

# MASTERGRADSOPPGAVE

## Hvordan blir en elev med autismespekterforstyrrelse inkludert i videregående skole?

---

**Mette Sønnesyn**

Mastergradstudiet i spesialpedagogikk  
Avdeling for lærerutdanning, 2015



## Sammendrag

Denne oppgaven omhandler temaet inkludering og autismespekterforstyrrelse. Det innebærer holdninger og konsekvenser inkluderingsprosessen skaper i skolehverdagen for denne elevgruppen. Min problemstilling er derfor:

«Hvordan blir en elev med autismespekterforstyrrelse inkludert i videregående skole?»

Temaet om inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse får i dagens samfunn større oppmerksomhet enn tidligere. Dette blant annet fordi antallet elever med diagnosen har økt betraktelig de siste tiårene (Elsabbagh et al., 2012). Selv om det er stor enighet om hvordan den ideologiske inkludering skal fungere, er det imidlertid når den ideelle inkluderingen skal brytes ned og utføres i praksis, at utfordringene synliggjøres.

Elever med autismespekterforstyrrelse står av den grunn i fare for å ikke få realisert læringspotensialet sitt. Dette selv om skoleaktører ser ut til å inneha god kunnskap om diagnosen. Det kreves likevel en utdypet kompetanse, som gjør det mulig å forstå de spesielle forståelsesvanskene eleven har. Her bør blikket rettes mot hvorfor eleven har den atferden han har, og ikke bare mot selve atferden. Derfor vil et økt fokus mot elevgruppen, med vekt på innsikt og utvikling av et egnet tilrettelagt læringsmiljø, komme eleven til gode. En konsekvens av denne elevgruppens forståelsesvanske resulterer ofte i engstelse, stress og dårlig selvoppfattelse. Tiltak som er med på å styrke elever med autismespekterforstyrrelses selvoppfatning kan derfor ha stor betydning, også for å motvirke en eventuell skjevutvikling senere i livet. Sosial-kognitiv læringsteori og Banduras (1977) «self-efficacy»-begrep er en anerkjent tilnærming til selvoppfatning, og et sentralt aspekt i oppgaven handler om hvordan skolen kan øke denne elevgruppens forventning om mestring. I tillegg har medbestemmelse en avgjørende betydning for elevens motivasjon for skolearbeidet. Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori ser verdien i å styrke elevens indre motivasjon, tilhørighet og utvikling av tro på egen kompetanse. Som en overordnet målsetting og holdning i oppgaven ligger Antonovskys (2000) tanke om å fremheve de salutogenetiske aspektene som gjør at eleven, på tross av motstand og stress, kan takle livet sitt og føle en *opplevelse av sammenheng*

## Metode

Problemstillingen i oppgaven har blitt belyst gjennom en kvalitativ forskningsmetode. Dette for å få en dypere forståelse av inkludering i skolen. Studien har et kvalitativt forskningsdesign med en induktiv tilnærming. Av den grunn bygger problemstillingen på

intervjupersonenes egne opplevelser og erfaringer, foretatt gjennom et semistrukturert intervju. Kvalitetssikring og etiske retningslinjer har derfor vært viktige prinsipper gjennom hele oppgaven.

## **Analyse**

For at informasjonen fra datamaterialet skulle gi mest mulig kunnskap i forhold til problemstillingen, har analysen blitt foretatt delvis i tråd med hva Glaser & Strauss (1967) beskriver som «grounded» i data. Der et grunnleggende trekk ved fremgangsmåten er at utvikling av analytiske begreper skjer ved hjelp av en kodingsprosess. Materialet har blitt kodet i tre ledd for å samle dataene på nye måter. Analysemetoden har derfor blitt benyttet som et redskap i arbeide med å gå dypere inn i empirien. Det har derfor gitt mulighet for en mer helhetlig forståelse av informantenes utsagn.

## **Resultater av drøftingen**

Diagnosen autismspekterforstyrrelse (ASF) sikter til elever som kan oppfattes å ha en «usynlig» lidelse. Av den grunn er det derfor ikke så merkelig at det for omgivelsene er vanskelig å oppfatte hvordan ASF påvirker eleven i dagliglivet. En årsak er de omfattende forståelsesproblemene som skaper vanskene de har med å forstå kommunikasjon, andre mennesker og sosiale forhold. Et uklart inkluderingsbegrep gjør ikke saken lettere. Heller ikke det komplekse begrepet som læringsmiljøet innebærer. Likevel er det spesielt et område som utpekte seg som essensielt for eleven i min undersøkelse, og det er relasjonen mellom lærer og elev. Min antagelse er at selve kjernen i relasjonen mellom lærer og elev er avhengig av hvilken evne læreren har til å se hele menneske. På den måten kan relasjonen oppfattes som en forutsetning i arbeidet med å styrke elevens selvoppfatning, som igjen har sammenheng med motivasjon og trivsel. Da gjelder ikke bare elevens atferd eller symptomer på diagnosen, men evnen til å ta hensyn til både fysiske, følelsesmessige, tankemessige og sosiale forhold. Til det kreves kunnskap om ASF, didaktisk kompetanse og innsikt i metoder og program som gir det egnede undervisningstilbud eleven har krav på. I min studie var eleven avhengig av

skolens dialog med foreldrene for at læringsmiljøet skulle bli tilrettelagt på best mulig måte. Samarbeidet skole-hjem hadde en så positiv innvirkning på elevens fungering og trivsel i skolen, at det ga ringvirkninger også på andre områder. Inkluderingsprosessen resulterte tilslutt i en-til-en undervisning alene med lærer, men empirien antyder at det også innenfor denne organiseringen finnes muligheter for realisere utviklingspotensialet sitt. Slik jeg oppfatter det handler denne innstilling om å vektlegge en salutogen tenkemåte, altså opprettholdelse av elevens *følelse av sammenheng*.

## Forord

Proessen med å skrive denne masteroppgaven har både vært en nyttig og en utfordrende erfaring. Nyttig fordi jeg over tid har fått muligheten til å gå i dybden av et tema som interesserer meg. Utfordrende fordi det har vært krevende å arbeide så lenge og intenst med en undersøkelse som dette. Gjennom prosessen har jeg fått mer innsikt i inkluderingens ideelle sider, men også om utfordringene knyttet til opplæring av elever med ASF.

Det er flere som har muliggjort gjennomføringen av denne undersøkelsen og som fortjener en takk. Først av alt vil jeg takke for all velvilje og interesse som skolen, lærerne og foreldrene i denne undersøkelsen har vist. En spesiell takk til foreldrepåret som har bidratt med positivitet, kunnskap og erfaring om temaet.

En stor takk til mine veiledere Anders Nordahl-Hansen og Dan Roger Sträng for konstruktive og grundige tilbakemeldinger. De har med sin innsikt og kompetanse, gitt meg påfyll og pågangsmot, da behovet var som størst.

Arbeidsplassen min, ved rektor og kollegaer, fortjener også en takk. Deres positive holdning og tilrettelegging av tid har gjort det mulig å fullføre studiet.

Sist, men ikke minst fortjener familien min en stor takk. Uten dem, og deres tålmodige støtte underveis i arbeidsprosessen, ville ikke oppgaven vært en realitet. Takk også til venner for god oppmuntring på veien.

Askim, november 2015

Mette Sønnesyn

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1.1 Inkluderende skole</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1.2 Utagerende atferd blir til i møte med omgivelsene</b> .....	<b>2</b>
<b>1.1.3 Med blikket rettet mot hvorfor man ser det man ser</b> .....	<b>3</b>
<b>1.1.4 Lærerens betydningsfulle rolle</b> .....	<b>4</b>
<b>1.2 Hensikten med oppgaven</b> .....	<b>4</b>
<b>1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	<b>5</b>
<b>1.4 Oppbygging av oppgaven</b> .....	<b>6</b>
<b>2 Autisme</b> .....	<b>8</b>
<b>2.1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
<b>2.2 Forståelsesvansker</b> .....	<b>8</b>
<b>2.2.1 Historisk tilbakeblikk</b> .....	<b>9</b>
<b>2.2.2 Theory of mind, eksekutive vansker og svak koherens</b> .....	<b>9</b>
<b>2.2.3 Stress</b> .....	<b>10</b>
<b>2.3 Pedagogisk kompetanse</b> .....	<b>10</b>
<b>2.3.2 Behandlingsprogram</b> .....	<b>11</b>
<b>2.4 Oppsummering</b> .....	<b>12</b>
<b>3 Inkludering i skolen og teoretiske rammer</b> .....	<b>12</b>
<b>3.1 Innledning</b> .....	<b>12</b>
<b>3.2 Fra integrering til inkludering</b> .....	<b>13</b>
<b>3.2.1 Inkludering i Salamanca-erklæringen</b> .....	<b>14</b>
<b>3.2.3 Den inkluderende skolen</b> .....	<b>16</b>
<b>3.2.4 Oppsummering</b> .....	<b>17</b>
<b>3.3 Teoretiske rammer og forskningsresultater</b> .....	<b>18</b>
<b>3.3.1 Innledning</b> .....	<b>18</b>
<b>3.4 Opplevelse av sammenheng</b> .....	<b>19</b>
<b>3.5 Forskning om inkludering i skolen</b> .....	<b>20</b>
<b>3.5.1 Inkluderingstiltak rettet mot skolen</b> .....	<b>20</b>
<b>3.5.2 Inkluderingstiltak rettet mot eleven</b> .....	<b>21</b>
<b>3.5.3 Konklusjon</b> .....	<b>21</b>
<b>3.6 Læring</b> .....	<b>21</b>
<b>3.7 Sosial kognitiv læringsteori</b> .....	<b>22</b>
<b>3.7.1 Modell-læring</b> .....	<b>22</b>
<b>3.7.2 Motivasjon</b> .....	<b>23</b>

3.7.3 Mestringsforventninger .....	24
3.7.6 Medbestemmelse.....	25
<b>3.8 Oppsummering .....</b>	<b>27</b>
4.1.2 Metode.....	29
4.1.3 Teknikk .....	29
<b>4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....</b>	<b>29</b>
4.2.1 Fenomenologi.....	30
4.2.3 Livsverden.....	30
4.2.4 Intersubjektivitet .....	31
<b>4.3 Forskningsdesign.....</b>	<b>31</b>
4.3.1 Kvalitativ metode .....	32
4.3.2 Intervju.....	33
4.4.2 Planlegging av prosedyrer .....	35
<b>4.5 Etikk .....</b>	<b>36</b>
4.5.1 Informert samtykke .....	36
4.5.3 Konsekvenser.....	37
<b>4.6 Gjennomføring av intervjuene .....</b>	<b>37</b>
4.6.1 Ettertanke og avrundende dialog.....	38
<b>4.7 Analyse og tolkning .....</b>	<b>38</b>
<b>4.8 Validitet og reliabilitet .....</b>	<b>39</b>
4.8.1 Validitet og reliabilitet i kvalitativt forskning .....	40
4.8.2 Forskerens rolle .....	41
<b>4.9 Oppsummering .....</b>	<b>42</b>
<b>5 Analysedelen .....</b>	<b>44</b>
5.1 Innledning .....	44
5.2 Planlegging og gjennomføring av intervjuene .....	44
5.3 Transkribering og grovsortering .....	45
5.4 Analyse .....	46
5.4.1 Åpen koding.....	47
5.4.2 Aksial koding .....	49
5.4.3 Selektiv koding.....	50
5.5 Resultat av analysen.....	50
5.5.1 Inkludering ideelt sett .....	51
5.5.2 Oppsummering .....	54
5.6 utfordringer ved inkludering.....	54
5.6.1 Oppsummering .....	58

<b>5.7 Tiltak i inkluderingsprosessen .....</b>	<b>58</b>
5.7.1 Oppsummering .....	61
<b>6 Drøftinger.....</b>	<b>63</b>
<b>6.1 Innledning .....</b>	<b>63</b>
6.1.1 Krever optimal læring motivasjon? .....	63
6.1.2 Lærerens mulighet til å påvirke forventning om mestring.....	64
<b>6.2 Ulike synspunkter på inkludering.....</b>	<b>64</b>
6.2.1 «En må kunne sette autister sammen med de andre...».....	65
6.2.2 Et uklart inkluderingsbegrep .....	66
<b>6.3 Å styrke elevens selvoppfatning .....</b>	<b>67</b>
6.3.1 «Han skal få utvikle personligheten sin og være seg selv».....	67
6.3.2 Selvoppfatning i lys av tidligere erfaringer .....	68
6.3.3 Elevens personlige følelse av mestring må oppfylles .....	69
<b>6.4 Å være motivert og oppleve mestring, hører det sammen? .....</b>	<b>69</b>
6.4.1 Fordelen ved en sterk indre motivasjon .....	70
6.4.2 Betydningen av medbestemmelse, økt kompetanse og tilhørighet i miljøet.....	71
<b>6.5 Lærerens evne til å se hele mennesket.....</b>	<b>72</b>
6.5.1 Respekt og forståelse fra læreren.....	72
6.5.2 Tilrettelegging for differensiert og faglig tilpasset undervisning .....	73
6.6.1 Effekten av modellering i stor og liten gruppe .....	75
<b>6.7 Fører inkludering til isolasjon og ensomhet? .....</b>	<b>77</b>
6.6.2 Å forbygge stressede situasjoner .....	77
6.6.3 Kan selvregulert læring være en mulig opplæringsmetode? .....	79
<b>6.7 Det viktige samarbeidet med foreldrene .....</b>	<b>80</b>
<b>7 Oppsummering .....</b>	<b>82</b>
7.1 Det første forskningsspørsmålet.....	82
7.2 Det andre forskningsspørsmålet .....	82
7.3 Det tredje forskningsspørsmålet .....	83
<b>8 Avsluttende kommentar.....</b>	<b>85</b>
Litteraturliste til masteroppgaven .....	88
Vedlegg 1;.....	93
Vedlegg 2 .....	96
Vedlegg 3;.....	Error! Bookmark not defined.



# **1. Innledning**

Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg beskrive bakgrunnen og tema for oppgaven. Videre vil jeg redegjøre for hensikten, formålet og problemstillingen i studien. Jeg vil belyse hvordan oppgaven er oppbygget, før jeg tilslutt gir en begrepsavklaring og avgrensning for oppgaven.

## **1.1. Bakgrunn**

Bakgrunnen for denne oppgaven er et ønske å undersøke hva begrepet inkludering innebærer for en elev med autismespekterforstyrrelse i videregående skole. I den forbindelse var intensjonen å se nærmere på hvilke holdninger skolen har til inkludering, og hvordan skolen velger å organisere undervisningstilbudet for eleven. Det interessante blir da hvilke konsekvenser dagens system og de løsninger som velges kan ha for elever med denne diagnosen.

En inkluderende fellesskole er visjonen for grunnskolen i Norge. Den bygger på prinsippet om likeverd og tilpasset opplæring for alle. Gjennom utfordringer og mestring, er målet at alle elever skal få mulighet til å oppnå grunnleggende ferdigheter. (Haug, 2014).

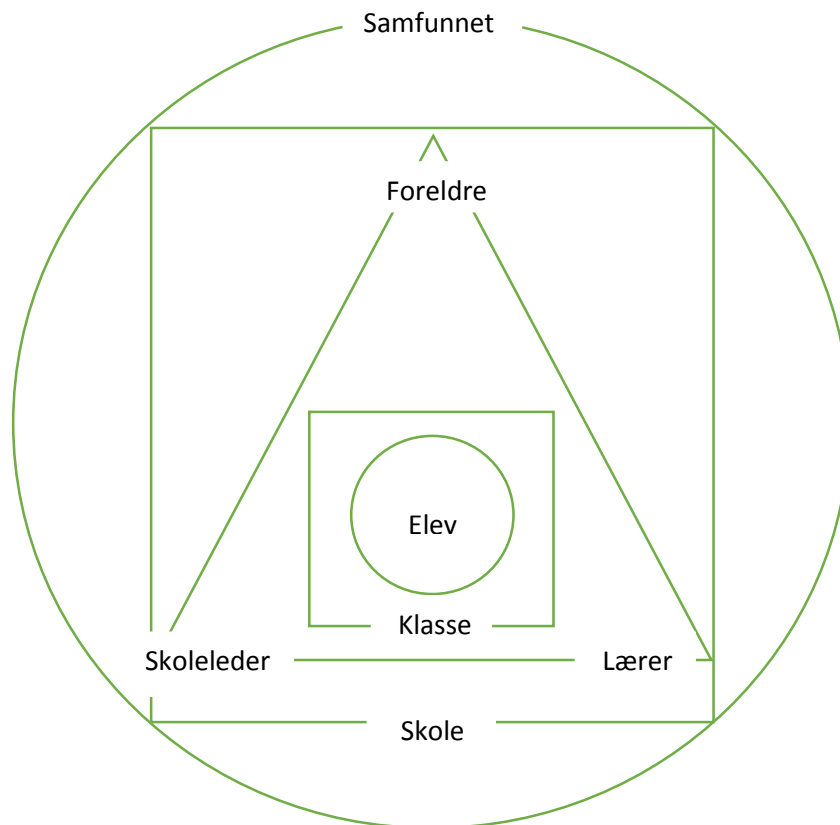
### **1.1.1 Inkluderende skole**

I vårt vestlige samfunn er det ikke lenger fare for at elever skal bli sendt langt av sted for å gå på internatskole. Det er heller ikke et vanlig spørsmål om eleven er opplæringsdyktige eller ei. Diskusjonen om inkludering i dagens samfunn går mer på hvor undervisningen skal foregå, om den skal være i eller utenfor klasserommet og hvordan den organiseres.

I dag er det derfor en selvfølge at eleven med autismespekterforstyrrelse hører til på den nærskolen de sokner til. Med andre ord, i dag ønskes *alle* elever velkommen til en inkluderende skole i nærmiljøet. Så gjenstår undringen om dette er en vinn-vinn situasjon for alle parter.

Dagens skole er i de fleste sammenhenger klar over hva en ideologisk inkludering innebærer. Kort sagt, vil det si at elever av alle slag går i samme klasse, der undervisningen tilrettelegges for hver enkelt elev etter deres forutsetninger og behov, slik fig. 1 viser. St.meld. nr. 18 (2010-2011) sier at skolen må styrke den tilpassede opplæringen og unngå at for mye ressurser flyttes fra ordinær undervisning over til spesialundervisning.

Figur 1. Ideologisk inkludering.



Det er når den ideelle inkluderingen skal brytes ned, til en konkret og gjennomførbar undervisning, at utfordringene melder seg. Heldigvis, eller kanskje dessverre for skolen, er vi mennesker forskjellig. Ulike årsakssammenhenger der arv, miljø og andre komponenter inngår, skaper et komplisert samspill og gjør at ikke alle fungerer på samme måte. Vår personlighet blir av den grunn forskjellig, både på godt og vondt, men er det plass til alle i dagens individualistiske samfunn der det stadig stilles høyere krav til kunnskap og sosialkompetanse?

### 1.1.2 Utagerende atferd blir til i møte med omgivelsene

Når alle elever ønskes velkommen til en inkluderende skole, viser gjeldende læreplan at skolen er forpliktet til å sikre dem god personlig, sosial og faglig utvikling (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Et spørsmål som stilles i den forbindelse er om alle elever blir sett på best

mulig måte, og om læringsmiljøet gir dem den muligheten de trenger for å realisere utviklingspotensialet sitt. Det sies at elever med autismespekterforstyrrelse bør møtes individuelt og profesjonelt (Europarådet, 2009). Men hva menes egentlig med det? Slik jeg oppfatter inkludering, handler det om en hårfin balansegang mellom å gi rom for mangfold og samtidig ta ansvar for å forebygge og fange opp elever som utvikler seg i negativ retning.

En forutsetning for å se og fange opp elever med autismespekterforstyrrelse, er at skolen og lærerne har kunnskap om diagnosen. Deres positive holdning og forståelse for hva blikket skal rettes mot, kan være avgjørende (Dyssegård og Larsen, 2013). Når autismespekterforstyrrelse de siste tiårene har fått større oppmerksomhet både i samfunnet generelt og skolen spesielt, er det særlig fordi antallet elever med diagnosen har økt betraktelig. I den forbindelse snakkes det om denne elevgruppens problematferd. Men utfordrende atferd er ikke et kjennetegn ved personer med autismespekterforstyrrelse. Tvert imot utvikles en eventuell utagerende atferd i møte med omgivelsene (Elven, 2012). En slik tankevekker og konsekvensene av denne oppfatningen, kan etter min mening gi omfattende ringvirkninger.

### **1.1.3 Med blikket rettet mot hvorfor man ser det man ser**

Elever med autismespekterforstyrrelse står av den grunn i fare for å bli misforstått, spesielt i sosiale sammenhenger, men også faglig (Martinsen, 2007). God didaktisk planlegging kan være et moment som får eleven til å føle seg verdsatt og trygg i læringsmiljøet. Men for å være proaktiv kreves innsikt i autisemekulturen. En må derfor gå lenger enn bare å se på forskjellige symptomer eller atferd. Ved å rette blikket mot hva som befinner seg under toppen av isfjellet, altså ikke bare utelukkende på det som synes, kan oppmerksomheten heller rettes mot hvorfor man ser det man ser (Garrels, 2015).

I den sammenheng, og på et overordnet nivå, bør skolen ha en generell kunnskap om diagnosen autismespekterforstyrrelse. Hvordan læringsmiljøet kan tilrettelegges for dem og hvilke hensyn en bør vektlegge, krever i tillegg samarbeid med kompetansesenter og fagpersoner. Men heterogene elevgrupper krever også individuelle tiltak, og hvorfor ikke benytte de som står eleven nærmest og som kjenner eleven best? Foreldrene er ofte de som sitter inne med akkurat den ressursen skolen trenger. Ansvaret for samarbeidet skole-hjem ligger på skolen, og resultatet av samspillet kan dermed gi en pekepinn på hvor langt skolen har kommet i sin profesjonalitet.

#### **1.1.4 Lærerens betydningsfulle rolle**

Til å se alle aspekter ved elevens ulike sider, også under toppen av isfjellet, trer lærerens rolle fram og skiller seg ut som et vesentlig moment. For å lykkes med inkluderingen viser forskning, at lærerens kunnskap om autismskulturen og holdningen læreren viser i møte med eleven, er spesielt avgjørende (Dyssegård og Larsen, 2013). Lærerens rolle har dermed betydning for forståelsen av elevens forståelsesvansker. Det er de vanskene som påvirker elever med autismespekterforstyrrelse innenfor alle livsområder i hverdagslivet, og som kan gjøre dem engstelige, sårbare og gi dem lav selvoppfatning (Steindal, 2013). Det sies at relasjonen mellom lærer og elev er selve grunnlaget for å styrke denne elevgruppens selvoppfatning (Elven, 2012). Men hva skal til for å skape en god relasjon? Og kan den svekkes på bekostning av mangelfunn innsikt og negativ holdning fra den voksne?

I den forbindelse ser det ut til at det å bli verdsatt, ha medbestemmelse og bli respektert er særlig viktig (Skallvik og Skaalvik, 2013). Blir det da disse sidene ved relasjonen lærer-elev som skal til for å identifisere styrker og svakheter hos eleven, og som avgjør i hvilken grad den tilpassede undervisningen blir vellykket?

#### **1.2 Hensikten med oppgaven**

Gjennom skolehverdagen møter eleven over mange år reaksjoner på hvem de er. For noen kan et godt læringsmiljø og medelever skape de trygge rammene som er med å forme hvem de blir og hvordan de oppfatter seg selv. For andre kan det oppleves stikk motsatt. Elever med autismespekterforstyrrelse sees ofte å ha det vanskelig i sosialt samspill med andre. De blir av den grunn ofte holdt utenfor, trakasert og mobbet (Martinsen, 2007). Forskning antar at det er elevens egen erfaring av læringsmiljøet som har konsekvenser for den motivasjon, selvoppfatning og atferd de har (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Avgjørende blir hvorvidt skolen evner å forandre forholdene som ligger til grunn for elevens dårlige opplevelse. Kommer forandringen eventuelt elevene til gode, kan de komme styrket ut av situasjonen. Det viser seg at positiv selvoppfatning er en forutsetning for å kunne ha det bra med seg selv og utvikles i riktig retning (Bandura, 1977).

Elever som har autismespekterforstyrrelse får ofte ikke samme mulighet til utvikling som andre elever. Dette til tross for at mange skoler og lærere besitter stor kunnskap om diagnosen. Deres innsikt sees i liten grad å bli benyttet gjennom egnede metoder og strategier i undervisningssammenheng (Martinsen, 2007). Ved å rette økt oppmerksomhet mot denne

elevgruppen, mener jeg å sette søkelyset på inkluderingens intensjon om likeverd og mangfold, samtidig som eleven respekteres gjennom forebygging og innsikt i læringsmiljøet.

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

I forrige avsnitt ble formålet og hensikten med oppgaven belyst. Der ble det blant annet beskrevet hvor viktig en positiv inkluderingsprosess er, og hvor avgjørende det er at læreren har kunnskap om autismespekterforstyrrelse. Denne elevgruppen har gjerne lav selvoppfatning, og spesielt i sosiale sammenhenger viser de liten tro på egne evner og ferdigheter (Martinsen, 2007). Dette kan få store konsekvenser for både personlig, faglig og sosial utvikling (Skaalvik og Skaalvik, 2013) Gjennom min erfaring har jeg tro på mestringstiltak som styrker elevens selvoppfatning. I denne oppgaven vil jeg prøve å vise på hvilke måter skolen og læreren kan gjøre dette. Fra denne beskrivelsen har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

**«Hvordan blir en elev som har autismespekterforstyrrelse inkludert i skolen?»**

Videre blir problemstillingen utdypet og belyst gjennom tre forskningsspørsmål:

- Hva innebærer betydningen av en inkluderende skole?
- Hva legger skoleleder, lærer og foreldre i begrepet inkluderende skole?
- Hvilke faktorer er vesentlige ved et godt læringsmiljø for en elev med autismespekterforstyrrelse?

Det første forskningsspørsmålet vil jeg besvare ved hjelp av litteratur og nasjonale styringsdokumenter. Dette ved å se inkluderingen som et overordnende begrep, der ulike måter å forstå inkludering på og ulike svar på hva inkludering er, vil belyses.

For å besvare det andre forskningsspørsmålet, ligger min empiriske undersøkelse til grunn.

Det er gjennom analysen, svarene fra skoleaktørene og en foreldres framkommer.

Det siste forskningsspørsmålet blir besvart gjennom en sammenfattende drøftingsdel. Her vil jeg drøfte min empiri og utvalgt teori opp mot det tredje forskningsspørsmålet.

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Antonovsky (2000) og hans salutogenese. Dette ved å fokusere på det som gjør at mennesker holder seg sunne og friske til tross for de utsettes for motstand av forskjellig art. Denne *opplevelse av sammenheng* kan muligens være en livsinnstillingen som kan komme eleven med ASF til gode.

Ut fra denne synsvinkelen vil jeg benytte læringssynet fra sosialkognitiv læringsteori. Jeg vil også drøfte læring ut fra dette synet, som vektlegger en kombinasjon av ytre sosiale faktorer

og indre tankemessige prosesser. Verken blant forskere, lærere eller foreldre er det enighet om hva læring er, om hvordan læring skjer eller hvordan man best kan fremme læring. Likevel er det stor enighet om at mestringsopplevelser er en viktig bestanddel av læring (Antonovsky, 2000; Bandura, 1977).

Overført fra skolen innebærer «self-efficacy» eller forventning om mestring, både mestring av faglige og sosiale situasjoner, og motivasjon for å utføre dem. I arbeidet med å besvare problemstillingen er også elevens medbestemmelse eller indre motivasjon tatt med som en viktig side i drøftingen. Dette ved teori om selvbestemmelse (Deci og Ryan, 2000).

Imidlertid er det enighet om at læring ikke bare skjer i mennesket, men også mellom mennesker. En utfordring for læreren blir å etablere situasjoner der elevene kan samarbeide, og hvor skolens emner oppfattes som meningsfylte for dem (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

#### **1.4 Oppbygging av oppgaven**

I kapittel 1, *Innledning* gir jeg en kort innføring i bakgrunn for valg av tema, hva oppgaven handler om, begrepsavklaring og avgrensing av oppgaven, hensikten og formålet, og tilslutt presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 2, *Autisme* blir det redegjort for viktige trekk ved diagnosen. Diagnosen gir en beskrivelse av graden av den enkeltes atferdsmessige autismespekterforstyrrelse (ASF), og redegjørelsen danner grunnlag for forståelse av inkluderingen i forhold til elever med ASF.

I kapittel 3, *Inkludering i skolen og teoretiske rammer* ser jeg først på inkludering som et overordnet begrep. Jeg gir videre et innblikk i den historiske veien fra integrering til inkludering, og beskriver ulike forståelsesrammer av inkluderingsbegrepet før jeg tilslutt gir en betraktning av inkludering i dagens skole og inkluderende læringsmiljø.

I forhold til teoretiske rammer har jeg valgt Antonovsky (2000) og hans salutogenese, Bandura (1977) og sosial kognitiv læringsteori og selvbestemmelsesteori av Deci og Ryan (2000).

Når det gjelder forskning om inkludering i skolen, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Dyssegård og Larsen (2013) sin samlet oversikt av forskning på området.

I kapittel 4, *Metode*, belyser jeg først tredelingen metodologi-metode-teknikk. Så presenteres en fenomenologisk tilnærming og hva det innebærer, før jeg ser nærmere på oppgavens forskningsdesign og beskriver den kvalitative metode. Videre belyser jeg intervjuprosessen og redegjør for utvalg av informanter, planlegging av prosedyrer og analyse og tolkning av data.

Jeg beskriver validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning. Så tar jeg for meg forskerens rolle, etikk, informert samtykke, og tilslutt konfidensialitet og konsekvenser.

I kapittel 5, *Analysedelen* beskriver jeg prosessen med planlegging og gjennomføring av intervjuene og transkribering. Jeg belyser kodingsprosessen, åpen koding, aksial koding, selektiv koding, samt resultat av analysen i form av tredelingen; inkludering ideelt sett, utfordringer og tiltak.

I kapittel 6, *Drøftinger*, i denne delen drøftes min empiri og utvalgt teori opp mot det tredje forskningsspørsmålet.

I kapittel 7, *Oppsummering* vil de tre forskningsspørsmålene bli besvart gjennom teori, empiri og drøftingsdel.

I kapittel 8, *Avslutning*, her vil svarene på de tre forskningsspørsmålene belyse oppgavens problemstilling og trekke trådene sammen i en avrundende kommentarer.

### **1.5 Begrepsavklaring og avgrensning av tema**

I denne undersøkelsen vil de ulike begrepene som benyttes, bli definert underveis i oppgaven. Denne studien er avgrenset til relasjonen skoleaktører, foreldre og elev. Det er av den grunn mange aspekter ved den spesialpedagogiske debatten som oppgaven avgrenses fra.

Videre i studien har jeg valgt å ha fokus på modellering. Jeg har også valgt å nevne programmet TEACCH. Det finnes imidlertid et stort antall andre modeller og opplæringsprogram for elever med ASF, som denne oppgaven ikke beskriver.

## 2 Autisme

### 2.1 Innledning

Autismespekterforstyrrelse utgjør synsvinkelen jeg ser inkludering fra. Dette gjør det nødvendig å redegjøre for noen viktige trekk ved diagnosen. Autismespekterforstyrrelse regnes blant en av de vanligste utviklingsforstyrrelsene i Norge, og internasjonale studier har anslått en forekomst på 1 av 110 (Elsabbagh et al., 2012; Fombonne et al., 2011). Det innebærer at et stort antall elever har en eller annen form for autisme. Autisme kjennetegnes ved vansker i forhold til kommunikasjon og gjensidig sosial interaksjon. I tillegg har de et begrenset og repeterende mønster av aktiviteter og interesser. Diagnosen forteller ikke om intelligens eller personlighet, men gir en beskrivelse av graden av den enkeltes atferdsmessige autismespekterforstyrrelse (ASF). Graden kan variere fra dyp psykisk utviklingshemming, til normal og over normal intelligens. I denne studien vil jeg benytte meg av begrepet ASF som bygger på den nye forståelsen av mennesker med slike utfordringer (se under) og lener meg derfor til DSM-5. Selv om vi i Norge ikke har denne formelle forståelsen vil fagmiljøer så vel som andre ha forståelse for at autisme dreier seg om et spekter, som kan sees på som et slags kontinuum. Det er og antatt at ICD paradigmet vil legge seg tett opptil DSM.

### 2.2 Forståelsesvansker

Det funksjonelle språket er utslagsgivende for hvilken grad den enkelte har (Martinsen, 2014). Variasjoner fra ikke språk, til stereotyp, repeterende, særegen eller normal bruk av språket, kan sees. Lidelsen kan derfor oppfattes som «usynlig», og for omgivelsene er det vanskelig å oppfatte og forstå hvordan ASF påvirker eleven i dagliglivet (Steindal, 2013). De fleste med ASF har særinteresser. Enkelte elever har utviklet særinteressene sine til å bli eksperter på sitt «område». Allikevel kan de ha omfattende forståelsesproblemer som gjør at de har vansker med å forstå kommunikasjon, andre mennesker og sosiale forhold. Det andre forstår intuitivt, blir ofte misforstått av elever med ASF. Derfor kan hverdagen deres være fylt av krenkelser, stress, forvirring og frustrasjon i situasjoner som andre forstår og behersker helt naturlig (Martinsen, 2007). Kunnskap om tilrettelegging, opplæring og tiltak for elever med denne typen kognitive vansker krever en spesiell innsikt og tilnærming, og vil være avgjørende for å tilpasse læringsmiljøet og undervisningen til et klassefelleskapet for alle.



### 2.2.1 Historisk tilbakeblikk

Autisme, ble kjent gjennom Leo Kanners artikkel fra 1943. I avhandlingen beskrev han unge pasienters karakteristiske trekk han kalte «autistiske». Året etter utga Hans Asperger et lignende arbeid, der han beskrev ungdommer med «autistisk personlighetsforstyrrelser». Begge pionerens utgivelser viser casebeskrivelser og inneholder de første teoretiske forsøkene på å forklare lidelsen (Happè, 1999). Likevel var Lorna Wing (1981) den som først beskrev de tre ASF vanskene som «det autistiske spektrum», også kalt «Wings triade», som betyr at vanskene opptrer samtidig (Baron-Cohen, 2008), slik de beskrives i de internasjonale diagnosemanualene ICD-10 og DSM-5.

### 2.2.2 Theory of mind, eksekutive vansker og svak koherens

Når elever med ASF lett misforstår og lett blir misforstått, har det bakgrunn i det Steindal (2012) kaller «lesevansker». Det henger sammen med at deres evne til å *mentalisere* er mangelfull (Baron-Cohen, 2002). Vansken ligger i «å se seg selv utenfra, og se andre innenfra». Det betyr at eleven har problemer med lese ansikter og blikk, og at de feiltolker eller ignorerer tonefall, gester, mimikk og kroppsspråk. Den kjente studien Baron-Coen og kolleger (1985) foretok om dukkene Sally og Ann er et godt eksempel på dette. I en studie påviste forskerne, ved hjelp av et skuespill med to dukker, at personer med ASD ikke automatisk forstår at en annen person ikke vet det samme som en selv (Baron-Coen, Leslie, & Frith, 1985). I tillegg er vansker med å oppfatte emosjoner, som andres og egne følelser, andres intensjoner og handlinger, nonverbal kommunikasjon og sosial situasjoner, et omfattende problem for dem. Disse vanskene skaper usikkerhet på de fleste sosiale områdene som elever med ASF deltar i, og vises som forståelsesvansker.

Forståelsesvanskene kommer også til uttrykk når det gjelder å få oversikt og kontroll i hverdagen. Det er knyttet til planlegging, initiativ, organisering og prioritering av gjøremål. Det beskrives som *eksekutive vansker* (Frith, 2005, Happè, 1999). Frith (2005) hevder at for personer med ASF er det å skille ut hva som er viktigst i en planlegging, eller tenke helhetlig fremfor å se delen, ikke deres sterke side. Det kan innebære vansker med å skape mening i kontekstuelle sammenhenger. *Svak koherens*, er et faguttrykk som brukes i denne sammenheng (Elvèn, 2013). Det betyr at ganske mange hendelser er helt uventede og helt umulig å forholde seg til. Både dette, og plutselige endringer i rutiner eller brudd på forventninger, er med på å skape stress.

### **2.2.3 Stress**

Sårbarhet for stress ser ut til å kjennetegne personer med ASF (Gillberg, 2011). Både de sosiale og organisatoriske vanskene kan forverres i situasjoner med mye stress. For noen er stresset knyttet til planlegging og komme seg av sted til aktiviteter, for andre kan det være ustrukturerte, sosiale sammenhenger som er vanskeligst. Stress kan også påvirkes av at eleven er overfølsom for ulike sanseinntrykk, som sterkt lys og høye lyder. Andre personers berøring eller at andre er for nærgående, er heller ikke lett for dem. Særlig beskrives det som stressende og overveldende, når de opplever flere inntrykk samtidig (Elvèn 2012). For en elev med ASF betyr alt slitet de har med å prøve å forstå andre, og tilpasse seg skiftende situasjoner og uklare forventinger, en stor risiko for skjevutvikling. En skjevutvikling kan vise seg som tilpasningsvansker og psykiske lidelser (Storvik, 2014). Det kan være forårsaket av den konstante alarmberedskapen eleven opplever i hverdagen. Et høyt stressnivå og konstant alarmberedskap, i tillegg til sosial isolasjon, ensomhet, krenkelser og konflikter, utgjør faren for å utvikle lav selvfølelse.

## **2.3 Pedagogisk kompetanse**

Det anses som en grunnleggende forutsetning for pedagoger, at de har innsikt i de overnevnte utfordringene slik at de kan tilrettelegge skolemiljøet og undervisningen for elever med ASF på en så optimalt måte som mulig. Med innsikt, menes at pedagogen må prøve å forstå autisme «innenfra». Det er ikke nok å fokusere bare på det man ser, man må prøve å rette blikket mot hvorfor man ser det man ser. Ved å åpne opp for hvordan merkelig atferd kan være funksjonell for elever med ASF, kan pedagogens holdning gi dypere innsikt og økt kompetanse (Rita Jordan & Stuart Powell, 2000).

### **2.3.1 Ansvarliggjøring av skolen og samfunnet**

I den senere tid har det skjedd en holdningsendring innenfor Autismespekterkulturen. Dette kommer tydelig fram i den nye amerikanske diagnostiske manualen DSM – 5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM – 5; American Psychiatric Association, 2013) og beskrivelsene den har av autismespekterforstyrrelser. I den forrige utgaven, DSM – IV, ble autismespekterforstyrrelser inndelt i barneautisme, Asperger syndrom, atypisk autisme og uspesifiserte gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. Denne inndelingen vektla «avvikene» hos enkeltindividene som skulle motta diagnosen. Den nye DSM – 5 manualen har gått bort fra inndelingen av de ulike typene autisme, til å gjelde hvilket støttebehov den enkelt har behov

for. Den nye inndelingen består av tre forskjellige nivåer fra; «noe støtte fra omgivelsene, til behov av omfattende støtte og til å innebære behov for svært omfattende støtte (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013) Dette er et viktig fokusskifte, som innebærer en større ansvarliggjøring av samfunnet og skolen for å tilpasse seg personer med ASF, og ikke omvendt. Hovedspørsmålet er altså ikke lenger «Hvilken type autisme har personen?», men i stedet «Hvor mye støtte fra samfunnet trenger denne personen for å kunne fungere så godt som mulig?» En slik endring av fokus vil også kunne gjenspeiles i en pedagogisk praksis, hvor en ofte ser en balansegang mellom kompensierende og normaliserende strategier.

### **2.3.2 Behandlingsprogram**

Autismespekterforstyrrelser har fått mye oppmerksomhet, både i forskning og media de siste tiårene. Samtidig sees en økning i behandlingsprogrammer for mennesker med ASF. Jeg har valgt å se nærmere på et av dem, TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication handicapped Children) -programet, for å eksemplifisere hvordan skolens pedagogisk tilnærming kan gjøres.

Eric Schopler (1972) utviklet programmet TEACCH, som handler om å jobbe med struktur på forskjellige nivåer. Dette for å øke motivasjon for læring hos elever med ASF. TEACCH ser ASF som en heterogen gruppe, og de benytter elevens styrke innenfor det visuelle feltet for å kompensere for svakheter innen andre områder, som eksekutive funksjoner og verbale ferdigheter. Programmet tar i bruk elevenes særinteresser for å øke motivasjonen for læring, og fokuserer på strukturering av omgivelsene og aktivitetene slik at det gir mening for eleven. Det finnes empirisk støtte for at en slik strukturering av miljøet og undervisningen er effektive tiltak for elever med ASF (Hume, Plavnick & Odom, 2012). TEACCH anbefaler fire forskjellige typer struktur. Fysisk struktur i klasserommet, strukturering av dagens aktiviteter gjennom dagsplan, strukturering av individuelle oppgaver og arbeidssystem for å selvstendig gjøre eleven. Virues-Ortega (2013) har i en meta-analyse av TEACCH-intervensjoner analysert 13 studier. Metaanalysen viser at programmet har moderat effekt for skolebarn og stor effekt for voksne, og at TEACCH er spesielt effektiv når det gjelder reduisering av utfordrende atferd (Virues-Ortega, 2013). I følge Veerle Garrels (2015) har programmet som mål å lære mennesker med ASF de ferdighetene som er nødvendig for å fungere i en ikke-autistisk verden, samtidig som man respekterer individets annerledeshet og legger mest mulig til rette for det.

## 2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for vanskene personer med ASF har. Det kjennetegnes ved kvalitative avvik i kommunikasjon, kvalitative avvik i gjensidig sosial interaksjon, og stereotype/repetitiv atferd. I tillegg til mange andre vansker har de også sensoriske vansker, som varhet for lyder, lys, smak og lukt. Forståelsesvansken sees som omfattende og gir ringvirkninger til de fleste sosiale situasjoner. Først må en forsøke å forstå eleven i et «innenfra» perspektiv, innsikten pedagogen da kan få gir kompetanse til å videreutvikle tiltak og eventuelt ta i bruk autismeprogrammer. I denne sammenheng har TEACCH programmet blitt belyst som et eksempel. I det neste kapitlet vil jeg sette inkludering i et historisk perspektiv og beskrive hvordan inkludering oppfattes både nasjonalt og internasjonalt.

## 3 Inkludering i skolen og teoretiske rammer

### 3.1 Innledning

Hva ASF innebærer og hvordan det ytrer seg ble beskrevet i forrige kapittel. En utfordring er på hvilken måte læreren kan dra nytte av denne kunnskapen i praksis, og implementere det som skal til i en inkluderende undervisning. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på inkludering som et overordnet begrep. Inkluderingsbegrepet dukket først opp i norsk sammenheng med forarbeidene til L97. Der står det at; «opplæringen skal søke å inkludere alle elever, uansett evner og forutsetninger» (St.meld. nr. 29 (1994-1995, s. 23)). Det ble forskriftsfestet at den norske skolen skulle være inkluderende. Først gjennom læreplanens generelle del i L97 og senere i K06. Men hva vil det si at skolen skal være inkluderende? En felles forståelse for begrepet eksisterer ikke, og kritiske røster er opptatt av om inkludering er begrenset til en forestilling om elever som tidligere ble «integrert», nå skal «inkluderes» (Befring, 2014). Hvis så er tilfelle, er inkludering redusert til å vurdere tiltak på individnivå, men intensjonen var ment å føre til vurdering og endring av skolen som system.

Det finnes ulike måter å forstå inkludering på og ulike svar på hva inkludering er. En måte å definere inkludering er denne: «*Med inkludering menes at elevene skal ha en opplæring som er tilpasset deres forutsetning og behov, samtidig som de inkluderes i klassens og skolens kulturelle og sosiale fellesskap*» (Arneberg og Overland, 1997, s. 12) En slik definisjon av inkludering der det fokuseres på det faglige, sosiale og kulturelle er i tråd med den ideologiske framstillingen lovverket viser til (KUF, 1997).

For å tydeliggjøre begrepet inkludering i denne studien vil jeg først se nærmere på den historiske veien fra integrering til inkludering, og gjør en betraktning av inkludering i lys av Salamancaerklæringen. Videre belyser jeg ulike diskurser av integrering som viser forskjellige forståelsesrammer av inkluderingsbegrepet, og tilslutt en betraktning av den inkluderende skolen i dag.

### **3.2 Fra integrering til inkludering**

En enkel definisjon av begrepet integrering, er å samle atskilte enheter eller deler til en helhet (Store norsk leksikon, 2014). Atskilte enheter skal være fullverdige medlemmer av en gruppe eller et samfunn, uten helt å oppgi sin egenart og kultur (Bø & Helle, 2006). Begrepet integrering, kom sammen med normalitetsbegrep inn i skoledebatten på 1960-tallet. Normalitetstanken lå til grunn for ideen om at funksjonshemmede skulle ha plass i den vanlige skolen (NOU 1995:18 Ny lovgivning om opplæring). «Målet med integrering var å bygge ned spesialskolene og utvikle et fellesskap der alle hørte til» (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 177). Utrykket «en skole for alle» ble realiteten, der alle skulle få gå på sin nærskole og alle skulle få være med i fellesskapet (Opplæringsloven § 8-1). Spesialundervisning og tilpasset opplæring kom i tillegg med i det nye skolesystemet.

Integreringstanken hadde til hensikt å sikre alle elever likeverdig deltagelse innenfor fellesskapet. Men den inneholdt en selvmotsigelse, hevder Tetler (2000). Hun skiller mellom fysisk, funksjonell og sosial integrasjon for å anskueliggjøre selvmotsigelsen. Med fysiske integrasjonen menes at elevene er under samme tak. Funksjonell integrasjon innebærer utnyttelse av felles ressurser i skolen, ved felles ledelse og felles lokaler. Mens sosial integrasjon betyr at elever med særlig behov inngår i et fellesskap med andre, at de har regelmessig kontakt med andre og oppleves i miljøet og av seg selv, som en naturlig del av fellesskapet. I følge Tetler (2000) kom integrering mer og mer til å bety fysisk og funksjonell integrasjon, men ikke sosial integrasjon. Hun påpeker at fysisk integrasjon er en forutsetning for sosiale integrasjonen, men den er ikke tilstrekkelig for tilhørighet og samspill. Skal fysisk nærhet utvikles til mellommenneskelige forhold, preget av respekt og forståelse for mangfold, kreves reelle møtesteder, hevder hun. Integrering bar på den måten preg av noe ulogisk og selvmotsigende. Et resultat av at elever med spesielle behov skulle tilpasse seg skolen mer eller mindre slik skolen var (Hausstätter, 2007). Denne erkjennelsen åpner opp for inkludering, som før det ble internasjonalt vedtatt gjennom Salamanca-erklæringen, ble debattert i USA på 80-tallet.

### 3.2.1 Inkludering i Salamanca-erklæringen

Inkluderingsbegrepet har to tydelige historiske røtter, den amerikanske inkluderingsbevegelsen og Salamancaerklæringen. Den amerikanske inkluderingsbevegelsen kom som en reaksjon på en lov vedtatt i 1975, Education for All handicapped Children Act (EHA), som omhandlet integrering. Bakgrunnen var at segregeringen av elever med særskilte behov økte i skolene i USA (Haug, 2014). Kort sagt ville inkluderingsbevegelsens fjerne segregerende spesialundervisning slik at alle elevene skulle undervises i samme klasse (Strømstad, 2004). Dette regnes for å være en radikal form for inkludering, mer radikal enn Salamanca-erklæringen, som arbeider med å beholde spesialundervisningen. UNESCOs Salamanca-erklæring kom i 1994<sup>1</sup> og gjelder «principles, policy and practice in special needs education». I motsetning til den amerikanske inkluderingsbevegelsen har Salamanca-erklæringen ett større og videre perspektiv på spesialundervisningen. Deres vide fokus omfatter alle grupper barn, fra begavede barn til barn fra nomadiske befolkningsgrupper, og er ikke det man vanligvis forbinder med uttrykket elever med «særskilte behov». Strømstad (2004) ser sammenhengen mellom dette inkluderingsbegrepet og det norske begrepet «tilpasset opplæring». Erklæringen omfatter alle barn og handler derfor like mye om generell undervisning som spesialundervisning. Den inkluderende skoles utfordring blir å utvikle pedagogiske strategier og tilnærminger som kan imøtekomme alle barn. For å ivareta alle må fokuset ligge like mye på læringsmiljøet, som det enkelte barn.

«Inclusive education is thus seen as a means to achieve education for all where «special needs», and barriers to learning are understood to be the result of interaction between the learner and his/her environment» (UNESCO, 2001, s.1)

Booth m.fl. (2001) deler et slikt syn på inkludering, og foreslår uttrykket «hindring for læring og deltagelse», som erstatning for begrepet «særskilte behov». Dette for å unngå at problemet plasseres hos eleven, der fokus rettes mot individuelle mangler hos den enkelte. Med tolkningen «hindring for læring og deltagelse» blir det tydeliggjort at det dreier seg om et systemnivå (Booth, 2001, s. 9). Et systemnivå som dette retter oppmerksomheten mot møtet mellom elev og læringssituasjon. Det muliggjør en pedagogikk som har barnet i sentrum ikke «one size fits all mentality towards education» (UNESCO 1994 s. 7).

Strømstad, Nes og Skogen (2004) har en oppsummering av hva som legges i begrepet inkludering i Salamanca-erklæringen:

---

<sup>1</sup> Salamancaerklæringen ble undertegnet i 1994 av 92 nasjoner og 25 internasjonale organisasjoner.

*Gi alle elever bedre tilpasset opplæring  
Bygge solidaritet mellom de forskjellige elevene  
Redusere fordommer og skape positive holdninger  
Gi alle elever felles erfaringer ved at de deltar i den samme opplæringen, med nødvendig tilpasninger.  
Skape et mer inkluderende samfunn  
Bygge ned konflikter mellom etniske grupper  
Styrke demokratiet  
(s. 16)*

Salamancaerklæringen har en moderat holdning i motsetning til den amerikanske inkluderingsbevegelsen, som ønsket å fjerne spesialundervisningen. Inkluderingsbegrepet slik det brukes i L97 er inspirert av Salamanca-erklæringen og punktene over sees både i erklæringen og L97 (Strømstad, Nes & Skogen, 2004).

### **3.2.2 Ulike diskurser**

Ved å se på forskjellige diskurser av begrepet integrering, kan en lettere forklare at det finnes ulik forståelse av begrepet inkludering,

Bø og Helle (2007) definerer diskurs som en utfordrende kommunikasjonsprosess der dialogen søker etter «det beste argumentet». Diskurs i denne sammenheng er derfor tenkt å være et hjelpemiddel som kan være med å tydeliggjøre prosesser og vil ikke bli benyttet som analyse.

I følge Fulcher (1989) finnes det innenfor spesialpedagogikken, to ulike diskurser i synet på integrering. Den splittede diskursen og den inkluderende diskursen. Han hevder at skillelinjen går mellom de ulike diskursene, og ikke mellom integrering og inkludering. Den splittende diskursen legger vekt på vanskene og behovene til den enkelte elev, mens den inkluderende diskursen omhandler alle elevene i skolen. Den splittende diskursen har et individrettet fokus, som handler om hvordan man best tilrettelegger undervisningen for elever med særskilte behov. Integrering blir derfor et praktisk anliggende, etter hva som er best for barnet, og handler om å videreføre og videreutvikle den allerede eksisterende ordningen. I den inkluderende integreringsdiskursen er utgangspunktet en demokratisk tenkemåte og sees som et prinsipielt verdispørsmål. Spesialundervisningen ut fra denne diskursen handler om hvordan man vil endre den eksisterende skolen slik at den rommer alle (Hausstätter, 2007).

I følge Haug (2004) kalles de to diskursene omkring integrering også for «normalsporet» og «spesialsporet». Normalsporet omfatter de fleste elevene og tar utgangspunkt i demokratisk tenkning og skal romme alle, mens spesialsporet er mer individorientert og legger vekt på behovene til det enkelte barnet. Haug (2004) beskriver at da begrepet inkludering kom ble de

to diskursene av integrering videreført. Strømstad (2004) hevder at selv om inkludering har rot i et paradigmeskifte, råder fortsatt «spesialsporet» gjennom diagnostisering, kartlegging, fokus på individet og segregerende elementer gjennom måten systemet er organisert på. Paradigme omtales som et grunnsyn som utgjør en grunnleggende oppfatning av hvordan man tolker hele eller deler av tilværelsen (Bø og Helle, 2007). Eleven i et slikt perspektiv kan fort bli redusert til en «merkelapp», en diagnose. Grunnforståelsen i inkludering er å skape demokratisk fellesskap som skal romme alle. Strømstad (2004) stiller spørsmål om det er realistisk utfra tankegangen «spesialsporet» fremmer.

### **3.2.3 Den inkluderende skolen**

En inkluderende skole skal ha rom for alle, og være et overordnet mål for samfunnet og skolen. Det sees som et mål og er en prosess å arbeide mot, men kan aldri nås til fullt ut (Strømstad, Nes & Skogen, 2004). Hvilke mål samfunnet skal bevege seg mot, blir formulert gjennom formålsparagrafen som uttrykker formålet med undervisningen.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte (*Formålsparagrafen* 2009).

Hensikten med den inkluderende skolen er å ivareta disse verdiene og normene, der den pedagogiske litteraturen har banet vei for forståelse av den inkluderende skole som ideal (Strømstad, 2004).

Den inkluderende skole gir en forståelse og beskriver hva som er et ønskelig eller ideelt læringsmiljø. Læringsmiljø kan forstås som noe helhetlig i forhold til skolen, men det kan sees mer oppdelt. «Mer avgrenset kan vi betrakte læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, de holdningene og den målstrukturen som elevene erfarer og opplever i skolen» (Skaalvik & Skaalvik 2007). I dette perspektivet ligger både syn på læring, og hvordan elevene opplever læringsmiljøet. Idealet om et slikt læringsmiljø blir støttet gjennom § 9-a i opplæringsloven som omhandler elevenes skolemiljø. I § 9a-3 står det: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør». Paragrafen bekrefter arbeidet med



elevens psykososiale miljø. Samtidig stiller Strømstad (2004) spørsmål om det er grunnlag for å si at vi har en felles forståelse av begrepet inkludering.

Haug (2014) har dekonstruert begrepet inkludering og identifisert sentrale oppgaver som må samvirke for at den inkluderende skolen skal fremme en inkluderende virksomhet.

Dekonstruksjon betyr å dele begrepet opp i de forskjellige bitene det er sammensatt av, og som til sammen danner en helhet (Store norske leksikon, 2014). Delene har kommet fram gjennom analyser av sentrale styringsdokumenter og relevant faglitteratur (Bachmann & Haug, 2006). Haug (2014) skiller mellom en vertikal og en horisontal linje (se tabell under). På en vertikal akse deler han de ulike nivåene i forvaltningen; fra statlig politikk, kommune og skole, ned til klasserom og den enkelte lærer. På en horisontal linje konkretiserer han begrepet til fire forskjellige oppgaver eller utfordringer som er; å øke demokratiseringen (medbestemmelse), å bedre fellesskapet, å øke deltagelsen og øke utbytte. Dette perspektivet på en inkluderende skole blir støttet av lovverket gjennom NOU (2009, s. 18).

	<b>Fellesskap</b>	<b>Deltagelse</b>	<b>Medvirkning</b>	<b>Utbytte</b>
<b>Stat Verdi, ideologi, politikk</b>				
<b>Kommune Organisasjon og vilkår</b>				
<b>Skole Praktisk handling</b>				

Ved en teknisk forståelse av politikk forventes et samsvar mellom de vertikale nivåene i enhver sak. Det innebærer at de statlige, ideologiske vedtakene om inkludering, som til enhver tid gjelder, blir fulgt opp i kommunene og i skolens praksis. Den praktiske verden viser noe annet. Manglende samsvar på den vertikale linjen kan gi ulike tolkninger og forståelse av begrepet, og skape ulikt verdigrunnlag. Dette kommer blant annet til uttrykk ved et «individ rettet» eller et «systemrettet perspektiv» på inkludering. Hvilken forståelse som ligger til grunn for begrepet blir derfor avgjørende for hvordan man ser den inkluderende skolen.

### **3.2.4 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg sett nærmere på inkludering som et overordnet begrep. Det finnes ulike måter å forstå inkludering på og ulike svar på hva inkludering er. For å tydeliggjøre begrepet inkludering i denne studien har jeg sett nærmere på veien fra integrering til inkludering. Integreringstanken hadde til hensikt å sikre alle elever likeverdig deltagelse

innenfor fellesskapet. Men det resulterte i at elever med spesielle behov skulle tilpasse seg skolen mer eller mindre slik skolen var. Denne erkjennelsen åpnet opp for inkludering, som ble internasjonalt vedtatt gjennom Salamanca-erklæringen. Det vide fokuset i Salamanca-erklæringen omfatter alle barn og handler derfor like mye om generell undervisning som spesialundervisning.

Den inkluderende skoles utfordring blir å utvikle pedagogiske strategier og tilnærminger som kan imøtekomme alle barn. For å ivareta alle må fokuset ligge like mye på læringsmiljøet, som det enkelte barn. Den inkluderende integreringsdiskursen tar utgangspunkt i at spesialundervisningen vil endre den eksisterende skolen slik at den rommer alle, i motsetning til den splittende diskursen som har et mer individrettet fokus og vil videreføre den eksisterende ordningen. Denne holdningen kan sammenlignes med det Haug kaller «spesialsporet», mens «normalsporet» kan sammenlignes med den inkluderende integreringsdiskurs, som tar utgangspunkt i demokratisk tenking og skal romme alle.

Den inkluderende skole gir en forståelse og beskriver hva som er et ønskelig eller ideelt læringsmiljø. Idealet om læringsmiljø blir støttet gjennom opplæringsloven, der det beskrives at skolen skal arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, som skaper trygghet og sosial tilhørighet. For at en inkluderende skole skal samarbeide og fremme inkludering forventes et samsvar mellom Haugs vertikale og horisontale dimensjon, der fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte har betydning. I neste kapittel vil jeg se nærmere på læringsmiljøet i skolen der disse aspektene står sentralt.

### **3.3 Teoretiske rammer og forskningsresultater**

#### **3.3.1 Innledning**

I dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i elevens inkluderende læringsmiljø. Selv om inkludering er et uavklart begrep har inkluderingsprosessen skapt et annet fokus i spesialpedagogikken. Fra ensidig tiltak rettet mot funksjonshemninger og diagnoser til fokus rettet mer mot hele mennesket. En dreining av fokus mot hele mennesket tilsier et behov for kompetanse knyttet til både kognitive, sosiale og affektive prosesser. Det krever ikke bare fokus på eleven, men på eleven i kontekst, på skolemiljø og læringsmiljø. En slik prosess er samtidig avhengig av kvaliteten til den allmenne pedagogikken i skolen.

Et helt menneske innebærer, slik jeg oppfatter det, å se de to dimensjonene, individ og systemperspektiv, i et samspill med hverandre. Derfor vil jeg utdype viktigheten av

inkludering i et «her og nå» perspektiv hvor fokus er rettet mot både læringsmiljøet på skolen og mot den enkelte elev. Med dette som utgangspunkt har jeg valgt; Antonovsky og hans salutogenese, Bandura sin sosial kognitive læringsteori og forskning knyttet til inkludering av elever med spesielle behov i skolen, som grunnlag og ramme for min videre fremstilling. Jeg vil starte med en oversikt over forskning på området, men som overordnet perspektiv vil jeg først introdusere den salutogenetiske idè.

### 3.4 Opplevelse av sammenheng

Aron Antonovsky (2000) innførte begrepet salutogenese. Hans tanke var å flytte fokus vekk fra det avvikende eller syke, det patogene. Til å fokusere på det som gjør at mennesker holder seg sunne og friske til tross for at de utsettes for motstand av ulikt slag. Dette perspektivet kaller han den salutogenetiske idè. Antonovsky er opptatt av at stressfaktorer er noe alle blir utsatt for. Det er både små og store hendelser som skal håndteres, uten at vi umiddelbart vet hvordan. Stressfaktorer, og vår evne til å takle dem kaller Antonovsky for en *opplevelse av sammenheng*, noe han også betegner som en helhetlig orientering. Det vil si en livsinnstilling som uttrykker hvilken grad personen har;

«en gjennomgående, tilstedeværelse og dynamisk følelse av tiltro til at de påvirkningene som kommer innenfra og fra omgivelsene som er forutsigbare, og at det er stor sannsynlighet for at alt vil gå så bra som man med rimelighet kan forvente»

(Antonovsky, 2000, s. 13)

En slik livsinnstillingen kan oppstå gjennom en sunn utvikling av motstandskraft, og er nødvendig for å takle eventuelle utfordringer i livet. Antonovsky legger vekt på at opplevelse av sammenheng utvikles i samspill med andre og nevner de tre elementene *forståelse*, *håndterbarhet* og *meningsfullhet*, som ligger til grunn for en slik opplevelse. Det første punktet *forståelse*, vil si hvordan indre og ytre påvirkning kan gi en mer forutsigbar forståelse av sammenheng. Det andre punktet *håndterbarhet*, handler om å ha tro på at det finnes løsninger, og at man selv har ressurser til å se løsninger på utfordringene som oppstår. Antonovskys tredje og siste punkt *meningsfullhet*, dreier seg om å øke mestringsfølelsen gjennom opplevelsen av å være delaktig i fellesskapet, og samtidig å ha tro på at man kan finne mening i å se etter løsninger på vanskene i livet. Som er overordnet begrep vil jeg benytte Antonovskys salutogenetiske idè videre i denne studien, og flette det sammen med de ulike aspektene jeg omtaler.

### **3.5 Forskning om inkludering i skolen**

I forhold til problemstillingen min, vil jeg presentere forskning om inkludering i skolen foretatt av Dansk Clearinghouse (2013). Dette fordi jeg har søkt og funnet et stort antall artikler om emnet, både nasjonalt og internasjonalt, men støtter meg til Haugs (2014) argument om at det er vanskelig å få et samlet overblikk over det innholdsmessige i artiklene. I en analyse av, norsk og nordisk forskning om integrering og inkludering, fant Haug (2004a) at budskapet forskningen kunne løfte fram, ikke var verken entydig eller enhetlig. Han beskriver at resultatene spriker, de er motsetningsfylte og i tillegg ganske uklare. En konsekvens av dette funnet er at Haug (2014) ikke anbefaler å legge for stor vekt på enkeltstudier om temaet inkludering. Etter hans mening er det mer informativt å se hvilke tendenser som kommer fram når resultatene av mange studier blir satt sammen.

Ut fra dette perspektivet har jeg derfor valgt å se på forskning av Dansk Clearinghouse (2013), som startet med flere tusen referanser og sto tilbake med 43 undersøkelser som etter deres mening oppfylte de substansielle og metodiske kravene som ble stilt. De fleste undersøkelsene er foretatt i europeiske land, og omhandlet alle typer utviklingsforstyrrelser, deriblant Autisme.

Analysen gir innblikk i:

- Hvilke effektfulle metoder skolen kan ta i bruk for å inkludere elever med særlige behov i den vanlige undervisningen, og
- Hvilke effekter disse metodene kan forventes å ha både for elevene med særlig behov og for de andre elevene i klassen.

Studiene er delt inn i to kategorier: 1. Inkluderings tiltak rettet mot skolen og 2. Inkluderings tiltak rettet mot elever.

#### **3.5.1 Inkluderings tiltak rettet mot skolen**

I den første kategorien er det to ting som viser seg tydelig. Det ene er at jo eldre elevene er jo bedre trives de med særlige behov, i spesialtilbud i institusjoner. Dette fordi elevene i slike tilbud ikke opplevde seg konstant mindre kompetente enn klassekameratene sine. Det andre resultatet er i samsvar med det Haug (2014) tidligere var inne på, at det er vanskelig å gi et klart entydige svar på hva som er det mest effektive skoletilbudet for denne elevgruppen. Et positivt element, er at vanlige elever ikke er utsatt for negativ effekt av å ha elever med særlige behov i klassen.

Avgjørende for elevenes sosiale og den faglige utviklingen er at skolen har en overordnet positiv holdning til inkludering, ikke overraskende viser negative lærere seg å ha uheldig påvirkning på elevene med særskilte behov. Tolærerordning og bruk av assistenter har positiv effekt på elevene der de impliserte er faglig kompetente til å arbeide med elever med spesielle behov og har innsikt i samarbeidsmetodikk. Samarbeidslæring er utviklet for å ivareta elevenes sosiale behov og gi trening i sosiale ferdigheter. Samarbeidslæring brukes som en fellesbetegnelse på flere metoder som er utviklet for å utnytte elevsamarbeid på en systematisk måte i læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013)

### **3.5.2 Inkluderings tiltak rettet mot eleven**

I den andre kategorien, på elevnivået, vises at elevformidling er en effektiv strategi for å inkludere elever med særlige behov i den allmenne undervisningen. Med elevformidling menes undervisningssituasjoner der en elev underviser en annen elev under tilsyn fra læreren eller der en mindre gruppe elever samarbeider om å løse en oppgave. En slik undervisning vil også ha positiv effekt på alle elever. Forutsetningen er at lærerne har kjennskap til hvilke programmer det er evidens for at har effekt.

### **3.5.3 Konklusjon**

Den samlede konklusjonen på denne danske gjennomgangen av forskningen er at det er mulig å inkludere elever med særlige behov i den vanlige undervisningen, og at det kan ha positiv effekt på alle elevers faglige og sosiale utvikling. Det krever at lærerne har kompetanse i arbeid med elever med spesielle behov, at de har adgang til ressurspersoner som kan gi støtte, og at de har kjennskap til evidensbaserte metoder og intervensjonstiltak som er målrettet mot elevenes særlige behov (Dyssegård og Larsen, 2013). Det innebærer at det er mange komponenter som skal stemme for at eleven skal føle en *opplevelse av sammenheng* ved inkludering i vanlig undervisning. Et viktig moment er hvilken tilnærming skolen har til læring.

## **3.6 Læring**

Opplæringen, av barn og unge i samfunnet vårt, er det skolen som har ansvaret for. Selv om læring også skjer på alle andre arenaer i livet, er det skolen jeg retter blikket mot i denne teksten. Begrepet opplæring henviser til elevens læring og utvikling, men reflekterer samtidig et syn på læring der skolen skal «tilføre» eleven kunnskap og kompetanse. Dette er den tradisjonelle måten å forstå læring på. Et slikt syn der kunnskap overføres eller formidles fra

en person til en annen, sees som en objektiv prosess. Sosiale og kognitive læringsteorier har en annen innfallsvinkel, og oppfatter isteden kunnskap som «konstruert» gjennom kognitive og sosiale prosesser, der *læring* handler om ulike forandringer i den enkelte elev. Det kan oppstå som et resultat av sosial interaksjon, dialog eller samarbeid. Gjennom slike prosesser utvikler eleven identiteten eller selvoppfattelsen sin. Selvoppfattelse er det eleven vet, tror og føler om seg selv. Bandura (1989) ser både selvoppfatning og motivasjon som et resultat av erfaringer. Skolens holdning til læring blir derfor avgjørende, ikke bare for elevens læring av selvoppfatning og motivasjon, men også som betingelse for ny læring (Skaalvik og Skaalvik, 2013)

### **3.7 Sosial kognitiv læringsteori**

Albert Bandura er kjent for forskning innen den sosialkognitive læringsteorien. Hans tenkning har fått stor betydning for utviklingen av moderne psykologi og for forståelsen av læring som en kombinasjon av ytre sosiale faktorer og indre tankemessige prosesser. Bandura (1997) tok avstand fra den behavioristiske læringsteorien, der en vil oppnå atferdsendring ved hjelp av forsterkning og straff. Han kritiserer retningen for ikke å ta hensyn til at individet først og fremst lærer gjennom å observere andre og tolke det individet selv observerer. For det er, ifølge Bandura, gjennom imitasjon eleven lærer. Ved å gjenta en handling etter å ha sett hva en annen gjør, vil eleven gjerne gjøre det samme og imiterer handlingen. Bandura (1997) beskriver sosial læring eller å imitere, som *modell-læring*. Han viser til «Bobo Doll experimentet», som forklaring på hvordan elevene lærer gjennom å observere andre. Eksperimentet gikk ut på at et førskolebarn som ser en lærer slå løs på en dukke gjentar handlingen rett etter læreren, og går vel så hardt til verks. Dette eksperimentet viser oss at mennesket gjerne vil forsøke å ligne på andre mennesker ved å imitere deres handling, denne handlingen blir det felles punkt hvor den andres handling direkte overføres til en annen person, etter først bare å ha observert (Bandura, 1977). Ved å trekke det kognitive inn i det sosiale, kan eleven derfor endres kognitivt ved å observere andres atferd. Ytre prosesser, som observasjon, knytter Bandura sammen med kognitive indre prosesser, som forventinger og intensjoner, og forklarer på den måten hvordan eleven lærer.

#### **3.7.1 Modell-læring**

Betingelsene for at modelllæring skal skje blir fremhevet av Bandura som elevens evne til; oppmerksomhet, bearbeiding av informasjon, motivasjon og potensial til å utføre atferden (Bandura, 1977). Disse punktene relateres til det eleven har observert hos lærer eller medelev

og benevnes som modell-læring. For eleven kan ulike faktorer være avgjørende; om undervisningen er tilpasset elevens evner og behov og om den er fengende eller meningsgivende. Dette kan sees som utslagsgivende for oppmerksomheten, og kan settes i forhold til elevens kognitive kapasitet, og ikke minst holdninger som vektlegges i læringsmiljøet.

Den videre prosessen kan belyses gjennom et eksempel der en lærer forteller om en episode som har skjedd mellom to elever i et friminutt. I sin prosess, tar eleven inn det læreren forteller, bearbejder informasjonen og setter det så inn i en kontekst. Deretter kan eleven tenke på en lignende hendelse og gjenkjenne, og koble det opp mot nye uttrykk og begrep. Eleven kan på denne måten få et læringsutbytte ved selv å utføre en handling, i denne sammenheng å samspille med medelever på en mer omsorgsfull måte. Det innebærer at eleven må være motivert for aktiviteten.

Hvordan blir så eleven motivert? I følge Bandura blir elever motivert når de ser noe andre lykkes med. Da blir det naturlig å imiterer dem, særlig hvis de har oppnådd suksess. Mens man motsatt, ikke velger å gjøre det andre har feilet eller kommet dårlig ut med. Når medelever får ros og varm omtale av lærer, kan det motiverer eleven til et ønske om å mestre det samme, som å være imøtekommende ovenfor en ny elev. Har det imidlertid oppstått en negativ situasjon i samspillet, vil eleven ikke være motivert for å ta initiativ, og la være å ta kontakt med den nye eleven.

### **3.7.2 Motivasjon**

For at eleven skal utføre en handling må han være motivert eller ha ønske om å følge sin indre drivkraft. Men å alene følge en indre motivasjon eller ytre stimuli er i sosial kognitiv læringsteori ikke dekkende. Bandura (1997) påpeker at det må være et dynamisk og gjensidig forhold mellom *elevens egenskaper*, *elevens miljø* og *elevens atferd* eller handlinger. Her sees et skille mellom person og personens atferd, som kan vises gjennom et eksempel i en undervisningssituasjon.

En elevs innsats blir påvirket av lærerens beskjeder og i tillegg av sine egne tanker, forestillinger og forventninger. Samtidig vil elevens innsats ha betydning for hvordan læreren forholder seg til eleven, men også for hva eleven får av kunnskap og forventning om mestring neste gang han skal utføre en lignende oppgave. Dette samspillet kaller Bandura en triadisk

gjensidighet. Et slikt gjensidige samspill innebærer at eleven kan styre atferden sin gjennom å påvirke og endre miljøet, og blir på den måten «agent i eget liv».

I følge Bandura er både mennesket motivert for og har evne til å bli agent i eget liv, noe han betegner som å handle intensjonalt. Det betyr at en har et mål med det en gjør. Dersom eleven finner et område hvor han kan utvikle de sterke sidene sine og redusere effekten av sine svake sider, vil det ifølge Bandura ha konsekvenser for hvilke mål han setter seg. På den måten kan han påvirke miljøet og sin egen situasjon. Dette knyttes opp mot forventning om mestring som sees som en av de viktigste delkomponentene i en slik prosess.

### **3.7.3 Mestringsforventninger**

Self – Efficacy, eller forventning om mestring, ligger tett opp til begrepet selvtillit, som betegnes som å produsere en kraft fra sitt innerste (Bandura, 1997). Bandura mente at self-efficacy ikke er opptatt av hvilke ferdigheter en person har, men hva en person med sine egne individuelle ferdigheter kan gjøre. Det kan defineres som en persons bedømmelse av hvor godt en er i stand til å planlegge og utføre en bestemt handling som skal til for å mestre en bestemt oppgave (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Elevens forventning om mestring i skolen, beskrives av Bandura som basert på tidligere mestringserfaringer fra forskjellige situasjoner. En elevs opplevelse og oppfatning av å være inkludert, kan derfor henge sammen med i hvilken grad eleven har opplevd mestring.

Bandura skiller mellom «efficacy expectations», forventning om mestring, og «outcome expectation», hva en har klart å få til, forventning til resultatet. Han sier at begge uttrykkene har noe å si for elevens motivasjon, og understreker at det har betydning for atferd, tankemønster og konsentrasjon. Det viser undersøkelser som målte elevers faktiske evner og resultater opp mot forventninger til oppgaver i matematikk. De elevene som forventet å klare oppgavene, og hadde tro på seg selv i matematikk, hadde klart bedre prestasjoner, enn elever med tilsvarende kognitive evner som ikke hadde de samme forventningene til seg selv i forhold til matematikken (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Det viser hvor stor innvirkning egen mestringsforventning har. I denne sammenheng nevnes fire viktige hovedkilder for mestringserfaringer:

1. Egne, autentiske mestringsopplevelser
2. Andres eksempel – se hvordan andre gjør det
3. Verbal overtalelse til å prøve, og det fører til mestring



#### 4. Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner i forbindelse med mestringsopplevelser (Bandura, 1997)

I følge Bandura kan forventinger endres gjennom hele livet. Det gir mulighet til å snu negative opplevelser som resulterer utvikling i riktig retning. Gjennom å stole på seg selv, sammenligne seg med andre og få gode tilbakemeldinger kan en bygge opp videre mestringsforventning og mestringstro.

#### **3.7.6 Medbestemmelse**

Inkludering og *opplevelse av sammenheng* kan bety at eleven føler seg verdsatt i skolesammenheng og i samhandling med andre. Motivasjon kan være drivkraften til innsats og gi god selvfølelse. Det kan også forventinger om mestring, som gjør at en kan ta grep og fungere som agent i eget liv. Vi snakker om indre prosesser hvor eleven opplever å bli tatt med, og få være med å bestemme.

Deci og Ryan (2000) har utviklet en teori om selvbestemmelse. De bygger denne teorien på at mennesket har en indre motivasjon som drivkraft, og ser indre motivasjon fra to synsvinkler. I følge Deci og Ryan (2000) betyr for det første indre motivasjon en atferd som personen har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller konsekvens. For det andre forklarer de indre motivert atferd ved at menneskene har grunnleggende medfødte behov, som disse tre psykologiske aspektene:

- Behov for kompetanse
- Behov for selvbestemmelse
- Behov for tilhørighet

(Deci og Ryan, 2000, s. 242)

For å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elevene blir sett og respektert, sees punktene over som spesielt viktig. Der bør elevene også ha reelle oppgaver som de forventer å mestre, både når de arbeider alene og i gruppe.

I denne teorien sees tilpasset opplæring som en nøkkel. I lys av elevenes behov for kompetanse sammen med denne teorien og Banduras self-efficacy, forsterkes behovet for tilpasset opplæring og medbestemmelse i skolen. I tillegg kan Vygotskys (Bråten, 2002) teori om den nærmeste utviklingssonen være en god modell for tilpasning.

Vygotsky rettet oppmerksomheten mot kognitive prosesser som er uferdige og under utvikling. Den proksimale utviklingssonen sees som en mulighet for eleven til å strekke

seg etter noe, men for at det skal skje må lærestoffet og utfordringene tilpasses hverandre.

I følge Bandura (1977) fratar man de svakeste elevene mulighet til å føle at de har kompetanse når undervisningen ikke er tilpasset. Dette har igjen betydning for graden og varigheten av elevens innsats. Deci og Ryan (2002), beskriver at indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi elevene selvbestemmelse, stimulere deres følelse av kompetanse og sørge for at elevene føler tilhørighet i klassen. Dette støttes empirisk i en studie om inkludering av elever med autismspekterforstyrrelse i ordinær skole (Harrington og Foster, 2014).

### 3.7.7 Læringsmiljø

Et sentralt aspekt ved et inkluderende læringsmiljø blir hvordan en tilpasser undervisningen til elevens læreforutsetninger, der mestring er en målsetting. Skaalvik & Skaalvik beskriver læringsmiljøet som et komplekst begrep, og skiller mellom; «læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt», inkludert holdninger og syn på læring som ligger til grunn for tilrettelegging, og «læringsmiljøet slik det oppleves av elevene» (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s. 186). Signalene om hva skolen vektlegger har igjen innvirkning på elevens *opplevelse av sammenheng*, som gir konsekvenser for elevens opplevelse av læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd. De sosiale relasjonene i læringsmiljøet, mellom elevene og mellom elev og lærer, er ifølge Elvèn (2012) særdeles viktig. I ett kognitivt aspekt knyttes samtalen og dialogen opp mot betydning av elevens læringsprosess. Det kan lette elevens bearbeidningen av stoffet og gir hjelp til å se nye sammenhenger, som ved sosial kognitiv teori.

I et emosjonelt aspekt ved sosiale relasjoner beskriver Elvèn (2012) hvor stor betydning relasjonen har for elevens trygghet, bekymringer, stress, trivsel og følelse av tilhørighet i miljøet. Det har innvirkning på elevens selvoppfatning og velvære, og kan gi positive impulser til motivasjon og læring. Et godt læringsmiljø vises i tillegg ved at det er strukturert, oversiktlig og forutsigbart. Skaalvik & Skaalvik påpeker at struktur og oversikt skaper forutsigbarhet, som er en forutsetning for å føle trygghet. Skal en endre elevens opplevelse av læringsmiljøet, må en se på forholdene som har betydning for elevens opplevelse, hevder Skaalvik & Skaalvik (2013). Mitt ønske med denne teoridelen har nettopp vært å belyse noen sider ved læringsmiljøet som jeg mener kan gi eleven følelsen av å være i et konstruktivt og inkluderende læringsmiljø.

### 3.8 Oppsummering

Inkludering er et vagt og uavklart begrep, men det har allikevel skapt et annet fokus i spesialpedagogikken. Det rettes nå mer blikket mot hele mennesket, uavhengig av diagnoser og funksjonshemninger. Det krever kompetanse i skolen knyttet til både kognitive, sosiale og emosjonelle prosesser, med fokus på eleven i kontekst og på elevens læringsmiljø.

Omgivelsenes overordnede menneskesyn kan være avgjørende for hvordan elevens *opplevelse av sammenheng* kommer til uttrykk. Antonovskys (2002) salutogenetiske idè om forståelse og håndtering av ulike stressfaktorer kan gi meningsfull erfaring for eleven i skolesammenheng. Samtidig bekrefter den samlede konklusjonen på forskningen om inkludering, at det er mulig å inkludere elever med særlige behov i den vanlige undervisningen. Da blir skolens holdning til læring avgjørende.

Banduras (1977) sosial kognitive læringsteorien viser at eleven lærer gjennom å observere medelever eller pedagog, tolke det de observerer, utvikle og videreføre det observerte i egen handling. Til denne prosessen må eleven være motivert. Her kommer Banduras (1997) self-efficacy og Deci og Ryans (2000) teori om selvbestemmelse inn. I tillegg sees tilpasset undervisning å være en nøkkel som er med på å skape et strukturert, oversiktlig og forutsigbart læringsmiljø. Det kan være faktorer som legger til rette for at eleven opplever seg som «agent i eget liv», og får en god selvoppfatning. Et avgjørende aspekt er de sosiale relasjonene mellom elevene og mellom elev og lærer. En god relasjon kan ifølge Antonovskys (2002), skape trygghet og mulighet for *opplevelse av sammenheng* slik den salutogenetiske idèns intensjon er.

## 4. Metode

### 4.1 Innledning

I forrige kapittel redegjorde jeg for teorigrunnlaget jeg vil drøfte empirien min opp mot i den siste delen av studien. Det omhandler autisemekulturen og hva diagnosen innebærer, og kan tilsi hvor mye støtte fra samfunnet den enkelte elev har behov for i en inkluderingsprosess. Videre har jeg sett på hva inkluderingsbegrepet står for i skolen, både nasjonalt og internasjonalt. Og tilslutt hva læring, motivasjon og selvbestemmelse kan ha å si for læringsmiljøet og den enkelte elev i skolen. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på forskningsprosessen jeg har foretatt. Jeg vil først belyse en tredeling mellom nivåene; metodologi – metode – teknikk, som er et nyttig skille i relasjon til forskning. Gjennom de ulike forskningsstadiene har jeg tatt hensyn til etiske dilemmaer, det blir belyst gjennom beskrivelse av design, og med hensyn til intervjuprosessen og datainnsamlingen. Tilslutt bringes dette videre i studiens validitet og reliabilitet.

#### 4.1.1 Metodologi

*Metodologi* i dagligtale, beskrives som «metodenes logikk», og referer til et grunnleggende epistemologiske nivå (Thornquist, 2003). I følge Thornquist (2003) beskrives epistemologi som erkjennelseslære. Det handler om forholdet mellom empiri og teori, og hvordan en oppnår gyldig viten, og hva vitenskapelig viten i det hele tatt er. Ved en slik forståelse av metodologi går det et flytende skille mellom metodologi og vitenskapsteori (Thornquist, 2003). For samfunnsvitenskapen er et viktig formål beskrevet som å presentere ny kunnskap om virkeligheten ved hjelp av teori, empiri og metode (Grønmo, 2004). I vitenskapsteorien gjør man noe annet. Når individet ser seg selv og handlingene sine innenfra, fra et subjektivt ståsted, rettes ikke bevisstheten mot forutsetninger eller begrensninger hos seg selv eller samfunnet, derfor må aktiviteten også sees utenfra, fra en annen synsvinkel. Det kan gjøres ved å betrakte aktiviteten og studere fenomenene med systematiske studier, metavitenskapelige refleksjoner og kritisk analyse (Gilje & Grimen, 1993). På den måten blir vitenskapsteorien en refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap. Den blir ikke betegnet som vitenskap i seg selv, men som en overordnet betraktning av selve prosessen som synliggjør ny kunnskap.

#### **4.1.2 Metode**

*Metode* forklarer framgangsmåten en velger innen forskning. Begrepet benyttes for å etablere pålitelige teorier og kunnskap innenfor et område (Grønmo, 2004). Metode er utledet av det greske ordet *methodos* og betyr «det å følge en bestemt vei mot målet» (Store norske leksikon, 2013). Første skritt på veien i denne studien er tema jeg har valgt. Både tema og problemstilling, er avgjørende for min vitenskapsteoretiske tilnærming og mitt valg av forskningsmetode. For å få svar på problemstillingen min er det naturlig for meg å velge en kvalitativ forskningsstudie med intervju som metode. Dette fordi kvalitativ forskningsmetode undersøker hvilken mening hendelser og erfaringer har for de som opplever dem, samt hvordan det kan forstås av andre. Kvalitativ metode blir ofte brukt i forbindelse med et lite utvalg, i motsetning til kvantitativ metode som gjerne undersøker et stort antall forekomster ved bruk av statistikk (Ringdal, 2007).

Et intervju er en samtale med en bestemt struktur og en hensikt (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg har intervjuet en skoleleder, lærer og forelder for å få fram deres perspektiv på inkludering av en elev med autismespekterforstyrrelse i skolen. Forskningsintervjuet blir da å regne som en interaksjon mellom forskeren og informantene for å få fram ny kunnskap og viten.

#### **4.1.3 Teknikk**

*Teknikk* dreier seg om metodiske hjelpemidler (Thornquist, 2003). Siden denne studien er en kvalitativ forskningsstudie, med intervju som metode, har jeg benyttet meg av lydopptaker som hjelpemiddel ved intervjuene. Det er viktig for meg å være konsentrert om intervjuets emne og dynamikk, og derfor har en diktafon vært nyttig. Den kan registrere ordbruk, tonefall og pauser i intervjuene, på den måten kan jeg gå tilbake og lytte ved transkribering og analyse av empirisk data.

### **4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

I vitenskapsteorien undersøker en systematisk de forutsetningene som vitenskapelig aktivitet baserer seg på. Denne studien er en samfunnsvitenskapelig undersøkelse og i samfunnsvitenskapene er det tradisjon for å forstå virkeligheten som en subjektiv opplevelse hos individet (Ringdal, 2007). Dette i motsetning til naturvitenskapene, hvor det er tradisjon for å oppfatte virkeligheten objektivt. Den subjektive opplevelsen kan ikke beskrives med naturvitenskapelige metoder. Det krever en annen innfallsvinkel der forståelsen av

intervjupersonens egen opplevelse vil være sentral (Gilje og Grimen, 1993). På bakgrunn av dette har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming i min studie.

#### **4.2.1 Fenomenologi**

*Fenomenologi* er en samlebetegnelse for en rekke filosofer og samfunnsteoretikers tenkning. Med utgangspunkt i filosofen Edmund Husserls (1859-1938) arbeider, førte fenomenologien i første del av det 20. århundre til en filosofisk revolusjon, som fikk stor innflytelse i store deler av verden (Kvale og Brinkmann, 2012). Det er snakk om en forgreinet teoretisk bevegelse, som påvirket både tyske, franske, engelske og amerikanske vitenskapsteoretikere innenfor samfunnsvitenskap og naturvitenskap (Rendtorff, 2013). I Tyskland bygde Heidegger (1889-1976) videre på Husserls arbeider. Heidegger ga fenomenologien et eksistensfilosofisk grunnlag, som inspirerte de franske filosofene Jean-Paul Sartre (1905-1980) og Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Til å begynne med omhandlet fenomenologien *bevissthet* og *opplevelse*. Senere ble den av Husserl og Heidegger utvidet til også å omfatte menneskets *livsverden* (Kvale og Brinkmann, 2012).

#### **4.2.2 Menneskets bevissthet**

Ordet fenomenologi tar i den vitenskapelige tradisjonen utgangspunkt i en virkelighetsoppfatning der forståelsen av fenomenene kommer før en vitenskapelig forklaring av dem. Ved å beskrive fenomener slik de blir sett, der og da i en bestemt situasjon, oppleves verden før den blir tematisert (Rendtorff, 2013). I følge Husserl skulle filosofi og vitenskap ikke lenger være abstrakte teoretiske begreper, men man skulle gå i gang med å analysere erfaringen, slik som den viste seg for den menneskelige bevissthet. Husserls teori går ut på, at bevisstheten erfarer verden i en kroppslig meningssammenheng, som danner menneskets erfaringsliv. Poenget er, at den medisinske vitenskap utvisker menneskets opprinnelige livsverden, som det er fenomenologiens oppgave å gjenfinne (ibid). Den fenomenologiske metode i samfunnsvitenskapene går derfor, først og fremst ut på, å bryte med den gitte, objektivistiske naturforestillingen. Nettopp fordi den sosiale verden ikke finnes som fysiske objekter.

#### **4.2.3 Livsverden**

Fenomenologien er derimot en konkret og kontekstbundet tilnærming. Den oppfordrer til å la de lett kjøpte kategoriseringer ligge, og i stedet kaste seg ut i en dyptgående refleksjon over; ”aktørens opplevelse og skapelse av meningsdannelse”, som er en forutsetning for, at

aktørene oppfatter og tolker den sosiale virkelighet som de gjør (Rendtorff, 2013, s. 285). ”Alt hva jeg vet om verden, til og med det jeg vet gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra min egen synsvinkel eller ut fra en opplevelse av verden der vitenskapens symboler i seg selv ikke skulle bety noen ting” (Merlau-Ponty, 1994 i Thornquist, 2003). At kroppen er en del av menneskets *livsverden*, la Merlau-Ponty stor vekt på. I følge han er kroppens erkjennelse til stede før alle ord og begreper som vi senere kan tillegge våre opplevelser (Thornquist, 2003). Kroppen erkjenner og kroppen husker. Hans poeng var at kroppen vet mer enn det bevisste subjekt. De intensjonene vi har; ”er ikke bare styrt av tanken, men av det verden vil oss, gjennom det vår kropp allerede vet”(Merleau-Ponty, 1994 i Kirkebæk, 2010, s. 207) Den fenomenologiske tilnæringsmåten har til hensikt å oppleve det sanselige; måten vi kroppslig erfarer og kjenner våre omgivelser, legger grunnlaget for vår forståelse. Det innebærer at det settes fokus på menneskets konkrete opplevelser av hverdagen, fremfor systemer, prinsipper eller andre ferdig definerte utgangspunkt.

#### **4.2.4 Intersubjektivitet**

Måten vi sanser, forstår og er tilstede i verden, formes og uttrykkes gjennom språk, tale og måten vi kroppslig tilpasser oss omgivelsene og ”rommene” vi oppholder oss i. Å respektere, og lytte til informantenes stemme blir derfor viktig for forskeren. Det er også formålet med en fenomenologisk tilnærming. I et konkret ”rom” der gjensidig påvirkningskraft gjenspeiler informantenes behov, oppfatninger og tanker vokser deres perspektiv fram (Kvale og Brinkmann, 2009). Et slikt ”intersubjektivt”, skapt øyeblikk har stor betydning for forskeren, fordi det skjer et møte i en felles, kroppslig verden. På denne måten kan man se ”bak” en eventuell diagnose (Kirkebæk, 2010). Fenomenologisk tilnærming har gjort det mulig å stille seg åpen for *den Andre*, som det unike menneske det er. På den måten blir ikke fokuset rettet mot personens mangler og problemer, slik den medisinske modellen står for. Det har vært en utvikling som gjør det mulig å skille mellom diagnose og atferd. Menneskeverdet kommer mer til syne og man kan legge til rette for individuelle hensyn og behov. En fenomenologisk tilnærming forsøker å forstå et fenomen i sin helhet. Grunnlaget er hverdags erfaringene og lytte til den enkeltes opplevelse av situasjonen.

#### **4.3 Forskningsdesign**

Å bringe med seg en moralsk, og lyttende holdning til informantens stemme er sentralt i arbeidet med å designe intervjuundersøkelsen. Med forskningsdesign menes å planlegge hvordan undersøkelsen skal formes og hva den skal inneholde (Kvale og Brinkmann, 2012).

Hva studien skal inneholde og hvilke metoder og teknikker som skal benyttes for å oppnå ønsket formål er avhengig av hva en ønsker å undersøke.

I denne studien har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign. Jeg vil benytte en induktiv tilnærming og se det hele i et fenomenologisk perspektiv. Som forsker er jeg opptatt av å forstå virkeligheten fra mine informanternes synsvinkel. Problemstillingen min viser at det dreier seg om hvordan en elev med autisme blir inkludert i skolen. Induktiv tilnærming tar utgangspunkt i empirisk data som er innhentet uten et eksplisitt teoretisk grunnlag. Forenklet kan man si at induktiv design går fra empiri til teori. Deduktiv tilnærming er det motsatte, her tar en utgangspunkt i eksisterende teori for så å undersøke om empirien stemmer med teorien. I abduktiv tilnærming er det en pendling mellom etablert teori og egen empiri (Kleven, 2011). For meg er det derfor naturlig å velge induktiv tilnærming der forståelsen av fenomenet er det sentrale.

I min studie er jeg opptatt av å ta *innenfra-perspektivet* alvorlig. Den fenomenologiske tilnærmingen er ikke en teknikk, som forsøker å definere tilværelsen eller forme et kunnskapssystem. Den kan sees på som en arbeidsmåte der forskeren forholder seg kritisk til egne forutsetninger, og prøver å iakta hvordan fenomener og livsytringer er forbundet med hverandre i en situasjon (Thornquist, 2003). Ved å samle en skoleleders, en lærers og en foreldres ulike oppfatninger om inkludering av en elev med autismespekterforstyrrelse i skolen, vil jeg forsøke å oppnå en intersubjektiv forståelse av deres mening. I forhold til min problemstilling vil jeg kunne se hvilke muligheter dette tilrettelegger. Da vil jeg kunne tilegne meg en dypere innsikt av informantenes livsverden.

#### **4.3.1 Kvalitativ metode**

Problemstilling min tilsier en kvalitativ forskningsmetode. Den kvalitative forskningsmetoden benyttes når forskeren vil ha kjennskap til den subjektive opplevelsen av et fenomen (Ringdal, 2007). Metoden fremhever i tillegg analyse av tekst, nærhet til informantene og små utvalg der den enkelte informant kan bidra med betydelig mengde informasjon. En kvalitativ metode kan gi en dypere forståelse av inkludering i skolen. I min studie gjelder denne tilnærmingen hvordan jeg som forsker forstår og tolker skoleaktørers og foreldres erfaring og opplevelse av å inkludere en elev med autismespekterforstyrrelse i skolen slik det fremtrer for dem i deres bevissthet. Ved en kvalitativ metode, er det positivt at man kan gå i dybden av det emne man forsker på i motsetning til en kvantitativ studie.



Den kvantitative metoden viser en annen retning innen forskningsmetodikk. En kvantitativ metode innhenter empiri i bredden, ofte med hjelp av spørreundersøkelser fra et stort utvalg, som gir en mer overflatekunnskap. I en kvantitativ metode vil forskeren stå på utsiden og studere virkeligheten som et objekt (Ringdal, 2007). Det skaper distanse mellom forskeren og forsøkspersonene, i motsetning til den kvalitative metoden som prioriterer nærhet. Begge metodene har en strukturert og systematisk framgangsmåte for å komme fram til ny kunnskap om fenomener i virkeligheten. Der den kvantitative metoden bygger på at sosiale fenomener viser en så stor stabilitet at måling og årsaksforklaringer er meningsfylt, bygger den kvalitative metoden på å forstå sosiale prosesser og sosialt samspill, i stedet for å måle det ved hjelp av tall. Formålet med min studie er å forstå informantene gjennom en sosial interaksjon. Det er derfor naturlig å velge et kvalitative forskningsintervju.

#### **4.3.2 Intervju**

Et kvalitativt forskningsintervju har som formål å forstå verden sett med intervjupersonenes øyne. Det har som mål å «fra frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 21). Forskningsintervjuet foregår som en samtale om dagliglivet mellom to personer. Den er bygget opp på en profesjonell måte, og søker å oppnå ny kunnskap gjennom samtalen.

I denne studien ønsker jeg å få innsikt i informantenes tanker, holdninger og erfaringer rundt inkludering i skolen når det gjelder en elev med autismespekterforstyrrelse. Dette i forhold til hvordan skolen lykkes med tilretteleggingen av alle elevers opplevelse og deltakelse i klassemiljøet.

Det finnes flere måter å intervju informantene på og med ulik grad av struktur. Jeg har valgt et semistrukturert intervju. Det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men er mer å regne som en samtale der en benytter seg av intervjuguide (Dalen, 2004). Intervjuguiden inneholder forslag til spørsmål om de aktuelle temaene studien skal belyse, og er med på å gi forskeren større mulighet til å sammenligne datamaterialet fra informantene, i motsetning til åpne og ustrukturerte intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2012). Denne studiens intervjuguide er i hovedtrekk utformet med like spørsmål til alle tre informantene. Dette med tanke på sammenligningsgrunnlaget, men gir samtidig rom for åpenhet til å stille oppfølgingsspørsmål.

## 4.4 Intervjuprosessen

### 4.4.1 Utvalg

For å få svar på spørsmålene, i henhold til problemstillingen, trenger jeg et utvalg av informanter som kan bidra med sin kunnskapen om mitt valgte tema. I kvalitative studier søker en å komme med fyldig informasjon fra et relativt lite utvalg, for å få dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Kvale og Brinkmann, 2009). I dette samspillet er forskerens refleksjoner avgjørende og kan danne grunnlaget for forskningen (Thagaard, 2009). Det handler om å forsøke å forstå et annet menneske og se ting på samme måte. Dette ønsker jeg å oppnå i min studie; «Når forskeren prøver å forstå et annet menneske, søker hun, å se det samme som dette mennesket ser» (Dalen 2004, s. 20). For å finne informantene jeg ønsket å innhente kunnskap fra benyttet jeg meg av et strategisk utvalg.

I kvalitative studier benyttes ofte et strategiske utvalg der informantene velges ut på en måte som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen. Et strategisk utvalg medfører i et helhetlig perspektiv at; «enkelstående tilfeller betraktes som uttrykk for en større helhet» (Thagaard, 2009, s. 51). Antallet intervjupersoner avhenger derfor av formålet med studien. Hvis formålet med studien er å forstå verden slik den oppleves av «en bestemt person» er denne ene intervjupersonen tilstrekkelig (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 129). Hvor mange forskningsdeltakere det blir anbefalt å intervju, er det ulike meninger om, men et antall fra tre til ti sies å være realistisk. «*Dersom forskeren velger tre personer, kan hun ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid*» (Postholm, 2010, s. 43). I tillegg blir det anbefalt å velge et lavt antall personer iforhold til omfang og tidsramme.

I min studie har jeg valgt tre informanter som egnet utvalg. Jeg vil intervju disse tre for å gå i dybden av mitt tema, og undersøke hva akkurat deres erfaring av inkludering i skolen er. I denne studien har det vært hensiktsmessig å anvende mer enn en informantgruppe. Dette fordi det innenfor mange fagområder er viktig å få belyst hvordan ulike parter opplever situasjonen, noe som åpner for muligheten til å fange opp mangfold og nyanser. To eller flere informantgrupper gir større muligheter for å videreutvikle perspektiver gjennom analyse, tolkning og teoriutvikling (Dalen, 2004). Derfor, i henhold til min problemstilling, er både

skoleleder og lærer, samt en foreldre representert i studiens utvalg. Hensikten er å finne deres personlige opplevelser og høre hvordan de beskriver muligheter og utfordringer i inkluderingsprosessen. Dette for å se disse tre personenes opplevelser i forhold til hverandre. I denne studien en størrelsen på utvalget et lite utvalg. Begrunnelsen for at utvalget er av såpass lite omfang, er at hensikten med denne studien er å gi en retningslinje innenfor studiens problemstilling (Dalen, 2004).

For å finne en aktuell elev tok jeg direkte kontakt med en skole via e-post. Skolen valgte selv ut en av elevene med autisme og spurte deretter elevens familie om jeg kunne få ta kontakt med dem. Familien var villige til å opprette dialog, og svarte positivt på forespørselen om å være med i denne studiens undersøkelse. Jeg valgte i samråd med familien å ikke intervjuer eleven, da denne har et relativt omfattende støttebehov. Mor ble familiens talskvinne, og hennes kompetanse om autisme var avgjørende for at akkurat denne familien ble plukket ut som informant. Videre detaljer blir ikke utdypet på grunn av anonymiteten. Foreldrene kontaktet den videregående skolen på nytt, slik at de var forberedt og taushetsløftet var opphevet da jeg henvendte meg til dem. Både skoleleder og elevens lærer var positive og samtykket til å være informanter i studien.

#### **4.4.2 Planlegging av prosedyrer**

Før jeg gikk i gang med å intervjuer informantene var det flere formelle prosedyrer som måtte planlegges og forberedes. Dette for å sikre de etiske perspektivene som er forbundet med å «utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige» ble overholdt etter gjeldende regler (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 80). De etiske retningslinjene har vært med meg helt fra jeg begynte å designe studien og på forhånd har jeg prøvd å tenke igjennom hva det innebærer for informantene å bli intervjuet.

Etter at intervjuguiden var ferdig skrevet (se vedlegg nr. 1), foretok jeg et prøveintervju. Dette ble gjennomført for å føle på situasjonen og få tilbakemelding på hvordan spørsmålene opplevdes for en annen person. Hensikten er å prøve ut intervjuguiden, men også å prøve seg i intervjurollen (Dalen, 2004). Her kan en få tilbakemeldinger i forhold til mulige endringer av spørsmål eller væremåte i samtalen, samt muligheter til å prøve ut det tekniske utstyret og plasseringen av dette.

Et skriftlig informasjonsbrev ble utarbeidet til både familien og skolen (se vedlegg nr. 2 og 3). Det inneholdt informasjon og en tydeliggjørelse av hensikten med studien. I forkant av

intervjuene innhentet jeg tillatelse fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (se vedlegg nr. 4). De reelle intervjuene ble gjennomført før jul i 2014.

#### **4.5 Etikk**

All forskning må følge etiske prinsipper og retningslinjer. I et forskningsprosjekt der mennesker inngår som informanter vil det alltid være etiske utfordringer knyttet til gjennomføringen av forskningsprosjektet. Det er forskerens ansvar at undersøkelsen overholdes på en kvalitetsmessig måte. I tillegg har forskeren ansvar for informantene, ved å ivareta de etiske problemstillingene et intersubjektivt samspill fører med seg, og at kunnskapen som blir produsert i samtalen har en viss verdi. Etiske vurderinger må derfor være en integrert del av hele forskningsprosessen og ikke betraktes som isolerte deler av arbeidet (Dalen, 2004).

##### **4.5.1 Informert samtykke**

I forskningslitteraturen beskrives tre usikkerhetsområder når det gjelder etiske prinsipper i en kvalitativ undersøkelse (Dalen, 2004. Kvale, 2012. Thagaard, 2001). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i disse områdene og ser dem som en etisk ramme i utførelsen av min intervjuforskning.

I et hvert forskningsprosjekt må forskeren ha informantenes *informerte samtykke* i forkant. Informantene skal kjenne formålet med undersøkelsen, og gjøres kjent med at samtykket innebærer frivillig deltakelse og at de når som helst i prosessen kan trekke seg fra prosjektet. Før jeg startet opp med intervjuene ble informantene både muntlig og skriftlig informert, samtidig ble de kjent med kriteriene for frivillig deltakelse (se vedlegg 2 og 3).

##### **4.5.2 Konfidensialitet**

Prinsippet om *konfidensialitet* innebærer at privat informasjon fra informantene ikke skal avsløres. I forkant av undersøkelsen sendte jeg utfylt meldeskjema til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) for behandling. Svar fra NSD viste at mitt prosjekt ikke behøvde skriftlig samtykkeerklæring fra informantene (se vedlegg 4). I tråd med retningslinjene ga alle informantene sitt muntlige samtykke til å delta i min undersøkelse. Konfidensialitet innebærer i tillegg at forskeren må anonymisere informantene når resultatene skal presenteres. I min undersøkelse benyttet jeg diktafon til lydopptak av intervjuene. Der ble alle personopplysninger og gjenkjennelige faktorer anonymisert ved transkriberingen.

Diktafonen, alle notatene og all kontaktinformasjon oppbevares innelåst. Lydopptakene slettes umiddelbart etter at analysearbeidet og tolkningsarbeidet er utført, og all annen informasjon om informantene slettes etter at forskningsrapporten er godkjent.

#### **4.5.3 Konsekvenser**

Det siste etiske grunnprinsipp er knyttet til de *konsekvenser* forskningen kan ha for deltakerne. I denne sammenheng kan det være viktig å reflektere over hvordan maktbalansen er mellom meg som forsker og informanten som viser tillit gjennom sin deltakelse. I utvelgelsen av informanter valgte jeg å ikke intervju ungdommen med autisme. Dette for å unngå å sette eleven i de nedverdiggende situasjoner det kunne vært hvis spørsmålene mine ikke ble forstått eller de var for innviklet å svare på.

Under intervjuene har jeg som forsker et etisk ansvar for at informantene ikke føler seg utilpass eller blir satt i posisjoner som oppleves ubehagelige. I denne undersøkelsen vil det innebære både lærerne og foreldre fordi jeg kommer så tett inn på dem i samtalen. Her kan små ting være avgjørende som hvilke spørsmål man stiller og hvordan man stiller spørsmålene. Ingen kan på forhånd vite hvordan samtalen utvikler seg og kanskje kommer det fram noe i intervjuet som informanten i ettertid vil komme til å angre på. At forskeren har et reflektert forhold til tema i studien og en god intervjuguide vil kunne hindre slike fremstillinger.

#### **4.6 Gjennomføring av intervjuene**

Møte med informantene startet med at jeg presenterte tema for masteroppgaven og formålet med undersøkelsen. Alle informantene var på forhånd informert om prosjektet via mail, men for å tydeliggjøre dette, gikk jeg igjennom detaljene på nytt. Deretter ga jeg informasjon om den praktiske prosedyren, hvordan jeg ville oppbevare intervjuene og at deltakelsen var på frivillig basis, som innebærer muligheten til å trekke seg når de selv ønsket det. Intervjuene foregikk etter avtale med informantene på arbeidsplassen til de to skoleaktørene, og hjemme hos familien i samtalen med mor. Vi var skjermet under intervjuene og ble ikke forstyrret av andre utenforstående.

Datamaterialet er blitt tatt opp med diktafon og transkribert. Under intervjuene forsøkte jeg å skape en trygg stemning, dette for at samtalen skulle bli åpen og avslappet. Jeg hadde en lyttende holdning samtidig som jeg hadde fokus på spørsmålene jeg skulle stille. Enkelte ganger forklarte jeg spørsmålet mer utdypende eller med en annen ordlyd. Flere ganger

underveis i samtalene var det nødvendig med klargjørende oppfølgingsspørsmål. Det falt seg helt naturlig at jeg også improviserte og omformet noe på spørsmålene slik at nyanser og interessante perspektiver kom tydeligere fram gjennom samtalene.

Intervjuene med skoleleder og lærer varte i ca. en time hver, mens samtalen med mor varte i ca. to timer. Etter at intervjuene var ferdig ble det tid til en liten uformell avslutningssamtale. I forhold til undersøkelsen ga det nyttig og supplerende informasjon og var hyggelig avrunding på intervjuet.

#### **4.6.1 Ettetanke og avrundende dialog**

I et semistrukturert intervju vil jeg være tolkeren som lytter og forøker å oppfatte meningen som kommer til uttrykk. Det innebærer rollen som både deltaker og tilskuer i sin egen forskningsprosess. Gjennom utvekslingen av synspunkter mellom forskeren og informanten blir det konstruert kunnskap. Målet er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (Thornquist, 2002).

Jeg opplever fenomenet inkludering som komplekst begrep. Det at forskeren har kjennskap til miljøet som studeres, kan være både en styrke og en begrensning (Thagaard, 2004). Det er derfor sentralt at jeg har satt meg inn i temaet jeg vil belyse for å utforme intervjuguiden mot sakens kjerne. I tillegg til å være en fleksibel huskeliste var intervjuguiden god å ha for å dreie samtalen tilbake til tema når informantene ble for ivrige (Dalen, 2004). Intervjuguiden i min studie la til rette for utdypende spørsmål, uten kunnskap om tema ville det være vanskelig å stille de riktige spørsmålene, som ga de nyanserte og mangfoldige svarene tilbake. I forhold til tema må den som intervjuer være klar over sine egne følelser og meninger. Dette kan påvirke både hvordan man stiller spørsmål, men også måten en tolker og konkluderer svarene på (Kvale, 2005). Som intervjuer må jeg være bevisst alle disse forholdene, og med et åpent sinn søke å møte informantenes meningsinnhold, slik at begge kan parter kan bli beriket av samtalen.

#### **4.7 Analyse og tolkning**

Datamaterialet fra intervjuene kan betegnes som «historier» (Kvale og Brinkmann, 2012). Når jeg analyserer disse historiene, er hensikten å få fram både hva historiene formidler, og måten de formidles på. Gjennom historiene må jeg prøve å forstå den sosiale konteksten som informantene er en del av. Ved å ta opp alle historiene på lydbånd har jeg hatt mulighet til å

høre intervjuene flere ganger både under transkriberingen og etterpå. Det er en fordel i den empiriske, fenomenologiske analysen, som består av fem trinn.

Det første trinnet starter med å lese hele intervjuet gjennom for å få en første forståelse av helhet. Videre finner en frem meningsbærende enheter i koder, som så beskrives og undersøkes i lys av formålet, for så tilslutt å gi en overordnet teoretisk tolkning av materialet (Dalen, 2004).

Med utgangspunkt i intervjuguiden laget jeg matrise for å få fram underpunktene i analysedelen (tabell 1)

	<b>Informant 1</b>	<b>Informant 2</b>	<b>Informant 3</b>
<b>Eleven;</b> Tilrettelagt for den enkelte elev innenfor fellesskapet, Autisme spekterforstyrrelse og læringsmiljøet.			
<b>Undervisningen;</b> Metoder, hva skal til for å lykkes? Økt inkl. gir økt læringsutbytte?			
<b>Organisering;</b> Innhold bedre tilpasset utenfor, økt fellesskap, deltakelse, utbytte faglig, sosialt og kulturelt sett?			

#### **4.8 Validitet og reliabilitet**

Når det gjelder forskning må den alltid, uavhengig av metode, være kvalitetssikret. Validitet blir i litteraturen beskrevet som forskningens gyldighet. Den har sin opprinnelse i naturvitenskapen og er opprinnelig rettet mot kvantitative undersøkelser, der resultatet måles i tall (Ringdal, 2013).

Begrepet validitet handler om hvor vidt en studie måler det den faktisk hadde til hensikt å måle eller undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009; Kleven, 2011). I den forbindelse deler ofte kvantitativ forskning validitet i tre typer; begrepsvaliditet, indre og ytre validitet. Der begrepsvaliditet har å gjøre med «hvordan begrepene er operasjonalisert», er det i indre

validitet relasjonen mellom variabler som er det interessante, og god ytre validitet beskrives der forskningsresultatene har gyldighet for de personene eller situasjonen undersøkelsen gjelder for (Kleven, 2011).

I samfunnsvitenskapen handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke, og om at «å validere er å kontrollere» (Kvale, 2005, s. 168). Det innebærer at gyldighet ikke bare knyttes opp mot intervjuet og eventuelle funn, men at validitet bør være inkludert i hele prosessen underveis fra start til mål i en empirisk undersøkelse (Kvale og Brinkmann, 2009).

Reliabiliteten har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Begrepet reliabilitet sier noe om hvor pålitelig resultatene av forskningen er, og om en annen forsker kan gjennomføre undersøkelsen på nytt, og få de samme resultatene (Ringdal, 2013).

Reliabiliteten ser på hele prosessen, og kan være til hinder for kreativ tenkning og variasjon hvis den tillegges for stor vekt. I kvalitativ metode kan det være vanskelig å foreta et klart skille mellom validitet og reliabilitet, dette fordi det er vanskelig å snakke om reliabilitet hvis ikke validiteten holder mål (Kvale, 2011). Jeg vil derfor videre beskrive gyldighet og troverdighet i samme punkt.

#### **4.8.1 Validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning**

De forskjellige forskningstradisjonene har ulike måter å tolke forskningsprosjekts gyldighet og troverdighet på. I kvalitativ forskning kan man til en viss grad ta utgangspunkt i de nevnte validitetstypene som benyttes ved kvantitativ undersøkelse og deres formål. Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut mer om hvordan skolen kan inkludere elever med autisme, og hva kunnskap og innsikt hos de voksne har å si for læringsmiljøet til denne elevgruppen. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i Kleven (2011) sin inndeling av; begrepsvaliditet, indre og ytre validitet.

Kvale og Brinkmann (2012) fremhever at dersom prosedyrene er gjennomskjennelig og konklusjonene åpenbare og overbevisende, vil spørsmålet om validitet være overflødig. Derfor legger jeg vekt på å beskrive prosedyrene så detaljert som mulig, og gi de nødvendige begrunnelsen for de ulike valgene jeg har tatt underveis i prosessen.

Den kvalitative forskningens validitet har å gjøre med «i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om» (Kvale og



Brinkmann, 2012, s. 251). Denne brede definisjon gir en vitenskapelig gyldig kunnskap. I tillegg viser begrepsvaliditet til en åpen prosess der det å validere ikke handler om å bekrefte, men like mye om å undersøke. Det vil si en prosess som vektlegger utvikling av mer holdbare fortolkninger av observasjoner. Den indre validiteten kan derfor sies å være akseptabel, hvis resultatene virker gyldig for det utvalget og formålet studien skal undersøke, og kvaliteten på kunnskapsproduktene i seg selv er sterke. Valid kunnskap kan sidestilles med det filosofiske spørsmålet «Hva er sannhet?» Svaret på hva valid kunnskap er, innebære de tre filosofiske sannhetskriteriene; *korrespondanse*, *koherens* og *pragmatisk nytte*, og vil involvere begrepene observasjon, kommunikasjon og samhandling (Kvale, 2012).

Dette er retninger som avhenger mye av forskerens kompetanse innen området det innhentes data fra. I bunnen ligger forskerens detaljkunnskap om emne det forskes på, denne kunnskapen gjør det mulig for forskeren å stille seg åpen for en lyttende dialog (Thagaard, 2001). Rammen forskeren setter rundt samtalen kan innebære den fleksibiliteten eller kreativiteten som muliggjør justeringer underveis og varheten til å sanse nyanser en vil utdype mer. Dette kan være avgjørende for validiteten. Det kan også forskerens evne til å samle inn mest mulig relevant informasjon for å belyse problemstillingen. (Kvale og Brinkmann, 2012).

Det er problemstillingen, metoden og kvaliteten på data, som avgjør hva som er relevante funn i undersøkelsen. Dette underbygges empirisk gjennom sammenligninger av ulike data om de samme fenomenene. Datamaterialets validitet må drøftes konkret i forhold til den spesielle konteksten der datainnsamlingen er foretatt. Det er ikke en selvfølge at et forskningsresultat har gyldighet for andre mennesker enn de som har deltatt i undersøkelsen, eller i en annen situasjon enn den undersøkelsen har foregått i. Stiller man seg spørsmålet om hva en kan *lære* av forskningsresultatene, blir *ytre validitet* aktuelt (Kleven, 2011)

#### **4.8.2 Forskerens rolle**

Nærhet til feltet er viktig i kvalitativ forskning. Det at forskeren kan reflektere over sin egen kunnskapsanvendelse er sentralt og handler om kvaliteten på forskningshåndverket, ikke bare i en undersøkelsesfase, men som bør gjennomsyre hele forskningsprosessen. Hvordan forskeren er seg bevisst sin egen påvirkningskraft kan i tillegg være av stor betydning for gyldigheten og påliteligheten. Det gjelder ikke minst med tanke på egen forforståelse, men også i intervjusituasjonen og tolkningsprosessen.

Å bygge på menneskelig samspill er den kvalitative intervjuformens intensjon, og at det skapes en intersubjektivitet er en metodisk forutsetning. Intersubjektivitet betyr «mellom subjekter» (Dalen, 2004). De uttalelsene som kommer fram, bør i størst mulig grad være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig. Det er informantenes egne ord og fortelling som skal utgjøre hovedtyngden av datamaterialet som skal tolkes og analyseres. Forskeren må derfor ha stilt spørsmålene sine på en slik måte at informantene har mulighet til å gi en innholdsrik informasjon, for at det skal oppstå et fyldig og relevant datamateriale. I og med at forskeren regnes som både en deltaker og tilskuer i det intersubjektive forskningsintervjuet, kan det være nærliggende å tro at forskeren selv er med i prosessen med å skape dataene. Dette gjennom påvirkning i kraft av sin egen forforståelse og subjektive holdning. Det er derfor essensielt at forskeren er bevisst på hvor stor betydning de subjektive verdiene kan ha for samspillet både i positiv og negativ retning.

Forskningsresultater i praktisk-pedagogisk forskning kan i mange sammenhenger benyttes som vellbegrunnende hypoteser, selv om det ikke bygges på hypotesegrunnlag i denne studien, vil det kunne innebære en ubekreftet forklaring av iaktatte fenomener. Dette fordi resultatene innenfor kvalitativ forskning i stor grad er bundet av konteksten de oppstår i, og resultatene fra én undersøkelse kan ikke uten videre overføres til andre situasjoner. I den sammenheng kan grupperesultater være arbeidshypoteser i eget daglig arbeid, også ovenfor enkeltelever. Data i seg selv kan altså ikke være gyldige eller ugyldige, men må sees på som vellbegrunnende hypoteser som kan gi inspirasjon til andre (Kleven, 2007).

#### **4.9 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på forskningsprosessen jeg har foretatt. For å kunne danne et så logisk overblikk som mulig har jeg først beskrevet hva metodologi og vitenskapsteori innebærer. Dette for å ramme inn refleksjonen over vitenskapelig aktivitet og kunnskap, lik en overordnet betraktning av selve prosessen som synliggjør ny kunnskap.

Den «bestemte veien til målet» i min studie har vært kvalitativt forskningsintervju. Det gir fremgangsmåten for forskningen. Denne metoden produserer kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom meg som intervjuer og informantene. I en slik situasjon skal en være klar over at å «utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige» er forbundet med etiske problemstillinger (Kvale og Brinkmann, 2013, s. 80). Gjennom de syv fasene i en intervjuundersøkelse; *tematisering, planlegging, intervjusituasjonen,*

*transkribering, analysering, verifisering og rapportering* bør forskeren, helt fra start til slutt, derfor ta hensyn til etiske retningslinjer.

For å forstå intervjupersonenes egne opplevelser har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming. Å ta innenfra-perspektivet, eller den fenomenologiske tilnærmingen alvorlig, kan sees på som en arbeidsmåte der forskeren forholder seg kritisk til egne forutsetninger, og samtidig prøver å iakta hvordan fenomener og livsytringer er forbundet med hverandre i en situasjon. Ved å samle en skoleleders, en lærers og en foreldres ulike oppfatninger om inkludering av en elev med autismespekterforstyrrelse i skolen, vil jeg dermed kunne tilegne meg en dypere innsikt av informantenes livsverden.

Studien har et kvalitativt forskningsdesign med en induktiv tilnærming. Det innebærer en utforming av studien der empirisk data er innhentet uten et eksplisitt teoretisk grunnlag, fordi forståelsen av fenomenet er det interessante. Jeg har valgt å benytte et semistrukturert livsverdenintervju. Det regnes som en samtale der en følger en intervjuguide. Guiden gir forslag til spørsmål fra studiens tema, og kan lette arbeide når en i etterkant skal analysere og sammenligne samtalene. Analyseprosessen vil bli beskrevet mer inngående i neste kapittel.

Datamaterialet fra intervjuene kan betegnes som «historier», og innen all forskning er man opptatt av historienes validitet, det vil si forskningens gyldighet. Validitet innen kvalitativ forskning handler, i tillegg til de nevnte syv fasene, om forskerens «phronesis» eller praktiske klokskap. Uttrykket «phronesis» består i å erkjenne og reagere på det viktige i en gitt situasjon. En av denne studien målsettinger er at forskningsprosedyrene skal være gjennomsiktlige. Dette for at intensjonen, om å oppfatte og vurdere ”tykt”, kan komme til uttrykk som praktiske klokskap og etisk kompetanse (Kvale og Brinkmann, 2013).

## 5 Analysedelen

### 5.1 Innledning

I forrige kapittel ble metodedelen, med den kvalitative intervjuprosessen, utdypet. Intervju betyr «utveksling av synspunkter» og handler om samtalen mellom to personer om et felles tema (Kvale, 2002). I dette kapittelet vil jeg presentere synspunktene, eller svarene jeg fikk av de tre informantene jeg hadde samtale med. Vårt «felles tema» er hvordan en elev med autisme blir inkludert i skolen. Intervjuene hadde en fenomenologisk tilnærming, og omhandlet ulike spørsmål fra en intervjuguide. Spørsmålene er sammensatt på en slik måte at informantene fikk mulighet til å gi et dyptgående bilde av hvordan de hadde forstått og erfart inkluderingsspørsmålet. Utsagnene fra intervjuene har jeg transkribert og resultatene dette skriftlige datamaterialet inneholder vil jeg analysere. Det innebærer å dele helheten opp i enkeltdeler (Jensen, Strâng og Sørmo, 2014). Til å analysere datamaterialet finnes det flere ulike metoder. Selv om det er utviklet forskjellige kvalitative dataanalyser er det likevel opp til forskeren å velge den mest egnede metoden for å oppnå hensikten med formålet. Dette for at informasjonen fra datamaterialet skal gi mest mulig kunnskap i forhold til problemstillingen. Dataene i denne undersøkelsen belyser hvordan utvalget av informanter opplever og definerer hva inkludering innebærer for en elev med autisme i skolen. For å gjøre disse dataene tilgjengelige for andre enn meg som forsker, er et viktig premiss å bearbeide dataene på best mulig måte.

Prosessen, med å analysere eller bearbeide det empiriske materialet, kan deles i fem ulike faser (Dalen, 2004). Målet i den første fasen er å synliggjøre datamaterialet som er samlet inn. Det gjøres ved først å transkribere intervjuene og senere ved å lese igjennom det hele på nytt. Ved gjennomlesing vil en også kunne sikre anonymitet til personene som omtales i dokumentene. I de tre neste fasene deles utsagnene inn i meningsbærende enheter, de blir beskrevet og nye koder utvikles. I den siste fasen tolkes det bearbejdede og kategoriserte materialet, og forskeren søker å finne eventuelle fellestrekk eller egenskaper i materialet, som kan fremheves som typiske.

### 5.2 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

For at analysen av datamaterialet skal bli så grundig som mulig er det viktig med et godt forarbeid. Det semistrukturerte livsverden intervju, som er benyttet i denne studien, legger til rette for både grundig og god organisering. Denne typen intervju har som målsettingen å

innhente beskrivelser om informantens livsverden for å kunne fortolke betydningen, og intervjuet utføres ved hjelp av en intervjuguide.

Å benytte en intervjuguide gir fordeler ved at spørsmålene er utarbeidet på forhånd, noe som er med på å lette arbeidet med analysen. Dette ved at en kan stille så rene spørsmål som mulig til informantene knyttet til det aktuelle temaet som undersøkes. Merarbeid, med å luke ut overflødig informasjon i etterkant, vil derfor kunne reduseres. På den måten kan en si at arbeidet med analysen starter før selve gjennomføringen av intervjuet.

Min intervjuguide var utarbeidet med en viss struktur, og med mulighet for å stille oppfølgings spørsmål. Det dannet grunnlaget, slik at jeg var godt forberedt og hadde en klar strategi, for hvordan jeg skulle gå fram i intervjusituasjonen (Grønmo, 2004). Under selve intervjuet hadde jeg intervjuguiden foran meg for at jeg lett kunne føre informantene tilbake til temaet viss de mistet tråden. Jeg valgte i noen situasjoner å stille oppklarende og utfyllende spørsmål for å få informantene til å fortelle mer om det relevante temaet. Dette for at datamaterialet skal bli så rikt og fyldig, i forhold til forskningsspørsmålene, som mulig.

### **5.3 Transkribering og grovsortering**

Det er informantenes verbale «historier» i form av ytringer og utsagn som utgjør forskerens datamateriale (Dalen, 2004). Etter at intervjuene er gjennomført starter organiseringen og bearbeidingen av det innsamlede materialet. Her omhandler transkribering en viktig del i prosessen. Det innebærer at samtalen blir overført fra lyd til skriftlig tekst, og utgjør med det en kunstig konstruksjon av kommunikasjonsprosessen som faktisk foregår (Kvale, 2001).

Transkriberingen av lydbåndopptakene ble gjort kort etter intervjuene, slik at jeg hadde samtalen friskt i minne. Jeg utførte selv transkriberingen, dette for å sikre at jeg fikk med alt fra kommunikasjonsprosessen, der helhetsinntrykket av samtalen kan være avgjørende for det senere analyse arbeidet.

For å få et overblikk og oppnå en helhetsfølelse startet jeg først analysedelen med å lese igjennom alle intervjuene. Deretter delte jeg svarene inn i naturlige meningsbærende enheter fra intervjuguiden. Etter å ha lest igjennom det transkriberte materialet en gang til, systematiserte jeg svarene fra informantene under hverandre i kolonner.

Tabell 2, viser eksempler på spørsmål og svar fra undersøkelsen.

Kategori:		Utsagn:
Hvordan mener du at en inkluderende skole skal være ideelt sett?	Inf. 1	Man kan jo ønske seg et drømmesamfunn hvor alle respekterer hverandre og alle fungerer sammen, også på skolen. Det er jo et drømmesenario...og det er jo ikke sånn det fungerer, og det er jo mange grunner til det. Det er jo ofte et ressurs spørsmål også. Akkurat i dette tilfellet så har det for så vidt vært det, det har jo vært assistent hele tiden. Helt fra dag en har det vært de samme voksne, fire-fem voksne. Kjempefordel for han, med trygge personer. Det er jo super personavhengig!
	Inf. 2	Jeg syns et mer variert tilbud ville være bra for han. Elevbedrift eventuelt onsdag. Forberedelse til mat en halv dag på mandag og noe faglig har de også her, engelsk og norsk. Han hadde hatt godt av å være i en liten tilrettelagt gruppe. Tilpasset hans evner og behov. Det er veldig sjelden denne elevgruppen går på studiespesialisering. De fleste er knyttet til yrkesfaglige linjer. Når det ikke fungerte så godt kunne han kanskje blitt flyttet over, det går byråkratisk sett.
	Inf. 3	Hva som er viktigst for å lykkes, det er jo at han er avhengig av å ha trygghet rundt seg. Og det har Nils hatt med disse lærerne. Jeg mener personene og ikke fag eller timer er viktigst, derfor måtte vi ha informant 2 mer inne igjen. Klasesituasjonen kan kanskje være en trygghetsfaktor for noen, men ikke for Nils. Fag kan komme etterpå når han er moden for det.

Tabell 2, gjør datamaterialet mer synlig og oversiktlig, både for meg som forsker, men også for andre som vil benytte materialet. I tillegg letter det arbeidet med å samle utsagnene i mer overordnende kategorier. Tabellen viser at informantenes svar på samme spørsmål er samlet. Dette ga meg nyttig informasjonen og bedre oversikt for å bestemme hvordan neste trinn i analyseprosessen skulle foregå.

## 5.4 Analyse

En analyse beskrives som en systematisk undersøkelse der et fenomen betraktes som sammensatt av enkelte bestanddeler for å få avdekket et budskap eller en mening (Dalen, 2004). Å analysere betyr derfor at en går gjennom den innsamlede informasjonen og diskuterer hvilke svar på problemstillingen datamaterialet kan gi når en deler helheten opp i enkeltdeler.

Fremgangsmåten, i analysen denne studien har benyttet, er delvis i tråd med hva Glaser & Strauss (1967) beskriver. Deres oppfatning er å ta utgangspunkt i empiriske datamaterialet og

er på den måten «grounded» i data. I betydning av at det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysen. Et grunnleggende trekk ved fremgangsmåten er utvikling av analytiske begreper og teorier skal utledes fra det empiriske datamaterialet gjennom induksjon, der utviklingen skjer gjennom en kodingsprosess (Dalen, 2004). Strauss og Corbin (1967) benytter følgende definisjon av koding:

Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data (Strauss & Corbin, 1990, s. 57).

Det sentrale for forskeren blir å gå systematisk igjennom datamaterialet og deretter lete etter mer abstrakte kategorier som kan samle dataene på nye måter. Koding forgår ofte i tre ledd. Man starter med en åpen koding, som danner utgangspunktet for danning av kategorier, og ender opp med overordnede kategorier gjennom aksial og selektiv koding, som igjen ses opp mot forskningsspørsmålene (Jensen, Strång og Sørmo, 2014).

#### 5.4.1 Åpen koding

Råmaterialet utgjør den sentrale bestanddel i analysen, og «analysis involves what is commonly termed coding, taking raw data and raising it to a conceptual level» (Corbin & Strauss, 1990, s. 66). I følge Corbin og Strauss (1990) utgjør derfor rådataene grunnlaget for identifisering av mer overordnede kategorier som forskeren kan videreutvikle i analysen.

Gjennom arbeidsprosessen med å videreutvikle rådata i en åpen kodingen, ble det vektlagt hva informanten induktivt har redegjort for. Jeg har derfor sett bort fra teori for å ha fokus på informantenes egne opplevelser. Dette for å etablere ny kunnskap som ikke er påvirket av mine perspektiver eller hypoteser (Thagaard, 1998).

Det påpekes, at selv om det i utgangspunktet er umulig for forskeren å frigjøre seg helt fra egne erfaringer og oppfatninger, kan en slik vinkling muliggjøre utvikling av nye perspektiver og forståelse (Postholm, 2010). I denne sammenheng kan ny kunnskap komme fram, fordi datamaterialet sees med andre øyne, og vil derfor kunne frembringe nye aspekter ved etablert forståelse og teori. Dette er avgjørende elementer som kan være med å endre min forståelse som forsker.

Tabell 3. Viser eksempel på åpen koding.

	<b>Informant 1</b>	<b>Informant 2</b>	<b>Informant 3</b>
<b>Eleven;</b> Tilrettelagt for den enkelte elev	-At eleven blir ivaretatt ut ifra de	- Og jeg har hatt en elev som måtte ha	-Det er jo med autisme og Nils, det

innenfor fellesskapet, Autisme spekterforstyrrelse og læringsmiljøet.	forutsetningene man har, men det er ikke så lett i praksis. -Ja, og det at man skal bli akseptert selv om man er annerledes.	tilrettelegging på grunn av atferden sin. Måtte være for seg (segregert), men var inkludert i skolens tilbud, i den grad det gikk.	å være annerledes, og ikke som de andre og at det er lov å være annerledes. Å kunne sette de sammen med andre og at det er lov å være annerledes.
<b>Undervisningen;</b> Metoder, hva skal til for å lykkes? Økt inkl. gir økt læringsutbytte?	- Nei, og når det er en klasse på 28stk. så er det aldri helt stille, og det ble kjempeforstyrrende for Nils.	-At elevene får bli inkludert i undervisningen i den grad de har evner til å kunne delta. -Det er praktisert litt forskjellig, iforh. til sosiale ferdigheter.	-Vi har prøvd å ha Nils i flere klasser, men elevene snakker og bråker, og snakker og bråker, tilslutt blir Nils så sint at han skriker; «hold kjeft!!»
<b>Organisering;</b> Innhold bedre tilpasset utenfor, økt fellesskap, deltakelse, utbytte faglig, sosialt og kulturelt sett?	-Da tenker jeg at man skal, så langt det er mulig, få alle til å fungere sammen. Det er et ønske at man med ulik bakgrunn skal kunne fungere i samme klasserom.	-Vi har en del elever her som deltar i vanlige klasser, i hvert fall innenfor yrkesfag. Noen er i vanlige klasser, hvis de har iop er de kanskje i klassen i enkelte fag.	-Nils har jo vært inne i klassen hele tiden i barneskolen, men i skolen har jeg alltid vært opptatt av at de andre i klassen ikke skulle være sint på han, og lei av han.

Mitt utgangspunkt med datamaterialet har vært å se om innholdet kan gjøre det mulig å binde sammen utsagn ved at de omhandler temaer eller fenomener av samme art. I denne sammenheng fant jeg at kategoriene; *elev*, *undervisning* og *organisering* hadde denne muligheten i seg.

Ved åpen koding er man hele tiden opptatt av å finne kategorier som fanger flest perspektiver i datamaterialet, i motsatt tilfelle vil en syntese vanskeligjøres fordi materialet ville sprike i alle retninger. Innholdet i intervjuene har blitt gjennomgått, setning for setning, for å få fram likheter og ulikheter. Ved sammenligningen av datamaterialet kommer det tydelig fram at informantene uttaler seg med ulike erfaringer og med ulik tilnærming.

Eksempelvis stiller en informant spørsmålsteget ved, og er opptatt av en langsiktig, sosial organisering av inkluderingstilbudet, mens andre har sterkere fokus på det beste tilbudet i en «her og nå» situasjon for eleven. En åpen koding i denne studien har derfor gjort det mulig å bringe konkrete praksisbeskrivelser opp på et abstrahert nivå, og samtidig har diffuse fenomener i materialet blitt tydeliggjort.



### 5.4.2 Aksial koding

Neste trinn i analyseprosessen er aksial koding. Aksial koding vil i denne fasen gi meg, som forsker, mulighet til å se hvordan mønstre eller enkeltkategorier kan organiseres i mer overordnede kategorier som korrelerer med variabler jeg har utarbeidet forskningsspørsmålene mine fra.

Det vil si at analysen av datamaterialet løfter fram ny informasjon og legger grunnlag for utvikling av nye kategorier. Når forskeren plasserer flere enkeltutsagn i kategorier, fylles kategoriene opp med omfattende innhold «og blir dermed tydelige, presise og fullstendige» (Jensen, Strâng og Sørmo, 2014, s.34).

Med dette som utgangspunkt fant jeg gjennom aksial koding at utsagnene fra informantene kunne ordnes i kategoriene *utfordringer*, *tiltak* og *ideelt sett* samt elev, undervisning og organisering som jeg hadde fra åpen koding (vist i tabell 3). For å tydeliggjøre dette har jeg laget en tabell for hver av de tre informantene.

Tabell 5, viser eksempel på aksial koding fra informant 1.

	<b>Utfordringer</b>	<b>Tiltak</b>	<b>Ideelt sett</b>
<b>Elev</b>	-Ja, for du vet, da kan han svare sint osv. og det er ikke så lett for 16 åringer å takle det. Du vet ikke hva du skal si videre når han sier; vet		-At eleven blir ivaretatt ut fra de forutsetninger man har, men det er ikke så lett i praksis. -Ja, og det at man skal bli akseptert selv om man
<b>Undervisning</b>		- Så var det en gang han hadde vært litt ufin og da tok mattelæreren det veldig på alvor, gikk ut å snakket sammen etterpå. Hun er veldig dyktig, som gjerne vil noe og som tror på det.	
<b>Organisering</b>	-Så er det sånn som i det tilfellet her så at det lot seg ikke gjøre å få til sånn som man ønsket, så må man gjøre endringer underveis hele tiden, da blir det sammen med rådgiver og ppt og alle.		-Da tenker jeg at man skal, så langt det er mulig, få alle til å fungere sammen. Det er et ønske at man med ulik bakgrunn skal kunne fungere i samme klasserom.

Aksial koding gir muligheten for nye momenter til å fremstå tydeligere. Ved at de ulike informantenes utsagn speiler deres forskjellige ståsted og tilnærming, kan det skapes en mer

helhetsforståelse hos forskeren. Dette i betydningen av hvordan det som undersøkes har påvirket og blitt oppfattet av de ulike informantene. På den måten kan ny informasjon komme fram og nye kategorier oppstå.

Gjennom aksial koding har det kommet fram flere utsagn som inneholder likheter i studien. Eksempelvis gis det i utgangspunktet uttrykk for en positiv holdning til å inkludere eleven med autisme i skolen. Det kommer også fram likheter når det gjelder om skolen har lyktes med inkluderingen, men det kommer fram ulikheter i sammenhenger som har med årsaker til at man kan mislykkes med inkludering. Analysen viser i tillegg at informantene har ulik opplevelse av hva inkludering innebærer og at de har forskjellige tanker rundt tiltak rettet mot elever med autisme. Neste trinn i analysen tar for seg selektiv koding.

### **5.4.3 Selektiv koding**

Selektiv koding er den siste fasen i analysen. I denne fasen vil forskeren forsøke å komme fram til en mer overordnet forståelse i analyse og kategoriseringsarbeidet (Jensen, Strång og Sørmo, 2014).

Etter at den aksiale analysen var gjennomført viste kjernekategoriene, *utfordringer*, *tiltak* og *ideelt sett*, samt deres forbindelse til kategoriene *elev*, *undervisning* og *organisering*, seg tydeligere fram. I denne fasen av analysen har jeg som mål å samle alle trådene i en overordnet forståelse av det som fremstår som det mest sentrale i forhold til temaet i studien, nemlig inkludering av elev med autisme i skolen.

Et stort antall utsagn fra informantene dreier seg om elevens utfordringer og tiltak. Det omhandler hvordan det er tilrettelagt for den enkelte innenfor fellesskapet, om ulike aspekter i forhold til autisme og læringsmiljøet. Kategorien, ideelt sett, inneholder i tillegg en stor andel utsagn, og vitner om at informantene ser fordeler og ulemper med inkluderingsproblematikken. Det viser seg også å være et høyt antall utsagn når det gjelder utfordringer i undervisningssituasjon og ved organisering, både faglig og sosialt sett. Dette vil jeg avslutningsvis presisere og avgrense ved å sortere eksempler på utsagn relatert til kjernekategoriene.

## **5.5 Resultat av analysen**

Ved analyse av dataene kom det fram informasjon som kan knyttes til et av forskningsspørsmålene i studien. Gjennom en induktiv tilnærming vil jeg derfor ut fra analysen kunne beskrive resultatene ved å svare på spørsmålet,

«Hva legger skoleleder, lærer og foreldre i begrepet inkluderende skole?»

Av den grunn vil ikke datamaterialet knyttes opp mot teori, men det er informantenes egne tanker og følelser, oppfatninger og perspektiver, som har dannet utgangspunktet for analysen og utviklingen av kodingsprosessen. Gjennom koding har kjernekategoriene; utfordring, tiltak og ideelt sett - elev, undervisning og organisering blitt tydeliggjort. Jeg vil i dette avsnittet vise likheter og ulikheter i informantenes utsagn for å sammenligne og knytte dette opp mot forskningsspørsmålet.

### 5.5.1 Inkludering ideelt sett

Materialet viser informantenes opplevelse og tanker i forhold til inkludering, *ideelt sett*, og hva de mener det innebærer for eleven.

Informant 1 gir uttrykk for at eleven må ha utbytte av å være inkludert, og da tenker hun ikke bare faglig sett, men også på at eleven skal kunne utvikle seg sosialt. Først ble Jens inkludert i en musikk klasse, forteller informant 1. Ideelt sett i forhold til denne klassen, er hennes mening, at han kunne ha være med på konserter og deltatt i samspillet med de andre elevene gjennom eget instrument, samt at han kunne være med å synge i koret. Hennes oppfatning er samtidig at;

«..elevene skal bli ivaretatt ut fra de forutsetningene en har, og at de skal kunne utvikle seg både faglig og sosialt...»

Det ideelle for informant 1 er altså at alle skal bli inkludert og møtt ut fra sitt ståsted, men samtidig påpeker hun at det ikke alltid er så enkelt i praksis. I følge henne har skolen en intensjon om å få alle elevene til å trives sammen, og at elever med ulik bakgrunn skal kunne fungere i samme klasserom. Hun er opptatt av at skolen aksepterer og viser at det er rom for å være annerledes.

I materialet beskriver informant 3 at hun opplever Jens som annerledes fordi han har autisme, men etter hennes oppfatning skal ikke det være et hinder for å inkluderes i en ordinær klasse.

«Det er jo med autisme og Jens, det å være annerledes og ikke som de andre, at det skal være lov å være annerledes. En må kunne sette autister sammen med de andre, fordi alle skal ha rett til å være seg selv».

Utsagnene fra informant 3 viser at dette er noe hun brenner for. I hennes arbeid med å bygge opp Jens, har holdningen om at han skulle få utvikle seg å bli til seg selv, vært en drivkraft for

henne. Inkludering, ideelt sett for informant 3, styres derfor av denne grunnverdien, som hun mener alt rundt Jens bør speiles ut fra.

For informant 2 er det viktig å skape en god skolehverdagen for Jens ved å ha full forståelse for hans vansker og samtidig organisere tilbudet hans slik at han får optimalt utbytte, både faglig og sosialt.

«Det ideelle vil være, at eleven får bli inkludert i undervisningen i den grad han er motivert for å kunne delta.»

Samtidig viser utsagnene fra informant 2 at for han er ikke inkludering ideelt sett, avhengig av å være integrering i en ordinær klasse. I hans øyne ville det beste tilbudet for Jens være å ha undervisning i en mindre gruppe, nettopp for å kunne legge til rette på best mulig måte for hans evner og anlegg. Erfaringsmessig, forteller informant 2, at en mindre gruppe vil gi eleven tettere faglig oppfølging og økt trygghet. Hans opplevelse er også at elevene fungerer bedre sosialt i små grupper, enn om man er integrert i en såkalt «vanlig klasse».

Med disse utsagnene viser informantene at de er opptatt av å verdsette og respektere Jens ut fra hans forutsetninger, evner og anlegg, men at de har en litt ulik oppfatning av om den ideelle inkluderingen skal foregå i en stor klasse eller mindre gruppe.

Et aspekt som informantene viser en samstemthet i forhold til, er samarbeidet mellom skole og hjem, der de har tanker som innebærer å se dette i et ideelt perspektiv. Her sier informant 1 at de har hatt et godt samspill med familien.

«Mor holder oversikten, og har vært en kjemperessurs. Jeg har ikke lært så mye av noen, som jeg har lært av henne, om akkurat dette emnet».

Det har vært viktig for informant 1 å ha god kontakt med familien hele tiden. Derfor viser hennes utsagn at skolen har imøtekommet ønskene og forandringene familien har foreslått fra første stund. Gjennom å stille seg åpen for hva familien har sett som beste løsninger for Jens, har skolen dermed kunnet opparbeide en viktig dialog.

Skolen har vært veldig samarbeidsvillig, forteller informant 2. Så langt de får det til strekker de seg i samspill og dialog med foreldrene.

«I måten de har taklet dette på, vil jeg skryte av skolen, de gjør alt for å finne de beste løsningene»

Informant 2 henviser til dette gjennom eksempelet om lange skoledager. Materialet viser at etter en tid ble timeantallet til informant 2 først halvert da foreldrene mente at fulle skoledager ble for krevende for Jens. Det resulterte i at informant 2 hadde få timer med Jens. Etter en tid ville ikke Jens gå på skolen. Foreldrene forsto sammenhengen og ønsket informant 2 inn med flere timer igjen. Dette hadde ikke med de andre lærerne å gjøre, men det hadde å gjøre med forandringer i Jens sitt rigide system. Skolen var positiv til å finne en løsning, og fant mulighet til å øke informant 2 sine timer på nytt. Dermed roet situasjonen seg for Jens, nå har han selv ønske om å gå på skolen og er lettere til sinns.

Gjennom materialet viser utsagnene fra informant 3 at hun er fornøyd med samarbeidet de har hatt med skolen. Hun opplever aksept for sine synspunkter og en toleranse fra skolen i forhold til de ulike tilnærmingene hun foreslår for Jens.

«Jeg har hele tiden sagt, sånn vil vi ha det og sånn skal vi gjøre det! Når vi gjør ting, så er det utfra Jens, og det vi mener er grunnleggende best for han.»

Informant 3 mener skolen og lærerne har vært en viktig ressurs for Jens. Det sentrale ifølge hennes utsagn har vært at lærerne har brydd seg om Jens hele veien, at de har likt han og tatt hensyn til alt rundt familien.

I dette perspektivet ser det ut til at skolen har forstått hvor viktig det har vært å lytte til foreldrenes kunnskap om sitt barn. Gjennom et slikt konstruktivt samarbeid har skolen kunnet legge til rette på best mulig måte for Jens, og i tillegg har de hatt mulighet til å øke sin egen kompetanse når det gjelder autisme.

Ut fra denne synsvinkelen viser utsagnene fra informantene at de tillegger læreren en sentral rolle i inkluderingsprosessen. Informant 3 beskriver at elever med autisme er avhengig av trygghet rundt seg, og det opplever hun at Jens får av disse lærerne.

«Lærer!!; Å ja, det betyr ALT!!! Gud hjelpe meg.....»

I en slik sammenheng viser materialet hvor viktig det er med en stødig lærerstab rundt eleven. Informant 1 opplever at dette kan være avgjørende i forhold til å skape en forutsigbar skolehverdag.

««Helt fra dag en, har vi vært de samme fire, fem lærerne. Kjempefordel for han med trygge personer, det er jo super personavhengig».

Utsagnene forteller om avgjørende momenter i betydning av lærerens evne til å forstå eleven godt, og i tillegg at de kan strekke seg og møte Jens på hans premisser.

I materialet beskriver informant 2 hvor viktig det er for eleven å ha en lærer som kjenner eleven så godt at han kan forstå og ta hensyn både til de individuelle og de autistiske særegenhetene i praksis. For eksempel så liker ikke alltid Jens direkte oppmerksomhet. Dette er det viktig å kjenne til, og samtidig kunne tolke kroppsspråket hans. For i andre sammenhenger kan de nemlig tøyse og le sammen, eller føre en liten samtale når dagsformen tilsier det.

### **5.5.2 Oppsummering**

Å bli møtt på egne premisser, innebærer å bli tatt på alvor ut fra elevens egne evner og anlegg, det er alle tre informantene enige om. Godt samarbeid mellom skole og hjem har denne muligheten i seg. Informantene beskriver i tillegg deres intensjon om elevens rett til å være inkludert i en klasse, uavhengig av om man oppleves annerledes eller ikke. Her viser materialet, at informantene har ulike tanker om ideell inkludering innebærer liten gruppe eller stor klasse. Læreren, både som kunnskapsformidler og som et forutsigbart element, framkommer i materialet som et betydningsfullt aspekt når det gjelder inkludering ideelt sett. Det neste avsnittet vil inneholde tanker informantene har om utfordringer som oppstår ved autisme og inkludering.

### **5.6 Utfordringer ved inkludering**

En utfordring i inkluderingsprosessen kan, ifølge informantene, kan være om de involverte rundt eleven har nok kunnskap om autisme. For å unngå at organiseringen og tilretteleggingen av skolehverdagen skal oppleves som for uoppnåelig for informantene og eleven, mener de at riktig informasjon i forkant av skolestart er et sentralt poeng. Dette med tanke på at elevens sterke og svake sider må framkomme tydelig for at man skal kunne ta riktige hensyn. I tillegg nevner utsagnene begrepet struktur, som kan være med på å avverge stress og uro i skolehverdagen.

Materialet forteller at alle informantene hadde en viss kjennskap til diagnosen i forkant. Informant 1 og 2 har deltatt på kurs og har begge erfaring fra tidligere elever med lignende diagnose.

«... men det er klart at vi er ikke utdannet innen dette feltet, så vår kompetanse er samtidig kjempemangelfull.»

En utfordring kan dermed være hvorvidt momentene med forståelse og forutsigbarhet blir tatt nok hensyn til, og om det er med på å skape den tryggheten det er behov for i klassesituasjonen. Informant 1 mener dette er et avgjørende moment.

««Det er klart at det med forutsigbarhet i denne sammenhengen viktig. Det får nesten ikke blitt forutsigbart nok for Jens».

Materialet om forutsigbarhet, beskrives av informant 1, som en utfordring for læreren å få til. I dette tilfellet har utgangspunktet vært et helt ordinært opplegg for en klasse og så skal læreren tilrettelegge spesielt for en elev. Hun mener skolen har forsøkt så langt det har latt seg gjøre, men stiller spørsmålsteget ved om Jens har blitt ivare tatt godt nok, fordi store klasser har gitt sine begrensninger.

Utsagnene fra informant 3 forteller at hun ser trygghet for Jens som en utfordring, og at dette er en avgjørende faktor for at Jens i det hele tatt vil gå på skolen.

«Trygghetsfaktoren er avgjørende!!! Jeg har hele tiden sagt at målet mitt er å bygge grunnmuren hans, så kan han bygge resten av huset selv. Men grunnmuren kan han ikke bygge selv. Jeg har jobbet med han og følelser, at han skal lære seg å kjenne etter selv, og det har han blitt flink til»

Dette er et sentralt moment for informant 3. Det kommer fram i hennes utsagn at hun har grunnleggende verdier som peker i retning av elevens selvfølelse. Hun er opptatt av at Jens skal bli kjent med sin egen identitet. Han må få oppøvd evnen til bevisstgjøring av egne følelser og kunne uttrykke dem. Derfor er forutsigbarhet en forutsetning for trygghet og blir stående som et sentralt punkt, ifølge henne.

Datamaterialet viser at det ble gjort noen tester av Jens, som PPT for videregående skole utførte. Av de testene ble det gjort vurderinger som var helt annerledes enn de vurderingene som var gjort før, og da tenkte alle at det skulle gå fint for Jens med vanlig skole.

Men materialet viser at informantene, ganske tidlig i inkluderingsprosessen, fikk en forståelse av at det kunne oppstå utfordringer for eleven å være inkludert i en vanlig klasse uten annen tilrettelegging enn assistent. Det viser utsagn fra informant 1 om organiseringen av skoletilbudet.

«For denne eleven så skjønnte man ganske raskt, at det ikke kunne gå med et vanlig opplegg.»

Materialet forteller at flere voksne rundt eleven hadde urealistiske forventninger til hans prestasjoner, noe informant 2 også beskriver.

«De trodde eleven ville klare studiespesialiserende linje på høyt nivå, men det gikk ikke»

Utsagnene fra informant 3 gir uttrykk for at det var en misforståelse med videregående, hun ville ha han til en spesialklasse i nabokommunen, men etter testene fra ppt ble det litt annerledes for familien. Informant 1 forteller, at først satt Jens i klasserommet med assistenten.

«Og ble i utgangspunktet behandlet som en helt vanlig elev»

Etter kort tid, viser materialet, at alle informantene opplevde det veldig utfordrende når eleven ble sint i klasserommet. Han klarte ikke den sosiale tilnærmingen fra andre elever, og dermed ble uro og snakk i undervisningen for krevende. Informant 1 forteller at Jens kunne skrike «hold kjæft», og smelle døren igjen etter seg når han gikk ut av rommet.

«Så det blir ikke noe læring for han i en klassesituasjon. Så fort det er flere, blir han bare forstyrret av det. Sånn oppfatter jeg han».

Utsagn fra informant 2 bekrefter at Jens blir veldig forstyrret av lyd, og at han er avhengig av god dagsform for å være mottagelig for undervisning. Materialet er samstemt i at skolen har prøvd å ha Jens i flere klasser, noe informant 3 også bekrefter. Hun opplever at snakk og bråk fra medelever ble et så stort problem for Jens, at det var vanskelig å takle. Utfordringen for Jens var å forstå hvorfor medelevene tøyset og lo, når de hadde fått beskjed om å være stille.

Materialet viser at medelever i utgangspunktet er positive til Jens, men at de opplever det som krevende og utfordrende å forholde seg til han.

«Ja, da Jens startet her, ble de andre elevene rimelig godt informert om hvordan han var»

Elevene visste likevel ikke hvordan de skal forholde seg til han, viser materialet. De undret seg og måtte bli forklart hva de skulle si når han var ufin, og når han ikke svarte dem på vanlig måte. Informant 1 forteller at for noen elever i den klassen var det en helt ny oppdagelse å møte et annet menneske som reagerte så annerledes.

Informant 3 forteller at hun ser det som en umulighet å få forståelse for Jens sitt problem fra alle elevene i en hel klasse. I tillegg har hun ikke likt at Jens tar for stor plass og at han skal ha



særbehandling i klasserommet. Hun stiller seg undrende til nytteverdien Jens har av samspillet med medelevene.

«Han har ikke behov for de andre elevene. Han går ut når det er noen han ikke liker».

Materialet viser at dette er en *utforing* for informant 3. Hun opplever at Jens har et stort behov for å styrke selvfølelsen sin, og at han etter omstendighetene oppnår dette i samspill med trygge voksne, heller enn i samvær med elever. Selv om skolens intensjon hele tiden har vært at Jens skulle være inne i klasserommet, sier informant 1, at dette etterhvert ble for vanskelig.

«I forhold til Jens, så har vi ikke lyktes med inkluderingen, selv om vi ønsket og ville. Det er noe med at han hele tiden har trukket seg unna de andre, det ble for tett på».

Det var denne prosessen og disse utfordringene, beskriver informant 1, som førte til at skolen i samråd med foreldrene bestemte seg for at Jens ikke lenger skulle være i klasserommet, men få undervisning i mindre gruppe.

«Så ble det gjort forsøk på det med å jobbe i grupper, mindre gruppe, og i matte fikk vi det til i en periode.

Videre viser utsagnene fra informant 1 at de ble overrasket over hvor lite Jens egentlig fikk med seg i timen. Informant 2 sier at de trodde han fikk med seg mye mer av undervisningen.

«Det tok litt tid før vi forsto hvor han sto faglig. Med forståelsen er det vanskelig, han kan ikke forklare ord eller begreper, ikke situasjoner heller».

Informant 1 beskriver hvordan mattelæreren på studiespesialiserende linje i lang tid forsøkte å organisere tilbudet. Hun satte sammen nye grupper og omrokkerte på gamle, men tilslutt ble det for vanskelig, forteller informant 3.

«Lærerne har prøvd, både å ha han inne i klassen og i små grupper, men det gikk ikke».

Materialet viser gjennom utsagn fra alle informantene, at deres intensjon fra begynnelsen av var et reelt ønske om å inkludere Jens i en ordinær klasse. Etter hvert innså aktørene at dette ikke nyttet, og de måtte finne en annen og bedre løsning på organiseringen av skolehverdagen hans.

### **5.6.1 Oppsummering**

Informantene peker på utfordringer som omhandler forutsigbarhet og trygghet. Dette er generelle aspekter, som sammen individuelle trekk ved autismediagnosen, legger grunnlaget for inkluderingsprosessen. Informant 3 gir uttrykk for ønske om å samarbeide med skolen for å bygge elevens «grunnmur». I følge henne, innebærer det at Jens blir kjent med følelsene sine, kan uttrykke dem og utvikle bevisstheten rundt egen identitet. Bakenforliggende tester, fra ppt, ga urealistiske faglige forventninger til organiseringen av tilbudet ved videregående skole. Derfor ble prosessen med å «bygge opp» rundt Jens problematisk i en klassesituasjon. Få egne mestringsopplevelser og støy fra medelever ga store utfordringer og endte tilslutt i et tilbud utenfor klasserommet.

### **5.7 Tiltak i inkluderingsprosessen**

Skolehverdagen for Jens inneholdt etterhvert tiltak som innebar at undervisningen foregikk i eget klasserom med egen lærer, samt redusert timeplan. Utsagn fra informant 3 vitner om at hun forsøker å gjøre det beste ut av situasjonen som har oppstått, og er positiv til en slik løsning.

«Egne lærere i eget klasserom er det som fungerer for Jens.....»

For skolen har det vært en omstilling, ikke bare rent praktisk, men også i forhold til hva timene skulle inneholde. Materialet viser utsagn fra informant 2, der det refereres til et ansvarsgruppemøte med psykolog. I dette møte kommer det fram at psykologen mener Jens godt kan ha forskjellige fag, men det som er viktige, er hva Jens har behov for i fremtiden. Med tanke på tiltak fra skolens side, er informant 1 tydelig på at det er lettere for dem når tilbudet kan være rettet mot noe.

«Vi har hele tiden hatt ønske om å lage et undervisningsopplegg og en tilrettelagt plan som gjør det konkret og nyttig for han».

Med dette i tankene, viser materialet at skolen har tenkt at ulike fag, som blant annet norsk og engelsk, men også musikk, kan være nyttig. Da forsøker de å ha fokus på hva dette skal føre til, hva målet er og hvordan målsettingen kan påvirke fremtiden hans.

I tillegg forteller materialet at informantene har erfaring, ikke bare med tiltak i forhold til teoretiske fag, men også når det gjelder sosiale kompetanse. Dette vises tydelig når samtalen med informant 1 kommer inn på elevbedriften ved skolen.

«Vi prøvde ut hvordan han fungerte ved elevbedriften vår. Både med forberedelse til matlaging og at han skulle være her en del i løpet av dagen».

Materialet viser at med dette tiltaket kunne Jens oppleve fellesskap og tilhørighet med noen av de andre elevene på skolen. Elevbedriften er et tilrettelagt tilbud for elever med spesielle behov. Her ville Jens også få en mer praktisk skolehverdag, noe informant 2 er veldig positiv til.

«Jeg har mer tro på praktisk organisering for Jens. At ikke alt må være så teoretisk».

Alle informantene gir uttrykk for at de i utgangspunktet har tro på at et mer variert tilbud vil vært gunstig.

«Jeg syns et variert tilbud kunne vært bra for Jens. For eksempel elevbedrift onsdag, forberedelse til mat halv dag på mandag og noe teori kunne han også få her. Men dette tilbudet har ikke de hjemme vært interessert i».

Av materialet kommer det fram at i begynnelsen av denne fasen var det et felles ønske fra informantene om at elevbedriften kunne være et bra tiltak for Jens. Det fungerte en kort stund, før det oppsto konflikt mellom Jens og en annen elev. Informant 3 forteller at hun kom for å observere dette i klassen.

«Så ble jeg spurt om jeg ville observere ved elevbedriften. Det er vanskelig, for Jens går bare ut av klasserommet når det er andre han ikke liker. «Hun er skikkelig slem», sa han om den andre eleven, og kalte henne «drittkjerring!!»

Utsagnene fra informant 3 forteller om en sterk oppførsel av Jens. Hun er opptatt av at han skal lære seg å si ifra og ikke la seg kue i konflikter. Dette bekrefter informant 1.

«Men det gjorde ikke noe, syns vi som jobber her. Det er jo derfor vi er her, for å utvikle hans evner til å håndtere forskjellige situasjoner».

Etter at informant 3 hadde observert konflikten var hennes oppfatning at opplegget ikke var så bra for Jens. Derfor mente hun at han skulle få slippe sosialt samvær med de andre elevene. Dette fordi hennes oppfatning var at det ble for mye press for han. Informant 2 var ikke enig i denne konklusjonen.

«Jeg har en annen oppfatning fordi jeg mener han ville hatt godt av det. Han kunne vært her en eller to dager i uken, og vi ville møtt han på hans premisser»

Materialet viser at informant 1 og 2 er samstemte når det gjelder holdninger til å praktisere sosial trening. Mens informant 3 har en annen oppfatning.

«Autister tenker veldig svart-hvitt, så derfor har det ikke vært mye samspill med andre».

Så etter den episoden ble informant 3 veldig klar på at det er fag han skal ha på skolen. Sosiale ferdigheter vil de jobbe med hjemme, forteller informant 1.

«Ja, det er den store bøygen. Med å ta ansvar for det sosiale hjemme, så tror jeg de tenker på at han skal øve på selvstendighet, ha bankkort, handle i byen og være med på reiser. Mens vi tenker sosialisering med elevene her. Så det er jo der vi på en måte er nå».

Utsagnene fra informant 1 viser at hun opplever trening i sosial kompetanse som noe annet enn det informant 3 er inne på. Materialet viser at skolen er opptatt av sosialisering, og at de også tidligere fant en elev som de trodde Jens kunne gå godt sammen med i friminuttene. Selv om skolen hadde tro på at de to kunne ha glede av hverandre, fungerte det ikke over tid. Mens for informant 3 er det viktig at Jens kan fungere selvstendig og utføre oppgaver på egen hånd.

«Nils gikk til tannlegen alene. Kom ut etterpå og sa «ikke noe hull»! Autister gjør ikke sånne ting alene. Hvorfor gjør han det? Jo, fordi han er trygg på seg selv!

Materialet forteller at informant 3 har trent med Jens på dette området hele tiden siden han var en liten gutt. Samtidig er hun tydelig på at Jens ikke skal få gjøre som han vil, men at han skal få være den han er. Hun gir uttrykk for en bevissthet rundt at han ikke skal behøve å være underlegen andre, at hans stemme skal bli hørt gjennom rett til medbestemmelse.

«Jens er ikke vant til at opplegg blir tredd nedover hodet hans, det går sent, men han skal lære seg å kjenne etter selv»

Det har tatt lang tid, for det tar lang tid å bli kjent med seg selv og følelsene sine når en er autist, forteller informant 3. Hvis hun ikke hadde trent med han hver dag, så hadde han kanskje fortsatt sittet og sett på toget som gikk rundt og rundt. Eller slått seg i hodet og sagt «babo, babo», noe han gjorde fram til syv års alderen.

Materialet viser tiltak informant 3 har benyttet for å lære Jens å bli trygg i nye situasjoner. For at han skal takle forandringer i livet sitt har hun ommøblert rommet hans, ikke ved at hun har tatt ut noe, men bare flyttet om på ting som var der.

Den første gangen han kom hjem og så det, ble han sint. Den siste gangen hun ommøblerte, sa han

«Å, har du gjort det igjen, mamma!».

Han hadde et smil om munnen da han sa det, og utsagn fra informant 3 forteller at hun følte det som en seier. Hun hadde oppnådd det hun ville.

### 5.7.1 Oppsummering

I dette avsnittet er det tiltak i inkluderingsprosessen som har vært i fokus. Tiltakene har variert i omfang og varighet gjennom de tre årene Jens har gått på videregående skole. Fra å være en «vanlig» elev i klassen, til prosessen med færre fag, færre timer, små grupper, elevbedrift med tilrettelagt undervisning og til det tilbudet han har i dag, som innebærer en-til-en undervisning med egen lærer. Informantene viser en samstemthet på noen områder, mens de har ulik oppfatning av hvor mye en kan presse og forvente, for eksempel når det gjelder tiltak i sosial ferdighetstrening. «Ta de lærerne og legg dem i en kurv», sier informant tre, de har gitt mer enn noe faglig innhold. For som hun sier, «trygghet betyr alt, fag kommer senere når han selv vil og er moden for det».

Som helhet inneholder dette kapittelet beskrivelser av den kvalitative analysen som er foretatt av studiens datamateriale. Det viser at planlegging og gjennomføring av arbeidet med analysen, skjer før selve analysen starter, og er beskrevet i kapittelets første del. Videre gjøres det en betraktning av delene som utgjør helheten, det vil si analysestrategien, som delvis er i tråd med Glaser & Strauss (1967) sine beskrivelser. Denne analysemetoden benytter en koding og kategoriseringsprosess av datamaterialet, og inndeles i tre kodingsfaser. Det er *åpen koding, aksial koding og selektiv koding*.

Gjennom prosessen i arbeidet med analysen, har jeg kommet fram til rammer som jeg med utgangspunkt i datamaterialet kunne utforme innholdet i. Det innebærer å gruppere materialet, samt å gi disse kategoriene navn. En konstant komparativ tilnærming, som analysen kalles, betyr å arbeide induktivt. Det vil si at jeg har forsøkt å legge til side mine subjektive perspektiver og gitt datamaterialet mulighet til å snakke for seg, uten å knytte det opp mot teori i forkant.

Rammene eller kategoriene, som har fremkommet gjennom analysen er; inkludering *ideelt sett, utfordringer* i forhold til inkludering av en elev med autisme og *tiltak* i en slik

inkluderingsprosess. Hensikten med kategoriseringene er ikke nødvendigvis å forstå de ulike delene bedre. Men i ønske om å oppnå en dypere, mer helhetlig forståelse av denne studiens tema, er en bedre forståelse av enkeltdelene med på å gi denne muligheten.

Den siste delen i kapitlet er viet resultatene av analysen. Det innebærer at informantenes opplevelser og perspektiv er formulert i en tekst som gir mening til forskningsspørsmålet;

«Hva legger skoleleder, lærer og foreldre i begrepet inkluderende skole?»

Hensikten med alle kvalitativ studier er, ifølge Postholm (2010) å utvikle en tekst som kan gi initiativ til drøfting og diskusjon og på den måten videreutvikle og bedre praksis i lignende settinger. I det neste kapitlet vil resultatene fra analysen, teori og tidligere forskning inngå i en drøftingsdel, hvor delene knyttes til forskningsspørsmålene og problemstillingen i studien.

## 6 Drøftinger

### 6.1 Innledning

I dette kapittelet vil inkludering bli drøftet. Det er min empiri og utvalgte synspunkter fra teoridelen, som drøftes opp mot forskningsspørsmålet; «Hvilke faktorer er vesentlig ved et godt læringsmiljø for en elev med ASF?» Dette for å få svar på denne masteroppgavens problemstilling. Det innebærer først å se på inkluderingsbegrepet fra ulike sider, der læringsmiljøet i et «her og nå» perspektiv vil stå sentralt. Så vil en viktig del om elevens selvoppfatning drøftes. Videre blir tilpasset opplæring og motivasjon i skolen bli diskutert. Lærerrollen og dens viktige oppgave står i fokus, det gjør også elevens stress, modellering, selvregulert læring og tilslutt er det omvendt integrering som vies oppmerksomhet.

#### 6.1.1 Krever optimal læring motivasjon?

Det snakkes i skolen om at optimal læring krever motivasjon. I det legger jeg, drivkraften eller motivasjonen, som har betydning for valgene eleven gjør, innsatsen og utholdenheten de viser når oppgavene er vanskelige eller situasjonen krevende. Men det viser seg at ikke bare motivasjon har innvirkning på disse aspektene. Gjennom mestringsforventning, bekrefter forskning som bygger på Banduras teori, at også elevens selvoppfatning påvirker valg av aktiviteter, innsats som utvises og utholdenheten de innehar. Sammenhengen mellom selvoppfatning og motivasjon er derfor, etter min oppfatning, betydelig. De tette båndene til tross, læring og utvikling av selvoppfatning og motivasjon er avhengig av å bli sett i en kontekstuell sammenheng, altså i samspill med miljøet (Bandura, 1977; Deci og Ryan, 2000).

Det tyder på at det er elevens miljø og tilretteleggingen av læringssituasjonen en bør rette blikket mot ved ønske om optimal læring for eleven i en inkluderende skole. I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) er likevel de erfaringene eller opplevelsene eleven selv har, av læringsmiljøet, det mest betydningsfulle for motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner eller atferden. Ved ønske om å endre elevenes opplevelse, må en imidlertid endre de forholdene som har betydning for opplevelsen. For elever med ASF er dette viktige aspekt. Martinsen (2007) hevder nemlig, at for elever med ASF er det ikke alltid samsvar hverken mellom det pedagogiske innholdet, tilretteleggingen av undervisningen eller skolemiljøet, og den kompetansen som finnes om egne tilbud for dem. Det man vet om deres kjennetegn og særtrekk, sees i liten grad å være nedfelt i skoletilbudet de får (Martinsen, 2007). Slik jeg ser det, kan det være en fare for at eleven på den måten blir fratatt muligheten til å realisere det evnemessige potensialet sitt.

### **6.1.2 Lærerens mulighet til å påvirke forventning om mestring**

Innledningsvis, beskrives optimal læring å være avhengig av motivasjon. Deci og Ryan (2000) sier at den indre motivasjonen kan forsvinne dersom eleven opplever å mislykkes i skolen. Med andre ord, et negativt aspekt for elevens mulighet til læring og utvikling. Motsatt, vil det psykologisk behovet for oppnåelse av indre motivasjon øke, når tilbudet er tilrettelagt for mestringsopplevelser som harmonerer med elevens evner og forutsetninger. Det forutsetter, for det første, kunnskap om den nevropsykologiske forståelsesvansken elever med ASF har. For det andre, gir denne innsikten, læreren mulighet til å forstå ASF «innenfra». Da ved ikke bare å fokusere på atferd man ser, men ved å rette oppmerksomheten på hvorfor man ser det man ser. Et tredje moment, er konsekvensen det kan gi i form av riktig tilpasset og differensiert undervisning. I den forbindelse sees den didaktiske planleggingen, som avgjørende for faglige opplæringen, men også for læringsmiljøets sosiale side.

Nettopp fordi læringsmiljø er et komplekst begrep, legger motivasjonsteoretikere ulikt innhold i betydningen. Tidligere ble motivasjon ofte betraktet, som et stabilt personlighetstrekk personen hadde mye eller lite av, mens i dag er det mer vanlig å se på motivasjon som påvirket av de verdiene, erfaringene, selvvurdering og forventninger ut fra konteksten eller situasjonen personen befinner seg i. Det ser derfor ut til at læreren, gjennom miljøet og tilrettelegging av læringssituasjonen, har mulighet til å påvirke og endre elevens motivasjon og forventning om mestring i riktig retning. Det er disse aspektene jeg vil drøfte nærmere, videre i oppgaven.

## **6.2 Ulike synspunkter på inkludering**

Dette avsnittet vil, som en innledning på drøftingsdelen, rette blikket mot ulike måter å betrakte inkluderingsbegrepet på. De forskjellige synsvinklene kan ha betydning for hvilken forståelse skolen og lærerne legger til grunn for begrepet. Hvordan begrepet blir tolket kan derfor være et avgjørende moment for tilrettelegging av inkludering i skolen. Dette er, etter min oppfatning, vesentlige faktor som påvirker og legger føringer for elevenes læringsmiljø. Det er aspekter, som vil bli drøftet nærmere, i dette avsnittet.

Det er ingen tvil, den norske skole skal være en inkluderende skole. Det er slått fast i en rekke offentlige dokumenter. I St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* (2003-2004), uttrykkes det et ønske om å «...styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole». Begrepet inkludering knyttes både til faglig tilpassing, ved at eleven skal møte utfordringer tilpasset



deres behov og forutsetninger (St.meld. nr. 30 (2003-2004)), og til deltakelse i et inkluderende sosialt fellesskap (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Stortingsmeldingene gir dermed inkluderingsbegrepet både en faglig og en sosial dimensjon. Dette kan begrunnes med at alle elever har behov for å oppleve faglig mestring, og i tillegg at sosial utvikling skjer gjennom interaksjon med jevnaldrende, der skolen er en viktig arena (Ogden 2012; Skaalvik og Skaalvik 2013). OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) gir uttrykk for at inkluderingsprosessen kan maksimere interaksjonen mellom elever med og uten funksjonshemming (OECD, 1995).

### **6.2.1 «En må kunne sette autister sammen med de andre...»**

Utsagn fra materialet i min studie harmonerer med denne definisjonen. Informant 3

beskriver det på denne måten:

«Det er jo med autisme og Jens, det å være annerledes og ikke som de andre, at det skal være lov å være annerledes. En må kunne sette autister sammen med de andre, fordi alle skal ha rett til å være seg selv».

Gjennom utsagnet uttrykker informantene at Jens oppfattes som annerledes fordi han har ASF etter deres oppfatning skal ikke det være et hinder for å inkluderes i en ordinær klasse. Når Haug (2014) likevel uttrykker at inkluderingsbegrepet kan oppfattes som vagt og unyansert, settes begrepet i et nytt lys. Da i form av de utfordringene skolen står ovenfor, og som han viser til i sin analyse. Haug (2014) vektlegger å øke felleskap, deltakelse, demokratisering og utbytte for eleven i sin tilnærming. I motsetning til hva som ofte vises i praksis. Der et manglende samsvar mellom komponentene i analysen, kan gi seg utslag i form av ulikt verdigrunnlag, som blant annet en individrettet eller systemrettet dimensjon (Haug, 2014).

Dette til tross, debatten om inkludering ser ut til å ha fått en dreining mot hele mennesket. Det kan tyde på at i et holistisk menneskesyn vil det «å få være seg selv» ha et godt utviklingspotensial. En mulig forklaring kan være at et fokus mot hele mennesket tar hensyn til både kognitive, sosiale og affektive prosesser. Inkludering bør av den grunn også ha et «her og nå» perspektiv. Sett i et slikt lys vil fordelene kunne være at en ikke retter blikket mot eleven alene, men mot eleven i kontekst. Da vil det sosiale miljøet og læringsmiljøet, være det en har fokus på (Skaalvik og Skaalvik, 2013). På den ene siden sees et *individrettete* syn. Det plasserer problemet hos eleven, noe mange mener kan være en ulempe. Da rettes fokus mot de individuelle manglene til den enkelte elev, og vektlegger hvordan man best kan tilrettelegge undervisningen for elevens spesielle behov. På den annen side finnes det

*samfunnsrettede* synet på inkludering, det handler om hvordan man vil endre den eksisterende skolen. En slik vinkling ser for seg en skole der alle elever «rommes» (Haug, 2014). I det ligger samtidig et ønske om å skape et mer inkluderende og fordomsfritt samfunn. For mange er dette et viktig perspektiv, mens andre hevder at det vil være en ulempe å glemme individperspektivet. Glemmes individperspektivet, kan ønske om å endre samfunnet i verste fall gjøre enkeltelever til offer for ideologien, hevder Skaalvik og Skaalvik (2013). En av informantene i min studie vektlegger den tradisjonelle, individrettede dimensjonen. Informanten sier;

«Når vi gjør ting, så er det utfra Jens, og det vi mener er grunnleggende best for han.»

Etter denne informantens oppfatning er det positivt med tilrettelagt pedagogisk hjelp, som er basert på de utfordringene eleven med ASF har i hverdagen. Mens en annen informant gir uttrykk for et mer samfunnsrettet syn. Informanten beskriver;

«...at hun har en intensjon om å få alle elevene til å trives sammen, og at elever med ulik bakgrunn skal kunne fungere i samme klasserom»

Denne holdningen ser ut til å samsvare med Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), der målene med inkluderingen er å utvikle solidaritet, gi felles erfaringer og skape et mer inkluderende samfunn. Etter min oppfatning er begge perspektivene viktige, men for skolen er kanskje et annet viktig moment, å få en avklart hva man skal legge i begrepet inkludering.

### **6.2.2 Et uklart inkluderingsbegrep**

Haug (2014) viser til en dekonstruksjon av begrepet der det kan tyde på at de statlige, ideologiske vedtakene om inkludering, som til enhver tid gjelder, ikke samsvarer godt nok. Ved manglende samsvar oppstår ulike tolkninger og forståelse av inkluderingsbegrepet, som igjen kan skape ulikt verdigrunnlag. Et individ rettet eller et system rettet syn på inkludering er eksempler på dette. Likevel kan betydningen av en inkluderende skole være at man retter blikket mot eleven i kontekst «her og nå» og mot læringsmiljøet. Det kan gjøre det mulig å tenke helhet, der affektive, kognitive og sosial vektlegging kan utgjøre en forskjell.

En **helhetlig** tenkning, i forhold til på inkludering, kan være med å legge et godt erfaringsgrunnlag for elevens selvoppfatning. Dette er et sentralt moment for informant 3 i min studie. Det kommer fram i hennes utsagn at hun har grunnleggende verdier som peker i denne retning. Hun sier;

«Jeg har hele tiden sagt at målet mitt er å bygge grunnmuren hans, så kan han bygge resten av huset selv. Men grunnmuren kan han ikke bygge selv. Jeg har jobbet med han og følelser, at han skal lære seg å kjenne etter selv, og det har han blitt flink til»

Informanten er opptatt av at Jens skal bli kjent med sin egen identitet, og etter hennes mening må han få oppøvd evnen til bevisstgjøring rundt dette. Ulike synspunkter på selvoppfatning vil bli drøftet videre i neste avsnitt.

### **6.3 Å styrke elevens selvoppfatning**

Inkludering i et «her og nå» perspektiv, der kontekst, læringsmiljø og sosialt miljø er sentrale elementer, inngikk i forrige avsnitt. Der det viste seg, at selv om begrepet fremstår som vagt og vanskelig å definere, ser det ut til å ha bidratt til en bevisstgjøring av behovet for en fokusendring i spesialpedagogikken.

Som allerede nevnt, ligger forståelsesproblemene til grunn for eleven med ASFs mange vansker, og innebærer at det sosiale livet er en stor utfordring for dem. Faren for å utvikle lav selvoppfatning, hevdes derfor å være et av fellestrekkene elever med ASF sliter med (Elven, 2012) For menneskets fungering og utvikling er en positiv selvoppfatning viktig. En dårlig selvoppfatning vil kunne gi store negative konsekvenser og virke hemmende på elevens fungering i skolen (Martinsen, 2007; Tellevik, Ytterland, Kløvjan & Olsen, 2008).). Sett i et slikt lys vil derfor en elevgruppe som ASF kunne profitere på tiltak der selvoppfatningen vektlegges og styrkes. Av den grunn, vil jeg videre i avsnittet, ha fokus på Banduras «self-efficacy» begrep (Bandura, 1977).

#### **6.3.1 «Han skal få utvikle personligheten sin og være seg selv»**

Det hevdes, at skolen har stor påvirkningskraft, når det gjelder å utdanne elever med tro på seg selv og egen mestring. En persons evne til å takle eventuelle problemer, og personenes evne til å håndtere en situasjon, blir ofte definert som mestring (Antonovsky, 2002). Slik jeg ser det, handler mestring om en prosess, og om hvilke strategier den enkelte elev velger å benytte i ulike situasjoner. Elevens «self-efficacy», er som kjent avgjørende for valg, innsats og utholdenhet i møte med en vanskelig oppgave eller situasjon. Det sier samtidig noe om hva eleven tror han får til (Bandura, 1997). På den måten blir troen på det vi kan klare, det vi styres av. Mestring kan med andre ord både hemmes og fremmes av våre «self-efficacy» oppfatninger. Materialet viser, at informantene i min studie, er opptatt av å styrke elevens selvoppfattelse. En av informantene sier;

«Ja, det er jo det jeg har jobbet med når det gjelder Jens, at han skal få utvikle personligheten sin og være seg selv. Han er flink altså, andre med autisme kjenner ikke etter, de blir kjempestresset og er mer avhengig av mennesker rundt seg».

Kunnskapen, eller erkjennelsen av at en kan mestre noe, kan gi eleven en følelse av kontroll over omgivelsene. Hvis en person imidlertid har mye stress i livet vil det kunne være lite mestring, og motsatt (Elvèn, 2012). For elever med ASF vil, ifølge Martinsen (2007), undervisning som gir mestringsopplevelser, være en motvekt til det daglige stresset de opplever. I tillegg vil det kunne redusere risikoen for at de utvikler lav selvfølelse og opplevelsen av å være mindreverdige.

### **6.3.2 Selvoppfatning i lys av tidligere erfaringer**

Informantene i min undersøkelse forteller, at Jens først ble inkludert i en klasse uten annen tilrettelegging enn assistent.

«Og ble i utgangspunktet behandlet som en helt vanlig elev»

I begynnelsen ble dette oppfattet som en ideell inkluderings situasjon, men etter kort tid viste situasjonen seg fra en annen side. Eleven ble frustrert og sint, fordi undervisningen ble for krevende. Snakk og uro fra medelever ga for sterke auditive inntrykk, og undervisningstilbudet ble forsøkt forandret. Med utgangspunkt i «self-efficacy» kan det tyde på at elever med lav forventning om mestring har en tendens til å tolke situasjonen som truende, på lik linje med eleven i min studie (Bandura, 1997). Dette kan virke hemmende på læringsaktiviteten og føre til at eleven tar i bruk lite adekvate strategier. Motsatt, vil økt forventning om mestring kunne føre til at eleven blir mer aktive i klasserommet og i sosialt samspill med jevnaldrende forøvrig (Skaalvik og Skaalvik, 2013) På den ene siden, sees derfor elevens suksess å øke forventning om mestring. Mens på den andre siden, sees forventning om mestring å bli svekket ved gjentatte nederlag.

Informantene forteller at inkluderingen heller ikke fungerte for Jens på ungdomsskolen. I følge Bandura (1997) bunner vår selvoppfatning i tidligere erfaringer og påvirkes av hvordan disse erfaringene er forstått og tolket. Selvoppfatningen er alltid subjektiv, og har stor påvirkning på våre tanker, følelser, motiver og handlinger. Det kan derfor tyde på at de tidligere opplevelsene og mestrings erfaringene Jens hadde, ligger til grunn for en lav «self-efficacy».

### **6.3.3 Elevens personlige følelse av mestring må oppfylles**

Et nøkkelord i forbindelse med «self-efficacy» og elever med ASF, er oppnåelsen av personlige mål. Det forutsetter at det er elevens egne oppfatninger av hva de gjør, som målsettinger, ambisjoner, interesser og intensjoner, som bestemmer når utførelsen av en oppgave innebærer mestring for dem (Martinsen, 2007, s. 258). Med andre ord, elever med ASF opplever ikke mestringsfølelse av oppgaver andre har gitt dem, hvis det ikke samtidig oppfyller deres personlige mål. Det gir heller ingen mestring for dem å utføre oppgaver de ser på som påtvunget eller en selvfølgelighet at de skal løse. Tvert imot, ros av lærer for slike oppgaver kan oppleves som hån eller undervurdering.

På den annen side viser forskning at oppgaver må bety noe for elever med ASF (Garrels 2015; Dyssegård og Larsen 2013). Hvis de i tillegg opplever oppgaven som en utfordring, kan mestringen oppleves som sterk (Bandura 1997; Martinsen 2007; Skaalvik og Skaalvik 2013). Etter min oppfatning kan mestringsopplevelser, hvis de blir mange nok, gi positive ringvirkninger for elever med ASF. Dette ved at mestring kan føre til elevens opplevelse av kontroll, som igjen kan bidra til å gjøre eleven mindre usikker og engstelig i skolehverdagen. Det er aspekter som har stor betydning for elevens selvoppfattelse. Dessuten kan det føre til økt pågangsmot og aktivitet, noe som gjør det mulig å motvirke eventuell passivitet. En lærer som har bevissthet og kompetanse omkring disse aspektene har dermed mulighet til å vekke eleven fra den sløvheten og oppgittheten mange elever med ASF preges av (Martinsen, 2007) Min opplevelse er derfor at elevenes selvoppfatning har stor betydning på skolen, og at lærerens tilrettelegging av undervisningssituasjon har stor påvirkningskraft for elevenes forventning om mestring og motivasjon.

### **6.4 Å være motivert og oppleve mestring, hører det sammen?**

Når det gjelder viktige faktorer ved læringsmiljøet i skolen for elever med ASF, gir en oppsummering av forrige avsnitts drøfting, et vesentlig aspekt i begrepet «self-efficacy». Det viser seg, at elevens tro på seg selv og en sterk forventning om mestring kan være med på å forbedre elevens prestasjoner og utvikle deres personlige oppfattelse på flere måter. For eksempel kan elever med en sterk «self-efficacy» se vanskelige oppgaver som utfordrende heller enn truende og noe de prøver å unngå. En høy forventning om mestring kan også gjøre eleven i stand til å opprette en følelse av ro og sikkerhet ved møte av vanskelige oppgaver og aktiviteter. Omvendt vil elever med lav forventning om mestring oppfatte situasjonen eller oppgaven som vanskeligere enn den egentlig er. En slik opplevelse vil i sin tur kunne føre til

stress og deprimerende tanker. For å unngå daglig stress og lav selvoppfattelse for elever med ASF, må elevens personlige følelse av mestring oppfylles. Elevens eget initiativ er også understreket. Å gjøre oppgaver som er påtvunget av andre, gir ifølge Martinsen (2007) ikke mestringsfølelse for elever med ASF. Slik jeg ser det, kan en mulighet være å ta utgangspunkt i det eleven allerede mestrer, slik at elevens evner og ferdigheter dermed kan videreutvikles.

Elevens «self-efficacy» viser seg i tillegg å ha stor betydning for elevens motivasjon. Dette i forhold til å vekke elevens lærelyst. Men som nevnt tidligere, kan elever med ASF være svært lite motivert for skolearbeidet. En elev som ikke opplever mestring, og dermed ikke oppnår målene sine, vil kunne få problemer med å sette seg nye mål, og dermed gi fortere opp. Det kan skape negative ringvirkninger. Når vi mister troen på at vi kan klare noe, yter vi også mindre. Elever som setter seg mål de klarer å oppnå, får tro på at de kan sette seg nye og mer utfordrende mål. Da ser man at å være motivert og oppleve mestring hører sammen (Schunk et al., 2010).

#### **6.4.1 Fordelen ved en sterk indre motivasjon**

Ulempen for elever med ASF er at de kan ha vansker med å la seg inspirere og forstå meningen med skoleoppgavene (Martinsen, 2007). For elevens selvoppfatning og utvikling kan en sterk indre motivasjon være viktig. Svak motivasjon vil derimot virke hemmende på elevens læring og fungering i skolen, lik en nedadgående spiral. Det er rimelig å si at eleven med ASF vil ha god nytte av tiltak som gjør dem mer engasjerte og motiverte. En av informantene i min studie gir uttrykk for at den ideelle inkluderingen etter hans oppfatning ville være;

«...at eleven får bli inkludert i undervisningen i den grad han er motivert for å kunne delta».

Det sies at optimal læring krever motivasjon, men skolen har ofte en tendens til å vektlegge om en elev har lite eller mye motivasjon for skolearbeidet, i betydning av motivasjon som en kvantitativ dimensjon. Betrakter man derimot motivasjon som en kvalitativ dimensjon, vil ikke spørsmålet bare bli *hvor* motivert eleven er, men *hva* han er motivert for (Skaalvik et al., 2007). Da settes informantens utsagn i et nytt lys. I det han spør i hvilken grad eleven er motivert for å delta i undervisningen, kan det etter min oppfatning, sidestilles med spørsmålet hvor motivert er eleven. På den annen side vil fokus på hva eleven er motivert for, kunne utgjøre en vesentlig forskjell når det gjelder elever med ASF og lærelyst.

Når eleven gjør noe fordi aktiviteten eller oppgaven er interessant eller gøy, er det utfra indre motivasjon (Deci og Ryan, 2000). Som jeg har vært inne på forsøker man ofte i skolen å påvirke eleven ved hjelp av ytre motivasjon. Da gjøres aktiviteten på grunn av ytre belønning, ytre press eller straff. Tar man derimot utgangspunkt i elever med ASFs særinteresser eller generell interesse kan opplevelsen av spontan lykke oppstå, fordi eleven får mulighet til medbestemmelse gjennom eget engasjement (Martinsen, 2007). Eleven kan dermed oppnå egne mål. Det igjen gir mulighet til motivasjon for ny innsats, øker forståelsen og gir eleven med ASD mulighet for mestring.

#### **6.4.2 Betydningen av medbestemmelse, økt kompetanse og tilhørighet i miljøet**

Motsatt vil den indre motivasjonen kunne forsvinne, dersom eleven har opplevd å mislykkes i skolen. Med andre ord, et negativt aspekt for elevens ønske om utvikling. Likevel dekker ikke medbestemmelse alene, elevens psykologiske behov for å oppnå indre motivasjon. Deci og Ryan (2000) hevder, at for å oppnå potensialet sitt i skolen, bør også de psykologiske behovene, kompetanse og tilhørighet være aktive. For det første handler kompetanse om elevens evne til å utføre en aktivitet. Det kommer også tydelig fram i «self-efficacy» begrepet, som i tillegg harmonerer med salutogenese.

For det andre beskrives autonomi, som medbestemmelse, og handler om kontroll av egne valg. Medbestemmelse er et viktig element for informantene i min studie, og gir dessuten eleven en opplevelse av å være selvregulerende og å ha ansvar for egen læring. Det hevdes, at blir autonomi støttet av en lærer vil læringspotensialet kunne økes hos eleven (Deci et al., 2010). Betydningen av tilhørighet handler om å oppleve å tilhøre det sosiale miljøet, og samsvarer med synet informantene har på et ideelt læringsmiljø for en elev med ASF.

En kort oppsummering av avsnittet viser at motivasjon og mestring hører tett sammen. Elever med ASF kan vise seg å ha lite motivasjon for skolearbeidet, da er det ekstra viktig å organisere undervisningsoppgaver i forhold til elevens særinteresser eller interesser generelt. På den måten kan eleven oppleve en følelse av glede ved å være indre motivert. Særlig fordi eleven dermed oppnår medbestemmelse, kan øke sin kompetanse og tilhøre et sosialt miljø. Læreren har en viktig rolle med hensyn til autonomistøtte. Lærerens rolle vil bli omhandlet i neste avsnitt.

## **6.5 Lærers evne til å se hele mennesket**

Debatten om inkludering i et «her og nå» perspektiv, der en vil ha fokus på det sosiale miljøet og læringsmiljøet, ser ut til å ha fått en dreining mot hele mennesket. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at lærers evne til å se hele mennesket er selve kjernen i relasjonen til eleven. Når en ser og møter hele mennesket, tar en hensyn til både fysiske, følelsesmessige, tankemessige og sosiale forhold og ikke bare til elevens tilegnelse av fag. En slik holistisk tankegang står i motsetning til ensidig å forholde seg til elevens symptomer på ASF eller atferd.

Likevel viser det seg at elever med ASF, ofte blir forstått av voksne i skolen som uhøflige, arrogante, selvopptatte, masete, intense, krevende, uvillige og late (Steindal, 2000). På den måten deler man personen opp i deler og forholder seg kun til enkeltdelene. Evnen til å skape en god lærer-elev relasjon, slik at en ser hele eleven, krever dermed kunnskap om ASF. Det ser ut til å være avgjørende for å kunne se bak elevens atferd, og forstå hvorfor man ser det man ser.

Det innebærer ifølge Elvèn (2012) at jo bedre læreren kjenner enkelteleven, desto bedre grunnlag har han for å møte den enkelte elev på en god måte. Å kjenne elevens bakgrunn, interesser, reaksjonsmønster, sterke og svake sider og hjemmeforhold, er dessuten nødvendig for at læreren skal kunne møte den enkelte i forhold til evner og forutsetninger, slik det pålegges (Elvèn, 2014). Den oppfattede merkelige atferden til elever med ASF kan likevel by på problemer for læreren. Martinsen (2007) støtter argumentasjonen om en mer helhetlig lærerrolle. Det krever kunnskap om de nevropsykologiske forskjellene innenfor ASF, men framfor alt stiller det krav om at læreren må bruke mer tid på den totale livssituasjonen deres (Martinsen, 2007).

### **6.5.1 Respekt og forståelse fra læreren**

Imidlertid vil en slik tilnærming fra læreren kunne utgjøre en forskjell, i det eleven kan bli møtt med større grad av respekt og forståelse vil opplevelsen av læringsmiljøet kunne ha en positiv utviklende effekt. Funn i min undersøkelse viser at informantene tillegger læreren en sentral rolle i et ideelt læringsmiljø. De mener at skolen og lærerne har vært en viktig ressurs for Jens. Informant 3 sier at lærerne har brydd seg om Jens hele veien, at de har likt han og tatt hensyn til alt rundt familien. Hun sier;

«Lærer!!; Å ja, det betyr alt! Gud hjelpe meg...»



Det kan tyde på at det emosjonelle aspektet, i forhold til den sosiale relasjonen, er ivaretatt av lærerne. Informantene forteller videre;

«..at i en kort periode ville ikke Jens gå på skolen, fordi han hadde færre timer med en av lærerne enn han hadde tidligere»

Da skolen økte timeantallet til læreren, falt brikkene på plass igjen, og Jens kom til skolen hver dag. Denne situasjonen viser at det emosjonelle aspektet i relasjonen, på den ene siden kan knyttes til elevens betydning av velvære i skolen, og utgjør derfor er en viktig faktor ved et godt læringsmiljø. På en annen side, vil en motsatt effekt kunne oppstå når det emosjonelle aspektet mangler eller ikke fungerer i relasjonen, det vil kunne sees i betydningen av elevens trygghet, angst, bekymringer, trivsel og følelse av tilhørighet i læringsmiljøet (Elven, 2012). Dette blir særlig tydelig i lys av forskning, som viser sterk sammenheng mellom emosjonell støtte fra lærer og elevens selvoppfatning og motivasjon (Frederici, 2013).

### **6.5.2 Tilrettelegging for differensiert og faglig tilpasset undervisning**

Men en sosial relasjon mellom lærer og elev, har også et kognitiv aspekt. Det knyttes til det betydningsfulle momentet samtalen har for relasjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2013). For elever med ASF er ikke bare dialogen en viktig faktor i et godt læringsmiljø, avgjørende er også at det er få, kjente lærere de er trygge på (Martinsen, 2007). Utsagn i min undersøkelse viser at informantene verdsetter en stødig lærerstab rundt eleven. Informant 1 opplever at dette kan være avgjørende i forhold til å skape en forutsigbar skolehverdag.

««Helt fra dag en, har vi vært de samme fire, fem lærerne. Kjempfordel for han med trygge personer han kan samspille med, det er jo super personavhengig».

Elvén (2012) hevder at å skape forutsigbarhet for elever med ASF speiler lærerens evne til å motvirke stress og utrygghet. Vanskene til elever med ASF kommer i mange sammenhenger til uttrykk gjennom atferden deres, ofte ved at omgivelsene stiller for store krav, har urealistiske forventninger eller mangler didaktisk tilrettelegging (Martinsen, 2007). Velger man derimot, innenfor elevens utviklingszone, å gi eleven optimale utfordringer, og skape mulighet for elevene til å se at de forbedrer seg, er det i realiteten det samme som å legge til rette for en differensiert og faglig tilpasset undervisning (Bråthen, 2001).

I lys av Bandura (1994) og hans sosialkognitive læringsteori kan tilpasset undervisning oppleves som en vesentlig faktor ved et godt læringsmiljø. Lærerens oppgave både som samtalepartner og rollemodell tillegges stor verdi, og Bandura (1994) hevder at det kognitive aspektet i relasjonen blir ivaretatt, når læreren gir aktiv tilbakemelding på det eleven gjør bra

og det som kan gjøres annerledes. På den måten kan eleven bli mer aktiv i sin egen læringsprosess og de kognitive ferdigheter kan utvikles. Slik sett vil læreren ha stor påvirkningskraft når det gjelder utviklingen av gode relasjoner i forhold til elever med ASF i skolen.

Slik jeg ser det er selve kjernen i relasjonen mellom lærer og elev, avhengig av hvilken evne læreren har til å se hele mennesket. Da gjelder ikke bare elevens atferd eller symptomer på diagnosen, men evnen til å ta hensyn til både fysiske, følelsesmessige, tankemessige og sosiale forhold. Til det kreves kunnskap om ASF og et helhetlig blikk for den enkelte elev. I forgående avsnitt har jeg blant annet hatt fokus på ulike holdninger til inkludering, hvordan motivasjon og forventning om mestring henger sammen, samt lærerens viktige rolle og tilretteleggingsevne. I de neste avsnittene vil jeg se på skolens muligheter til å styrke elevenes selvoppfatning, dette ved å ha et bevisst forhold til kildene som påvirker elevens forventning om mestring. De fire hovedkildene det henvises til er mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle tilstander (Bandura, 1977). Tilslutt, i denne drøftingsdelen, vil foreldrenes viktige funksjon løftes fram.

## **6.6 Økt mulighet for læring gjennom ulike metoder og opplæringsprogram**

Som nevnt dannes forventning om mestring gjennom fire hovedkilder. Parallelt og videre i drøftingsdelen, vil jeg påpeke hvilke faktorer i læringsmiljøet som gir eleven økt eller redusert mulighet til disse kildene. Nettopp fordi dette utgjør en forutsetning for læreren i arbeidet med å øke elevens tro på seg selv. Jeg vil starte med **mestringserfaringer** som er den av de fire kildene som gir størst uttelling i forhold til å gi eleven erfaring med mestring (Bandura, 1977). Dette fordi den kan gi en eksakt indikasjon på om eleven mestrer den spesifikke oppgaven eller ikke.

Elever med ASF er en heterogen gruppe, men i et uoversiktlig læringsmiljø har de til felles at de får problemer med å vite hva de skal rette oppmerksomheten mot, spesielt der mange ting skjer samtidig. Teoretikere hevder, at det er deres svake eksekutive funksjoner som gjør det vanskelig å skille vesentlige faktorer fra uvesentlige for å lære (Frith, 2001; Ozonoff og Schetter, 2007). Motsatt, vil en systematisk opplæring gi eleven mulighet til utvikling og økt kompetanse, både om seg selv og på en sosial læringsarena (Øzerk og Øzerk, 2013).

Lærerens innsikt og tilrettelegging, av metoder og opplæringsprogram for elever med ASF, kan derfor sies å være en betydningsfull faktor som gir dem mulighet til å oppnå erfaring med mestring (Dyssegård og Larsen, 2013) En av informantene i min undersøkelse uttrykker;

«Det blir jo vanskelig for en lærer der man skal ha et helt ordinært opplegg, og så skulle man tilrettelegge noe spesielt for en»

Uttalelser som dette, viser et av skolens dilemmaer. For å ivareta og nå en hel klasse, legges undervisningen ofte på et gjennomsnittsnivå (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I forbindelse med en kartleggingsstudie av forekomst av autisme, sier Isaksen (2010): «Det er fagfolks oppgave og forpliktelse å sørge for at faglig fundamentert hjelp blir gitt og at den virker. Det må vi sikre at den gjør på en bedre måte enn i dag.» Isaksen sier videre: «I dag er det kun en liten andel av elever med ASF som mottar opplæring basert på dokumenterte metoder og prinsipper. Per i dag er opplæring basert på atferdsanalytiske prinsipper, den best dokumenterte metoden til bruk i opplæring av barn og unge med diagnoser innen autismspekteret. Selv om denne pedagogiske tilnærmingen har vist seg mest effektiv, så blir den i liten grad benyttet.» (Isaksen, 2010, s. 42).

Modelløring hører innunder atferdsorienterte metoder, men er likevel mer rettet mot det kognitivteoretiske. Det er program som er veldokumentert og effektfulle (Eikeseth, Jahr og Eldevik, 2010). Dette til tross, denne typen læring og trening kritiseres for å basere sine intervensjoner på operant betinging. Skinner (1971) er kjent for å fremme operant betinging, som innebærer at en spesifikk atferd fremmes, økes, reduseres eller elimineres avhengig av forsterkere man systematisk bruker (Bø og Helle, 2006). Selv om det vises til imponerende korttidseffekt på denne typen trening og opplæring, hevder kritikere at de generaliserbare resultatene mangler (Green, et al., 2010; Yoder, Bottema. Beutel, Woynaroski, Chandrasekhar og Sandbank, 2014). I tillegg kan anvendt atferdsanalyse, fordi den krever stor kompetanse og er tidkrevende for læreren, gjøre at den oppfattes som negativt i læringsmiljøet.

### **6.6.1 Effekten av modelløring i stor og liten gruppe**

Likevel viser læring gjennom modelløring og imitering seg å være en effektiv metode for å utvikle kommunikasjon og sosiale ferdigheter for elever med ASF (National Standards Report, 2009; Øzerc og Øzerc, 2013). Det gjelder både modelløring ved observasjon av levende modeller og videomodelløring. Elevens eksekutive svikt, kan som nevnt virke hemmende på deres utvikling. På den annen side kan den visuelle siden, som er deres eksekutive styrke, komme dem til gode.

Derfor vil et miljø som baserer seg på auditivt undervisning oppleves som et hinder av en elev med ASF (Martinsen, 2007). Der oppfattes ikke fagstoffet, undervisningen blir uinteressant, og motivasjonen synker. Det kan tyde på at eleven i min undersøkelse ble plassert i en ordinær klasse, der hovedvekten av undervisningen foregikk på ordinært vis. Informantene sier;

«De trodde eleven ville klare studiespesialiserende linje på høyt nivå, men det gikk ikke»

Materialet viser at det ble utført tester av Jens før start på videregående skole. Av testene ble det gjort vurderinger, utført av PP-tjenesten for videregående skole, som var helt annerledes enn vurderinger som var gjort tidligere. Cameron mfl. (2011) viser gjennom en spørreundersøkelse om PP-tjenestens arbeid i barnehagene i Norge, at autisme oppfattes å enn vurderinger som var gjort tidligere. Cameron mfl. (2011) viser gjennom en spørreundersøkelse om PP-tjenestens arbeid i barnehagene i Norge, at autisme oppfattes å være blant de spesifikke vanskeområdene hvor PPT-ledere, PPT-ansatte og barnehageansatte hadde lavest kompetanse. Min empiri gir indikasjoner på at dette også gjelder PPT-ansatte i skolen. Uansett, for eleven i min undersøkelse resulterte det i en uheldig start, der det hverken var faglig eller sosial tilrettelegging. Informant 2 uttrykker;

«Så ble det gjort forsøk på det med å jobbe i grupper, mindre gruppe, og i matte fikk vi det til i en periode.»

Et godt læringsmiljø for en elev med ASF, består ikke nødvendigvis av å være inkludert i en stor klasse, tvert imot kan en veksling mellom stor og liten gruppe være en gunstig løsning (Martinsen, 2007; Elven, 2012). For det første fordi eleven ved å arbeide i liten gruppe kan jobbe med utvalgt materiale, og dermed ligge i forkant og være forberedt på oppgaver som videreutvikles i stor gruppe. Forskning hevder at elever med ASF har vansker med å lære gjennom modell-læring i store klasser, men det vises til god effekt når elever arbeider med modellæring i små grupper (Ledford, Gast, Luscre & Avres, 2007). En slik organisering, sammen med en systematisk opplæring ved hjelp av modellæring, vil etter min oppfatning kunne være en kilde til mestringserfaringer og dermed gi eleven mulighet til økt selvoppfattelse. Videre vil jeg komme inn på vikarierende erfaringer, som handler om elevens opplevelse av å se at andre mestre eller mislykkes med oppgaver eller situasjoner.

## 6.7 Fører inkludering til isolasjon og ensomhet?

Med **vikarierende erfaringer** menes de tilfellene hvor eleven gjennom å observere og sammenligne seg med andre kan vurdere sin egen mulighet for å greie den samme oppgaven eller situasjonen, og som i likhet med mestringserfaring er en kilde til økt selvoppfattelse for eleven. Det er med andre ord de erfaringene og tilbakemeldingene elevene får i løpet av skolehverdagen som påvirker hvordan de ser på seg selv, og i stor grad hvordan de bedømmer sin egen kompetanse på ulike områder.

Igjen har lærerens innsikt og tilretteleggings evne avgjørende betydning. I følge Martinsen (2007) er det ikke nok at skolen tilrettelegger for faglige didaktisk undervisningen for en elev med ASF, hvis ikke de sosiale problemene også blir tatt hensyn til i undervisningen. Eleven i min undersøkelse opplevde lærings situasjonen som så belastende at han i sinne forlot klasserommet.

«Så det blir ikke noe læring for han i en klassesituasjon. Så fort det er flere, blir han bare forstyrret av det. Sånn oppfatter jeg han».

På den ene siden vil eleven i min undersøkelse få et stigmatiserende tilbud når undervisningen organiseres som enetimer over et langt tidsrom (Øzerk, 2011). Eleven mister kontakten og tilhørigheten til medelever, og får dermed ingen mulighet for gjensidig påvirkning gjennom samarbeidslæring eller modell-læring av jevnaldrende. På den andre siden vil det å være tilstede i klassefellesskapet, uten å forstå lærestoffet, ikke mestre arbeids oppgavene, og i tillegg ikke forstår eller delta i det sosiale livet i klassen også oppleves som stigmatiserende (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Forskning av Pijl mfl. (2010) viser at elever med spesielle behov, sammenlignet med andre elever, ofte blir mer sosialt isolert, avvist og føler seg ensomme på skolen. Som jeg har vært inne på i dette avsnittet kan den oppståtte situasjonen gjøre det problematisk for eleven i min undersøkelse å samle gode vikarierende erfaringer i samspill med andre elever. Etter min oppfatning kan organiseringen, hvis den slår uheldig ut, gi eleven lav selvoppfattelse. Jeg vil videre se nærmere på om eleven i min undersøkelse har **fysiologiske og emosjonelle** reaksjoner som vitner om mestring av situasjonen-oppgaven eller ikke. Det vil jeg drøfte nærmere i neste avsnitt.

### 6.6.2 Å forbygge stressede situasjoner

**Fysiologiske og emosjonelle tilstander** innebærer situasjoner som signaliserer til eleven og omgivelsene, gjennom eksempelvis rødming, hjertebank, svetting, frustrasjon eller sinne om eleven kan klare situasjonen eller oppgaven, eller om de ikke gjør det.

I motsetning til ringvirkningene som oppsto i forrige avsnitt, der elevens enetimer og dårlig tilrettelegging ga redusert mulighet for mestring, vil et trygt læringsmiljø ivareta elevens behov. I den forbindelse sier informantene at de ser trygghet for Jens som en utfordring, men at dette er en avgjørende faktor for om Jens i det hele tatt vil gå på skolen. Informant 3 sier;

«Trygghetsfaktoren er avgjørende, og forutsigbarheten. Det kan nesten ikke bli forutsigbart nok for Jens».

For å opprette trygghet i læringssituasjonen bør miljøet være preget av struktur og oversikt for elever med ASF. På den ene siden er forventning om mestring essensielt. I det ligger at elevene må vite hva det forventes av dem (Bandura, 1977). Vet eleven hva som forventes, blir undervisningssituasjonen forutsigbar og bidrar til trygghet. Det finnes empirisk grunnlag for at strukturering av miljøet og undervisningen er en effektiv metode for denne elevgruppen. Tydelig strukturering kan bidra til økt selvstendighet i arbeidsoppgaver, mindre behov for voksenstøtte, lengre utholdenhet i arbeidsøkter og bedre generalisering av innlærte ferdigheter til andre situasjoner (Bodfish, 2004; Hume & Odom, 2007, Hume, Plavnick & Odom, 2012).

Likevel betyr ikke et godt miljø, med en klar struktur, at man fratar elevens initiativ eller medbestemmelse. Tvert imot utgjør strukturen en ramme, som elevens selvstendige initiativ kan utfoldes innenfor, og der medbestemmelse inngår som et positiv element (Garrels, 2015). Derimot, er en konsekvens av manglende struktur og utydelige forventninger, som oftest tap av kontroll og dermed mye stress.

På den andre siden hevder Spratt (2011) at barn og unge med utviklingsforstyrrelse har en større stressfølsomhet enn andre. Stress er en risikofaktor for psykisk sykdom, noe som sammenfaller med Antonovsky (1991) og hans tanker om salutogene faktorer. Når eleven i min undersøkelse løper ut av klasserommet, og skriker «hold kjeft», tyder det på at hans stressnivå er rimelig høyt. Det kan være flere årsaker til det. Som allerede nevnt er mangel på struktur og oversikt en av dem. For det andre kan en årsak være hans reaksjon på misforståelser, kaotisk småprat eller vansker med å skille det vesentlige fra uvesentlige. Uansett, det som utløste stressfaktoren var en påkjenning utover det alminnelige, en situasjon han selv ikke hadde følelsen av å ha kontroll over (Spratt et al., 2011; Elven, 2012). Det signaliserer at elevens atferd har eskalert, og det oppstår en negativ opplevelse som ikke gir grobunn for mestringserfaringer. Undervisningssituasjonen er dermed ikke en kilde til økt selvpoppfattelsen, tvert imot vil det kunne gi grobunn for skjevutvikling. Det interessante blir om den fjerde kilden, som handler om **verbal overtalelse** fra personer rundt eleven, kan

oppretholde en likevekt. Denne kilden til mestringserfaring vil jeg se nærmere på i neste avsnitt.

### **6.6.3 Kan selvregulert læring være en mulig opplæringsmetode?**

En realistisk **verbal overtalelse** kan i noen tilfeller bidra til at eleven lykkes med et utvalgt prosjekt, og derfor opplever mestring. Det er spørsmål om metoden selvregulert læring kan være en slik kilde. Det hevdes at der eleven med ASF arbeider alene med lærer, kan selvregulert læring være en effektiv læringsmåte (Dunlop, Iovannone og Kincaid, 2008). Dette fordi prosessen ikke nødvendigvis må gjøres i samarbeid med andre elever, men med støtte av lærer kan prosessen like godt utføres individuelt. Selvregulert læring må likevel ikke forveksles med begrepet *ansvar for egen læring*. Tvert om, alle delferdighetene i prosessen må øves og læres i samarbeid med voksen (Zimmermann, 2002). I dette bildet tildeles læreren en sentral rolle, nettopp fordi eleven trenger særskilt tilrettelagt undervisningen for å lære strategien (Koegel, 2006). Forskning viser at det kan læres gjennom modell-læring (Zimmermann og Cleary, 2009). Det innebærer å analysere oppgaver og planlegge aktiviteter sammen med læreren, og ved ferdighetslæring gjennom samtale med lærer. Samtalene skal lede til økt bevissthet om målsetting og hvordan eleven kan observere egen læring (Øzerk og Øzerk, 2013).

Det kan stilles spørsmåltegn ved om selvregulert trening er oppnåelig for elever med ASF, nettopp fordi deres vanske ofte ligger i å resonere, trekke slutninger og se helheten (Frith, 2005; Happe, 1999). Forskning viser imidlertid at man kan styrke elevens atferdsrepertoar ved denne læringsstrategien (Koegel, 2006). Det vil være avhengig av elevens grad av ASF, og at strategiene tar hensyn til elevens interesser og behov. Derfor mener mange at selvregulert læring øker elevens selvstendighet og kommer eleven til gode også ved senere anledninger i livet (Zimmermann, 2002). I denne sammenheng, ser kilden til erfaring med mestring ut til å gi eleven økt selvoppfattelse, dette ved hjelp av lærerens dialog og verbale overtalelse i en god relasjon.

## 6.7 Det viktige samarbeidet med foreldrene

I de forgående avsnittene har jeg drøftet ulike betydningsfulle sider ved læringsmiljøet for en elev med ASF, og jeg har vist eksempler på hvordan kilder til erfaring med mestring, både kan minske og øke elevens selvoppfattelse.

I min empiri viser materialet at informantene hele tiden forsøkte å legge til rette for det beste undervisningsopplegget i samarbeid med foreldrene. Dette fordi de opplever foreldrene som en ressurs de vil spille på lag med. Informantene sier;

«Mor holder oversikten, og har vært en kjemperessurs. Jeg har ikke lært så mye av noen, som jeg har lært av henne om akkurat dette emnet».

Kontakten og samarbeidet med familien har stor betydning for elevens fungering på skolen. De fleste pedagogiske metodene ser også viktigheten av å involvere foreldrene på lik linje med skolen. Ofte kan de samme teknikkene benyttes i hjemmesituasjoner og forsterke hverandre (Øzerk og Øzerk, 2013). I dette avsnittet trekkes samarbeidet hjem-skolen fram som avgjørende moment for elevens fungering i skolehverdagen. Dette fordi samarbeidet påvirker partene til å lytte og lære av hverandre, slik at man sammen finner de beste løsningene når uforutsette situasjoner oppstår. Kilder til elevens erfaring med mestring, kan i tillegg benyttes både av skolen og foreldrene i fellesskap. Der deres samarbeid og felles målsetting ser ut til å være et læringsmiljø der intensjonen er å styrke elevens selvoppfattelse gjennom mestringserfaringer. Til det kreves en lærer som har kunnskap om ASF, som har innsikt i metoder og opplæringsprogram, samt vet hvordan man skal forebygge et trygt læringsmiljøet for en elev med ASF.

Overordnet sees målsettingen om at elever med ASF skal ha muligheten til aktiv deltakelse i det sosiale livet i skolen. Da er det nødvendig å fokusere på aktiviteter der eleven kan fungere i et fellesskap med andre. Til det trenger eleven med ASF hjelp, både til å finne fellesaktiviteter og til å bli kjent med noen å gjøre det sammen med. Materialet fra min undersøkelse viser at skolen er opptatt av sosialisering, og at de fant en elev de trodde Jens kunne gå sammen med i friminuttene. Informanten sier;

«...og da fant vi en annen elev som vi tenkte han kunne gå godt sammen med, at de to kunne ha glede av hverandre. Men det fungerte ikke, så da var det bare å revurdere noen planer»

Gjesti (2009) hevder at skal elever med ASF få venner, for eksempel i friminuttene, er en hovedregel at de bør utføre en aktivitet sammen. I uformelle situasjoner skjer det motsatte, der



er samværet ofte preget av småprat, kjappe replikker og flørting. Det er i disse situasjonene elever med ASF kommer til kort. Både i forhold til å tolke andres nonverbale uttrykk, men også ironi, humor og generelle forståelsesvanske er problematisk (Baron-Cohen, 2008).

For noen kan imidlertid særinteressene deres være inngangen til fellesaktiviteter. Når elever med ASF trenger hjelp til å finne fellesaktiviteter eller bli kjent med andre, kan læreren ta utgangspunkt i det eleven har interesse for (Iovannone, Dunlap, Huber og Kincaid, 2003). Her kan også «omvendt integrering» være en aktuell strategi (Martinsen, 2007). Med det menes at jevnaldrende kan delta i aktiviteter eleven med ASF behersker og har interesse for.

Det viser seg, på den andre siden, at for å oppnå sosial forståelse trenger eleven med ASF en klar oppskrift, nærmest en handlingsanvisning (Gjesti, 2009; Martinsen, 2007; Garrels, 2015). Til det kan sosiale historier fungere som effektiv hjelp, enten alene eller i tilknytning til modellering (Øzerk og Øzerk, 2013). Selv om eleven i min undersøkelse tilslutt fikk sin undervisning alene med lærer, har det hele tiden vært en overordnet målsetting at han skulle delta i sosiale aktiviteter med andre. Eksempelvis i friminuttet eller ved elevbedriften.

## 7 Oppsummering

### 7.1 Det første forskningsspørsmålet

Dette spørsmålet ble besvart ved hjelp av litteratur og nasjonale styringsdokumenter.

- Hva innebærer betydningen av en inkluderende skole?

Inkludering er for de fleste et kjent politisk begrep. Det er forskriftsfestet at den norske skolen skal være inkluderende. Likevel beskriver Haug (2014) det som vanskelig å finne en klar, felles definisjon på begrepet, nettopp fordi det er sammensatt av flere elementer på ulike nivåer. Det innebærer et dilemma for den inkluderende skolen. Ideelt sett er alle enige om at skolen skal være inkluderende. Det er når ideologien skal brytes ned til konkrete, gjennomførbare måter å organisere undervisningen på, at utfordringene melder seg. Betydningen av en inkluderende skole innebærer for eleven, å gå på nærskolen og få tilpasset opplæring etter sine evner og behov. På hvilken måte skolen tolker loven, vil etter min mening, utgjøre store forskjeller i praksis. Dette både i forhold til felleskap, medbestemmelse, deltakelse og utbytte.

### 7.2 Det andre forskningsspørsmålet

Til det andre forskningsspørsmålet ble svarene hentet fra min empiriske undersøkelse.

- Hva legger skoleleder, lærer og foreldre i begrepet inkluderende skole?

Informantenes utsagn kan tolkes, som at alle elever skal ha mulighet til å inkluderes i et klassefelleskap. I det legger de, at inkludering ideelt sett handler om å akseptere og vise at det er rom for å være annerledes. Etter informantene oppfatning beskrives en elev med ASF, som annerledes, men det skal ikke være et hinder for å inkluderes i en ordinær klasse.

Informantene tillegger i den forbindelse læreren stor verdi. Spesielt dette med å være proaktiv ved overgang til videregående skole nevnes som et avgjørende moment. I den forbindelse ser informantene det som viktig, at læreren har full forståelse og kunnskap om vanskene eleven har, og samtidig gir tilpasset opplæring. På den måten mener de skolen kan tilrettelegge for gode mestringsopplevelser og skape en så optimal skolehverdager som mulig.

I begrepet inkluderende skole legger informantene også lærerens evne til å møte elevene på deres premisser og skape den forutsigbarheten som er nødvendig for et trygt læringsmiljø. De mener en stødig lærerstab, med få, kjente lærere har denne mulighet i seg. Ikke bare lærerens relasjon til eleven er verdifull for informantene, de tillegger også kontakten mellom skole-

hjem stor verdi. Informantene ser foreldre som en stor ressurs. Det er personer de kan være i dialog med, lære av, og samspille med til elevens beste. Foreldreinformanten beskriver samarbeidet skole-hjem som positivt og nødvendig. Begge parter gir signaler om at de opplever inkludering som en prosess, der en hele tiden må være åpen for justering, slik at man til enhver tid kan finne den optimale løsningen for eleven.

Undervisningsopplegget, er sentralt i informantenes tanker om hva inkludering innebærer. Spesielt at det innholdsmessige bør ha fokus på elevens fremtidige behov, både faglig og sosialt. Samtidig sier informantene at de er opptatt av å styrke elevens tilhørighet til skolen og fellesskapsfølelsen til andre elever, dette gjennom tiltak ved elevbedriften. Et slikt tiltak er etter deres mening positivt i forhold til inkludering. Nettopp fordi det gir eleven mulighet til praktisk arbeid, og øvelse i sosial kompetanse.

### **7.3 Det tredje forskningsspørsmålet**

Dette forskningsspørsmålet ble besvart ved hjelp av en sammenfattende drøftingsdel, der jeg har drøftet min empiri og utvalgt teori opp om forskningsspørsmålet:

- Hvilke faktorer er vesentlige ved et godt læringsmiljø for en elev med autismspekterforstyrrelse?

Et godt læringsmiljø for en elev med ASF henter, etter min oppfatning, inspirasjon fra både en individrettet og en systemrettet dimensjon. Summen av denne påvirkningen, gir en bevisstgjøring og dreining mot hele mennesket. Det innebærer at et godt læringsmiljø tar hensyn til elevens kognitive, sosiale og affektive prosesser i et «her og nå» perspektiv. Dette er en vesentlig faktor, fordi blikket ikke rettes mot eleven alene, men mot eleven i kontekst og det sosiale miljøet.

Når blikket er rettet mot eleven i kontekst ligger det gode utviklingsmuligheter for eleven med ASF i læringsmiljøet. Forståelsesvanskene gjør dem imidlertid sårbare i sosiale situasjoner og lav selvoppfattelse er ofte resultatet. Etter min oppfatning, viser det seg at self-efficacy kan være et alternativ for å styrke selvoppfattelsen (Bandura, 1977) Nyere forskning bekrefter denne antagelsen (Schmidt og Bonds-Raacke, 2013; Shattuck, Steinberg, Yu, Wei og Cooper, 2014). Et godt læringsmiljø tar med andre ord, hensyn til elevens mestringsbehov, spesielt for å motvirke stress som forårsakes av forståelsesvansken.

Et nøkkelord i et godt læringsmiljø, er oppnåelsen av elevens personlige mål. Det forutsetter at det er elevens egen oppfatning av hva de gjør, som målsettinger, ambisjoner, interesser og intensjoner som bestemmer når utførelsen av en oppgave innebærer mestring. Et godt

læringsmiljø, er et miljø som vet at oppgaven må bety noe for dem, og gi litt utfordringer på linje med elevens «self-efficacy» og gjennom observasjonslæring. Elevens indre motivasjon står dermed sentralt. Det i samsvar med elevens selvbestemmelse, som er betydningsfulle faktorer for både elevens kompetanse og tilhørigheten til miljøet (Deci og Ryan, 2000). Et læringsmiljø, som makter å gi eleven med ASF mange og sterke mestringsopplevelser, er etter min mening et godt læringsmiljø. Det gir samtidig eleven en følelse av kontroll og gjør dem mindre engstelige. Det fører til styrket selvoppfattelse, som igjen kan føre til økt pågangsmot og aktivitet.

I et godt læringsmiljø for en elev med ASF blir eleven møtt med respekt og forståelse av læreren, slik Europarådets innstilling anbefaler. Det tilsier at læreren har en helhetlig kunnskap om eleven og dennes diagnose. Innsikt i diagnosen gir læreren mulighet til å forstå eleven «innenfra», med fokus ikke bare på atferden man ser, men hvorfor man ser det man ser. Konsekvensen av en slik innsikt er sentral, fordi den gir læreren mulighet til å være didaktisk proaktiv. Med andre ord, være i forkant og tilrettelegge for en tilpasset og differensiert undervisning, ikke bare faglig men også sosialt. Lærerens relasjonsevne vektlegges som vesentlig. Både den kognitive og emosjonell støtten fra læreren, har stor betydning for elevens velvære, motivasjon og trygghet i læringsmiljøet. Forskning antyder, at strukturering av miljøet og undervisningen er med på å skape forutsigbarhet og øke eleven med ASFs trygghetsfølelse (Bodfish, 2004; Hume & Odom, 2007; Hume, Plavnick & Odom, 2012) Det viser at strukturen kan være den rammen, initiativ og medbestemmelse utfoldes innenfor. I tillegg har det forebyggende effekt på stress og psykisk sykdom, og er derfor avgjørende i et godt læringsmiljø.

Samspill og samarbeid med andre elever er en viktig faktor i et godt læringsmiljø for en elev med ASF. Avgjørende er at medelever har kjennskap til diagnosen slik at muligheten ligger til rette for samarbeid. For å oppnå en sosiale forståelse, har imidlertid eleven med ASF behov for en handlingsanvisning, en slags klar oppskrift. I den sammenheng trekkes sosiale historier fram som et eksempel. I et godt læringsmiljø er samarbeidet mellom skole og hjem en stor og viktig faktor. Et positivt samarbeid, legger brikkene sammen til et helhetlig bilde, og gjør det mulig for eleven å realisere læringspotensialet sitt.

## 8 Avsluttende kommentar

Denne studiens tre forskningsspørsmål, har belyst oppgavens problemstilling, som lyder som følger:

### *Hvordan blir en elev som har autismspekterforstyrrelse inkludert i skolen?*

I denne oppgaven har jeg rettet søkelyset på et område i inkluderingsproblematikken jeg mener det er viktig å ha fokus på for å kunne heve skoleaktørens kompetansenivå slik at det legges til rette for utvikling av elevens læringspotensialet. Fokusområdet har vært å finne ut hvordan det er mulig for lærerne å bevare og øke elevens selvoppfattelse gjennom kunnskap om ASF og tilrettelegging av undervisningen.

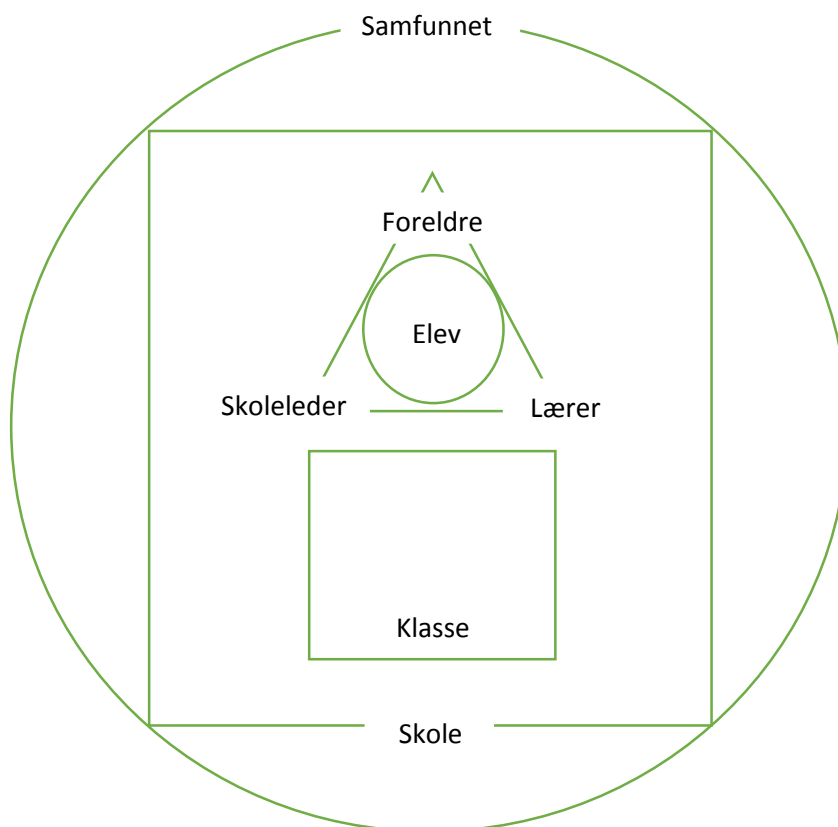
Det antas at elever med ASF, på grunn av sine forståelsesvansker, har lav selvoppfattelse på sosiale og relasjonelle områder. Av den grunn kan de ha lav forventning om mestring i ulike sosiale situasjoner og faglige oppgaver der det kreves at de er sosiale. Det å styrke elevens forventning om mestring på disse områdene, kan dermed gjøre dem mindre engstelige. Det kan gi ringvirkninger som senker stressnivået slik at de opplever trivsel og blir mer motivert for å gå på skolen.

I en skolekontekst har forventning om mestring i tillegg mye å si for elevens oppgavevalg, vanskelighetsgrad, innsats og utførelse. Det vil si at den motivasjonelle betydningen er stor. Fordi forventning om mestring dannes gjennom de fire hovedkildene mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologisk-emosjonell tilstand gir det i tillegg skolen mulighet, ved hjelp av kildene, å legge til rette slik at eleven kan sette seg realistiske mål. Relasjonen mellom lærer-elev er selv grunnlaget i arbeidet for å skape endring og for eleven i å nå målene som kan resultere i mestringserfaring. Gjennom autonomistøttende tiltak fra læreren kan elevens medbestemmelse styrkes. Et avgjørende moment ser imidlertid ut til å være lærerens innsikt i autisemekulturen. Da ikke bare innsikt i diagnose og atferd, men i bakgrunnen og hvorfor den spesielle atferden oppstår. Alt ser ut til å henge sammen, og det er når alle disse elementene ser ut til å være på plass at eleven har mulighet for å utvikle læringspotensialet sitt og oppleve en følelse av sammenheng.

Den ideologiske tanken om at alle skal inkluderes, støttes av empirien i min studie. Empirien viser også, at når ideologien skal omstilles i praksis, melder utfordringene seg. Eleven i min

undersøkelse, vi kan kalle ham Jens, ble først inkludert i en ordinær klasse, med assisten men uten tilrettelagt undervisning.

Figur 2. Resultat av inkludering for eleven med ASF i denne studien.



Det resulterte ganske raskt i at eleven fikk sinneutbrudd, og forlot klasserommet. Etter hvert ble det forsøkt med undervisningstilbud i liten gruppe. Da dette heller ikke fungerte, ble eleven tatt ut av fellesundervisning og gitt undervisning i eget klasserom, alene med lærer, slik figur 2 viser.

Elevens mulighet til sosial deltakelse i klassens fellesskap, en vesentlig faktor i godt læringsmiljø for en elev med ASF, ble dermed umuliggjort. Det kan tyde på at eleven i utgangspunktet hadde minimale forutsetninger for å lykkes med sin inkludering. Mye tyder på at tester fra PPT hadde et urealistisk grunnlag, og dermed skapte umulige forventninger til fellesundervisningen. Uansett fikk eleven en uheldig start, som ga ringvirkninger for resten av skoleløpet. Han ble isolert fra andre elever og alt hva det medfører. Samspillet mellom skole og hjem ser likevel ut til å være av spesielt stor verdi for eleven i min undersøkelse. I

det lærerne og foreldrene utfyller og komplementerer hverandre, ser det ut til at eleven likevel får utbytte av undervisningstilbudet. Dette i form av tilhørighet og deltakelse i skolen, gjennom få, trygge lærere som tilrettelegger undervisningen. Det skaper trygge rammer, der han kan oppleve *en følelse av sammenheng* og ha medbestemmelse. Samtidig gir det mestringsopplevelser fordi hans evner og forutsetninger danner grunnlag for tilretteleggingen, og hans utviklingspotensial blir av den grunn tatt i vare.

Hvorvidt dette kan forsvares som en optimalt lærings situasjon, sammenlignet med hva en spesialscole kan tilby i form tilrettelegging, vennskap og sosialt samvær, kan diskuteres.

Det er ikke sannsynlig at denne studiens resultater har generaliseringsverdi for andre enn de involverte partene. I det noe av materialet antyder å ha positiv effekt for elever med ASF, kan det gjøre nytte som inspirasjonskilde for foreldre og lærere i lignende situasjoner. Denne oppgavens styrke har å gjøre med undersøkelsens forsøk på å gå i dybden av et område. Samtidig kan dette være en svakhet ved studien fordi det setter begrensninger både i forhold til det som har blitt valgt bort, men også i forhold til tid.

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg tilegnet meg ny kunnskap og fått en større forståelse av inkludering, dette gjennom andre innfallsvinkler enn jeg kjente til fra før. Likevel har heller ikke jeg funnet en klar eller tydelig definisjon på inkluderingsbegrepet. Isteden har jeg rettet blikket mot ulike forståelser av begrepet, og da med tanke på elever med ASF. Et naturlig spørsmål blir derfor om det i det hele tatt er mulig å skape en likeverdig inkludering med fokus på mangfold? Slik jeg ser det kreves det mer forskning for å kunne påvirke inkluderingsdebatten ytterligere. I forhold til min studie ville det derfor være interessant å studere noen områder nærmere. Særlig kunne det vært aktuelt å se på aspekter som har å gjøre med elever med ASFs selvoppfatning. Det kunne derfor vært meningsfylt å foreta en spørreundersøkelse for få innblikk i hvordan elevens selvoppfatning generelt påvirkes av å være i eller utenfor klasserommet, og hvordan ledere og pedagogers holdninger og kunnskap påvirker praksis i forhold til denne elevgruppen.

Det ville i tillegg være naturlig å forske videre på hvilket skoletilbud eleven med ASF er best tjent med. Inkludering i en ordinær klasse ved nærskolen, eller å være inkludert i en eventuell interkommunal spesialscole? Det tyder på at det ut fra studiens resultater vil være mange områder en kunne forske videre på. Denne studien er mitt bidrag til forskningens intensjon, om å gi øk kunnskap innen et fagområde.

## Litteraturliste til masteroppgaven

- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Bachmann, K. og P. Haug (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Bearney, J. og P. Kershaw (2008). *Veje til inklusion av barn og unge inden for autismspekteret*. Videnscenter for Autisme.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & U. Frith (1985). *Does the autistic child have a «theory of mind»?*. London: MRC Cognitive Development Unit. Hentet fra: [http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind\\_SBC.pdf](http://autismtruths.org/pdf/3.%20Does%20the%20autistic%20child%20have%20a%20theory%20of%20mind_SBC.pdf) (11.04.2015)
- Bandura, A. (1977). «*Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*» *Psychological Review*, 84, 191-205.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Befring, E. og R. Tangen (2009). *Spesialpedagogikk. 2.opplag*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bodfish, J.W. (2004) *Treating the core features of autism: are we there yet?* *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Review*. 10(4):318-26. Hentet fra: <http://cidd.unc.edu/bodfish/> (06.04.2015)
- Booth, T. & M. Ainscow (2001) *Inkluderingsboka*. Vallset: Oplanske Bokforlag
- Bråten, I. (2002). *Vygotsky i pedagogikken*. Halden: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bø, I og L. Helle (2006). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode-En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cameron, D.L., Kovac, V.B. og A.D. Tveit (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserien nr. 155. Kristiansand: Universitetet i Agder.



Cleary, T. J. (2009). *Monitoring trends and accuracy of self-efficacy beliefs during interventions: Advantages and potential applications to school-based settings*. *Psychology in the Schools*, 46, 154-171. Hentet fra:

<http://gsappweb.rutgers.edu/facstaff/db/people/storage/1948VITA.pdf> (13.03.2015)

Corbin, J., og A. Strauss (2008). *Basics of Qualitative research 3e. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California; Sage Publications.

Dalen, M. (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...» *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Deci, E. L. og R. M. Ryan (2000). «*The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.*» *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. Hentet fra:

[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_DeciRyan\\_PIWhatWhy.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf) (02.03.2015)

Dyssegård, C. B., & M. S. Larsen (2013). *Viden om inklusion*. Tilgjengelig på <http://edu.au.dk/forskning/omraader/dansklclearinghouseforuddannelsesforskning/> (02.02.2015)

Ekeberg, T. R. og J. B. Holmsberg (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Univeristetsforlaget.

Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y., Kim, Y., Kauchali, S., Marcin, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C., Wang, C., Ysamy, M. & E. Fombonne. (2012). *Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders*. *International society for Autism Research: Wiley Periodicals*. Hentet fra: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22495912>. (04.03.2015)

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

Fog, J. (2005). *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk forlag.

Frith, U. (2003). *Autisme en gådes afklaring*. København: Hans Reitzels forlag.

Fuglesang, L. Bitsch, P. og K. Rasborg (red) (2013). *Vitenskapsteori i samfundsvidenskabene*. Fredriksberg C: Samfundslitteratur.

Garrels, V. (2015). *En framtid for TEACCH*. *Spesialpedagogikk*; 0215; s. 30-35

- Gilje, N. og H. Grimen (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gillberg, C. (2011). *The autism spectrum*. New York: NY: Springer Publishing Co.
- Gjesti, E. (2009). *Sosial kompetanse hos mennesker med autismespekterforstyrrelser*. Oslo: SPISS forlag
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Happè, F. (1995). *En introduktion til Autisme, psykologisk teori*. København: Hans Reitzels forlag.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal
- Haug, P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskulen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Håstein, H. og S. Werner (2004). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning. 2.opplag*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hausstätter, R. S. (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hume, K., Plavnick, J. & S. Odom (2012). *Promoting task accuracy and independence in students with autism across educational setting through the use of individual work systems*. Journal of Autism and developmental Disorders, 42, s. 2084-2099.
- Isaksen, J. (2010a) *Alvorlige diagnoser krever seriøs behandling*. Kronikk i [www.forskning.no](http://www.forskning.no) (24.04.2012)
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. & D. Kincaid (2003). *Effective Educational Practices for Students With Autism Spectrum Disorders*. Hentet fra: <http://foa.sagepub.com/content/18/3/150.abstract> (06.05.2015)
- Jordan, R. & S. Powell (2000). *At forstå og undervise barn med autisme*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Kirkebæk, B. (2010). *Almegt og afmegt*. København: Akademisk Forlag.
- Kleven, T. A. (red) (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.

- Kleven, T. A. (2007). *Validity and validation in qualitative and quantitative research*. Nordisk Pedagogikk, Vol. 28, pp. 219-233.
- Kvale, S. og S. Brinkmann (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jensen, R., Strâng, R. og D. Sørmo (2014). *Kvalitetsutvikling fra klasserommet*. Vallset: Oplandske Bokforlag og forfatterne.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova) av 17.juli 1998.
- Lundh, L. Hjelmbrække, H. og S. Skogdal (red.) (2014). *Inkluderende praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, H. Nærland, T. Steindal, K. og S. V, Tetzchner (2006). *Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Midtlyngutvalget (NOU 2009:18); *Rett til læring*. Et bredt sammensatt utvalg som skulle se nærmere på spesialundervisningen og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. 2.utgave*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Olsen, M. H. (2013): *En inkluderende skole*. Oslo. Cappelen Damm Akademiske.
- Peeters, T. & C. Gillberg (2002). *Autisme, medisinske og pædagogiske aspekter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Univsersitetesforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schmidt, C. & J. Bonds-Raacke (2013). *The effects of video self-modeling on children with autism spectrum disorder*. International Journal of Special Education. Vol 28, No: 3: Fort Hays State University. Hentet fra:  
<http://www.ncpublicschools.org/docs/ccsa/conference/2015/presentations/190.1.pdf>.  
(13.06.2015)
- Shattuck, P., Steinberg, J., Yu, J., Wei, X. & B. Cooper (2014). *Disability identiofication and self-efficacy among college*. Autism research and treatment: Hindawi Publishing Corporation. Hentet fra:

[http://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=tf5qtngAAAAJ&citation\\_for\\_view=tf5qtngAAAAJ:tzM49s52ZIMC](http://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=tf5qtngAAAAJ&citation_for_view=tf5qtngAAAAJ:tzM49s52ZIMC) (02.06.2015)

Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steindal, K. (2012). *Psykoedukative grupper for personer med Asperger syndrom*. Nasjonal kompetanseenhet for autisme: Tilgjengelig på <http://www.autismeenheten.no> (03.02.2015)

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige Utdannings- og forskningsdepartement.

Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement.

Storvik, S. (2014). *Elever med ASD i ungdomsskolen*. Oslo: Autismeforeningen i Norge.

Strømstad, M., Nes, K. & K. Skogen (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag og Norges forskningsråd.

Solstad, K. J. og T. O. Engen (2004). *En likeverdig skole for alle?* Oslo: Universitetsforlaget.

Spratt, E.G., Nicholas, J. Brady, K., Carpender, C., Hatcher, R., Meekins, K., Furlanetto, R.W. & J.M. Charles (2011). *Enhanced Cortisol Response to Stress in Children in Autism*. *Jornal og Autism Developmental Disorders* 2011.

Tellevik, Ytterland, V., Kløvjan, S., & W. Olsen (2008). *Barn og unge med Aspergersyndrom i skolen*. Oslo: Nasjonal kompetanseenhet for autisme. (Opptrykk.

Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole-fra vision til virkelighet*. København: Nordisk forlag A/S.

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and framework for Action on Special Needs Education*. Tilgjengelig på [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (Lastet ned 01.02.2015).

Utdanningsdirektoratet (2007). *Likeverdig opplæring-et bidrag til å forstå sentrale begreper*.

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.*

Øzerk, M. og K. Øzerk (2013). *Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser.* Latvia: Cappelen Damm.

## Vedlegg 1(2sider); Intervjuguide

Innledende samtale: Takke for positiv innstilling. Fortelle litt om mitt prosjekt, et semistrukturert intervju osv. Detaljer i forbindelse med intervjuet; lydopptak, anonymisert, samtykkeerklæring

Spørsmål?

### Informasjon:

Utdanningsbakgrunn, antall år i yrket, antall år i skolen.

Forskningsspørsmål:

1. Hva legger i betydningen av en inkluderende skole?
2. Hvilke faktorer er vesentlige ved et godt læringsmiljø for en elev med autismespekterforstyrrelse?
3. Hvilken betydning har lærerens rolle for en elev med autismespekterforstyrrelse i en inkluderende kultur i skolen?

Del spørsmål: inkludering

- Hva tenker du på når du hører begrepet inkluderende skole/kultur?  
(Hensikten/intensjonen)
- Hva er det som påvirker din oppfatning av inkludering mest? (Erfaring, kollegaer, kurs, etc)
- Hvilke tiltak mener du din skole tar i bruk for å møte kravet om en inkluderende kultur?
- Er andelen av elever med spesielle behov som inkluderes i den ordinære undervisningen passende ved denne skolen?

Eleven:

- Hvordan blir det tilrettelagt for den enkelte elev innenfor fellesskapet ved denne skolen?
- Hva blir vektlagt for å inkludere alle elevene i klassen? (Hva er største fordelen med det?)

- Har du tidligere erfaring med elever innenfor autismespekter diagnosen? (Benyttes det noen spesielle pedagogiske/teori/tiltak. Evt. Hvordan er kunnskap innhentet, kurs, erfaring med andre elever?)
- Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i din klasse? (Hva mener du er de viktigste vilkår/forutsetninger for å skape et godt læringsmiljø? Hvordan er trivselen blant elevene i klasse?)
- I hvilken grad vektlegges det at alle elever får delta i demokratiske prosesser/har medbestemmelse i klassen?

#### Undervisningen:

- I hvilken grad mener du at undervisningsmetodene og organiseringen i klassen legger til rette for en inkluderende kultur?
- I hvilken grad vurderer du at arbeidet med inkludering lykkes i undervisningen i klasse?
- Hva tenker du om økt inkludering gir økt læringsbytte?

#### Organiseringen:

- Er organiseringen begrunnet i at den gir et innhold i undervisningen som er bedre tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger?
- Hvordan vil du beskrive at organiseringen bidrar til økt fellesskap og økt deltakelse?
- I hvor stor grad gir organiseringen av undervisningen økt utbytte faglig, sosialt og kulturelt sett?

#### Avslutning:

- Hvordan mener du at en inkluderende kultur skal være ideelt sett? (Hva er det viktigste for å lykkes med en inkluderende kultur?)
- Hva mener du er den/de største utfordringene når det gjelder inkluderende kultur i skolen?

## Vedlegg 2 (2sider);

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (til foreldre)

«*Hvordan blir en elev som har autismespekterforstyrrelse inkludert i videregående skole?*»

Jeg heter Mette Sønnesynd og er masterstudent i spesialpedagogikk ved høgskolen i Østfold. Dette forskningsprosjektet innebærer den avsluttende masteroppgaven i et treårig studium. Jeg er utdannet lærer, og jobber nå som spesialpedagog ved en interkommunal skole for elever med funksjonsnedsettelse. Temaet for oppgaven er inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse (ASD) i videregående skole. Formålet med studien er å belyse hvordan inkludering kommer til uttrykk gjennom lovverket, og hvordan skolen tolker og praktiserer inkluderingsperspektivet med tanke på elever som har ASD. For å besvare problemstillingen ligger disse tre forskningsspørsmålene til grunn:

*-Hva legges i betydningen av en inkluderende kultur i skolen?*

*-Hvilke faktorer er vesentlige ved et godt læringsmiljø for en elev med autismespekterforstyrrelse?*

*-Hvilken betydning har lærerens rolle for en elev med autismespekterforstyrrelse i en inkluderende kultur i skolen?*

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju en forelder, lærer og skoleleder som er knyttet opp til en elev med ASD. Etter forespørsel fra meg, har skolen kontaktet dere angående deltakelse i mitt forskningsprosjekt. På bakgrunn av positiv tilbakemelding, og tillatelse til navn og mailadresse, sender jeg derfor denne forespørselen. Er du villig til å være med i mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å intervju deg i løpet av januar måned. Spørsmålene vil dreie seg om hva du tenker om inkludering, hvilke aspekter ved læringsmiljøet du er opptatt av, og hvor sentral du mener lærerens rolle er for elever med ASD i skolen. Til opptak av intervjuene vil jeg benytte en diktafon. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi kan ved en senere anledning avtale tid og sted. Er du positiv til denne henvendelsen vil en skriftlig opphevelse av taushetsplikten, fra dere foreldre, være nødvendig for at jeg skal kunne gjennomføre intervjuene med lærer og skoleleder. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når du selv ønsker, uten at du må begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2015. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på mail: [mette.sonnesyn@hotmail.com](mailto:mette.sonnesyn@hotmail.com) eller mob. 91526419. Spørsmål kan også rettes til min veileder; Dan Roger Strâng, [dan.r.strang@hiof.no](mailto:dan.r.strang@hiof.no) mob, +46(0)702014370, tlf. arb; 69215863

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen Mette Sønnesynd



## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet (til skolen)

*«Hvordan blir en elev som har autismespekterforstyrrelse inkludert i skolen, og hva legger foreldre, lærer og skoleleder i begrepet inkludering? Et casestudie»*

Jeg heter Mette Sønnesynd og er masterstudent i spesialpedagogikk ved høgskolen i Østfold. Dette forskningsprosjektet innebærer den avsluttende masteroppgaven i et treårig studium. Jeg er utdannet lærer, og jobber nå som spesialpedagog ved en interkommunal skole for elever med funksjonsnedsettelse.

Temaet for oppgaven er inkludering av elever med autismespekterforstyrrelse (ASD) i videregående skole. Formålet med studien er å belyse hvordan inkludering kommer til uttrykk gjennom lovverket, og hvordan skolen tolker og praktiserer inkluderingsperspektivet med tanke på elever som har ASD. For å besvare problemstillingen ligger disse tre forskningsspørsmålene til grunn:

*-Hva legges i betydningen av en inkluderende kultur i skolen?*

*-Hvilke faktorer er vesentlige ved et godt læringsmiljø for en elev med autismespekterforstyrrelse?*

*-Hvilken betydning har lærerens rolle for en elev med autismespekterforstyrrelse i en inkluderende kultur i skolen?*

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju deg i løpet av januar måned. Spørsmålene vil dreie seg om hva du tenker om inkludering, hvilke aspekter ved læringsmiljøet du vektlegger, og hvor sentral du mener lærerens rolle er for elever med ASD i skolen. Til opptak av intervjuene vil jeg benytte en diktafon. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi kan ved en senere anledning avtale tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når du selv ønsker, uten at du må begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2015.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på mail: [mette.sonnesynd@hotmail.com](mailto:mette.sonnesynd@hotmail.com) eller mob. 91526419.

Spørsmål kan også rettes til min veileder; Dan Roger Strâng, [dan.r.strang@hiof.no](mailto:dan.r.strang@hiof.no) mob. +46(0)702014370, tlf. arbeid; 69215863

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen Mette Sønnesynd

Vedlegg 3 (2 sider):

## Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Dan Roger Sträng  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Universitetet i Oslo Postboks 1092  
Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 03.12.2014

Vår ref: 40959 / 3 / LT

Deres

dato: Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mette Sønnestyn [mette.sonnestyn@hotmail.com](mailto:mette.sonnestyn@hotmail.com)

40959 Hvordan blir en elev som har autismespekterforstyrrelse inkludert i skolen, og hva legger skoleleder og lærer i begrepet inkludering? Et casestudie

Behandlingsansvarlig Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Dan Roger Sträng

Student Mette Sønnesyn

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjekt  
nr:  
40959

Formålet med prosjektet er å belyse hva lovverket sier om inkludering i skolen og hva som egentlig skjer i praksis når det gjelder elever med autismespekterdiagnoser. I følge tidligere forskning kan man ofte se et gap mellom intensjon og praksis på dette området.

Aktuelle deltakere gis skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Personvernombudet finner i utgangspunktet skrivene godt utformet, men forutsetter at det også oppgis navn og kontaktinformasjon til veileder Dan Roger Strang. Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes. Ungdommen får muntlig informasjon om prosjektet.

Før lærer og skoleleder intervjues vil det bli innhentes skriftlig tillatelse fra foreldre for at prosjektleder kan intervju dem om deres ungdom.

Personvernombudet tar høyde for at det kan bli samlet inn og registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 punkt 8 c).

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak