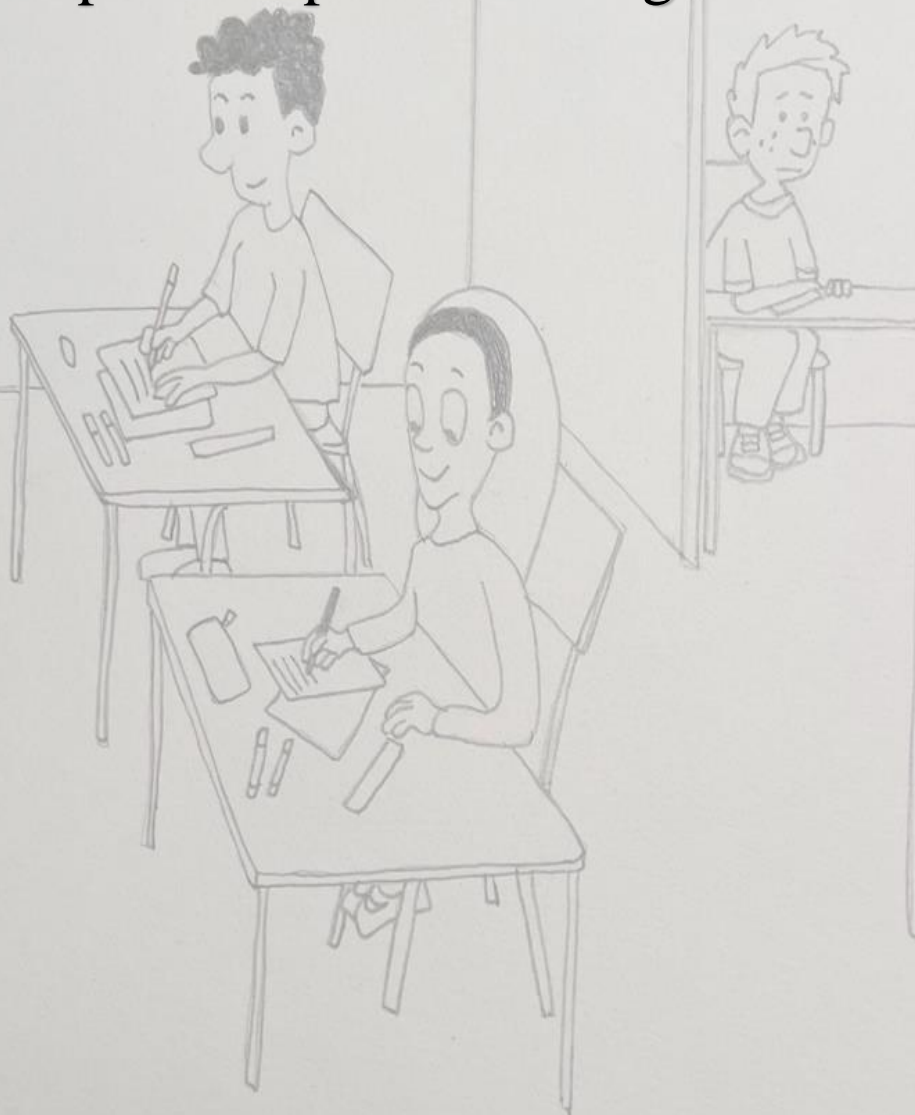
5 Litteraturliste kappen

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Ronski, M. (2009). Joint Engagement and the Emergence of Language in Children with Autism and Down Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 84–96.
<https://doi.org/10.1007/s10803-008-0601-7>
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder—Med etikk og statistikk* (2.). Cappelen Damm AS.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, Kj. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Cappelen Damm.
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y.-J., Shin Kim, Y., Kauchal, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C. S., Wang, C., Yasamy, M. T., & Fombonne, E. (2012). Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, 5(3), 160–179. <https://doi.org/10.1002/aur.239>
- Halsall, J., Clarke, C., & Crane, L. (2021). “Camouflaging” by adolescent autistic girls who attend both mainstream and specialist resource classes: Perspectives of girls, their mothers and their educators. *Autism*, 25(7), 2074–2086.
<https://doi.org/10.1177/13623613211012819>
- Hansen, S. N., Schendel, D. E., & Parner, E. T. (2015). Explaining the increase in the prevalence of autism spectrum disorders: The proportion attributable to changes in reporting practices. *JAMA Pediatrics*, 169(1), 56–62.
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.1893>
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). ‘Make me normal’: The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23–46.
<https://doi.org/10.1177/1362361307085267>
- Høgskulen i Volda. (u.å.). *The function of special education, Speed-prosjektet*. hivolda.
<https://www.hivolda.no/Forskning/Forskningsprosjekt/speed-prosjektet>
- Jelstad, J., & Holterman, S. (2012, september 21). Myndighetene mangler oversikt: Utdanning fant 5000 elever utenfor normalskolen. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-gsi-spesialpedagogikk/myndighetene-mangler-oversikt-utdanning-fant-5000-elever-utenfor-normalskolen/199478>

- Johnsen, B. H. (2019). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling. I *Spesialpedagogikk* (6.utgave, s. 107–131). Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapscenter for utdanning. (2023, april 18). *Kartlegging av nordisk forskning på inkludering av elever med særskilte behov*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/kunnskapscenter-for-utdanning/ressurser/kartlegging-av-nordisk-forskning-pa-inkludering-av-elever>
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19–78). Unipub.
- Kaale, A., & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismspekterforstyrrelse. I *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523–547). Cappelen damm AS.
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 5. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education—Using evidence-based teaching strategies* (Second edition). Routledge.
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology*, 6(3), 389–401. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006003>
- Nes, K. (2017). Mer ekskludering på ungdomstrinnet? I *Spesialundervisning—Innhold og funksjon* (s. 146–169). Det Norske Samlaget.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I *Spesialpedagogikk* (6.utgave, s. 615–642). Cappelen Damm.
- Nordahl mfl., T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge—Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (1.). Fagbokforlaget. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse- og omsorgsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/747aa01b1b314d4780c1f49fd4c3ea95/nou-tjenester-til-personer-med-autismespekterforstyrrelser-og-til-personer-med-tourettes-syndrom.pdf>
- Olesen, E., & Waldahl, R. (2019). *Undersøkelse av tilbudet som gis til barn og ungdom med Autismespekterforstyrrelser og Tourettes syndrom i utvalgte skoler*. 21.
- Quistgaard Steensen, K. (2022, september 27). *Positiv effekt af gymnasieklasser for elever med ASF-diagnoser*. Danmarks evalueringsinstitut.
<https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/positiv-effekt-gymnasieklasser-elever-asf-diagnoser>
- Statped. (2022, august 1). *Hva er inkludering?* statped.no.
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* — UNESCO Digital Library. (1994).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations. (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities. General Comment No. 4*. Geneva: United Nations.
- Ure, A., Rose, V., Bernie, C., & Williams, K. (2018). Autism: One or many spectrums? *Journal of Paediatrics and Child Health*, 54(10), 1068–1072.
<https://doi.org/10.1111/jpc.14176>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022*. udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/spesialundervisning-i-grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, februar 15). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (U.å.). *Veilderen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-5/>
- Utdanningsnytt. (2012, september 21). *Spesialskolenes historie*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>
- World Health Organization (1994). F84: Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede sykdommer (10. utg.)* <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2599502>

Elever med autismediagnose og deres perspektiver på inkludering i ordinær skole



Illustratør: Marta Geisner

Tidsskrift:

Utdanningsnytt – Spesialpedagogikk

<https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk>

Forfatter:

Maria Helen Bråten Rasmussen

Følgeskriv

Artikkelnavn:

Elever med autismediagnose og deres perspektiver på inkludering i ordinær skole

Forfatterens navn:

Maria Helen Bråten Rasmussen

Utdanning:

Master i Spesialpedagogikk

Tittel:

Spesialpedagog

Stilling og institusjonstilknytning:

Universitetet i Oslo

Adresse:

Majorstueveien 17A

0357 Oslo

Telefonnummer:

+47 975 13 844

Epost:

maria_hbr@hotmail.com

Antall ord i artikkelen:

7997

Tekstprogram:

Microsoft Word

Sammendrag

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan elever med autismediagnose blir inkludert i ordinære skoler, og fortelle deres perspektiver. Med utgangspunkt i Mitchells ti faktorer for å lykkes med inkludering i skolen (2014), drøftes elevenes perspektiver opp mot disse. Funnene indikerer at informantene ikke har fått tilpasset skoledagen i tilstrekkelig grad. Mobbing, støy i klasserommene og lite kontroll hos lærerne gjør at informantene ikke har vært i ordinære klasserom og endt opp på grupperom eller fått andre tilbud. Det er behov for flere lærere med kunnskap om autisme, og åpenhet blir løftet som en av de viktigste faktorene for å lykkes med inkludering.

English summary

The purpose of this study was to investigate how students with autism are included in mainstream schools, and to tell their perspective based on semi-structured interviews. Four boys and one girl who have been or are pupils at an ordinary school were interviewed about their everyday school life. Based on Mitchell's ten factors for successful inclusion (2014), the student's perspectives are discussed in relation to these. The findings indicate that they have not had their school day adapted to a sufficient extent. Bullying, noise in the classroom and little control by the teachers means that the informants have not been in ordinary classroom and ended up alone or changed to different school alternatives. There is a need for more teachers with knowledge of autism, and openness is highlighted as one of the most important factors for successful inclusion.

Introduksjon

Denne kvalitative studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan opplever elever med autismespekterforstyrrelse inkludering i ordinær skole?* Hensikten med studien er dermed å få fram elevenes perspektiver på inkludering. Studien bygger på det skolepolitiske målet (Jelstad & Holterman, 2012) om at alle elever skal ha tilhørighet og en naturlig plass i den ordinære opplæringen. Gjennom semistrukturerte intervjuer deler fem elever historier fra egen skolehverdag.

De siste 20 årene har det vært en økning i antallet som får en autismediagnose (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Diagnosen kjennetegnes av vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon, samt repetitive og stereotype atferds- og tankemønstre. Selv om gruppen har noen felles kjennetegn, er den allikevel svært heterogen, hvorpå noen har omfattende hjelpebehov 24 timer i døgnet, mens andre trenger enkelte tilrettelegginger i hverdagen. I ICD-10 blir autismediagnoser definert gjennom en samlebetegnelse for gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. Disse er listet i kapittel F84, hvorpå Asperger syndrom blant annet ligger inn under denne betegnelsen (WHO, 1994). I den forestående utgivelsen av ICD-11 er det foreslått å betegne diagnosen som autismespekterforstyrrelse (ASF) som en fellesbetegnelse for de som er listet i F84. På verdensbasis regnes det med at om lag en til fire prosent av befolkningen har en autismediagnose (Ure et al., 2018).

Inkludering

Inkludering handler om en tilpasning slik at alle har mulighet til å delta i det faglige, og sosiale fellesskapet (Statped, 2022). Farrell (2004) definerer inkludering som tilstedeværelse, deltakelse, opplevd aksept og læringsutbytte for alle. Ifølge Opplæringsloven §8-1 skal alle elever i den norske skolen tilhøre en basisgruppe/klasse (1998). Det står ikke eksplisitt hva dette innebærer, men det er tydelig at elevene skal tilhøre noe felles. En individuell opplæringsplan (IOP) skal sikre at alle elever med et vedtak om spesialundervisning får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Innholdet skal si noe om elevens mål, hvem, hva og hvordan han skal jobbe, og den skal samhandles med ordinær opplæring så langt det lar seg gjøre (Opplæringslova, 1998).

I 1992 ønsket flere politikere at skolen skulle bli mer inkluderende. Resultatet medførte en nedstenging av alle statlige spesialskoler. I løpet av de siste 20 årene har det imidlertid blitt

opprettet en rekke lokale spesialtiltak som baser eller spesialavdelinger tilknyttet den ordinære skolen. Etter at Norge underskrev Salamanca-erklæringen i 1994 har inkludering hatt stort fokus i utdanningssammenheng. Erklæringen legger vekt på at skolene må ta hensyn til alle barn, uansett behov, og at de skal inkluderes i ordinær skole (UNESCO, 1994). I 1998 ble spesialundervisning en individuell rettighet integrert i Opplæringsloven (§5.1, 1998).

Ferske tall fra Udir viser at det for skoleåret 2020-21 var 363 skoler med faste avdelinger for spesialundervisning, hvor 4300 elever var tilknyttet disse. For skoleåret 2021/22 fikk om lag 49 000 elever spesialundervisning i norsk skole, dette tallet ligger noenlunde stabilt på 8 prosent. 48 prosent av disse fikk undervisning i ordinær klasse, 39 prosent i mindre grupper og 13 prosent helt alene. Tre ganger så mange får spesialundervisning på tiende trinn, sammenlignet med første trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Nordahl-utvalget fikk i 2017 på forespørsel fra Kunnskapsdepartementet å delta i en ekspertgruppe for å vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole. Det ble i rapporten fremmet en bekymring om at mange av de elevene som får undervisning utenfor klasserommet sakte, men sikkert vil skli vekk fra jevnaldersmiljøet, og ved hver overgang i utdanningsløpet blir segregeringen mer markant. I rapporten viser studier at det spesialpedagogiske systemet er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet i opplæringen fører til manglende tilhørighet til fellesskapet (Nordahl mfl., 2018). I Autisme- og touretteutvalgets kartlegging av dagens situasjon for personer med ASF, viser det seg at elever som mottar spesialundervisning ikke opplever å ha medvirkning i egen skolehverdag (NOU 2020:1).

SPEED-prosjektet har hatt som målsetting å undersøke spesialundervisningen og dens kvalitet (Høgskulen i Volda, u.å.). Det ble gjennomført en omfattende kartlegging med ei stor gruppe elever fra 5., 6., 8., og 9. klasse. I tillegg til kartleggings skjemaer, gjennomførte de observasjoner av undervisningen og hadde semistrukturerte intervjuer med elevene. En av studiene står Peder Haug (2017) bak. Han diskuterer kvaliteten på læringsmiljøet og inkluderingen for elever som får spesialundervisning, basert på en spørreundersøkelse fra 7500 elever. Resultater viste at denne gruppen hadde lavere engasjement når det gjaldt skolen, og relasjonene til medelever og lærere var lavere enn elevene som får ordinær undervisning.

Tilsvarende resultater finner man i en studie gjennomført av Statped hvor ni barn og unge med autisme, Tourette og ADHD ble intervjuet om deres skoleerfaringer. Resultatene fra studien «Hør våre stemmer» har ikke blitt publisert enda, men foreløpige analyser viser at flere av elevene har hatt eller har erfaringer med mobbing og utestengelse fra fellesskapet. Elevene forteller også at det er viktig for dem å ha gode relasjoner med læreren sin, og at de voksne på skolen lytter (NOU 2020:1).

Å ha negative relasjoner til medelever kan føre til redusert læringsutbytte, psykiske vansker og negativt utviklingsløp. Mennesker som ligger innenfor autismspekteret kan streve mer med sosiale ferdigheter enn andre, og de er derfor utsatt for å bli sosialt ekskludert på skolen (Nordahl mfl., 2016).

Ti faktorer for å lykkes med inkludering

Basert på 3000 studier om opplæring av elever med særskilte behov har Mitchell (2014) utarbeidet ti faktorer for å lykkes med inkludering i skolen. Han legger vekt på at inkludering forutsetter en felles 1) *visjon*, som må komme til uttrykk i alt fra lærere og pedagogers holdninger, til innhold i dokumenter og det som skjer i friminuttene. Det er ikke nok at elevene har en fysisk tilhørighet blant sine medelever, men det må også legges til rette for faglig og sosial deltakelse, hvorpå 2) *plassering* spiller en sentral rolle i inkluderingssammenheng.

Videre presenteres Mitchell de fem t-ene; 3) *tilpasset anerkjennning*, 4) *tilpasset innhold*, 5) *tilpasset vurdering*, 6) *tilpasset opplæring* og 7) *tilpasset tilgang*. Førstnevnte bygger på at skolene må ha en aksept for at alle har en naturlig plass i fellesskapet. Alle barn er forskjellige, og personalet må derfor se og løfte barnas iboende styrker. Mitchell nevner også særlig skolens dokumenter som er knyttet til barnas opplæring, og mener de er så vide at det er muligheter for å tilpasse innholdet. En IOP skal være så tett opp mot klassens planer, for å kunne muliggjøre en opplæring innenfor fellesskapets rammer. Vurderingene av elevene må gjøres underveis, for å sikre at en ikke bruker unødvendig tid på tiltak som ikke fungerer. Vurderingsformene må tilpasses slik at elevene får vist hva de faktisk kan. For å lykkes med inkludering, og skape et godt læringsmiljø, må elevene ha gode relasjoner og et trygt emosjonelt skolemiljø. Sammen med en tilpasset opplæring innenfor rammene av ordinær undervisning, trenger elevene et godt psykososialt miljø for å fremme læring. Mitchell (2014) legger videre vekt på kooperativ læring og elevformidling som har sterk evidens for

læringseffekt. Ifølge Mitchell viser studier at metodene har god læringseffekt på elever med ASF, i tillegg til at det er vist som god metode for å jobbe med sosiale relasjoner og sosial kompetanse. Tilpasset tilgang gir mulighet for adgang til fellesskapet. En universell utforming vil derfor øke mulighetene for inkludering. Alle elever må ha tilgang på områder og fasiliteter på lik linje med deres jevnaldrende, og elever med varhet for sensorisk stimuli må eksempelvis kunne trekke seg tilbake på grupperom eller stillesoner.

De tre siste faktorene i Mitchells teori er; 8) *støtte*, 9) *ressurser* og 10) *ledelse*.

Spesialpedagogen og læreren er avhengig av å ha et godt team rundt seg for å lykkes med inkludering. De vil trenge støtte og kompetanse fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), habiliteringstjenester, barne- og ungdomspsykiatrien eller Statped. Samt støtte fra assistenter og andre pedagoger. Med tanke på at elevens tildelte ressurser og vedtak følger ham, skal det ikke ha noe å si hvilken skole eleven går på, ifølge Mitchell (2014). Det vil uansett kreve et høyt ressursnivå, uavhengig plassering. Det er derfor avgjørende at ressursene rundt barnet er plassert riktig. Avslutningsvis peker Mitchell på at ledelsen må prioritere tid til å implementere gode inkluderende praksiser. Inkludering må være grunnlaget for alt som blir gjort, og det må settes av tid til kompetanseheving, kunnskapsformidling og refleksjon for å utvikle gode inkluderende praksiser.

Denne studien forsøker å finne svar på hvordan inkluderingen i ordinær skole foregår ved hjelp av elevperspektivene til fem informanter med autismediagnoser. Det finnes fortsatt flere tusen elever som faller utenfor det ordinære tilbudet, og det er vanskelig å få oversikt over hvorfor (Jelstad & Holterman, 2012). Med denne studien blir det gjort et forsøk på å forstå hva som gjør at noen elever ikke blir inkludert.

Metode

Studien bygger på et kvalitativt design, og datamaterialet er innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer. Informantene bestod av elever fra ordinære skoler fordelt på kommuner i hele Norge, hvorpå fire var gutter og én jente. Inklusjonskriteriene var at elevene måtte ha en autismediagnose, et aldersadekvat språk, og nylig ha fullført eller snart være ferdig med grunnskolen. Deler av utdanningsforløpet måtte ha foregått på ordinær skole.

Rekrutteringen av aktuelle informanter skjedde gjennom deling av studien på sosiale medier og ved hjelp av Autismeforeningen i Buskerud. Seks foreldre tok kontakt og var interesserte i å spørre deres barn om deltakelse. Av de seks som tok kontakt, ble det gjennomført fem intervjuer. Foresatte og barnet selv samtykket til deltakelse via et samtykkeskjema. Informantene ble presentert for de etiske retningslinjene om anonymitet, konfidensialitet, samtykke, frivillig deltakelse samt muligheten til å trekke seg.

Intervjuene tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide, som bestod av følgende temaer: a) skolehverdag b) fysisk inkludering c) sosial inkludering d) faglig/kulturell inkludering og e) tilrettelegging og tilpasninger. Temaene er hentet fra Statpeds definisjon på inkludering (2022, og ble beskrevet i intervjuguiden.

Tre av fem informanter hadde behov for støtte av en foresatt gjennom hele intervjuet. Foreldrene bistod når informanten selv ikke husket eller klarte å forklare på egenhånd. Sted for intervjuene ble avtalt i samarbeid med foresatte og informanten. Tre av intervjuene ble gjennomført hjemme hos informanten, én over Zoom og én på spesialskolen til informanten.

Det ble anvendt tematisk analyse (Braun & Clark, 2006) i arbeidet med å analysere dataene. Intervjuene ble transkribert ordrett for å styrke studiens validitet og reliabilitet (Befring, 2020). På bakgrunn av analysen ble det utarbeidet koder av datamaterialet. Kodene ble videre analysert, og det ble avslutningsvis utarbeidet tematiske kategorier. Temaene fra analysen kan ses på figur 1:

Forhold til medelever	Forhold til lærere	Medbestemmelse	Organisering
<ul style="list-style-type: none"> • Frustrasjon • Ingen forstår • Kaos i klasserommene • Mobbing • Ufine kallenavn • Andre interesser • GAP 	<ul style="list-style-type: none"> • Presset til å være som alle andre • Lite kunnskap • Lite oversikt • Lite tid • Lite forståelse 	<ul style="list-style-type: none"> • IOP • Informantene blir ikke hørt • Egne forslag på tiltak blir avfeid • Blir sittende alene 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupperom • Følger ikke klassen sin • Lærerne følger ikke evidensbaserte tiltak • Leker/ har gym når lærerne ikke klarer å tilpasse undervisningen • Kaos i timer = stressfaktor • Lav grad av klasseledelse

Kritiske refleksjoner

Studien har noen begrensninger, som bør tas i betraktning i tolkningen av resultatene. Informantene deltok muligens fordi de opplevde studiens tema som aktuell for dem. Dette kan ha påvirket resultatene i retning av at en kun får sett én side av inkluderingsperspektivet. Antallet informanter er en annen begrensning. Studiens resultater hadde muligens vært annerledes hvis det var flere tilgjengelige informanter og utvalget som ble intervjuet ble tilfeldig trukket.

For noen av elevene var det vanskelig å huske under intervjuene. Sett i lys av at foreldrene i enkelte tilfeller snakket for informanten kan det ha svekket poenget med elevperspektiver. Samtidig kan en argumentere for at relevant informasjon ville gått tapt. I disse tilfellene var foreldrene elevenes stemmer. Selv om utvalget er lite, kan en allikevel tenke at resultatene kan gi oss større innsikt i hvordan gruppen har det på skolen. Særlig er det en styrke at elevene kommer fra hele Norge, og ikke konsentrert rundt én kommune eller ett fylke. Det er også en styrke at studien har deltakere fra begge kjønn, selv om gutter er representert i større grad.

Resultater

Hovedmålet for denne studien har vært å belyse fem ungdommers perspektiver på inkludering i ordinær skole. Informantene i studien har en autismediagnose, har gått på ordinær skole og er bosatt rundt omkring i hele Norge. De har alle hatt ulike behov gjennom sin skolegang, og ordinær skole har forsøkt å tilrettelegge for dem.

De fire temaene som er utarbeidet fra analysen vil bli definert, og presentert sammen med relevante utsagn fra intervjuene.

Forhold til medelever

Forholdet til medelever fremstod tidlig som et viktig tema for informantene. Alle informantene uttrykte større eller mindre grad av frustrasjon når samtalen dreide seg om medelevene. Frustrasjonen gikk blant annet ut på opplevelsen av å ikke bli forstått, samt støy og uro skapt av medelevene. Alle bortsett fra én var tydelige på hvilke personer de følte seg

trygge rundt, eller hva som skulle til for at de følte seg forstått. Jenta i studien hadde klare tanker rundt dette, og mente at de som forstod henne klarte «å putte seg i hennes sko». Hun fortalte videre: «Vi deler samme hjernecelle. Oss autistiske folk har en sånn vits der hvor alle nevrodiverse folk deler samme hjernecelle». Det var tydelig for henne at det å være blant medelevene var slitsomt:

Det var veldig stressende (..) Jeg husker i åttende klasse, så fikk jeg diagnosen autisme, og da, så stod jeg foran klassen min, og sa at jeg hadde autisme, og det var også ved hjelp av læreren, men jeg kollapsa av stress. Så det eneste problemet jeg hadde da var at alt fortsatt var det samme. Klassen var fortsatt høyllytt, de pressa på rundt meg, fikk ikke tid alene (..) og de rørte meg så mange steder som jeg ikke likte. Det var ikke perverst, de rørte meg ikke her eller her (peker på intime soner). De rørte meg på ryggen, på henda, og nakken, og det er, nei, ikke rør meg på nakken, og heller ikke på armer, rygg eller nakke eller hender. Det hater jeg!

Et gjentakende problem for elevene var utfordringene med å håndtere støy i klasserommene, og at dette var én av årsakene til at de oppholdt seg andre steder, ofte alene. Jenta fra studien var tydelig på at hun hadde behov for å «lade det sosiale batteriet» sitt, men at hun sjeldent fikk muligheten fordi det aldri var ro rundt henne. Hun fortalte også at hun likte å være alene, huske og høre på musikk, fordi det var noe som fjernet stress og ga ro. Da informantene ble spurt om de andre elevene forstod dette svarte hun: «Nei, de forstod ingenting». Hun fortalte også at hun allerede tidlig på barneskolen ikke følte seg som en del av fellesskapet, men at det ble mer markant da de kom i puberteten:

Jeg står ut som en sår regnbuehimmel. Jeg klarte aldri å passe inn. Jeg passa litt inn i 1.-4. klasse, men når de andre begynte å gå i pubertet, fant jeg ut av jeg ikke var lik som de andre. Jeg oppførte meg annerledes. De andre stoppa å leke, fordi de tenkte de var for gamle for det (..) Jeg hadde litt følelse av at de nesten ville jeg skulle være som dem. Jeg klarte aldri å passe inn. Jeg kunne ikke passe inn i den klassen.

Gutt 1 var den eneste som skildret en forholdvis grei skolehverdag sosialt sett, selv om han etter hvert måtte overføres til *basen* (en tilrettelagt gruppe for de som ikke følger ordinær undervisning), fordi han ikke klarte å følge ordinær undervisning. Han hadde funnet likesinnede i ordinær klasse, og følte ikke på den samme utenforskapsheten som de andre informantene. Informanten hadde dog opplevd å føle seg annerledes fordi han hadde flere utfordringer. Selv om det sosiale fungerte for ham, opplevde også han utfordringer:

Jeg hadde en fin klasse på en måte, da. Og hyggelige elever og lærere rundt meg hele tiden. Det var overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen som jeg ikke likte. Det var stor klasse, og ja, det var det med mange elever og sånn.

Gutt 2 hadde opplevd mobbing stor deler av sin skolegang. Han skildret flere år med møter, og aldri noen løsning på problemene han står i. Informanten var tydelig på hva han ønsket seg, og han hadde til og med gått til rektor personlig for å avtale et møte. Det han ønsket seg var én dag uten mobbing, et vanlig grupperom hvor han kunne jobbe med skole, men også delta litt i klasserommet, gå rundt på skolen uten å bli mobba, samt lære seg å lese og skrive. Det kom også fram her at leken forsvant hos medelevene jo eldre de ble. For ham sluttet interessen aldri. Store deler av samtalen dreide seg om mobbing og plaging:

Det vanskeligste er å komme seg gjennom dagen uten å bli plaga (..) (elevene) sier ting. Jeg er låst inne på et grupperom. Fordi jeg ikke skal bli plaga (...) Jeg har alltid vært annerledes fra resten av de i klassen. Men jeg har aldri brydd meg. De andre vokste fra ting. Jeg vokste ikke så stort fra ting. Jeg leker litt med Lego her og der.

Mor: de prøver å koble han på noe som heter basen. Så han er jo sammen med de på svømming hver tirsdag. Hver onsdag skal han egentlig være i gymsalen med basen, men så kommer gutt 2 hjem og sier at han ikke ville at ungene og alle i klassen skal se han er sammen med basen, for han blir kalt for CP-skada og går på CP-avdelingen.

En gjenganger i samtalen med informantene var måten de andre elevene snakket til dem på. I samtalen med *gutt 3* var det ikke så enkelt å få fram historier fra skolehverdagen hans, men han fortalte om medelever som var ugreie, kom bort og sa stygge ting til ham. Mor kom med innspill som gutten bekreftet.

Vi opplevde flere episoder på klubben som var vanskelig, fordi han ofte kom alene, mens de andre kom 4-5 stykker sammen. Og du tar jo kontakt på din måte, og da ble han ofte bedt om å pelle seg vekk (..) Og så fikk mamma lov av deg til å fortelle 9. og 10. klasse, og informerte om autisme i klassen. Da var jeg inne og viste en video, og fortalte om autisme. Og da virka det som at de hadde litt mer forståelse.

Informanten sa videre at det handlet om at de andre elevene ikke kjente ham. Mor var tydelig på at det skjer noe ved overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Hun mente at leken var en av de største utfordringene, fordi den forsvinner i takt med at elevene nærmet seg puberteten. Hun mente at åpenhet var en klar styrke i forsøket på å få til en inkluderende

skole, og at informasjon skaper åpenhet. Informanten var enig, og forklarte at de han følte seg inkludert sammen med, var de som forstod ham som person.

Gutt 4 hadde hatt en svært utfordrende skolegang med mange skolebytter før han begynte på spesialskole. Også her var en foresatt med som støtte i samtalen. *Gutt 4* fortalte at det som var mest utfordrende for ham var at medelevene maste, og han ble sliten av dette. Han syntes det var ubehagelig å sitte midt i klasserommet fordi han følte at alle så på ham. Det i kombinasjon med mye støy gjorde at han følte seg sliten og sint. Ut fra informasjon fra både *gutt 4* og pappaen, ble det gjort lite for å legge til rette for at informanten hadde en naturlig plass i fellesskapet. De opplevde at medelever ikke ønsket å henge med ham, og at han ble stående mye alene. Årsaken til utestengingen opplevde informanten og pappaen var rykter blant foreldregruppen, og at barna ikke fikk lov til å henge med informanten på bakgrunn av såkalte rykter.

Forhold til lærere

I følgende tema ligger lærernes evner til å skape en relasjon med elevene, tilpasse undervisningen og se barnets behov. Én av faktorene Mitchell (2014) vektlegger er at de ansatte er rollemodeller, og at atferden smitter over på elevene. De ansatte må derfor se på alle elevene som ressurser, og sørge for at det er gode relasjoner mellom dem, samt et trygt emosjonelt skolemiljø.

Blant informantene har opplevelsene deres med lærerne vært todelt. To av informantene hadde ingen særlige negative opplevelser med lærerne. De tre andre informantene skildret derimot utenforskap, utrygghet og følelsen av å bli presset til å være som alle de andre. Jenta fra studien opplevde at lærerne presset henne til å være noe hun ikke er:

Jeg er veldig selvstendig person. Og noen ganger tror jeg at folk ikke er så takknemlig for selvstendige og kreative folk. Jeg blir stressa når de bare tvinger andre til å få plass i en boks, og ikke kanskje en sirkel, eller kule, eller kanskje en pyramide.. (..) Jeg husker en kunst- og håndverkstime, som jeg hadde helt fint klart å gjøre selv, fordi jeg ble alltid ferdig med det jeg skulle gjøre. (..)men jeg fikk ikke lov, fordi «jeg må bygge opp til å fungere fint i samfunnet». Det er ikke sunt for oss autister å gå på vanlig skole. Vi burde gått på litt mer skole som er egnet for oss. Jeg vet ikke om det finnes enda. Og lærere som forstår.

Gutt 2 som slet med mobbing og utenforskap opplevde det som slitsomt å skulle ha en assistent hengende over pulten hans i klasserommet, fordi han ikke klarte å lese på egenhånd. Hans største ønske var å lære seg å lese, men opplevde at det det ikke var noen som lærte ham dette. Informanten opplevde at lærerne hadde lite kontroll, det var kaos i timene, og han ga ikke uttrykk for at han hadde god støtte hos lærerne. Informanten fortalte også at de ikke hadde noen på skolen som kunne noe om Asperger.

Jeg har dysleksi og asperger, så jeg har aldri fått sjansen til å ha lært meg å lese. Jeg kan ikke lese, så jeg trenger en lærer som kan lese for meg. En lærer som kan hjelpe meg. (..) Masse bråk, Masse elever. Lite kontroll.

Ingen gidder å planlegge ordentlig. Den eneste planleggingen de har er det mamma og jeg prøver å gjøre. Skolen hjelper ikke til. Og det gjør ingen andre heller.

Gutt 4 som også slet med å finne sin plass beskrev at han aldri fikk god nok oppfølging eller hadde lærere som viste forståelse for hvem han var. Informanten og pappaen fortalte om en spesialpedagog som forsøkte å tilrettelegge, men hun ble stoppet av rektor fordi han mente det tok for mye av tidens hennes:

Det var en spes.ped som prøve å lage et opplegg. Og at han kunne få muligheten til å være ute, men det ble stoppa av rektor, for det tok for mye av hennes tid. Så det det endte med var at de satt og så litt film, lekte med Lego, bygde Lego. Rektor godkjente at han kunne være bak et hjørne på skolen, på 4x5 meter. Utenom friminuttet da. Hvis det passa for undervisninga ellers.

Etter at informanten fikk plass på specialscole, så pappaen en stor endring hos informanten. Han fikk lærere som så ham, og lot ham være akkurat den personen. Han fikk lærere som snakket med ham, og lærere som ikke la noe mellom. Informanten følte endelig at han kunne være seg selv.

Medbestemmelse

Mitchell (2014) legger vekt på IOP som en viktig del av inkluderingsarbeidet, og at innholdet i planen må vurderes jevnlig. På spørsmål om informantene har sett eller hatt noe å gjøre med sin egen IOP, svarer alle nei.

Fire av fem informanter har i løpet av skolegangen blitt overhørt til en base eller en spesialskole, som siste løsning etter at andre tiltak ikke har fungert. Forklaringer som manglende ressurser og dårlig økonomi ligger blant annet til grunn, ifølge informantene og deres foreldre. Informantenes medbestemmelse har ligget til grunn når de etter hvert har fått innvilget plass på andre tilbud enn det ordinære. En kan derfor se at elevenes medbestemmelse kan inngå i flere deler av opplæringen. Både når det skal utarbeides IOP, og når lærerne forsøker å finne riktige tiltak. Samtlige elever har gitt uttrykk for til sine respektive lærere at undervisningsformen de har hatt på ordinær skole, ikke har fungert.

Det var interessant å snakke med informantene om deres opplevelser av å bytte til en base eller spesialskole. *Jente 1* ble overflyttet til et forsterket tilbud på videregående, og beskrev dette slik:

Veldig mye mer stille. Og folk som faktisk kan forstå autisme og ADHD.

Gutt 1 fikk tilbud om å gå på basen etter lite eller ingen undervisning i 8. og 9. klasse. Han forteller at han lærer best på basen. Der får han ro til å gjøre det han skal, og kan henge med venner når han er ferdig. Han sitter alene når han jobber, og dette fungerer best for ham. Han hadde aldri hørt om IOP, før han leste det i intervjuguiden dagen før intervjuet: «Har jeg det? Jeg visste ikke hva det var. Jeg leste om det i går, og jeg skjønnte ingenting».

Gutt 2 kommer fra en mindre kommune, og har hatt utfordringer med mobbing, både i og utenfor skolen. Han har fått liten grad av tilrettelegging i sin skolegang. Informanten sitter igjen med følelsen av å ikke bli hørt selv om han og foreldrene utallige ganger forsøker å be om hjelp. Informanten sitter fortsatt på eget grupperom alene, til tross for at han har gitt uttrykk for at han vil være mer sosial. Skolen har ikke klart å tilrettelegge for at han skal få et likeverdig opplæringstilbud. Informanten har hatt et opphold på Helseportsenteret på Beitostølen, og forteller lystbetont om oppholdet:

Det eneste jeg har vært på er helsesportsenteret. Det er et sted man kan søke om å dra en måned, der møtes folk med Asperger og Downs syndrom, og folk som sliter litt. Så kan du prøve å få et opplegg og litt hjelp der borte. Og få det bedre. Jeg synes det var veldig bra. De har profesjonelle som faktisk har utdanning og sånn der. Så føler jeg meg tryggere der borte.

Gutt 3 byttet til spesialskole, og selv om mor opplever at han faller mellom to stoler, ser foreldrene en gutt som har det mye bedre enn tidligere:

- Gutt 3: Skolen har blitt litt lettere, det eneste som er stressende er svømmerundene på fredager.
Mor: Han detter litt midt imellom to stoler.
Gutt 3: HÆ, hvordan kan man dette mellom to stoler? Jeg er ikke så flink på uttrykk.
Mor: Han fungerer litt for godt for spesialskolen, og litt for dårlig i forhold til det sosiale. Og så er det litt sånn, elle melle hva er det rette. Men han har landa mer når han får gå på den skolen han har nå.
Gutt 3: Ganske mange mindre i klassen min!

Gutt 4 hadde brukt mye krefter og energi på flere skolebytter og klarte aldri å falle helt til ro før han byttet til spesialskole: «De klarte ikke å tilrettelegge undervisningen, de hadde ikke kapasitet eller folk til det. Her (spesialskolen) er det mye mer «learning by doing», mindre teori», forteller far.

På spørsmål om eleven føler seg mer inkludert etter at han begynte på spesialskole svarte han: «Ja. 1000 ganger bedre. Alt. Lærerne, alt. De er seg selv. Alle elevene her er hyggelige. De er seg selv». Far legger til:

Her skal du være den du er. De lærer elevene veldig fort at du skal godta folk for den de er (..) Lærerne er veldig flinke til å snakke med elevene. Her er de inkluderende uten at det skal være noe stort av det. Det kommer helt naturlig. Her er man åpen, og seg selv. (..) På denne skolen, de så han for den han er (..) Har du møtt ett barn med autisme har du møtt det barnet.

Organisering

Temaet organisering rommer alt fra hvilke tilpasninger informantene har fått når de skal jobbe med oppgaver, til hvordan sosiale aktiviteter som eksempelvis friminutt har blitt organisert. Informantene forteller at de ofte har endt opp på grupperom, sittet alene med andre oppgaver eller ikke vært til stede i det hele tatt, fordi spesialundervisningen ikke har vært tilpasset mot det ordinære. For én av elevene har mobbingen vært, og er, så ekstrem, at han ikke kan forlate grupperommet. To av informantene fortalte at de ikke fikk lov til å ha medelever inne på grupperommet når de skulle jobbe med oppgaver, fordi lærerne ikke stolte på elevene.

En fellesnevner for alle informantene er at det har blitt vanskeligere å passe inn når leken forsvinner. Mens enkelte barn fortsatt leker med Lego på ungdomsskolen, har majoriteten fått andre interesser som klær, sminke, kjæresten og så videre. Dette har flere av informantene følt på:

Jeg opplevde at veldig mange lagde vitser jeg ikke forstod. De snakka veldig mye om sex. Og.. få seg kjæreste, sminke, merker, og merkeprodukter (...)Jeg oppførte meg annerledes. De andre stoppa å leke, fordi de tenkte de var for gamle for det. Begynte å snakke om sex. De fikk kjæresten, og slo opp med kjæresten hver eneste millisekund.

Jenta i studien var tydelig på at hun trengte alenetid, og at hun jobbet best alene. Hun fortalte at hun forsøkte å fortelle lærerne hva som fungerte for henne, men det utgjorde ingen forskjell. Hun følte at hun aldri fikk noen «personlig plass», alt var stressende og hun kom gråtende hjem fra skolen flere ganger i uka. Hun var i klasserommet noen ganger, men følte på uro på grunn av bråket. Hun fikk muligheten til å sitte på et grupperom, men der var hun aldri alene fordi det jobbet andre grupper der også. Hun følte seg presset til å jobbe i grupper fordi det var sånn en «øver på å fungere i samfunnet», ifølge lærerne. Hun fortalte at hun kunne ønske hun hadde noen faste dager på grupperommet og i klassen, og at hun fikk tid på huskene alene. På spørsmål om hva inkludering betyr for informanten sa hun følgende:

Jeg trenger tid alene. Og hvis jeg får angstanfall, så må jeg få lov til å trekke meg vekk. Fordi angstanfall blir verre ved oppmerksomhet. Det er ikke måte å få oppmerksomhet på. Det blir verre av det.

I samtale med *gutt 1* husket han ikke så mye av siste året på barneskolen og de første årene på ungdomsskolen. Mor forsøkte å oppsummere én av årsakene til dette:

Mor: Når du kom inn, i 8.klasse var jo veldig utfordrende, fordi overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen gikk ikke som planlagt (...) det var et kaos uten like, som endte med sånn tidlig juleferie fordi de ikke visste hvordan de skulle håndtere, ja (...) Så han fulgte vanlig klasseromsundervisning. Så jeg tror på en måte det var derfor han ikke husker. Det var ikke noe opplegg. Det var å møte opp og var mye ute av klasserommet. Så det var de telefonene jeg fikk da: «Nei i dag har han gått ut av hver time, eller..»

Gutt 1: Akkurat da tenkte jeg, nei, det er ikke greit at du går ut av klasserommet, men de skjønner meg nå. (...) Jo jo, det stemmer, jeg var jo på et grupperom. Det var jeg. Det var ikke så....

Mor skyter inn:

Det var litt uheldig plassert, og det var lite ressurser til at du kunne være der. Så var det frafall av lærere, så det ble du tatt tilbake i ordinær klasse da. Hele åttende gikk vel ganske mye bort faktisk.

Gutt 1: Ja, der er jeg nesten aldri (ordinære klasserommet).

Gutt 2 som egentlig aldri kan forlate grupperommet hadde vanskeligheter med å fortelle hva som har fungert/ikke fungert, fordi det har blitt prøvd så mye. Å ha et grupperom er i seg selv ikke noe problem for informanten, men han har et stort ønske om å gå utenfor uten å bli plaga:

De tilpasser skoledagen på at jeg skal klare å ha gym og sånn, men når alt kommer til alt så utsetter, så er det å ha gym gøy og alt det der, men jeg kan jo ikke lese, og jeg trenger hjelp til å lese. Men sånn som det ser ut nå, er ikke det et alternativ.

Etter samtale med elevene om grupperom, lite tilpasninger og generelt liten grad av tilrettelegging i det ordinære tilbudet, har det blitt tydelig at organisering har vært en utfordring for lærerne. De klarer ikke finne gode nok løsninger, og resultatet blir at elevene ikke får det tilbudet de har krav på. Informantene har endt opp på grupperom alene, fått «tidlig juleferie», eller fått tilbud om å overflyttes til baser eller byttet til spesialskole.

Med elevenes perspektiver som utgangspunkt drøfter denne artikkelen inkluderingsperspektivet med bakgrunn i Mitchells (2014) ti faktorer for å lykkes med inkludering i skolen.

Diskusjon

Denne studien forsøker å belyse skolehverdagen til fem elever med autismediagnose, som har vært eller er elever på ordinær skole. Studien har forsøkt å finne svar på hvilke utfordringer elevene har møtt ved å fremme deres perspektiver. Temaene studien belyser er *forhold til medelever, forhold til lærere, medbestemmelse* og *organisering*. Ved å se på Mitchells (2014) ti faktorer for å lykkes med inkludering, diskuteres informantenes perspektiver opp mot disse. Gjennom temaene får informantene belyst inkludering fra sitt perspektiv, og beskriver i hvilken grad noen har følt på utenforskap, frustrasjon og press, mens andre har følt på både tilhørighet, men også det å være annerledes.

Norge plikter å jobbe for en inkluderende skole, etter å ha skrevet under på Salamanca-erklæringen i 1994. Heretter skulle inkludering stå som selve normen i samfunnet. Å skape en ordinær skole som også er inkluderende for alle, er naturlig nok en utfordring. Vi er alle forskjellige, har ulike behov, ønsker, interesser, tanker og ideer. Er målet at alle skal passe inn i ordinær skole, eller finnes det elever som ikke får vist sitt potensial eller et godt nok læringsutbytte?

Ut fra samtaleene med informantene har årsaker som lite ressurser, lav kompetanse blant lærere og dårlig økonomi vært noen av årsakene til at inkluderingen ikke har fungert. Informantene trekker fram utfordringer i den ordinære skolen som har kobling til David Mitchells (2014) ti faktorer for en inkluderende skole. Faktorene vil derfor være rammen for diskusjonen av resultatene fra denne studien.

Visjon

For å lykkes med inkludering må skolen og de ansatte ha en felles visjon, og jobbe for at ingen skal bli stående på utsiden. Visjonen må starte på toppen og etableres helt ned til de som jobber med barna. Med bakgrunn i at studien tar for seg elevperspektiver, blir ikke skolens visjon direkte belyst. Informantene har dog kommet med utsagn som kan si noe om skolens ønske om å fremme inkludering. Eksempelvis fortalte far til *gutt 4* om en spesialpedagog som ikke fikk lov av rektor til å gjennomføre opplegget hun hadde satt sammen, fordi det tok for mye av spesialpedagogens tid. En kan sette spørsmålsteget ved hvilke vurderinger som er blitt gjort i denne sammenheng, med tanke på elevenes individuelle behov og rettigheter.

Plassering

Mitchell (2014) legger vekt på *plassering* blant de ti faktorene. Han mener at en må skape en fleksibel miks i organiseringen, for at alle elever skal føle seg inkludert. Miksen må bestå av en fordeling mellom en-til-en-undervisning, noe i klasserommet og noe i gruppe sammen med andre. Fra denne studiens analyse kom *organisering* tydelig fram som en av utfordringene ved inkluderingsarbeidet. Dette kan knyttes til Mitchells faktor om plassering. Samtlige informanter var tydelige på at gruppearbeid ikke fungerte for dem, fordi de enten lå lavere faglig sett eller ikke klarte å håndtere mengden stimuli som oppstår med flere mennesker samlet. Alle de fem informantene var tydelige på at for mange mennesker og støy

gjorde skoledagen deres utfordrende. De endte derfor ofte opp utenfor den ordinære undervisningen, fordi det å oppholde seg i klasserommet ikke fungerte.

Gutt 2 sin største drøm var å kunne lære seg å lese, være litt mer i klasserommet og få bukt med mobbingen. For ham bestod hverdagen av å sitte på grupperommet eller ha gym alene, fordi han var redd for å bli mobbet hvis han hadde gym sammen med basen, fordi han ble kalt «CP-skada», og at han «gikk på CP-avdelingen». Tanken om en miks i organiseringen høres fornuftig, men i realiteten kan det se ut til å bli utfordrende basert på informantenes utsagn. Går vi tilbake til tidlig 90-tallet ble det allerede da diskutert hvorvidt integrerte alternativer som baser er inkluderende eller ei (Jupp, 1992, referert i Farell, 2004). Syv år senere poengterer Harrower (1999) at en elev som store deler av skoledagen sitter på et grupperom alene med en lærer vil kunne ende opp utenfor fellesskapet, selv om undervisningen foregår på ordinær skole. På en annen side kan enkelte elever dra nytte av baser, som eksempelvis *gutt 1*. Han fortalte at det fungerte best å jobbe alene på basen, og henge med kompiser i friminuttene. Igjen er spørsmålet hvordan en skal hjelpe de som verken fungerer i timene eller har et sosialt nettverk i friminuttene.

Fem t-er: tilpasset innhold, tilpasset vurdering, tilpasset anerkjennning, tilpasset opplæring, tilpasset tilgang

Å skulle tilpasse innholdet i opplæringen mener Mitchell (2014) er noe av det vanskeligste en lærer møter i inkluderingssammenheng. Innholdet må være fleksibelt, og det må være mulig å gjennomføre selv om elevene har ulikt evnenivå. Han legger vekt på at innholdet i IOP-en skal ligge så tett opp mot den ordinære opplæringen som mulig. En anbefaling fra UDIR sier at elevene burde få en kopi av planen, slik at de får ta del i egen opplæringen som en del av medbestemmelsen (Utdanningsdirektoratet, U.å.). Å tilpasse vurderingene av både elevene, men også lærerne, er sentralt. Lærerne trenger veiledning og tilbakemelding på det arbeidet de gjør, og elevene trenger underveisvurderinger for å vite hvordan de ligger an ut fra målene i IOP-en. Noe av det aller viktigste er at en tilpasser vurderingsformene etter elevenes evner.

De mest sårbare elevene i skolen har størst behov for støtte og ressurser (Marzano, 2009), men det er påfallende at det nettopp er disse elevene som tilsynelatende får minst ut fra hva denne studien avdekker. Mitchell (2014) vektlegger det å ha et godt psykososialt miljø rundt seg, samt ha gode relasjoner, både med medelever og lærere. Å vise anerkjennelse, eller

aksept, for elevenes behov er avgjørende for å lykkes med inkludering. Drugli (2012) påpeker at betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev er stor, og ifølge Spurkeland og Lysebo (2016) vil elever som har en positiv relasjon med lærerne også bli bedre likt av medelever. Informantene og foreldrene var tydelige på at det ble vanskeligere å opprettholde gode relasjoner med medelevene jo eldre de ble. I takt med at leken forsvant, oppstod det et større gap mellom informantene og medelevene. Medelevene ble mer opptatt av klær, kjæresten, sminke og så videre. Informantene ga ikke uttrykk for at noen forsøkte å hjelpe dem med å tette gapet.

Mitchell (2014) legger vekt på at alle elever trenger et godt psykososialt miljø rundt seg, og at gode relasjoner og trygge omgivelser vil påvirke inkluderingen i en positiv retning. Han viser til læringsstrategiene; kooperativ læring og elevformidling. Som den siste av fem t-er legger Mitchell fram tilpasset tilgang. Alle elever må ha tilgang der hvor jevnaldrende oppholder seg, og elever som er vare for sensorisk stimuli må kunne ha tilgang på stillesoner og grupperom. Mitchell referer til tilpasset tilgang som en universell utforming. Flere av informantene opplevde det som utfordrende å jobbe i grupper fordi de andre i gruppa hadde et annet faglig nivå. Basert på informantenes utsagn forsøkte ikke lærerne å tilrettelegge for at disse gruppene skulle fungere. Informantene endte i stedet opp på grupperommet alene. Ideen om kooperativ læring og elevformidling er nettopp at elever skal kunne jobbe sammen i grupper og lære av hverandre, men det er avhengig av god støtte og veiledning fra lærerne. I tillegg til at det er evidens for at kooperativ læring og elevformidling har god læringseffekt, viser forskning at det er gode metoder for å jobbe med sosiale relasjoner og sosial kompetanse (Ibid).

Dette treffer ikke bare elever med autisme, men også andre elever som ikke følger trinnets mål. Mitchell poengterer at nettopp tilpasninger av undervisningen er en utfordrende del av å være lærer, og informantene bekrefter dette ut fra deres beretninger. Ingen av informantene visste hva som står i IOP-en deres, et verktøy som egentlig skal betraktes som et dynamisk arbeidsverktøy, og som eleven selv skal få innsyn i. Noen av informantene fortalte at de ikke fikk lov til å ha med seg medelever på grupperommet så de kunne jobbe sammen, fordi lærerne ikke stolte på medelevene. Informantene ble derfor sittende på grupperommet alene store deler av dagen. For to av informantene ble de nærmest innelåst, og én av informantene forsøkte å rømme gjennom et vindu. Dagen etter hadde vinduet blitt låst av de ansatte.

Informantene opplever å ikke i særlig grad bli hørt av verken lærere eller medelever, og enkelte har på mange måter blitt overlatt til seg selv. Heller ikke når elevene selv (*jente 1*) delte om sine utfordringer foran hele klassen, er det noen som forsøker å skape endring. Allikevel opplevde mor til *gutt 3* og far til *gutt 4* at noe endret seg etter at de var åpne om barnets utfordringer. Endringene var mest tydelig i form av hvordan medelevene så på informantene. Det skjedde ikke større endringer ved eksempelvis bedre tilpasset undervisning eller at det gjorde det enklere for elevene å være i ordinær klasse. Flere av informantenes foreldre trakk fram åpenhet og forståelse som en viktig brikke i inkluderingsarbeidet.

Støtte, ressurser og ledelse

Avslutningsvis mener Mitchell at det er avgjørende med et godt team av ulike profesjoner i arbeidet med å få til inkludering. I teamet bør det være en lærer og en spesialpedagog som mottar veiledning og kompetanse fra Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), habiliteringstjenester, ungdomspsykiatrien, eller Statped. I tillegg er det uunngåelig å ikke ha andre pedagoger og assistenter med på laget, samt et godt samarbeid med foresatte. Informantenes foreldre var svært støttende, de kjempet for barnas rettigheter, og var opptatt av å finne løsninger som gjorde at informantene trivdes på skolen. Mor til *gutt 1* fremsnakk skolen i lang tid, for å unngå at informanten ikke ville på skolen, men til slutt orket hun ikke mer. Hun opplevde at sannheten var at lærerne ikke klarte å hjelpe sønnen hennes. Det var ikke før informanten fikk plass på basen at brikkene falt på plass. Informanten fikk den hjelpen han trengte, han hadde lærere/spesialpedagoger som så ham, og de ansatte visste hva de drev med. Mitchell (2014) mener at det ikke skal ha noe å si om eleven går på spesialskole eller ordinær skole, fordi ressursene som følger av elevens vedtak også følger eleven. En kan sette spørsmålsteget ved hvorfor informantene har fått det bedre etter at de ble overført til en base eller spesialskole, når ressursene er den samme. Her kommer også ledelsen inn, som Mitchell mener som siste faktor er viktig i inkluderingsarbeidet. De ansatte er avhengig av at ledelsen er med på laget og faktisk støtter de ansatte i form av kompetanseheving, riktig fordeling av ressursbruk, timeplanfestet samarbeid i laget rundt eleven, samt vise en generell interesse for inkluderende praksiser.

Avsluttende kommentarer: et gap

Basert på elevenes perspektiver faller de utenfor fellesskapet, og lærerne klarer ikke å tilpasse skoledagen deres. Det kan virke som at den hyppigste løsningen på «problemet» blir å

plassere elevene på grupperom, overføre de til baser eller spesialskoler. Flere av elevene har mistet mye undervisning, og mangler det faglige fundamentet som deres jevnaldrende har fått. De fleste av elevene hadde få eller ingen relasjoner til medelevene sine. Det kan se ut til at det oppstår et gap mellom det elevene har behov for, og det de ordinære skolene klarer å tilby. Det oppstår også et gap mellom elever med typisk utvikling og gruppen av informanter fra denne studien. Gapet blir tydeligere i takt med økende alder i grunnskolen.

Lærerne har ikke fått mulighet til å fortelle sitt perspektiv i denne studien, men en kan allikevel anse elevperspektivene som relevante alene, da inkluderingen til syvende og sist må vurderes ut fra elevens opplevelser. Som videre forskning ville det være interessant å undersøke samsvaret mellom informantene, lærerne og medelevenes perspektiver på situasjonen. Eksempelvis ved å gjennomføre en kvalitativ studie på hvor mange som faktisk blir presentert for IOP-en, eller hvor mange av timene i elevens vedtak som blir gjennomført i praksis.

Etter å ha snakket med informantene har det blitt etablert noen spørsmål som ikke blir besvart her, men som åpner opp for mulighetene til videre forskning. Er den ordinære skolen bygget opp slik at alle elever kan ha en naturlig plass i fellesskapet? Og er det ordinære fellesskapet fasiten for alle? I et forsøk på å utfordre definisjonen på fellesskapet, blir disse spørsmålene foreløpig stående ubesvart. Basert på det som kommer fram er det tydelig at en også trenger elevperspektiver for å få et mer nyansert bilde på inkludering. Elevene trenger å bli hørt, og skolene har behov for mer kunnskap om autisme, samt mer tid til det spesialpedagogiske arbeidet. Det er også til ettertanke at fire av fem informanter har fått det bedre etter at de fikk plass på en base eller en spesialskole.

Litteratur

- Befring, E. (2020). Sentrale forskningsmetoder—Med etikk og statistikk (2.). Cappelen Damm AS.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Drugli, M.B (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Farell, P. (2004). *School psychologists making inclusion a reality for all*. *School Psychology International*, 25(1), 5–19.
- GSI. (2018, 2019). Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Utdanningsdirektoratet.
<https://gsi.udir.no>
- Haug, P. (2019). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41–62.
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1778>
- Høgskulen i Volda. (u.å.). *The function of special education, Speed-prosjektet*. hivolda.
<https://www.hivolda.no/Forskning/Forskingsprosjekt/speed-prosjektet>
- Jelstad, J., & Holterman, S. (2012, september 21). Myndighetene mangler oversikt: Utdanning fant 5000 elever utenfor normalskolen. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-gsi-spesialpedagogikk/myndighetene-mangler-oversikt-utdanning-fant-5000-elever-utenfor-normalskolen/199478>
- Kaale, A., & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523–547). Cappelen damm AS.
- Marzano, R.J. (2009). *Classroom management that works – research-based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Nordahl, T., Drugli, M.B. & Flygare, E. (2016). Relasjoner mellom elever. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/Relasjoner-mellom-elever.pdf>
- Nordahl mfl., T. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge—Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (1.). Fagbokforlaget.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publiserings-04.04.18.pdf>
- NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/747aa01b1b314d4780c1f49fd4c3ea95/nou-tjenester-til-personer-med-autismespekterforstyrrelser-og-til-personer-med-tourettes-syndrom.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Spurkeland, J., & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skole* (1. utg., Bd. 79). Vigmostad og Bjørke AS Pedlex
- Statped. (2022, august 1). Hva er inkludering? statped.no.
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education—
UNESCO Digital Library.* (1994).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Ure, A., Rose, V., Bernie, C., & Williams, K. (2018). Autism: One or many spectrums?
Journal of Paediatrics and Child Health, 54(10), 1068–1072.

<https://doi.org/10.1111/jpc.14176>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022*. udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/spesialundervisning-i-grunnskolen/>

Utdanningsnytt. (2012, september 21). Spesialskolenes historie. Utdanningsnytt.

<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>

World Health Organization (1994). F84: Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede sykdommer* (10. utg.) <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2599502>

6 Vedlegg kappe og artikkel

6.1 Forfatterveiledning Norsk pedagogisk tidsskrift

Forfatterveiledning for forskningsartikler

Spesialpedagogikk publiserer fagfellevurderte forskningsartikler (ca. en forskningsartikkel pr. nr.) som omhandler opplæring av barn, unge og voksne med spesielle opplæringsbehov. Både empirisk baserte, teoretiske og oversiktsartikler ønskes velkommen, og vi legger vekt på å presentere artikler fra et tverrfaglig miljø.

Innsendte artikler blir først vurdert av redaktør og deretter sendt til to anonyme fagfeller for vurdering (peer review).

Innsending

Redaksjonen tar fortløpende imot artikler. Manuskriptet sendes per e-post til: ellen@spesialpedagogikk.no.

Hver innsending skal inneholde følgende:

Følgeskriv: skal inneholde artikkeltittel, forfatter(ene)s navn, forfatter (ene)s utdanning, tittel, stilling og institusjonstilknytning, adresser, telefonnumre, og e-postadresser. Oppgi også antall ord i selve artikkelen og hvilket tekstbehandlingsprogram som er benyttet.

Sammendrag: skal referere hovedbudskapet i artikkelen. Den skrives på eget ark, og består av maksimalt 100 ord.

Engelsk summary: skal inneholde engelsk tittel (inkl. eventuell undertittel). Sammendraget består av maksimalt 150 ord som refererer hovedbudskapet i artikkelen.

Teksten: skal skrives med 12 pkt. skrift, Times New Roman eller lignende. **Artikkelen skal fortrinnsvis ikke overstige 6000 – 8000 ord..** Ikke oppgi forfatternavn i teksten. Arkene pagineres. Bruk helst kun ett nivå med overskrifter – ikke nummererte. Overskriftene skrives i halvfet, og begynner med stor bokstav, men skrives ellers med små bokstaver.

Noter: bør helst ikke brukes, men hvis det er viktig, må de komme som sluttnoter. Disse nummereres fortløpende (1, 2, 3...). Antall noter bør holdes nede.

Tabeller og figurer: skal ha tittel ovenfor tabellen/figuren. Kilde og eventuelle forklaringer står i egen note under hver tabell eller figur. Tabeller og figurer nummereres fortløpende (tabell 1,2,3 ... figur 1,2,3, ...). Merk av i teksten omtrent hvor tabellen skal inn (tabell 1 omtrent her) eller plasser dem fortløpende i teksten.

Referanser

Referanser skal settes i alfabetisk orden på slutten av artikkelen.

Artikler: Simonsen, E. & Ohna, S.E. (2003). Behovet for kvalitetsreform i audiopedagogikken. *Spesialpedagogikk*, nr. 1, s. 14 (20).

Bøker: Wahlstrøm, G.O. (1996). *Konflikthåndtering. Metodebok for pedagoger*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Artikkelsamlinger og bokkapitler: Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* s. 21–34. Cappelen Damm Akademisk.

Offentlige utredninger o.l.: NOU, Norges offentlige utredninger (2003:16). I Første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Rettigheter: Innsending av manuskripter til Spesialpedagogikk tolkes som uttrykk for at man har til hensikt å publisere manuskriptet i dette tidsskriftet, og det er en forutsetning at ikke andre tidsskrifter kan vurdere stoffet mens det er til vurdering i redaksjonen i Spesialpedagogikk. Forskningsartiklene i Spesialpedagogikk blir etter en stund gjort tilgjengelig på Spesialpedagogikk's hjemmeside på internett. Bidragsytere som ønsker å reservere seg mot denne typen publisering, må selv melde fra til redaksjonen i tidsskriftet.

6.2 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Inkludering av barn med autismspekterforstyrrelse i ordinær skole – elevenes stemmer

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få større forståelse for hvordan barn med autismspekterforstyrrelse blir inkludert i ordinær skole. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å gi elever med autismspekterforstyrrelse en stemme, ved at de får muligheten til å fortelle sin egen historie om hvordan det har vært å være elev på ordinær skole i Norge. Gjennom å intervju elevene ønsker jeg å se på deres egen oppfattelse av det å bli inkludert. Hva har fungert, og hva har ikke fungert? Har elevene lik oppfattelse av hva det vil si å være inkludert? Er det like viktig for alle? Hvordan har inkludering blitt ivaretatt? Har elevene selv fått lov til å være med på å forme egen skolehverdag basert på hva som er viktig for dem?

Studien er en masteroppgave som skrives ved Universitetet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju fem ungdommer som snart er ferdig, eller nylig har gjennomført barne- og ungdomsskolen på ordinær skole. Siden du er foresatt, må det foreligge et informert samtykke fra deg før jeg kan intervju barnet ditt. Ved underskriving av vedlagte samtykkeerklæring gis din tillatelse til at jeg kan intervju barnet ditt.

Spørsmål om å delta i prosjektet vil bli sendt ut til ulike institusjoner og skoler i Viken Fylke, i tillegg til henvendelser i eget nettverk.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å besvare prosjektets problemstilling kommer jeg til å benytte meg av personlig intervju. Intervjuet blir tatt opp ved hjelp av lydopptak, via en tjeneste som er godkjent av Universitetet i Oslo. Å delta i prosjektet innebærer at barnet skal svare på noen spørsmål så godt de klarer. Intervjuet vil vare mellom 45-60 minutter. Sted for intervju avtales nærmere og etter hva som fungerer best for informanten.

Spørsmålene dreier i all hovedsak om elevens typiske skolehverdag. Har det fungert å delta i klasserommet? Har eleven følt seg som en del av fellesskapet? Hvor på skolen har eleven følt at han/hun har det best, og lærer best?

Svarene som eleven gir, vil i etterkant bli transkribert.

I forkant av intervjuene vil både informanten og foresatte få tilgang på intervjuguiden med informasjon om prosjektet og spørsmålene som blir stillt.

Det er frivillig å delta

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

Svarene til informantene vil ikke påvirke forholdet til tidligere lærere eller den/de aktuelle skolene.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang på prosjektet vil være studenten, studentens veileder og Universitetet i Oslo.
- Det blir benyttet en diktafon fra Universitetet i Oslo og diktafon-app ved gjennomføring av intervjuene. Datamaterialet blir lagret sikkert i Tjenester for Sensitive Data (TSD), slik at ingen uvedkommende får tilgang på intervjuene og det som blir sagt.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og informasjonen som blir beskrevet er anonymisert.
- Ved transkriberingen vil hver elev bli anonymisert ved å benevnes som «elev 1», «elev 2», og så videre.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent. Prosjektet har deadline 1.juni 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Oslo, ved student Maria Helen Bråten Rasmussen, 97513844, eller veileder Kenneth Larsen, 90555824
- Vårt personvernombud: personvernombud@uio.no

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkludering av barn med autismspekterforstyrrelse i ordinær skole – elevenes stemmer?* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i muntlig intervju
- at mitt barn deltar i muntlig intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

6.3 Samtykkeskjema

Samtykke foresatte

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, «*Inkludering av barn med autismspekterforstyrrelse i ordinær skole – elevenes stemmer*», og fått anledning til å stille spørsmål vedr prosjektet.

Jeg gir med dette mitt samtykke til at mitt barn: _____

født: _____ deltar i forskningsprosjektet. Jeg gir også samtykke til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Dato

Signatur

e-post: _____

mobil: _____

Samtykke informant

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, «*Inkludering av barn med autismspekterforstyrrelse i ordinær skole – elevenes stemmer*», og fått anledning til å stille spørsmål vedr prosjektet.

Jeg gir med dette mitt samtykke til at jeg: _____

født: _____ deltar i forskningsprosjektet. Jeg gir også samtykke til at opplysninger om meg behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Dato

Signatur

e-post: _____

mobil: _____

6.4 Intervjuguide

Problemstilling:

Inkludering av barn med autismespekterforstyrrelse i ordinær skole – elevenes stemmer

Hva er inkludering?

Inkludering handler om at du som elev er en del av et fellesskap, deltar og medvirker i din skolehverdag og har et læringsutbytte. Inkludering handler både om oppfatning av inkludering (objektiv) men også opplevelsen av inkludering (subjektiv). Nedenfor er det listet opp noen punkter som beskriver hva inkludering handler om:

- Fysisk tilgang til klassens/ gruppas fellesskap
- Mulighet til å bidra inn i fellesskapet
- Mulighet til å si sin mening om egen opplæring
- Deltakelse i læringsaktiviteter
- Deltakelse i det sosiale fellesskapet
- Sosialt og faglig læringsutbytte for alle *

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål /info
Skolehverdag	Kan du fortelle litt om deg selv og din skolegang?	Bakgrunnshistorie, alder. Har inkludering vært viktig for deg? På hvilken måte? (Informere om mulighet for å trekke seg)
	Hvor ofte har dere snakket om inkludering på skolen?	
	Når du tenker tilbake på barne- og ungdomsskolen, er det noe du spesielt du husker som positiv? Negativt?	Har eventuelt mangelen på inkludering påvirket din skolehverdag?
	Har du hatt noen å være sammen med i friminuttene?	Hvis nei, hvorfor? Hvis ja, hva likte du å gjøre?
	Skjedde det ofte store endringer, som for eksempel vikarer, bytting av fag, utedag i stedet for innedag osv.	Hvordan var det for deg? Fikk du hjelp til å håndtere det? Hvordan?

Fysisk inkludering	Hvordan syns du det var å være i klasserommet sammen med de andre?	Kunne du velge å være andre steder? Var du sammen med noen eller alene? Hvordan syns du det var?
	Har du vært mest i klasserommet med de andre eller andre steder?	Faste dager i klassen/utenfor?
Sosial inkludering	Har du følt at du har vært en del av det sosiale fellesskapet?	Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, hvorfor ikke?
	Hvis klassen skulle jobbe i grupper, hvordan opplevde du dette?	
Faglig/kulturell inkludering	Hvordan opplever du å lære nye ting i klasserommet sammen med andre?	Lærer du bedre andre steder?
Tilrettelegging og tilpasning	Har du fått lov til å være med på å velge hvordan skoledagen skal se ut?	Hvis nei, hva syns du lærerne burde gjort annerledes? Føler du at lærere/voksenpersoner har lyttet til deg? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvem? Hva har de gjort?
	På hvilken måte har du følt på medvirkning og medbestemmelse i skolehverdagen din?	På hvilken måte? Har du hatt innsyn i IOP?
	Hvordan har du fått tilpasset skoledagen din, slik at du har følt på inkludering?	

6.5 Godkjennelse NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

03.02.2023 ▾

Referansenummer
116429**Vurderingstype**
Standard**Dato**
03.02.2023**Prosjekttittel**
Masteroppgave**Behandlingsansvarlig institusjon**
Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk**Prosjektansvarlig**
Kenneth Larsen**Student**
Maria Helen Bråten Rasmussen**Prosjektperiode**
03.02.2023 - 01.06.2023**Kategorier personopplysninger**
Alminnelige
Særlige**Lovlig grunnlag**
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)**Kommentar**

OM VURDERINGEN

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

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!