

MASTEROPPGAVE

SOSIAL INKLUDERING I EN SKOLE FOR ALLE

*Muligheter og begrensninger for elever med autismespekterforstyrrelser i ordinære skoler;
et scoping review*

Linda Grøttem

16. mai 2022

Masterstudie i spesialpedagogikk

Institutt for pedagogikk, IKT og læring

SAMMENDRAG

Forekomsten av barn som får diagnosen autismespekterforstyrrelse (ASF) har vært økende de siste årene. Dette er en utfordring for mange skoler da ikke alle har kunnskapen som trengs for å møte behovene til barn og unge med ASF både faglig og sosialt. Formålet med denne oppgaven var derfor å se på hvilke muligheter og begrensninger som finnes for disse barna når det gjelder sosial inkludering i ordinære skoler. Problemstillingen ble til på bakgrunn av formålet med oppgaven og lyder slik: Hva finnes av forskning fra 2010 til 2021 om sosial inkludering av barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling i ordinærskolen? For å finne ut av dette ble det brukt et scoping review. Dette er en metode som gir en kunnskapsoversikt over et tema, som her da er sosial inkludering av barn og unge med ASF i skolen. Som vitenskapsteoretisk retning er det her hermeneutikken som følges da jeg tolker tekst som er produsert av andre.

Etter mye prøving og feiling i søkeprosessen ble det på bakgrunn av inklusjonskriterier og fast søkestreng (ord i søket) inkludert 8 artikler. Jeg ønsket også å ha med noe grå litteratur (upublisert litteratur) og fikk ved søk på sosial inkludering og barn med ASF treff på 4 masteroppgaver som også er med i oppgaven. Artikkene er fra Europa, med hovedvekt på Storbritannia og masteroppgavene er norske.

For å analysere funnene ble det brukt en teoretisk koding eller koding ovenfra. Dette er en måte å samle funnene på hvor man kan starte i teori eller forskningsspørsmål, også såkalt deduktiv teoristyrte koding. Jeg brukte forskningsspørsmålene for å samle funnene i oppgaven og disse ble da samlet under muligheter og begrensninger for barn og unge med ASF.

Funnene viser at manglende sosial kompetanse er hovedutfordringen til disse barna. I tillegg viser funnene at de opplever høyere avvisning, mindre sosial støtte, mer mobbing enn andre barn. Videre er det ofte manglende kunnskap hos lærere og skoler om ASF. Noen skoler har funnet gode løsninger for sine elever med ASF i form av metoder som buddy system, team captain, egen base og lærerassistenter som ekstra ressurs. Apper på smarttelefon er utprøvd som en god hjelp til hverdagslige gjøremål og også innlæring av sosial kompetanse. Et annet funn ser på dimensjonen mellom barnets rettigheter og barnets behov og mener at det er mellom disse polene det må jobbes for å møte barn og unge med ASF på en best mulig måte. I grå litteraturen er det ulike intervensjoner som er brukt til hjelp for både sosial inkludering, faglig tilrettelegging og også reduksjon av problematferd samt hvordan barn med ASF kan jobbes inn i et klassemiljø både sosialt og faglig.

ABSTRACT

The prevalence of children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) has increased in recent years. This is a challenge for many schools as not everyone has the knowledge needed to meet these children's needs, both academically and socially. The purpose of this thesis was to look at the opportunities and limitations that may exist for these children regarding social inclusion in ordinary schools. The thesis question was created based on the purpose of the thesis and reads as follows: What research exist from 2010 to 2021 on social inclusion of children of primary school age with ASD and normal intellectual development in ordinary schools? To find out, a scoping review was used. This is a method that provides a knowledge overview on a topic, in this thesis the social inclusion of children and young people with ASD in ordinary schools. As a scientific theoretical direction, the hermeneutics is followed as I interpret text produced by others.

After some trial and error in the search process, 8 articles were included based on the inclusion criteria and a fixed search string (words in the search). I also wanted to include some gray literature (unpublished literature) and after searching for social inclusion and children with ASD, another 4 master's thesis was included. The articles are from Europe, primarily from the UK, while the master's thesis are Norwegian.

To analyze the findings, a theoretical coding or «coding from above» was used. This is a way of collecting the findings where one can start in theory or research questions, also called deductive theory-driven coding. I used the research questions to gather the findings in the thesis and these were then presented as opportunities and limitations for children and young people with ASD.

The findings show that lack of social competence is the main challenge for these children. In addition, the findings show that they experience higher rejection, less social support and more bullying than other children. Furthermore, teachers and schools often lack knowledge about ASD. Some schools have found good solutions for their students with ASD using methods like buddy system, team captain, access to their own base and teaching assistants as extra resources. Apps on smartphones have been proven to be beneficial for everyday chores and also for learning social skills. Another finding looks at the dimension between the child's rights and the child's needs and that it is between these poles the actual work must be done to meet children and young people with ASD in the best possible way. In the gray literature, there are various interventions that have been used to help both social inclusion, professional

facilitation and also reduction of their disruptive behavior as well as how children with ASD can be worked into a classroom environment both socially and academically.

FORORD

Først og fremst må jeg takke mine to fantastiske veiledere, Elia Gabarron og Ingjerd Skafle. De har fra første stund har vært positive, støttende og gitt veldig gode og konkrete tilbakemeldinger som har gjort at jeg har kunnet jobbe jevnt og trutt med denne masteroppgaven. For min del har det vært mye grubling, tvil og frustrasjon og uten dem ville dette ha blitt ekstremt vanskelig.

Selve prosessen fra start til slutt har vært som en berg og dalbane med opp- og nedturer i form av endringer, stor usikkerhet i søkeprosessen og utfordringer i alle ledd. Heldigvis har veilederne mine fått meg på riktig spor. Alt i alt, en ekstremt lærerik prosess, som jeg ikke ville vært foruten.

Familien min må også få en enorm takk for å holde ut med en fraværende og noe tidvis frustrert og oppgitt kone og mamma. Det koster både tid og krefter å gjennomføre en slik studie og gleden over å nærme seg slutten er overveldende.

Tusen takk!

Forkortelsesliste

ASD	Autism spectrum disorder
ASF	Autismespekterforstyrrelser
DSM V	Diagnostic and statistical manual of mental disorders V
EIBI	Early Intensive Behavioral Intervention
HANDS	Helping Autism Diagnosed Navigate and Develop Socially
ICD 11	International Classification of Disease 11
JASPER	Joint Attention, Symbolic Play, Engagement and Regulation
LITOP	Like to Play
LITOW	Like to Work
NSD	Norsk senter for forskningsdata
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses
PRT	Pivotal Response Treatment
SDQ	Strengths and Difficulties Questionnaire
SIS	Social Inclusion Survey
SSIS	Social Skills Improvement System
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children
TIOBA	Tidlig Intensiv Opplæring Basert p� Anvendt. Atferdsanalyse (EIBI p� norsk)
ToM	Theory of mind
WASI	Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	9
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ ASF	11
2.1 Autismespekterforstyrrelser, hva er det?.....	11
2.2 Diagnose	13
2.3 Teorier som beskriver utfordringene til barn med ASF	13
2.4 Språkutfordringer	16
2.5 Sosiale relasjoner	16
2.6 Reaksjoner på omgivelsene.....	18
2.7 Stress hos mennesker med ASF.....	19
2.8 Hypersensitivitet	19
2.9 Tiltak for barn og unge med ASF	20
2.10 Tilrettelegging for barn og unge med ASF.....	22
3. SOSIAL INKLUDERING	26
4. METODE	29
4.1 Forskningsdesign	29
4.2 Vitenskapsteoretisk retning.....	29
4.3 Scoping review	30
4.3.1 Problemstilling.....	32
4.3.2 Utvalgsriterier	32
4.3.3 Inklusjonsriterier	33
4.3.4 Eksklusjonsriterier.....	33
4.3.5 Nøkkelord/key words og søkelogg.....	34
4.3.6 Søkedatabaser	35
4.3.7 Datautvinning/utdrag.....	35
4.4 Forskningskvalitet - validitet og reliabilitet	36
4.5 Etikk i forskning	37
4.6 Resultat av hovedfunn.....	38
4.7 Inkluderte artikler.....	41
4.8 Oppsummering av funn (analyse).....	48
5. DISKUSJON	60
5.1 Oppsummering av hovedfunn	60
5.2 Diskusjon opp mot teori og forskningsspørsmål	61
5.2.1 Diskusjon om utfordringene rundt sosial inkludering av barn og unge med ASF	61
5.2.2 Diskusjon om mulighetene for sosial inkludering av barn og unge med ASF	63
5.2.3 Diskusjon om inkludering.....	66
6. AVSLUTNING	68

6.1	Fremtidige retninger	69
6.2	Inkluderte studier fra de forskjellige europeiske landene	70
6.3	Begrensninger	70
6.4	Konklusjon	71
6.5	Finansiering	72
LITTERATURLISTE.....		73
Vedlegg 1:.....		79
Søkelogg 9/10/2021 viser printscreens av søkene mine i henholdsvis ERIC, Education Source og Proquest.....		79
Vedlegg 2:.....		82
Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) Checklist		82

1. INNLEDNING

På verdensbasis er forekomsten av autismespekterforstyrrelser (ASF) i befolkningen på 1%, dette viser en undersøkelse fra 2012 av World Health Organization (WHO). Senere undersøkelser viser at i utviklede land så er tallet 1,5 % (Lord et al., 2018, s. 512). Det betyr at de fleste skoler har en eller flere elever med ASF. Det er da viktig med kunnskap om behovene denne elevgruppen har for at elevene skal mestre skolehverdagen.

På 90-tallet ble det stadig mer søkelys på at alle barn hadde rett til å gå på sin nærskole og at alle skulle inkluderes uansett hvilke funksjonsutfordringer barn og unge hadde. Etter Salamancaerklæringen og deres tydelige tale skrev mange land under på denne. Det sentrale prinsippet i erklæringen er retten til utdanning for alle barn. Erklæringen understreker at det er nettopp skolen som skal møte alle barn og gi dem en tilfredsstillende utdanning i et fellesskap hvor det er rom for ulikhet, både faglig og sosialt (UNESCO, 1994). I opplæringsloven § 1-3 står det at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og praksisbrevkandidaten» (Opplæringslova, 1998). Under tilpassa opplæring er det ikke kun det faglige, men også den sosiale opplæringen og skolen må derfor også ivareta sosial inkludering. En inkluderende arena som skolen skal være skal se hver enkelt elev og tilpasse de behovene barn og unge har både når det gjelder læring, utvikling og sosiale behov (Bjåstad et al., 2016, s. 222).

I denne masteroppgaven er derfor følgende problemstilling utviklet;

Hva finnes av forskning fra 2010 til 2021 om sosial inkludering av barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling i ordinærskolen?

For å hjelpe til med å svare på problemstillingen er det utviklet følgende forskningsspørsmål;

Hvilke utfordringer har barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling når det gjelder sosial inkludering i ordinær skole?

Hvilke muligheter finnes for barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling når det gjelder sosial inkludering i ordinær skole?

Denne masteroppgaven er en litteraturstudie og metoden Scoping Review er benyttet. Strukturen i oppgaven er som følger; etter innledningen kommer en todelt teoridel hvor teoretiske perspektiver på ASF kommer først etterfulgt av sosial inkludering som er oppgavens hovedbegrep. Deretter kommer metodekapittelet hvor litteraturstudie, vitenskapsteoretisk retning og forskningskvalitet blir utdypet og metoden scoping review beskrevet. Der blir også problemstilling og forskningsspørsmål presentert. Under metodekapittelet kommer også hvordan jeg har funnet frem til inkludert litteratur (søkelogg), inklusjons- og eksklusjonskriterier. Funnene mine blir presentert skjematisk først og deretter mer kategorisert i forhold til forskningsspørsmålene. Etter dette blir funnene diskutert opp mot teorien som er skrevet innledningsvis i teoridelen. Til slutt i oppgaven blir problemstillingen besvart, begrensninger oppgaven har blir beskrevet og noen tanker om hvorfor de fleste inkluderte artiklene er fra samme sted.

2. TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ ASF

I dette kapitlet beskrives ASF, diagnosen, teorier som brukes for å forstå ASF, språkutfordringer samt tiltak og tilrettelegging for barn og unge med denne diagnosen.

2.1 Autismespekterforstyrrelser, hva er det?

Autismespekterforstyrrelser (ASF) beskrives som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Det vil si at det er en funksjonshemming som påvirker alle livsområder. Med dette menes den kognitive utviklingen, sosial og emosjonell utvikling samt språk og personlighetsutviklingen (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 485). ASF har gjennom de siste 50 årene gått fra å være en ukjent diagnose til å bli en diagnose som i dag er mye forsket på og er vel dokumentert. Beskrivelsen av hovedutfordringene til de som har ASF har ikke endret seg så mye gjennom disse årene (Lord et al., 2018, s. 508).

Diagnosen autisme, ble først beskrevet av Leo Kanner i 1943 og selve diagnosen har siden gjennomgått noen endringer (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 486). I 1944 beskrev Hans Asperger autismediagnosen som «autistisk psykopati», også kjent som Asperger syndrom. Barn og unge med Asperger syndrom ble ofte kalt for høytfungerende autister. Det har vært mye uenighet om denne diagnosens gyldighet og Asperger selv la vekt på at de som fikk denne diagnosen hadde en normal språkutvikling og også viste gode intellektuelle ferdigheter etter fylte tre år. Senere i livet viser barn og unge med Asperger også større selvstendighet samt evne til å gjennomføre ulike aktiviteter enn andre med autisme (Martinsen et al., 2016, s. 32-33). Tidligere hadde ASF underkategorier som benevnes slik; barneautisme, atypisk autisme, Retts syndrom, annen disintegrativ forstyrrelser i barndommen, Asperger syndrom og gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, uspesifisert (Martinsen et al., 2016, s. 28). I dag blir autisme sett på som et spektrum og alle som får diagnosen går under paraplydiagnosen ASF (Lord et al., 2018, s. 508).

På autismespekteret finner en personer som har en mild form med utfordringer til de som har svært store og alvorlige utfordringer. De fleste med ASF trenger en viss form for tilrettelegging gjennom hele livet (Lord et al., 2018, s. 508). Personer med Asperger syndrom ble ofte beskrevet som høytfungerende og andre igjen ble beskrevet som lavtfungerende. Dette er svært omdiskutert da personer med ASF som blir referert som høytfungerende uten

intellektuell funksjonshemming ofte har store utfordringer i hverdagen som å ta bussen og andre hverdagslige gjøremål (Alvares et al., 2020). Personer med ASF kan godt klare seg fint akademisk men likevel ikke takle hverdagen og det som hører til (Ameli et al., 1988). Det er en enighet om at begrepene høyt- og lavtfungerende ASF bør avskaffes da de fleste med ASF uansett har behov for hjelp og støtte i ulik grad, men det er en oppfatning om at personer med høytfungerende ASF klarer seg selv (Alvares et al., 2020; Ameli et al., 1988).

Alle med ASF er like unike som resten av befolkningen og kan ikke sammenlignes med hverandre. De har likevel særlig to trekk som er karakteristiske for de som har diagnosen og det er sosial interaksjon og kommunikasjon og en atferd som kan være begrenset, repetitiv og sensorisk-motorisk. Disse to særtrekkene finnes uavhengig av etnisitet og kultur (Lord et al., 2018, s. 508).

Omfanget av de ulike utviklingsmessige problemer vil påvirke alle livsområder, men de vil opptre i ulik grad alt etter alder og hvor god funksjonsevnen er. Tidligere var det en tro på at barn og unge med ASF kunne helbredes. Dette fordi ASF ble sett på som en vanske som kunne forbedres dersom omsorgsmiljøet (for eksempel familien) forbedret seg. Dette har en gått bort ifra og i dag jobbes det med tilrettelegging for barn og unge med ASF i alle faser av livet for at de skal få en positiv utvikling for seg og sine liv (Martinsen et al., 2016, s. 29). I skolesammenheng er det svært viktig at de som jobber rundt barn og unge med ASF har kunnskap om dette. Da kan de tilrettelegge miljøet rundt elevene samt legge til rette for læring og utvikling (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523). Som nevnt over er det like stor forskjell på barn og unge med ASF som det er på alle mennesker generelt selv om de har enkelte likhetstrekk. Det er derfor viktig å møte barn og unge med ASF med åpent sinn og finne personens sterke sider og utfordringer (Bjåstad et al., 2016, s. 214).

2.2 Diagnose

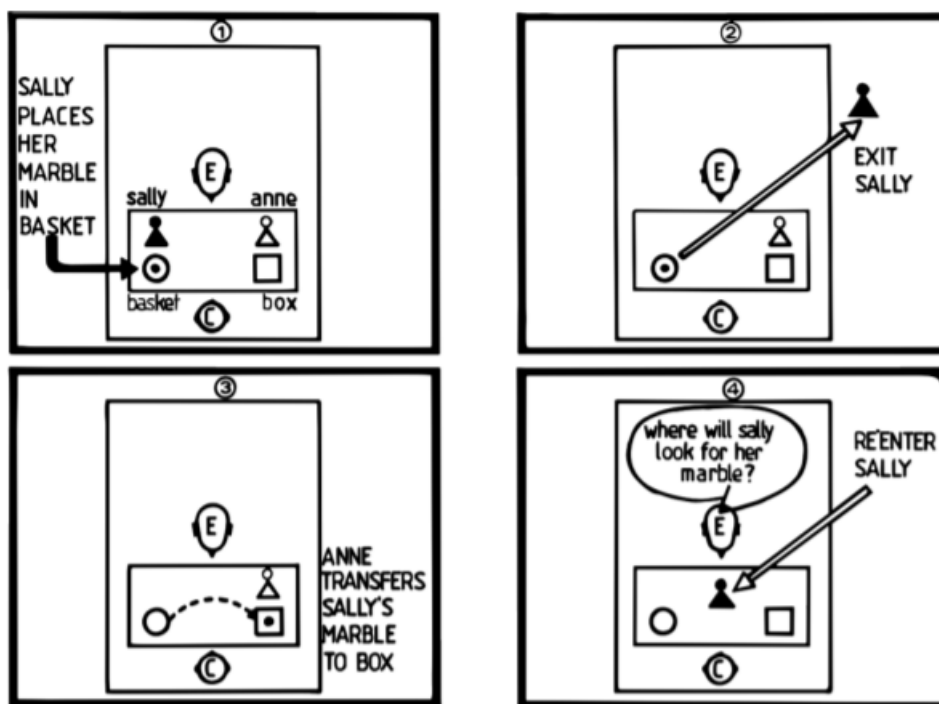
Selve diagnosen blir satt innenfor det som kalles diagnosesystemer. I dag brukes klassifikasjonssystemene DSM-5 (Diagnostic and statistical manual of mental disorders) i USA (American Psychiatric Association, 2013) og i Norge og ellers i Europa blir ICD-11 (International classification of diseases) brukt (World Health Organization, 2019) for å stille ulike diagnoser. ASF er en tilstand. I ICD 11 står det at ASF karakteriseres ved personens manglende evne til å starte og opprettholde både sosial kommunikasjon og kontakt med andre. I tillegg til dette har mange med ASF begrensede repeterende og lite fleksible mønstre i oppførsel, aktiviteter og interesser, som ofte er atypiske i forhold til alder og sosiokulturell kontekst. Dette kan sees på ganske små barn, men blir mer tydelig når barna blir eldre og de sosiale kravene overstiger den begrensede kapasiteten som barn og unge med ASF har. De ulike manglene påvirker livene deres i alle faser både personlig, familie, utdanning og det sosiale. På spekteret vil både intellektuell fungering og språkferdigheter variere sterkt (World Health Organization, 2019).

Dette vil si at det må være mange kjennetegn hos den som skal testes før en diagnose blir satt. Alle kjennetegnene inneholder operasjonaliserte (målbare) begreper som er knyttet opp mot de tre utviklingsmessige dimensjonene, og et visst antall pr dimensjon må være til stede for å få diagnosen (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 486).

2.3 Teorier som beskriver utfordringene til barn med ASF

Det finnes særlig tre teorier som er utviklet for å beskrive kjernevanskene til barn og unge med ASF, disse er; «The Theory of Mind Deficit», «Executive Dysfunction» og «Weak Central Coherence» (Bjåstad et al., 2016, s. 215). I Norge sier vi «Theory of mind» (ToM), «Svak sentral koherens» og «Svekkede eksekutive funksjoner» (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 530-531). Disse teoriene prøver å forklare ASF og forståelsen av emosjonell og kognitiv fungering og teoriene supplerer hverandre, slik at det å velge én teori ikke er nødvendig (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 529). Under skal jeg forklare hva de ulike teoriene går ut på.

«ToM» beskriver evnen barnet har til å forstå andres behov og ønsker og hvordan andre tenker. Hos barn uten diagnosen blir denne evnen tilegnet i 3-5 års alder. Hos barn med ASF er ofte denne evnen noe forsinket. Simon Baron-Cohen og Uta Frith er viktige i forskningen av ToM. De var med på å utvikle ulike tester og den mest kjente er Sally-Anne testen. Dette er en historie med rollespill og ofte viser barn med ASF større vansker med å forstå historien enn barn med andre diagnoser som for eksempel Downs syndrom (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 530). Bildet under viser hvordan testen foregår og er hentet fra artikkelen om studien til Simon Baron-Cohen og Uta Frith (Se Figur 1).



Figur 1. Hvordan testen foregår og er hentet fra artikkelen (Baron-Cohen et al., 1985).

Barna som er med i studien er inndelt i tre grupper. En gruppe har ASF, en har Downs syndrom og en kontrollgruppe med barn uten diagnoser. Alle barna får vite hvem som er Sally og hvem som er Anne. Sally legger klinkekulen sin i kurven og går ut. Anne flytter klinkekulen til boksen før Sally kommer tilbake. Barna blir så spurt hvor Sally kommer til å se etter klinkekulen sin. Både kontrollgruppen og barna med Downs syndrom svarer at de tror Sally kommer til å lete i kurven, siden det var der hun hadde lagt den, selv om barna visste at den var flyttet. Barna med ASF derimot svarte at klinkekulen lå i boksen fordi det var der den lå. De hadde ikke evne til å forstå at hun ville se etter den der hun hadde lagt den fordi de visste hvor den lå nå (Baron-Cohen et al., 1985). Dette beskriver godt at det er vanskelig for barn med ASF å sette seg inn i hvordan andre tenker.

"Svak sentral koherens" teorien beskriver mennesker med ASF sin kognitive stil og hvordan de ofte setter søkelys på detaljer fremfor å se helheten. Detaljorienteringen er ofte en styrke som kan bygges videre på. Denne teorien kan forklare hvorfor enkelte barn med ASF har en ujevn evneprofil ved testing hvor enkelte har fremragende evner på snevre deler av testen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 530). Uta Frith har forsket på denne teorien også. Hun tok utgangspunkt i tvilling- og familiestudier som viste at det er påvirkninger i etiologien (årsak til sykdommer) hos de som har ASF og hvordan dette gir seg utslag i karakteristikk (fenotyper) hos barn av nære slektninger. Hun gjorde en studie for testing av «sentral koherens» med foreldre og brødre til gutter med ASF på slutten av 80-tallet. Her hadde hun også med en gruppe med dysleksi og en gruppe med gutter uten diagnoser. Studien viste at guttene med ASF hadde en høy score på del- og detaljbehandling i stedet for å forstå helhet og mening. Resultatene viste også at fedrene hadde en delt prosessering gjennom de fire testene, noe de andre gruppene ikke viste. Hun fant den gang at disse karakteristikkene hos de med ASF inkluderer en «kognitiv stil» som vi i dag kaller «svak sentral koherens» (Happé et al., 2001).

Teorien "Svekkede eksekutive funksjoner" beskriver de kognitive prosessene som er med på å kontrollere egen atferd. Sentrale ferdigheter som arbeidsminne, planlegging, selvregulering, kognitiv fleksibilitet og impulskontroll er viktige her. Disse svekkede eksekutive funksjonene er med på å forklare kjernevanskene mennesker med ASF har, som repeterende og smale interesser og en noe ensformig atferd (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531). Michelle Turner så i sin tid nærmere på det vi kaller repeterende atferd og skrev i 1999 en artikkel om dette. Repeterende atferd er et paraplybegrep som omfatter atferd som nettopp er repeterende, rigid, upassende og invariant (ikke endrende). Innenfor ASF betyr dette ulike kroppsbevegelser som selvskadende oppførsel, repeterende manipulering av gjenstander samt stereotype bevegelser (Turner, 1999, s. 839). Forskningen til da hadde sett mest på prevalens av repeterende atferd og ikke på likheter og ulikheter mellom repeterende atferd innenfor ASF og repeterende atferd hos normalt utviklede personer eller andre grupper. Dette arbeidet var viktig for å forstå det psykologiske grunnlaget for ASF og også det psykologiske grunnlaget for repeterende atferd (Turner, 1999, s. 846).

2.4 Språkutfordringer

Det er stor forskjell på hvilke språklige ferdigheter barn og unge med ASF har. Det finnes de som ikke har noe språk, de som ikke kan uttrykke meninger og ønsker de har, samt hva de tenker på, til de som snakker godt og ikke har problemer med å uttrykke seg. De som ikke har språk, er avhengige av at personer de har nære relasjoner til, kjenner de svært godt og kan lese deres kroppsspråk for å innfri ønsker og behov. Disse lærer seg ofte ikke et alternativt språk slik som tegnspråk eller annet. Barn og unge med ASF som snakker godt for seg og uttrykker seg tydelig har ofte store vanskeligheter med språket i sosiale settinger. Da kan de ofte være veldig bokstavelige og ikke forstå andres kroppsspråk. Ironi og metaforer som ofte brukes i sosiale samspill blir også vanskelig for de med ASF (Martinsen et al., 2016, s. 27). I en metaanalyse er det sett på den figurative språkforståelsen blant personer med ASF (Kalandadze et al., 2016). Her fant man at personer med ASF hadde dårligere forståelse av figurativt språk enn sine jevnaldrende. Dette kan forklares med forskjeller i de billedlige uttrykk (trope differences) som da indikerer at dette krever forskjellige forståelsesprosesser hos personer med ASF. Videre viste studiene ubetydelige effektstørrelser, som kan bety at den figurative språkforståelsen henger sammen med kjernespråklige evner hos personer med ASF. Derfor er det viktig at tiltak som settes inn for å hjelpe personer med ASF innenfor sosial kommunikasjon også bør inneholde målrettede sentrale språkferdigheter i tillegg til sosiale ferdigheter (Kalandadze et al., 2016, s. 110-111).

Språkutfordringene er av både semantisk og pragmatisk art når en knytter de opp i sosiale sammenhenger. Det kan derfor bli vanskelig for barn og unge med ASF å skille mellom sosiale og språklige utfordringer (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 490).

2.5 Sosiale relasjoner

Samspill og kommunikasjon for barn og unge med ASF kan by på store utfordringer (Bjåstad et al., 2016, s. 217). Når en elev med ASF selv ønsker å være sosial og bli med i leken, kan dette bli vanskelig da eleven mangler erfaringer med samspill. Dette kan igjen skape negative opplevelser for barn og unge som gjør at han/hun trekker seg tilbake i sosialt samspill som lek (Bjåstad et al., 2016, s. 218). Disse mangelfulle ferdighetene i sosiale ferdigheter bunner ofte i at barn og unge med ASF har en annerledes interesse for andre mennesker og også ofte helt andre ting å interessere seg for enn andre mennesker (Martinsen et al., 2016, s. 28). Dette

finner vi i «Weak Central Coherence» teorien som går ut på at mennesker med ASF er detaljfokuserte og ikke alltid ser helheten i ulike situasjoner (Bjåstad et al., 2016, s. 215; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 530).

Det kan oppfattes som at mennesker med ASF er usosiale og at de ikke er interessert i andre, men det trenger ikke å være riktig. En av årsakene til dette, og mulig den viktigste, er at mennesker med ASF ofte har svært manglende sosiale ferdigheter. I tillegg har enkelte også store utfordringer når det gjelder språk og kommunikasjon og derfor har de ofte blitt ansett som usosiale (Martinsen et al., 2016, s. 89). Når det er sagt er det også viktig å påpeke at det er mange personer med ASF som ønsker å være for seg selv og holde på med egne interesser og velger det fremfor sosiale settinger. En av grunnene til dette er at det for mange mennesker med ASF er særlig anstrengende å delta i sosiale sammenhenger og de har derfor behov for å kunne være for seg selv for å få hvilt seg (Martinsen et al., 2016, s. 89).

De utfordringene barn og unge med ASF møter som er forårsaket av vanskene som følges av diagnosen, finner en også en høyere forekomst av både tilpasningsvansker og også psykiske vansker. Dette finnes også hos andre med ulike funksjonshemminger, men utbredelsen er større hos de med ASF (Martinsen et al., 2016, s. 37). I et helseforebyggende perspektiv er det derfor viktig å ha fokus på sosial fungering med tanke på økt forekomst av angst og andre plager hos unge med ASF (Bjåstad et al., 2016, s. 221). I en studie fra 2000, fant Bauminger & Kasari at elevene med ASF ofte ønsker seg venner da de opplever å være ensomme i større grad enn andre barn, men det er vanskelig for dem å vite hva det vil si å være eller ha en venn. Selv om noen svarte at de hadde en venn var dette vennskapet preget av mindre samvær, hjelp og trygghet enn hos andre barn (Bauminger & Kasari, 2000). I lys av ovennevnte er det derfor viktig at en i skolen også har søkelys på sosial kompetanse for elever med ASF, slik at elevene kan øve seg på hvordan man opptrer i samspill med andre. Ofte får ikke elever med ASF utbytte av sosiale aktiviteter hvis det ikke tilrettelegges for det i klasserommet (Bjåstad et al., 2016, s. 222). Skafle et al. (2020) intervjuet 5 ungdommer med Asperger syndrom som fortalte at flesteparten hadde opplevd å være ensomme. I tillegg hadde de opplevd mobbing i grunnskolen. Derfor ble videregående en frisk start med mulighet for nye bekjenskaper for disse elevene. Her ble skolen en sosial arena hvor de fikk øve seg på det å være sosial i en

inkluderende setting, noe ungdommene syntes var veldig positivt selv om det også krevde en del energi (Skafle et al., 2020).

2.6 Reaksjoner på omgivelsene

Barn og unge med ASF kan ha svært ulike reaksjoner på omgivelsene. Med dette menes både hvordan de oppfatter det som skjer rundt dem i ulike situasjoner, men også hvordan ting er i omgivelsene. Barn og unge med ASF liker ofte at ting forblir på samme måte, at ting har en vant rekkefølge, de er ikke så glade i nyheter som kan forstyrre forutsigbarhetene faste rutiner og rekkefølger har. Ofte kan et repeterende atferdsmønster vises, samt at de har helt egne særinteresser (Martinsen et al., 2016, s. 28).

Det er særlig fem forståelsesutfordringer hos barn og unge med ASF, disse blir også brukt til gjenkjenning og tilrettelegging for barn og unge med ASF. For det første kan bokstavelig forståelse av det som sies av andre og ulike regler som gjelder innenfor det sosiale samspillet. Dette kjenner vi også igjen i «Theory of Mind Deficit» teorien. For det andre kan det også være utfordringer med filtrering samt at personer med ASF kan observere helt andre aspekter enn andre gjør i samme situasjon. For det tredje kan personer med ASF være særs opptatt og interessert av noe, men legger vekt på helt andre forhold som viktige enn hva andre i samme situasjon gjør, noe som «Weak Central Coherence» teorien også går ut på (Bjåstad et al., 2016, s. 215; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 530). For det fjerde bekrefter «Executive Dysfunction» teorien at mennesker med ASF kan ha utfordringer med å nå mål når de må inneha en problemløsningsstrategi da det å forholde seg til flere ting samtidig er for mange særlig utfordrende (Bjåstad et al., 2016, s. 215; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531). For det femte er forhold som er uuttalt, nærmest umulig å forstå for barn og unge med ASF, og gjør det derfor vanskelig i sosiale settinger hvor mange uskrevne regler følges (Martinsen et al., 2016, s. 30).

2.7 Stress hos mennesker med ASF

I tillegg til alle utfordringene forståelsesproblemene forårsaker, opplever både barn og voksne med ASF mye stress. Før jeg går videre med hvordan stress oppleves for de med ASF er en definisjon av stress på sin plass. I boken *Mennesker med autismspekterforstyrrelser – utfordringer i tiltak og behandling*, er følgende definisjon av Taylor (1995) brukt; «Stress kan defineres som en negativ emosjonell opplevelse ledsaget av forutsigbare biokjemiske, fysiologiske, kognitive og atferdsmessige endringer som er rettet mot enten å forandre den stressfulle situasjonen eller å justere seg til effektene av den» (Martinsen et al., 2016, s. 116).

Ordet «stress» brukes ofte i negativ forstand og definisjonen viser også at hele kroppen blir berørt når stress oppleves. Derfor er det ønskelig å unngå å oppleve stressfulle situasjoner og ofte kan en lære seg ulike strategier for at ubehaget blir mindre når ulike situasjoner oppstår (Martinsen et al., 2016, s. 116). Det skilles mellom to typer stress, situasjonelle og biologiske. Situasjonelle kan være mange mennesker, lyder eller tidspress. De biologiske kan være vondt i hodet eller magen, trøtt og sliten (Martinsen et al., 2016, s. 121).

Som tidligere nevnt er forekomsten av tilpasningsvansker blant mennesker med ASF høyere enn hos andre med ulike utviklingshemninger. Livet for de som har diagnosen ASF kan være særlig anstrengende og ubehagelig. I tillegg til de særtrekkene som ASF gir, vil tilpasningsvansker og stress forsterke hverandre (Martinsen et al., 2016, s. 118). I skolesammenheng vil dette si at stress oppleves både i faglige og sosiale settinger. Opplevelsene blir negative og igjen føre til forventningsangst. Det er derfor særlig viktig å legge til rette for mestring i forhold til egne evner slik at det blir mulig å utføre oppgaver og aktiviteter og også lykkes med å gjennomføre disse (Martinsen et al., 2016, s. 118).

2.8 Hypersensitivitet

Det å være hypersensitiv knyttes til sansestimulering og da i negativ forstand. For barn og unge med ASF kan det bli svært ubehagelig og ofte smertefullt. Hypersensitivitet kan knyttes til smak, lukt, taktile inntrykk (å berøre), syn og hørsel (Martinsen et al., 2016, s. 158). Det å sitte i et klasserom for enkelte barn og unge med ASF kan være nesten uutholdelig med tanke på lyder, for andre kan det å ta på ark eller bøker være nærmest umulig eller å være på

skolekjøkkenet med ulike lukter og skarpe lyder. Denne hypersensitiviteten kan ofte forveksles med spesiell persepsjon i hvordan oppmerksomheten mot bestemte former for stimulering gir seg utslag hos vedkommende. Dette kan i enkelte tilfeller gi påfallende reaksjoner som igjen er en del av særtrekkene hos mennesker med ASF (Martinsen et al., 2016, s. 158).

2.9 Tiltak for barn og unge med ASF

Det finnes mye forskning og mange intervensjoner som tiltak for barn og unge med ASF. Jeg skal nevne noen av de mest brukte under. Når jeg sier mest brukte er det fordi det er disse tiltakene jeg har sett i annen faglitteratur samt i artikler og tidsskrifter om barn med ASF. Ofte er intervensjonene ment for barn i barnehagen og ikke i skolen, men det finnes noen unntak. Det som er viktig å være klar over er at de utfordringene som kan være synlige i barnehagen ikke trenger å være de samme når man starter på mellomtrinnet. Ofte er det språk som bør trenes i barnehagen og når man begynner på skolen er det læring og sosiale ferdigheter. Spesialpedagoger og andre som jobber med barn og unge med ASF bør være klar over de ulike tiltakene slik at de best mulig kan tilpasse for det enkelte barnet (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531).

Tidligere ble intervensjoner basert på behavioristiske læringsteorier med prinsipper fra anvendt atferdsanalyse. I dag blir de fleste intervensjoner basert på både strategier fra anvendt atferdsanalyse og utviklingspsykologien. Samlebetegnelsen blir da naturalistiske atferds- og utviklingsorienterte intervensjoner (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 532). Felles for disse intervensjonene er at gjennomføringen av opplæringen foregår i barnets naturlige miljø, miljøet igjen må tilrettelegges slik at det fremmer initiativ og interaksjon fra barnet selv, barnets initiativ følges av den voksne som viser strategier som imitasjon, turtaking og modellering, belønningsprinsippet baseres på konsekvenser som er naturlige og de ulike strategiene fra anvendt atferdsanalyse brukes for å innlære de nye ferdighetene som er tilpasset hans/hennes nivå i utviklingen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 532).

En intervensjon som ofte brukes på små barn er EIBI (Early Intensive Behavioral Intervention) som på norsk også kalles Tidlig Intensiv Opplæring Basert på Atferdsanalyse

(TIOBA). Denne intervensjonen legger mest vekt på læring og ble utviklet av Ole Ivar Løvås på 70- og 80-tallet i Los Angeles (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 533). Løvås blir sterkt kritisert i en artikkel som innehar sitater fra intervjuer i arbeidet hans fra tidlig 1970-tallet, hvor det blant annet kommer frem at elektriske støt og slag mot barn med ASF ble brukt. Artikkelen tar for seg misforståelser som har oppstått innenfor atferdsanalyse (Løkke et al., 2019).

EIBI ble derfor kritisert fordi intervensjonen ikke tok hensyn til barnas utvikling, men heller satte søkelys på læring av nye ferdigheter, men ikke på en fleksibel måte. Intervensjonen er nå endret slik at den passer den nye kunnskapen som er utviklet på området (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 534).

Pivotal Response Training (PRT) er en intervensjon som både er brukt i barnehager, men er også tilpasset skolebarn. Denne intervensjonen vektlegger motivasjon, selvstendighet, sosiale initiativ samt respons på sammensatte stimuli. Intervensjonen er utviklet av Robert og Lynn Koegel og Laura Schreibman i USA på 80-tallet (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 535). Ekteparet Koegel har skrevet flere bøker om emnet og har også en egen nettside om PRT (Koegel, u.å.). Denne intervensjonen er utviklet gjennom mange år og er mye forsket på og godt anerkjent (Koegel & Koegel, 2012, s. 2). De beskriver i boken *The PRT pocket guide*, som er tilgjengelig online, at kjerneområdet i PRT, som påvirker alle områder, er motivasjon for å involvere seg i sosial kommunikasjon (Koegel & Koegel, 2012, s. 1).

Joint Attention, Symbolic Play, Engagement and Regulation (JASPER) er en annen intervensjon som legger vekt på utvikling av sosial kommunikasjon og interaksjon, den tar også for seg felles oppmerksomhet og engasjement samt lek og følelsesregulering og regulering av atferd. Denne intervensjonen er ofte brukt på små barn både med og uten diagnose, men som viser tegn på vansker med sosial kommunikasjon (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 536).

En intervensjon som er mye brukt både i barnehager og skoler er Treatment and Education of Autistic and Communication Related handicapped Children (TEACCH). Intervensjonen ble utviklet av Schopler og Mesibov i North Carolina på 60-tallet (Kaale & Nordahl-Hansen,

2019, s. 538). Eric Schopler startet programmet TEACCH i 1972 i North Carolina (Mesibov & Shea, 2010, s. 571). TEACCH anbefaler fire typer å strukturere på; 1) den fysiske strukturen som møblering av rommet for å hindre distraksjon fra en dør eller et vindu og visuelle koder som symboliserer områder for aktiviteter samt hvor man skal sitte eller stå, 2) visuelle planer som viser hvordan dagen er organisert som for eksempel dagsplaner, og som også gjøres forståelig for eleven ved å forklare hendelsene som denne oversikten viser enten med ord eller bilder eller begge deler 3) visualisering og organisering av individuelle oppgaver som viser hva som skal gjøres, hvor lenge eller hvor mange repetisjoner, progresjon i arbeidet med oppgaven og når den er ferdig og 4) operasjonalisering av ulike oppgaver slik at en knytter individuelle oppgaver til en sekvens av aktiviteter som kan kalles arbeid eller aktivitet (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 538-539; Mesibov & Shea, 2010, s. 572). Metoden er ment for å skape trygghet samt legge til rette for mestring og økt selvtillit slik at personer med ASF kan utvikle seg til å bli selvstendige. TEACCH tilpasses alle aldre, både barn og voksne. TEACCH tilnærmingen kalles strukturert læring som baseres på observasjon og forskning på personer med ASF og deres mønster av nevropsykologiske styrker og svakheter. Disse kalles også «culture of autism» som inkluderer en rekke karakteristikk som en ofte finner hos personer med ASF som at de er detaljfokusert, har kommunikasjonsutfordringer og liker veldig godt rutiner (Mesibov & Shea, 2010, s. 571).

Uavhengig av de ulike intervensjonene er det å knytte oppgaver og aktiviteter i skolen opp til barn og unges interesser og særinteresser en god måte å unngå stressende situasjoner på. Dette krever at de som arbeider rundt eleven med ASF kjenner han/hun godt. Ved å ta utgangspunkt i interesser/særinteresser rundt oppgaver som skal gjennomføres vil motivasjonen ofte øke kognitiv kapasitet som ellers vil svekkes dersom oppgavene oppleves som stressende (Martinsen et al., 2016, s. 119)

2.10 Tilrettelegging for barn og unge med ASF

Struktur og oversikt over hva som skal skje daglig og ukentlig kan være til stor hjelp for barn og unge med ASF i skolesammenheng. Med struktur menes å skape oversikt over ulike aktiviteter og oppgaver som skal skje slik at hverdagen kan bli mest mulig forutsigbar uten overraskelser. Dette vil hjelpe hverdagen til mennesker med ASF både i skolen, på

fritidsaktiviteter og også i jobbsammenheng senere i livet, uavhengig av funksjonsnivå. Ved å lage en struktur, vil mennesker med ASF få bedre oversikt over eget liv. Struktur og oversikt er et godt verktøy både for å fremme aktivitet men gir også ro til de som er særlig urolige når forutsigbarheten mangler (Martinsen et al., 2016, s. 44). Dersom denne forutsigbarheten mangler kan det oppstå mistrivsel, stress og nederlag for barn og unge med ASF, dette fordi de ikke fullt ut forstår hva som er forventet av dem (Bjåstad et al., 2016, s. 223). Det benyttes ofte ulike nivåer av struktur og Martinsen & Siverts (1990) blir gjengitt i boken *Mennesker med autismespekterforstyrrelser – utfordringer i tiltak og behandling*, og skiller mellom tre nivåer av struktur. Rammestruktur, situasjonsstruktur og holdepunkter (Martinsen et al., 2016, s. 46).

I skolesammenheng kan rammestruktur være en dagsplan, ukeplan, lekseplan, arbeidsplan eller oppskrift med tidspunkt for når noe skal skje, hvor det skal skje og med hvem det skal skje. Dette kan også vises med tekst og/eller symboler. Dersom fag er oppført på planen, bør også hva som skal gjøres i faget samt hvilke oppgaver også være synlig på dagsplanen. Dette kan gjøres med skrift, skrift og bilder eller bare bilder, alt etter hva som passer for den det gjelder. (Bjåstad et al., 2016, s. 224; Martinsen et al., 2016, s. 47).

Situasjonsstruktur kan forstås som de ulike beskrivelsene i en rammestruktur. De ulike aktivitetene/situasjonene har et fast innhold og ulike grader av situasjonsstruktur. Her kan vi tenke oss en situasjonsstruktur hvor vedkommende ikke vet hvor den skal være i en bestemt situasjon eller hvem han/hun skal være sammen med, altså helt uforutsigbart.

Situasjonsstrukturen er høy i motsatt situasjon når alt er avklart på forhånd (Martinsen et al., 2016, s. 52-53). Ved fravær av disse beskrivelsene i rammestrukturen kan det føre til mangel på forutsigbarhet og trygghet og dermed økende stress hos disse elevene (Bjåstad et al., 2016, s. 224). Dette kan løses ved å legge inn *hvor* man skal være og *hvem* man skal være sammen med inn i rammestrukturen, da blir denne mer forutsigbar og man slipper å forholde seg til flere oversikter.

Holdepunkter gjelder nærpersoener rundt barn og unge med ASF. Dette er viktig for de som jobber rundt disse menneskene for å fullt ut forstå de som mennesker, men også at de

oppfatter at de blir forstått av de menneskene rundt. Det handler om hvordan nærpersoner oppfatter personer med ASF sin atferd og tolker denne kommunikasjonen, for eksempel at en elev med ASF som pusler blir lei seg fordi det mangler noen brikker, eller hvis eleven med ASF pleier å ha noe å fikle med i hendene og dette blir ryddet vekk (Martinsen et al., 2016, s. 55-56).

Som tidligere nevnt er det viktig å øve på sosial kompetanse for å håndtere hverdagens utfordringer. Nå er det snakket om ulike former for struktur som kan være gode rammer for barn og unge med ASF og dette skaper også forutsigbarhet i det daglige. Det kan oppstå sosiale samspill gjennom dagen som kan oppleves vanskelig for noen med ASF og dette må trenes på. Det kan være å jobbe i gruppe, lytte til andre eller spise lunsj sammen med andre. Dette kan øves på og det finnes ulike verktøy å bruke, blant annet tegneseriesamtaler, pluss/minus skjema og KAT-kassen (Bjåstad et al., 2016, s. 227). Dette er metoder som hjelper barn og unge til å forstå ulike hendelser som foregår sosialt og også hjelper dem til å øve på å sette ord på egne følelser samt forstå andre mennesker. Dette gir også de som jobber rundt personer med ASF viktig informasjon om hvordan de faktisk tenker og føler i de ulike situasjonene.

Faste ukentlige timer med spesialpedagog er et viktig verktøy både for lærer og elev, både for at lærer skal forstå elevens tenke og væremåte, men også for at eleven med ASF skal få et godt tilrettelagt tilbud både faglig og sosialt. Innlæring av ulike strategier for mestring er også viktig for barn og unge med ASF og kan bidra til økt selvinnsikt, selvstendighet og sosial forståelse (Bjåstad et al., 2016, s. 224)

«Sosiale historier» er et verktøy som er vanlig å bruke for å øke sosiale ferdigheter. Det er en historie som er kort og har ofte bilder for å illustrere. Historien beskriver hva som skjer og hvor/når/hvorfor det skjer, hvem som er med og hvilken atferd som er ønskelig. Dette er et viktig verktøy som både er lite ressurskrevende og er svært enkelt å iverksette i skolen. Forskning viser god effekt av sosiale historier (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 539-540). «Sosiale historier» ble utviklet av den amerikanske pedagogen Carol Gray på slutten av 80-tallet. Hun var lærer for barn med ASF på en skole i Michigan fra 1977-2004. I 1989 begynte

hun å skrive korte historier til elevene sine. Dette gjorde hun fordi hun opplevde at elevene ikke hadde fått med seg all informasjonen hun hadde gitt. Mange av disse historiene ga umiddelbar forbedring hos hennes elever og hun fortsatte derfor med disse historiene. I dag brukes sosiale historier som et hjelpemiddel for barn og unge med ASF over hele verden (Gray, u.å.).

3. SOSIAL INKLUDERING

Etter å ha beskrevet de ulike vanskene mennesker med ASF kan streve med og hvor slitsomt det kan være å leve med diagnosen skal jeg nå presentere oppgavens teoretiske hovedbegrep, sosial inkludering. Før jeg ser nærmere på begrepet er det på sin plass å se tilbake i historien i skolesammenheng.

Fra skolens spede begynnelse i Norge har det hele tiden vært en forestilling om at skolen skulle være for alle. Dette stod allerede i «Forordningen av 1739». Etter hvert ble det utviklet et parallelt skolesystem for de barna med funksjonshemninger som ikke passet inn i den ordinære skolen (Markussen et al., 2007, s. 9). En kan si at den norske skole og utdanningssystem har beveget seg fra å være segregerende og ekskluderende til å nærme seg et mangfoldig samfunn hvor integrering og inkludering står sterkt (Markussen et al., 2007, s. 9). Skolesystemet med ordinære- og spesialskoler ble kritisert på 1960-tallet. Da ble det stilt spørsmål om ikke disse barna burde få bo hjemme og gå på skolen der de hørte til (Markussen et al., 2007, s. 13; Nilsen, 2017, s. 20). Først etter St.meld.nr 54 i 1989-90 blir de statlige spesialskolene lagt ned. Det som ble kalt integrering og forstått som å tilhøre et fellesskap, ble ofte misforstått og ble i skolen tolket på forskjellige måter og dermed med høyst ulik praksis (Markussen et al., 2007, s. 17-18). Da 6 års reformen ble innført og grunnskolen forlenget til 10 år, ble begrepet inkludering innført. Prinsippet om inkludering ble fremhevet i Læreplan 1997 (L97) og skulle gjelde alle barn, også elever med særskilte opplæringsbehov både faglig og sosialt (Nilsen, 2017, s. 22).

Sosial inkludering handler om å ha en tilhørighet. Nilsen sier at begrepet inkludering brukes i internasjonale organisasjoner som en målsetting om at skolene skal skape og utvikle et fellesskap som har mulighet for å møte mangfoldet av barn og deres forutsetninger. Slik vil skolene ha mulighet for et lærende miljø for alle barn (Nilsen, 2017, s. 16). Det er en politisk enighet i Norge om at skolen som arena skal være inkluderende for alle. Dette understrekes i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) som Norge også undertegnet i 1994. Det er her forståelsen av begrepet inkludering i L97 er hentet fra (Markussen et al., 2007, s. 19). Erklæringens sentrale prinsipp er retten til utdanning for alle barn. Den understreker at det er *skolen* som skal møte *alle* barn og gi dem en utdanning som er tilfredsstillende og det bør

legges vekt på å skape et felleskap i skolen hvor det er rom for å være ulike, både faglig og sosialt (Arnesen & Arnesen, 2020, s. 17-18; UNESCO, 1994).

I opplæringsloven § 1-3 står det at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og praksisbrevkandidaten» (Opplæringslova, 1998). Under tilpassa opplæring gjelder ikke bare det faglige, men også den sosiale opplæringen og skal derfor også ivareta sosial inkludering. Skolen som en inkluderende arena skal se hver enkelt elev og tilpasse de behovene den har både når det gjelder læring, utvikling og sosiale behov (Bjåstad et al., 2016, s. 222).

Opplæringsloven har også en egen paragraf for spesialundervisning. §5-1 sier at de elevene som ikke får et godt nok utbytte av ordinært opplæringstilbud har rett til spesialundervisning. Når det gjelder hva slags opplæringstilbud som gis, skal utviklingsutsiktene til eleven legges vekt på. Innholdet i opplæringen skal samlet sett gi eleven et forsvarlig utbytte som er realistisk for eleven og oppnå, både sett i forhold til andre elever og opplæringsmålene. Antall timer undervisning skal være det samme for elever som får spesialundervisning som for andre elever, jf. [§ 2-2](#) og [§ 3-2](#) (Opplæringslova, 1998).

Mange barn og unge med ASF mottar nettopp spesialundervisning. Dette er ofte både viktig og nødvendig for disse barna slik at deltakelse blir sikret og at de da får et individuelt tilpasset og likeverdig opplæringstilbud på linje med andre barn. Samtidig kan denne ordningen bli en slags sortering som kan oppleves som stigmatiserende og å være annerledes enn andre. Om det er undervisningen i spesialundervisningen som er spesiell eller barnet selv kan denne ordningen bety både noe positivt, men også negativt. Minow (1990) blir sitert i boken *Empirisk Etikk i pedagogiske praksiser* om forskjellighetens dilemma (Solli, 2014, s. 146). Dette dilemmaet går ut på at ved å identifisere spesielle behov så kan det være stigmatiserende, på den andre siden kan det å ikke identifisere forskjellighet også føre til undertrykkelse, stigmatisering og marginalisering (Solli, 2014, s. 146-147).

Salamancaerklæringen har blitt fulgt opp i et større bilde og inkluderingen sees i sammenheng i et samfunns- og livsperspektiv. FNs rettighetskonvensjon (2006) endret synet på gruppen mennesker med funksjonshemninger. Endringen går fra å se på mennesker med funksjonshemninger fra et veldedighets perspektiv til en gruppe mennesker som har beslutningsevne og rettigheter på lik linje med alle individer i samfunnet (Arnesen, 2017, s. 20). I regi av UNESCO er det i 2020 utgitt rapporter som understreker at inkludering betyr *én*

skole for alle, Norge har ikke innført denne praksisen enda. Med dette menes at vi i Norge ikke har *èn skole for alle*, som ment i rapporten. Norge har ikke inkludert alle elever på sin nærscole, hvis *skole* skal menes som *ordinær skole* og *alle* skal bety *alle* (Arnesen & Arnesen, 2020, s. 18).

I Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO blir inkludering definert slik:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever. (Meld. St. 6 (2019-2020), 2020)

Inkludering betyr altså trygghet for alle barn fra første stund i møte med både barnehage og skole. Fellesskapet som begrep er i politikken ofte knyttet sammen med inkludering og mangfold og hvordan en opplever å høre til (Arnesen & Arnesen, 2020, s. 24). I årenes løp, fra L97 frem til i dag, har inkludering og mangfold som begreper gjennomgått en prosess. Inkludering gjaldt tidligere elever som på ulikt vis befant seg utenfor det som var normalt, men skal nå innbefatte alle elever. Mangfold som begrep har gått fra å være en slags «byrde» til å bli noe som kjennetegner respekt, annerkjennelse og en ressurs (Arnesen & Arnesen, 2020, s. 19). I skolens regi handler inkludering og mangfold både om det faglige, men også det sosiale. I 2020 kom Fagfornyelsen som beskriver dette;

Elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Det å høre til et fellesskap, være inkludert, føle tilhørighet er svært viktig for alle mennesker, og særlig barn og unge. For de fleste vil det å gå på skolen, få venner, lære fag og sosiale koder være overkommelig og nesten alle barn og unge får dette til. Noen faller av ulike årsaker utenfor og trenger ekstra hjelp. Enkelte elever trenger hjelp til det faglige mens andre igjen trenger hjelp til det sosiale samspillet og å lære seg hvordan det foregår på ulike områder. Som tidligere nevnt er det å lære seg sosial kompetanse helt avgjørende for barn og unge med ASF for å få mulighet til å inkludere disse elevene sosialt i skolen. For å få dette til er det særlig viktig å sette søkelys på barn og unges styrker og ressurser (Skafle et al., 2020, s. 670).

4. METODE

Dette kapitlet vil handle om forskningsdesign, vitenskapsteoretisk retning og litteraturstudie. Deretter blir selve metoden, scoping review, introdusert. Disse blir beskrevet under i samme rekkefølge.

4.1 Forskningsdesign

I en masteroppgave som denne er målet og utvide egen kunnskap samt å finne svar på en problemstilling og da vil et kvalitativt forskningsdesign være best egnet. I boken *Kvalitative metoder* finner vi beskrivelsen av den kvalitative forskningen slik; «beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter» (Brinkmann et al., 2012, s. 11). For å videre beskrive kvalitativ metode er den både fleksibel, men også en nær måte å finne kunnskap på fordi denne metoden ikke krever en helt fast og stram struktur (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22). For denne masteroppgaven passer metoden svært godt da jeg skal forsøke å finne ut hva andre har funnet ut i tidligere forskning/litteratur om sosial inkludering av barn med ASF i ordinære skoler. Jeg er da nysgjerrig på det som går i dybden av temaet og ikke antallet som en kvantitativ undersøkelse ville krevd.

4.2 Vitenskapsteoretisk retning

Når vi snakker om vitenskapsteoretisk retning menes gjerne den filosofiske grunnlagsdiskusjonen om det som er sant og objektivt som ligger til grunn både i produksjon men også fortolkning av kunnskap (Nyeng, 2012). Ordet hermeneutikk kommer fra gresk *hermeneus* og betyr tolk eller fortolker, og derfor er opprinnelsen til hermeneutikken å nettopp finne metoder som har til hensikt å fortolke tekst av ulike former (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Den såkalte klassiske hermeneutikken ble først brukt av filologer og teologer som var opptatt av å finne den riktige forståelsen av tekster for på denne måten å finne sannheter om Gud og mennesket (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Måten teksten blir tolket på, såkalt tekstfortolkning, er en veksling mellom deler av tekst og selve helheten, også kalt den hermeneutiske sirkel (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). I en kvalitativ litteraturstudie som jeg har gjort i denne masteroppgaven, hvor jeg har inkludert 8 artikler og

4 masteroppgaver, snakker vi om en hermeneutisk retning innen vitenskapsteorien. Jeg har tolket tekst og kunnskap som er laget av andre og presentert funnene mine i denne oppgaven.

4.3 Scoping review

I denne masteroppgaven blir det brukt litteraturstudie som metode. Litteraturstudie kan være en del av en metode eller et prosjekt i seg selv. I forskningssammenheng kan det uansett være viktig å få en god oversikt over litteratur og forskning som finnes fra før (Støren, 2013, s. 8). I en masteroppgave er det viktig å ha en god oversikt over litteratur som finnes innenfor det temaet som skal skrives om samt å knytte dette opp mot egne forskningsspørsmål og funn. På denne måte understreker dette kredibiliteten i forskningen (Bryman, 2016, s. 6). Denne oppgaven har som mål å finne ut av hva som finnes av forskning og litteratur når det gjelder barn og unge med ASF og sosial inkludering i ordinære skoler, og derfor kan det være hensiktsmessig å bruke scoping review (Munn et al., 2018, s. 2).

Scoping review er en metode som brukes når man ønsker å finne ut av hva som finnes av forskning og litteratur innenfor et tema. Arksey & O'Malley var en av de første som beskrev et rammeverk for metoden, men den manglet samtidig en tydelig veiledning. Dette har siden blitt gjennomgått og endret på slik at metoden nå har en klar, detaljert og omfattende veiledning (Khalil et al., 2021). Metoden scoping review blir beskrevet som en kunnskapsoversikt over et valgt tema. Formålet med metoden er å finne informasjon om beskrivelse av praksis, prinsipper eller programmer, samt å finne hva som bør forskes videre på (Colquhoun et al., 2014). Scoping reviews har blitt mer og mer populært å bruke som metode innenfor ulike yrkesgrupper, også av studenter (Khalil et al., 2021). Definisjonen av metoden som legges til grunn i oppgaven her, er laget av litteraturgjennomgang på forståelsen av scoping reviews (Colquhoun et al., 2014) og er som følger;

A scoping review or scoping study is a form of knowledge synthesis that addresses an exploratory research question aimed at mapping key concepts, types of evidence, and gaps in research related to a defined area or field by systematically searching, selecting and synthesizing existing knowledge. (Colquhoun et al., 2014, s. 1292 og 1294)

Metoden forklares her som en kunnskapsoversikt over forskningsspørsmål som adresserer kartlegging av nøkkelkonsepter, bevis og forskningshull i et tema gjennom systematiske søk, selektering og sammenfatting av eksisterende kunnskap (min oversettelse) (Colquhoun et al.,

2014, s. 1292-1294). Det er denne definisjonen som er bakgrunnen for denne masteroppgaven.

Tilnærmingen i oppgaven følger Arksey og O'Malleys femtrinns rammeverk. Rammen for å gjennomføre denne metoden bør nøye følges slik at alle steg blir gjennomført strengt og transparent (Arksey & O'Malley, 2005, s. 21). Med transparent menes at ingenting i forskningen skal holdes skjult, men være åpent. Da blir den ferdige studien vel dokumentert i detalj og kan dermed replikeres (gjennomføres på nytt) av andre. Dette vil øke reliabiliteten (holdbarheten) av funnene (Arksey & O'Malley, 2005, s. 22). Hva reliabilitet betyr i denne sammenhengen kommer jeg tilbake til etter beskrivelse av metoden. De fem trinnene i rammeverket er; å identifisere forskningsspørsmål, finne relevant litteratur/forskning, kartlegge innsamlet data og til slutt samle, oppsummere og rapportere funnene.

Scoping reviews brukes ofte for å sette agenda innen forskning, identifisere hull i eksisterende kunnskap og gjenkjenne konsekvenser i beslutningstaking. Metoden er som nevnt populær og har hatt en jevn økning siden 2012 (Tricco et al., 2016).

Når en skal foreta en litt større undersøkelse (som i en masteroppgave) og skal identifisere hva slags litteratur som finnes både i dybde og bredde, er scoping review godt egnet. Metoden er ikke like «streng» som en systematisk litteraturstudie og søker heller all relevant litteratur innenfor tema som er valgt (Arksey & O'Malley, 2005). Prosessen i litteratursøket er gjentakende, og dette betyr at forskeren er engasjert i alle trinn. Det kan være nødvendig å gjenta søk dersom en finner ord/begreper som en ønsker å undersøke nærmere og dermed være sikker på at litteraturen som er søkt på blir omfattende dekket (Arksey & O'Malley, 2005, s. 22). Arksey & O'Malley anbefaler å gjøre søk i elektroniske databaser, referanselister, tidsskrifter innenfor faget, nettverk og organisasjoner (Arksey & O'Malley, 2005).

Scoping reviews egner seg også når den faglige kunnskapen hos forskeren ikke er på ekspertnivå. I systematiske litteraturstudier skal funnene tolkes og kritisk vurderes og krever høy kompetanse innenfor faget (Munn et al., 2018).

Som nevnt har scoping review gjennomgått flere forbedringer siden Arksey & O'Malley først beskrev metoden. De som foretok scoping reviews i sin forskning fulgte det opprinnelige rammeverket, men hvordan det ble gjort førte til mange varianter av ulik kvalitet innenfor metoden, da oppfattelsen av fremgangsmåten varierte og derfor har metoden også gjennomgått forbedringer (Tricco et al., 2016). Det siste tilskuddet til metoden er gjort av Joanna Briggs Institute (JBI), som publiserte en metodisk veiledning for scoping reviews i 2015 (Tricco et al., 2016). I ettertid har en internasjonal gruppe eksperter innen scoping reviews og medlemmer av JBI utarbeidet en sjekkliste, Preferred Reporting Items for Systematic Reviews extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) (Peters et al., 2020). Denne sjekklisten blir også brukt i denne oppgaven for å kvalitetssikre at alle trinn i metoden blir ivaretatt og dermed at denne oppgaven blir så lærerik og god som mulig, se vedlegg 2.

4.3.1 Problemstilling

I likhet med en systematisk litteraturstudie, må det også i scoping reviews utvikles problemstilling og forskningsspørsmål. Hele poenget med metoden er å identifisere hva som finnes av forskning/litteratur, publisert og upublisert, for å finne svar på problemstillingen, og derfor er det viktig at denne er så presis som mulig. For å få større kunnskap rundt mitt tema for oppgaven, sosial inkludering av barn med ASF i ordinære skoler, er følgende hovedproblemstilling utviklet:

Hva finnes av forskning fra 2010 til 2021 om sosial inkludering av barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling i ordinærskolen?

For å finne ut av dette er det foreløpig utviklet følgende forskningsspørsmål;

- Hvilke utfordringer har barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling når det gjelder sosial inkludering i ordinær skole?
- Hvilke muligheter finnes for barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling når det gjelder sosial inkludering i ordinær skole?

4.3.2 Utvalgsriterier

I denne delen av metoden vil inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier bli presentert og begrunnet. Disse kriteriene er svært viktige for videre litteratursøk, da de beskriver både søkeord og krav til litteraturen det skal søkes på (Støren, 2013, s. 37).

4.3.3 Inklusjonskriterier

Jeg ønsker å inkludere publikasjoner og forskning som inkluderer følgende;

- 1) barn i grunnskolealder
- 2) ASF, autisme, eller Asperger
- 3) normal intellektuell utvikling
- 4) sosial inkludering
- 5) ordinær skole
- 6) forskning/litteratur i tidsrommet 2010-2021
- 7) land i Europa
- 8) forskningsartikler, artikler og tidsskrift

Jeg har valgt barn i grunnskolealder da jeg selv jobber innenfor denne aldersgruppen i en ordinær skole. Våre elever er innenfor normal intellektuell utvikling da formålet vårt er å innpasse elevene i klasserommet. Jeg ønsker å lære mer om den sosiale inkluderingen av elevene, da vi pr i dag jobber mye med den faglige tilretteleggingen. Tidsperioden som er valgt (2010-2021) er for å finne den nyeste forskningen innenfor feltet for å tilegne kunnskap som jeg kan bruke inn mot eget arbeid. Jeg har valgt å inkludere land innenfor Europa da jeg ønsket å finne hva som finnes av kunnskap og prosedyrer i vår del av verden som også ligner vårt økonomiske samfunn. Det er et ønske å bruke forskningsartikler, bøker og tidsskrifter, dette for å sikre bredde og god kvalitet på det jeg finner. Da jeg ønsker å se hva som finnes av forskning og litteratur etter 2010 for slik sett å få innblikk i det «nyeste» innen forskningslitteraturen, er forskning før 2010 ikke interessant. Barn i barnehagen og voksne er ikke innenfor gruppen jeg ser på i denne masteroppgaven da jeg jobber i grunnskolen og ønsker å fordype meg innenfor den aldersgruppen. Jeg ønsker ikke oversiktsartikler da en litteraturstudie som denne kan betraktes som det og derfor søker jeg primærartikler.

4.3.4 Eksklusjonskriterier

Jeg ønsker ikke å inkludere forskning og publikasjoner som inneholder:

- 1) forskning før 2010
- 2) barnehagebarn
- 3) voksne

- 4) ekskludering
- 5) fritidsaktiviteter
- 6) oversiktsartikler
- 7) land utenfor Europa.

4.3.5 Nøkkelord/key words og søkelogg

Mine nøkkelord på norsk i denne oppgaven er følgende: barn i grunnskolealder, sosial inkludering, skole, utdanning, autisme, autismespekterforstyrrelser, ASF, Asperger syndrom, 2010-2021,

Mine nøkkelord på engelsk i denne oppgaven er følgende: children primary and secondary school, social inclusion, school, education, autism, Asperger syndrom, 2010-2021.

Det krever mye arbeid for å finne en søkestreng som gir deg den kunnskapen du ønsker. Jeg hadde time med bibliotekar, Kjell Erik Johnsen, 4/10-2021 hvor han viste meg hvordan jeg burde gå frem for best mulige søk. Jeg har i etterkant brukt mange timer på å søke for å finne ut hvilke ord som gir best mulige treff i forhold til mitt tema. Det er stadig utfordringer å støte på da databasene har ulike kriterier i tillegg til søkeord. I min opprinnelige plan ønsket jeg kun artikler og forskning fra Norge. Og selv med Norway or Norwegian som søkeord og en del treff var det kun én artikkel som var norsk av 96 i mitt første «virkelige» forsøk på å lage en samling av relevante artikler. Til slutt valgte jeg å benytte samme søkestreng, men fjerne Norway or Norwegian slik at artiklene jeg sitter igjen med faktisk handler om sosial inkludering av barn med autisme i ordinære skoler. Ordene benyttet i søkene, såkalte søkeord, ble til slutt valgt i denne rekkefølgen:

autism* or autistic* or asd or asperger*

AND

Inclusion OR «social inclusion» OR «social integration» OR «social participation»

AND

Adolescent OR youth OR teen OR teenager OR child*

AND

School OR education OR classroom OR «inclusive education»

NOT

«intellectual disability» OR «developmental disability» OR «mental retardation»

I søkene ble det valgt fagfelleverderte artikler i full tekst etter 2010 og som språk, engelsk. Merket * betyr at ulike endinger etter * blir med i søket, for eksempel child* så blir også children med i søket. Søkestrategien i de ulike databasene er vist i vedlegg 1. Artiklene jeg fant ble lagret i Endnote som er et referansebibliotek som er til god hjelp for å strukturere både referanser i teksten samt litteraturlisten.

4.3.6 Søkedatabaser

I et scoping review er litteratursøking helt sentralt. I første omgang er det naturlig å bruke Oria som er bibliotekets egen søkemotor for alt som finnes på biblioteket (Furseth et al., 2020, s. 77). Dette gjøres gjerne i teoridelen for å finne ulike kilder til hva som skal gjennomgås der. Videre i selve metoden er det viktig at man finner aktuelle søkedatabaser som gjelder for sitt felt. Jeg har i samarbeid med veileder tatt utgangspunkt i følgende databaser; Eric som er en internasjonal base for pedagogikk, IDUNN er universitetsforlagets base for tidsskrifter, Education source er internasjonal base innenfor pedagogikk og utdanning fra barnehage og opp til videre utdanning, Proquest er base for e-tidsskrifter innen helse og Psycinfo er en internasjonal base innenfor psykologi. I min masteroppgave må jeg velge minst 3 av disse for at metoden skal være gyldig. Etter mye søk i de ulike databasene ble til slutt Eric, Education source og Proquest valgt som søkebaser i oppgaven min.

4.3.7 Datautvinning/utdrag

Dataene som ble hentet ut fra artiklene blir presentert i en tabell laget kun til denne masteroppgaven (se under). Fra hver inkludert artikkel blir følgende data hentet ut; formål med artikkelen, utvalg, hovedfunn og geografisk tilhørighet. Videre blir funnene presentert i henhold til utfordringer og muligheter barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling har når det gjelder sosial inkludering i ordinær skole.

4.4 Forskningskvalitet - validitet og reliabilitet

Kvalitet i forskning handler om at metoden som brukes gir troverdig kunnskap (Dalland, 2012, s. 22). I forskning snakkes det om gyldighet av resultater. I en kvantitativ undersøkelse kalles dette for validitet og denne sier noe om hvor sannsynlig det er at funnene beskriver virkeligheten, altså det som er undersøkt, samt at den er gjeldende for populasjonen. Validitet i forskning sier noe om gyldigheten i data og om det som undersøkes i forskningen faktisk er det som var tenkt å undersøke, også kalt begrepsvaliditet (Nyeng, 2012, s. 109).

Begrepsvaliditet handler om graden av samsvar mellom «begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 96). Det skilles mellom indre og ytre validitet. Når vi snakker om indre validitet menes hvordan forholdet mellom variablene som måles i undersøkelsen blir tolket (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 117). Ytre validitet derimot ser på hvem resultatet av en undersøkelse er gyldig for og også hvilke situasjoner de er gyldige i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133).

I forskning betyr reliabilitet holdbar. Når reliabilitet snakkes om i en empirisk undersøkelse, vil reliabiliteten være en nødvendig betingelse, men ikke fullgod, for god forskning. I en undersøkelse hvor dataene er samlet inn, handler det om at disse er til å stole på og at man får svar på forskningsspørsmålene som undersøkelsen har til formål å finne ut av (Nyeng, 2012, s. 105). I følge Bryman viser reliabilitet til konsistensen av målingen av et begrep og deler begrepet reliabilitet i tre: stabilitet (målingen er konsistent over tid, test-retest), intern reliabilitet (at respondentenes score måler det de skal) og reliabilitet mellom variablene som måles (Bryman, 2016, s. 157). Det går an å teste intern reliabilitet og en kan da regne ut Cronbach's alpha. Her blir gjennomsnittet av alle mulige såkalte «split-half» reliabilitets koeffisienter regnet ut. Denne koeffisienten vil ligge mellom 1 og 0. Bryman viser til en regel som sier at 0,80 er et akseptabelt mål på intern reliabilitet (Bryman, 2016, s. 158). I flere forskningsartikler vil Cronbach's alpha være oppgitt og denne sier da noe om reliabiliteten i den aktuelle forskningen.

Tre av artiklene mine har brukt en måling som heter Social inclusion Survey, SIS, som er en sosiometrisk måling og består av to spørreskjema – Like to work (LITOW) og Like to play (LITOP). Test-retest reliabiliteten av SIS er god og ligger mellom 0,70 for aksept og 0,78 for

avvisning over en femukers periode (Frederickson & Graham, 1999; Symes & Humphrey, 2010, s. 482). Denne viser hvordan relasjonene mellom elevene er. Videre er det også brukt My Life in School Checklist, MLSC, som fanger opp ulike typer erting og mobbing samt hvor hyppig det forekommer (Arora & Thompson, 1987; Symes & Humphrey, 2010, s. 483). Her er split-half reliabilitetene god og den korrelerer også med Olweus mobbepørreskjema, noe som indikerer konvergent validitet (Ahmad, 1997; Symes & Humphrey, 2010, s. 483). Cronbach's α ble her målt til 0,83, noe som indikerer et høyt nivå av intern reliabilitet. Videre er det brukt Social Support Scale for Children, SSSC, som måler oppfattet støtte av familie, venner og lærere (Harter, 1985; Symes & Humphrey, 2010, s. 483). I SSSC blir det brukt en fire-punkts likertskala hvor svarene går fra 1-lav sosial støtte til 4-høy sosial støtte. Her blir reliabilitets koeffisienten målt til 0,78-0,82, som er en god måling. I samme måling blir Cronbach's α her 0,63-0,78 som her indikerer en god intern reliabilitet. Skjemaet Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ, ble også brukt for å måle lærernes og foreldres syn på elevens prososiale atferd, hyperaktivitet, problemer med jevnaldrene og følelser (Goodman, 1997; Jones & Frederickson, 2010, s. 1097). Det ble også her påvist gode målinger innenfor validitet og reliabilitet.

I en litteraturstudie som denne er det ikke jeg som foretar selve forskningen, den er allerede gjort. Det betyr at jeg må være svært kritisk når jeg går gjennom litteratur som jeg skal bruke i mitt scoping review. Etter gjennomgang av de inkluderte artiklene vil jeg påstå at reliabilitet og validitet er ivarettatt på bakgrunn av opplysningene som kommer frem i de ulike artiklene både om anonymitet til deltakerne i studiene og andre etiske hensyn. Dette blir beskrevet i neste delkapittel.

4.5 Etikk i forskning

Når vi snakker om etikk og etiske overveielser mener vi de normene (uskrevne reglene) som gjelder for det å ha et godt liv og riktig livsførsel. I denne sammenheng, altså forskningsetikk, menes hvordan forskerne planlegger og gjennomfører sine prosjekter og hvordan de rapporterer sine funn. Her må personvernet ivaretas for de som er involvert i forskningen samt at resultatene av forskningen må sikres troverdighet (Dalland, 2012, s. 94-96). Forskning generelt er viktig for å få ny kunnskap og innsikt i ulike felt og etikken sørger for at denne

kunnskapen ikke skjer for enhver pris, men beskytter den enkeltes velferd og integritet (Dalland, 2012, s. 96). I Norge er det norsk senter for forskningsdata (NSD) som ivaretar dette når masteroppgaver og andre prosjekter skal gjennomføres. Denne masteroppgaven har ingen spesielle etiske problemer eller utfordringer. Arbeidet innebærer ikke direkte kontakt med deltagere eller informanter, og det er derfor ikke behov for å melde dette prosjektet til NSD. I mine inkluderte artikler og masteroppgaver er alle involverte anonymisert og etiske hensyn er nevnt og ivaretatt. Artiklene er i tillegg fagfellevurdert, noe som gir et kvalitetsstempel. Fagfellevurdert betyr at artiklene er vurdert og godkjent av eksperter innenfor ulike fagområder (Dalland, 2012, s. 78).

4.6 Resultat av hovedfunn

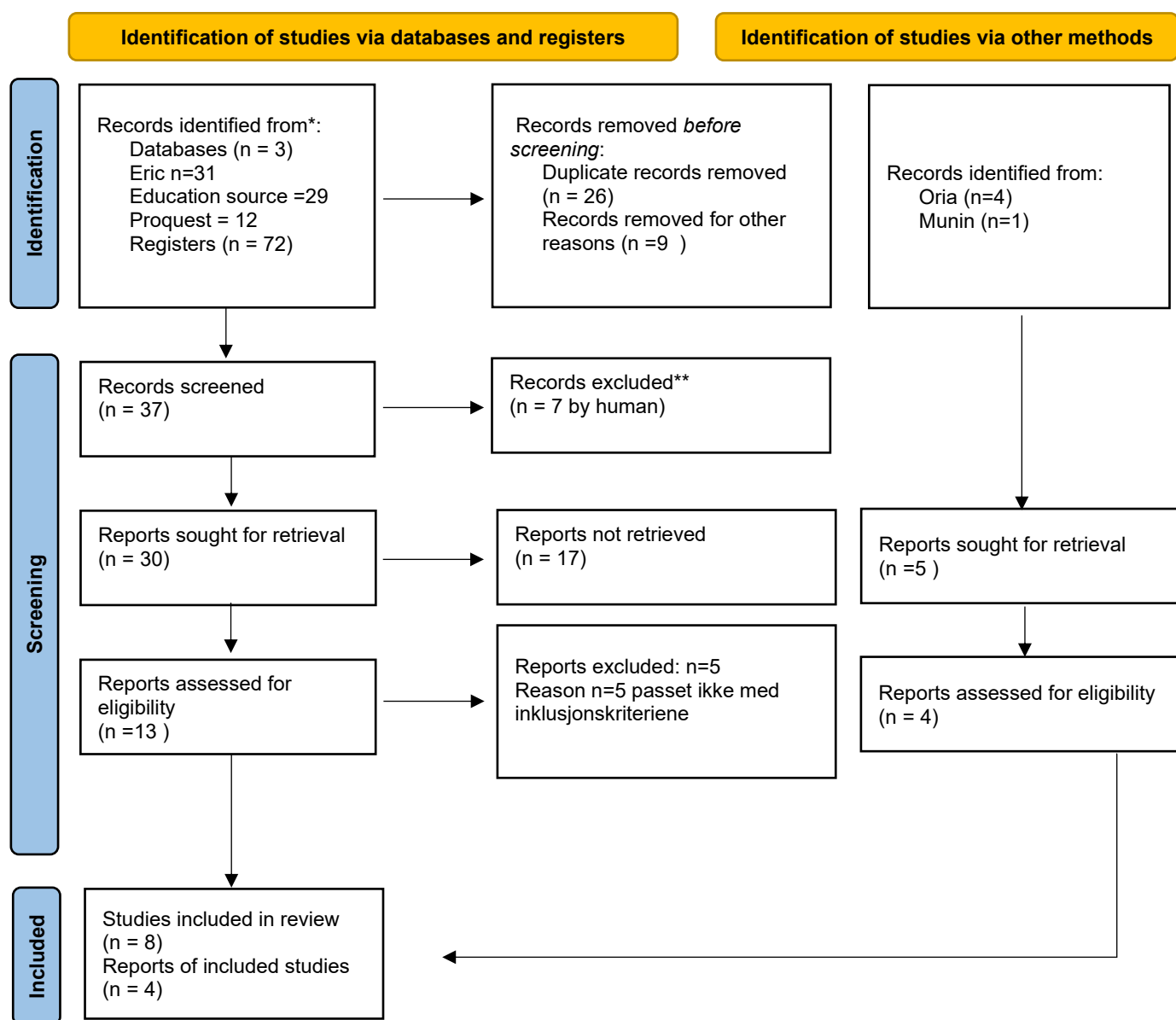
I denne delen blir søkeprosessen beskrevet og deretter vist i et PRISMA diagram som viser antall artikler i totalsøket og hvordan jeg til slutt sitter igjen med inkluderte artikler og grå litteratur (Se Figur 2).

Databasesøket ga meg totalt 72 referanser. I første eksklusjonsrunde, etter duplikater og annet ble tatt bort, fjernet jeg artikler som ikke hadde med ASF og sosial inkludering i skolen å gjøre. Etter å ha lest gjennom alle abstracts på de 30 artiklene som var igjen ble ytterligere 17 artikler fjernet. Jeg sto da igjen med 13 artikler. I neste runde ble det fjernet ytterligere 5 artikler som ikke passet inn i denne masteroppgaven, dette fordi de ikke passet med mine inklusjonskriterier (se Figur 2). En artikkel tok for seg førskolebarn, en handlet om et kartleggingssystem i skolen, en tok for seg lærerens mestringstro og to var fra utenfor Europa.

Etter nøye overveielse satt jeg igjen med 8 artikler jeg mener kan belyse min problemstilling. Jeg sendte de inn til mine veiledere og fikk beskjed om at disse artiklene kan brukes til oppgaven. Elia Gabarron, min veileder på metodedelen, tipset meg også om å få med noe grå litteratur, som for eksempel en masteroppgave eller flere. Jeg sjekket derfor Oria og søkte på barn og autisme, hvor jeg fant 4 masteroppgaver som kunne passe (Se Figur 2). Deretter søkte jeg i Munin, som er Norges arktiske universitet sin åpne søkebase, der søkte jeg på sitat «sosial inkludering av barn med autisme» og kom over en interessant masteroppgave som jeg

også har inkludert i oppgaven. Den ene artikkelen fra Oria handlet om førskolebarn og derfor ble den fjernet. Det endelige antallet artikler inkludert i denne masteroppgaven er 12 (se Figur 2).

Figur 2. PRISMA flowchart over utvalgsprosedyren



(Prisma statement, 2021)

4.7 Inkluderte artikler

De 8 inkluderte artiklene i studien vil forhåpentligvis hjelpe meg til å finne svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Noen av artiklene har foretatt kvantitative undersøkelser, andre søker i litteraturen og noen har brukt kvalitative intervjuer. Alle artiklene er fra land i Europa og alle handler om barn med ASF og sosial inkludering. De har noe ulik vinkling som jeg håper kan gi meg flere perspektiver i forhold til min oppgave. I tillegg har jeg med 4 masteroppgaver som også kan bidra inn mot problemstilling og forskningsspørsmål i lys av funnene fra de inkluderte artiklene. Før jeg begynner med oppsummering av funnene mine kommer blir det en gjennomgang av forskningskvalitet og etikk.

I tabellen under er de åtte artiklene inkludert i studien presentert med hovedfunn, det samme er fire masteroppgaver, såkalt grå litteratur 8 (ikke publisert). Se Tabell 1 og Tabell 2.

Tabell 1. Oversikt over inkludert artiklene

Artikkelnavn med forfattere	Formål med artikkel	Utvalg	Hovedfunn	Geografisk tilhørighet
Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream schools. (Jones & Frederickson, 2010)	En kvantitativ undersøkelse om ulike atferdsmessige karakteristikk som prediksjon for sosial inklusjon/aksept for barn med ASF sammenlignet med andre jevnaldrende. Brukt i undersøkelsen: Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence (WASI) The Social Inclusion Survey (SIS) Strenghts and Difficulties Questionnaire (SDQ) Guess Who, Social behavior and Bullying Measure	86 elever fra vanlige barne- og ungdomsskoler. 43 av disse hadde ASF. (79 gutter hvorav 39 med diagnose ASF, 7 jenter hvor 4 hadde ASF)	Sosiometriske vurderinger viser at elever med ASF er betydelig lavere akseptert av sine jevnaldrende og hadde høyere sosial avvisning enn de andre elevene. Atferdsprofilen på de to gruppene viser at elever med ASF viser mye lavere nivåer av fordelaktig prososial atferd og høyere nivåer av å være «kostbar» i sosiale og emosjonelle vansker enn jevnaldrende. Funnene kaster tvil om at «det å ikke gjøre elever med ASF annerledes» er den beste måten å inkludere disse elevene sosialt på.	England
Voice of the child – an investigation into the social inclusion of children with autistic spectrum disorder in mainstream primary settings. (Cullinan, 2017)	To kvantitative undersøkelser som ser på sosial inkludering av elever med ASF sammenlignet med jevnaldrende. Sosial aksept og avvisning ble målt ved hjelp av; Social Inclusion Survey. Guess Who målingen ble brukt for å identifisere atferdsbeskrivelser i forhold til jevnaldrenes aksept og avvisning.	371 elever fra to urbane og to rurale ordinære barneskoler. 25 gutter fra 7 – 13 år hadde ASF. En kontrollgruppe på 40 elever i samme aldersgruppe ble valgt. De resterende	Undersøkelsen viste at elever med ASF ikke opplever sosial aksept i samme grad som jevnaldrende. SIS viste at majoriteten av elever med ASF ble vurdert som gjennomsnittlig som tyder på at jevnaldrende er likegyldige til å leke eller jobbe med disse elevene. Elever med ASF fikk også høyere vurdering på avvisning enn jevnaldrende.	Irland

		306 elevene var med i undersøkelsen.		
School inclusion in children and adolescents with autism spectrum disorders in France: Report from the ELENA French cohort study. (Rattaz et al., 2020)	Studien undersøker typer og varighet av oppmøte på skolen for barn og ungdom med ASF. Målet var å få mer kunnskap rundt hvordan en kan tilpasse tjenester og utdanningsmiljøet rundt disse elevene ved å først finne ut hvor mange som faktisk går på skolen.	328 elever ble fulgt gjennom en periode på 6 år. 84,2% var gutter. 88,4% gikk på skole, 60,7% gikk på skole med individuell hjelp på skolen.	Barn og ungdom som deltok i et skoletilbud i Frankrike hadde bedre kognitive og adaptive ferdigheter enn de som ikke gikk på skolen eller hadde andre spesialiserte tilbud.	Frankrike
Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. (Symes & Humphrey, 2010)	Et kvasi-eksperimentelt design. En komparativ studie som undersøker sosiometrisk status, oppfattet nivå av jevnaldrenes sosiale støtte og hyppigheten av mobbing som denne elevene med ASF kan oppleve. Dette ble målt med: Social Support Scale for Children My life in school questionnaire SIS	40 elever med ASF, 40 elever med dysleksi og 40 elever uten spesielle behov som matchet alder og kjønn.	Funnene viser at elever med ASF opplever høyere nivåer av avvisning og lavere nivåer av aksept enn begge kontrollgruppene som var elever uten spesielle behov i en gruppe og elever med dysleksi i en annen gruppe. Det ble også rapportert lavere nivåer av sosial støtte fra jevnaldrende og høyere forekomst av mobbing.	England
Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. (Ravet, 2011)	Artikkelen identifiserer noen av forviklingene som stadig dukker opp i diskusjonen rundt inkludering av barn og unge med ASF, sett fra ett rettighets- og behovsperspektiv. Den ser også på opposisjonelle synspunkter knyttet opp til «merkelapper» og spesialpedagoger innenfor de to perspektivene.	Litteraturstudie	Ved å insistere på umuligheten med å møte behovene til elevene med ASF i ordinær skole, lukkes mulighetene for at barn og unge med ASF kan lære å sosialisere side om side med sine jevnaldrende medelever. Det blir en annen form for eksklusjon. En alternativ tilnærming hvor lærere får mer informasjon om hva barn og unge med ASF har behov for. Det kan gi rom for mindre lukkede segregerte alternativer og mer åpne muligheter slik at dette «rommet» imellom kan gi plass til en integrering av disse elevene.	Skottland
Do resource bases enable social inclusion of students with Asperger	Studien ser på hvordan en ungdomsskole med ressurs base fremmer elever med Asperger sin sosiale inklusjon.	13 elever med Asperger, 7 medarbeidere ved ressurs basen (inkl	Funnene viser 5 nøkkelpunkter som relateres til skoleaspektet og elevenes sosiale inkludering, direkte eller indirekte. Disse er sosiale ferdigheter, et trygt	England

syndrome in a mainstream secondary school? (Landor & Perepa, 2017)		leder), 4 lærere og 2 assistenter og 8 foreldre. Dokumentanalyse for å se på skolens policy. Semistrukturert intervju ble brukt på de 7 medarbeiderne. Spørreundersøkelse ble brukt på foreldrene	sted, jevnaldrenes forståelse av barn med ASF, lærerassistent støtte og holdninger til inklusjon.	
Can smartphones support inclusion for autism in mainstream? (Mintz, 2013)	Målet her er å se om «Helping Autism Diagnosed Navigate and Develop Socially» (HANDS) prosjektet, en rekke mobilapper til smarttelefoner, kan hjelpe barn med ASF med sosiale ferdigheter og livsferdigheter.	8 elever med ASF og 12 voksne av disse var 2 lærere, 2 spesialpedagogkoordinatorer, 4 assistenter og 2 foreldre. En serie med fokus grupper ble holdt på 3 ordinære ungdomsskoler. Deretter ble det foretatt en systematisk analyse av hva som kom fram i fokus-gruppene.	De mulige barrierene for implementering og de potensielle positive fordelene kom godt fram i fokus gruppene, dette bør være interessant for forskere, skoleledere og politikere. Resultatene indikerer også at de som var med i studien ser potensialet i smarttelefon teknologi når det gjelder sosiale ferdigheter og livsferdigheter	England
Barriers and enablers of inclusion for young autistic learners: lessons from the Polish experiences of	Studien presenterer empirisk data basert på erfaringer fra 120 lærere og andre profesjoner som jobber rundt barn og unge med ASF i Polen, hvor forskning på barn med ASF og inkluderende utdanning er lite utbredt. Målet er	120 lærere og andre profesjoner som jobber med barn med ASF.	Studien viser at selv om myndighetene støtter inkludering i en sosial modell for funksjonshemming, er den faktiske implementeringen begrenset. Mange elever med ASF går fortsatt i segregerte skoletilbud som spesialskoler eller egne enheter innenfor	Polen

teachers and related professionals. (Hersh & Elley, 2019)	evidensbaserte anbefalinger for fremtidens gode praksis for utdanning og inkluderende praksis.	Litteraturstudie gir kvalitative data og i tillegg kvantitative data gjennom spørreundersøkelse.	ordinærskolen. Mange av lærerne har på eget initiativ kurset seg for å kunne hjelpe barn med ASF i skolen, dette har de helt eller delvis betalt selv. Større oppmerksomhet og forskning rundt barn med ASF vil føre til større inkludering i utdanningen og lærerne må få nødvendige ferdigheter for å hjelpe disse elevene.	
--	--	--	--	--

Tabell 2. Oversikt over inkludert grå litteratur

Navn på masteroppgaver og forfattere	Formålet med publikasjonen	Utvalget	Hovedfunn	Geografisk tilhørighet
Sosial inkludering av en elev med autisme i den ordinære skolen Hvordan opplever og arbeider lærere i ett lærerteam med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen? (Karlsen, 2017)	Masteroppgave som finner ut hvordan et lærerteam inkluderer en elev sosialt i klassen.	En skoleklasse og lærerteamet.	Ved hjelp av kjennskap til ASF og god tilrettelegging i form av forutsigbarhet for eleven med ASF, relasjonsbygging mellom elevene og de voksne samt tydelig klasseledelse har disse lærerne klart å inkludere en elev med ASF i klassen.	Norge
rePULSE for å øke den sosiale kompetansen for barn med Asperger syndrom og høytfungerende autisme (Hompland, 2014)	Masteroppgave om rePULSE kan hjelpe barn med ASF i ordinær skole med sin innlæring av sosiale kompetanse.	5 deltakere, 2 som gjennomførte rePULSE og 3 i kontrollgruppen, deltakere mellom 8-12 år.	Funnene viser at en ikke kan si klart at rePULSE har hatt betydelig økning av sosial kompetanse, men den har gitt noe nedgang av problematferd hos en av deltakerne.	Norge
Skoletilbud for elever med autismspekterforstyrrelser i barneskolen. (Dalheim & Håberg, 2020)	Masteroppgave som ser på hvordan skolehverdagen er lagt opp for elever med ASF både faglig og sosialt.	To skoler (2 elever med ASF) og totalt 13 personer. Disse var kontaktlærere, faglærere, fagarbeidere, foreldre og spesialpedagoger.	Begge elevene møter rutiner og forutsigbarhet i sin skolehverdag på noe ulike måter. En elev er mest med klassen og en annen har en fleksibel ordning. Begge skoler bruker sosialt samspill på elevenes styrker og interesser.	Norge
Autism and education in mainstream school settings: article 1 ; Behavioral intervention for children with autism in mainstream school setting : article 2	Artikkel 1: handler om forekomster av ASF, hvordan skolen er organisert, ulike intervensjoner på oppførsel og effekten av disse samt en gjennomgang av metoden brukt i artikkel 2, ABA Artikkel 2; en studie om en intervensjon på oppførsel i skolen.	10 barn fra ulike skoler i Oslo.	Studien viser en bedring hos deltakerne på målinger som viser intelligens og adaptiv atferd samt reduksjon av klare autistiske karakteristikker.	Norge

(Valmo & Høgskolen i Oslo og Akershus Institutt for, 2013)				
--	--	--	--	--

4.8 Oppsummering av funn (analyse)

Etter å ha lest gjennom artiklene nøye og laget en oversikt over funnene, også kalt kondensering (Anker, 2020, s. 73) se over, er det nå tid for koding og kategorisering (Anker, 2020, s. 75) av innholdet i artiklene som er inkludert i denne oppgaven. Med koding menes at man systematiserer og merker funnene i det materialet som skal analyseres (Anker, 2020, s. 75). I denne oppgaven blir det å knytte inklusjonskriteriene mine mot funn i artiklene. Å kategorisere menes her at man finner ulike deler i tekstmaterialet det er naturlig å samle slik at man til slutt får et slags system (Anker, 2020, s. 76). Etter å ha lest boken *Analyse i praksis, en håndbok for masterstudenter*, har jeg funnet en metode som kan fungere i min oppgave. Teoretisk koding eller koding ovenfra er en måte å samle funnene på hvor man kan starte i teori eller forskningsspørsmål, også såkalt deduktiv teoristyrte koding (Anker, 2020, s. 79). Det å sortere funnene etter forskningsspørsmålene mine vil være en god måte å få frem bredden i funnene mine og jeg velger derfor dette.

Jeg velger å lage en overskrift av hvert forskningsspørsmål og dermed samle utfordringer for seg og muligheter for seg. Under utfordringer vil det komme både kjente utfordringer for barn med ASF, men også holdninger hos medelever og manglende kunnskap hos de som jobber rundt elevene. Under muligheter vil det bli beskrevet kunnskap som lærere og andre som jobber rundt barn med ASF må ha, ulike metoder som kan brukes for å inkludere sosialt og hvordan miljøet rundt kan påvirke positivt.

Hvilke utfordringer har barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling når det gjelder sosial inkludering i ordinær skole?

Tidligere i oppgaven er det beskrevet flere utfordringer som barn med ASF opplever, blant annet manglende sosial kompetanse. Det er flere og flere elever innenfor ASF som går på ordinær skole og tallet er økende. Utfordringene disse elevene står ovenfor er mange, ikke bare egne utfordringer, men også utfordringer i miljøet og menneskene rundt. Her er utdrag fra 6 av de inkluderte artiklene og det jeg har funnet rundt barn og unge med ASF sine utfordringer.

I undersøkelser som er gjort ved hjelp av ulike spørreskjema som er nevnt i kapitlet om forskningskvalitet, kommer det fram at elever med ASF har signifikant lavere aksept hos sine

jevnaldrende og høyere måling på avvisning (Cullinan, 2017; Jones & Frederickson, 2010; Symes & Humphrey, 2010). I en sammenlikningsstudie kommer det frem at elever med ASF har opplevd mobbing i signifikant høyere grad enn elever med dysleksi og kontrollgruppen. Det samme gjelder sosial støtte fra familie og venner som er betydelig lavere hos elever med ASF enn sammenlikningsgruppene. Det viste ingen signifikant forskjell mellom gruppen med dysleksi og kontrollgruppen på de ulike målingene. Denne studien viste også at barn og unge som mottar spesialundervisning, her dysleksi, er mer akseptert av jevnaldrende enn elever med ASF (Symes & Humphrey, 2010).

En annen studie (Cullinan, 2017) viser at de fleste elever med ASF fikk en gjennomsnittsscore, noe som indikerer at jevnaldrende er likegyldige til å jobbe med eller leke med disse elevene. Her fikk også elevene med ASF betydelig høyere målinger på avvisninger enn klassekameratene. Under prososial atferd avslørte analysen en betydelig positiv sammenheng mellom samarbeidsatferd og sosial aksept. Dette antyder at høye målinger på disse typer atferd assosieres med større sosial aksept og omvendt ved lave målinger som da indikerer sosial avvisning. De har også målt det de kaller «costly behavior», som blir forklart med å være sjenert og hjelpesøkende. Her fant de at det var en noe signifikant negativ korrelasjon (sammenheng) mellom sosial aksept og hjelpesøkende atferd, det vil si at denne type oppførsel førte til mindre sosial aksept blant jevnaldrende (Cullinan, 2017, s. 28-29). Resultatene viste også at de barna som viste evne til samarbeid var mindre utsatt for sosial avvisning blant sine jevnaldrende (Cullinan, 2017, s. 29).

En studie (Jones & Frederickson, 2010) som undersøkte mye av det samme som over, hadde en noe annen vinkling. De var ute etter prediksjoner på atferd for sosial aksept og sosial avvisning for elever med ASF. Dette ble undersøkt ved å spørre jevnaldrende, foreldre og lærere om hva de tror påvirker sosial aksept og avvisning. Elever med ASF blir vurdert til å inneha lite prososial atferd og i større grad inneha «costly behavior» som følelsesmessige og sosiale vansker enn sine jevnaldrende. Barn med ASF som forsøkte å hjelpe jevnaldrende som hadde skadet seg eller trengte trøst fikk ikke den effekten som var tiltenkt fordi de viser mangler på de sosiale ferdighetene. Dette viser at barn som blir oppfattet som samarbeidsvillige av jevnaldrende, uavhengig av diagnoser, blir akseptert (Jones & Frederickson, 2010).

En polsk studie (Hersh & Elley, 2019) av 120 lærere og andre som jobber med barn og unge med ASF, viser at på vei mot en inkluderende praksis i skolen, er det fortsatt mange barn med ASF som fortsatt har et segregert skoletilbud på spesialskoler eller andre avdelinger på vanlige skoler. Studien ser på svar fra lærerne opp mot teori i faglitteraturen om autisme. I Polen er det fortsatt vanlig at barn med ASF får spesialundervisning. Lærerne forteller om lite eller ingen kunnskap om barn med ASF og flere av lærerne hadde betalt kurs for dette selv og noen hadde fått noe støtte fra arbeidsgiver. Assistenter i klasserommet er det få som har tilgang på, noe som viser manglende ressurser. Av de 120 deltakerne i studien syntes over halvparten at kommunikasjon med elevene med ASF var særlig utfordrende da mange av dem jobber med nonverbale barn. Det er en utfordring å inkludere barn og unge med ASF i ordinære skoler hvis de ikke har et språk. Videre kom det frem at selvskading, aggresjon og mangel på sosiale ferdigheter står i veien for å bli inkludert i klasserommet. Lærerne i studien visste at uønsket atferd ofte oppstod fordi de selv manglet kunnskap om barn med ASF som igjen reiser en bekymring i en inkluderende skole hvor lærerne har enda mindre kunnskap. Sosial interaksjon er en utfordring for disse elevene og må læres, men det er også viktig at medelever har kjennskap til autisme (Hersh & Elley, 2019).

En fransk studie (Rattaz et al., 2020) har forsket på barn og unge med ASF og deres skoletilstedeværelse og tilhørende tjenester. Studien tar for seg både barn med og uten normal intellektuell utvikling i aldersgruppen 2-16 år. Dette er på en måte utenfor mine inklusjonskriterier, men jeg valgte å ta den med fordi den undersøker også barn i grunnskolealder med normal intellektuell utvikling. 88% av elevene i studien går på skolen i ulik grad. De 11,6% som ikke går på skolen har en mer utfordrende grad av ASF. En ser også her at det er vanskelig med inkludering i klasserommet hvis barna med ASF er utagerende eller at lærerne mangler kunnskap om hvordan denne elevgruppen skal håndteres. Studien viser at det er vanlig med angstsymptomer hos elevene med ASF som var i spesialklasser i forhold til de som var inkludert i normale klasser. Dette kan ha en forklaring i at elevene i vanlige klasser var yngre enn de i spesialklassene. Angstsymptomer kan bli mer synlige når man kommer i tenårene. En annen forklaring er at de elevene med ASF med normal utvikling er mer bevisst sine sosiale evner og adaptive mangler som igjen kan føre til angst. En skoledag innebærer å forholde seg til medelever og støy, dette kan også gi angstsymptomer. Utfordringene elever med ASF har med sosialt samspill, rigiditet, sansevarhet og angst gjør at de er i faresonen for å utvikle skolevegring (Rattaz et al., 2020).

En engelsk artikkel (Ravet, 2011) tar for seg inklusjon og eksklusjon fra to perspektiver på barn og unge med ASF, rettighets- og behovsperspektivet, i lys av hvordan litteraturen har påvirket disse gjennom årene. I inklusjonslitteraturen varierer perspektivene på funksjonshemming og medisinske diagnoser. De som er for inklusjon som en rettighet argumenterer med at de ulike kategoriene som definerer funksjonshemming og andre diagnoser, som autisme, ikke er nøytrale og universelle. Dette er sosiale konstruksjoner basert på en oppfattelse om hva som er normalt. Denne oppfattelsen har sterke røtter i sosiohistorisk sammenheng og er en del av vårt kulturelle tankesett. Med dette som bakteppe har artikkelen tatt for seg den binære tenkningen som knyttes til stempling av barn og til spesialpedagoger som fremhever påvirkningen av inkludering av barn og unge med ASF. Disse motstridende perspektivene hos barn og unge med ASF når det gjelder inkludering gjør at elevens rettigheter står i kontrast til behovet de har. Artikkelen fremhever at de to motsetningene bør kombineres og at skolen bør arbeide i feltet som oppstår mellom rettigheter og reelle behov. De ulike behovene hos barn og unge med ASF må også hensyntas og derfor må skolen hele tiden inngå kompromiss og være fleksible og kreative overfor utfordringene disse elevene har (Ravet, 2011).

En av masterstudiene ser tilbake på utviklingen av barn og unge med ASF i skolen. Den tar også for seg økningen i antall barn og unge som får en diagnose innenfor ASF. Tradisjonelt gikk disse barna på spesialskole, men dette ble endret i mange land på 90-tallet. Etter dette begynte mange av disse elevene i ordinære skoler med ulik variasjon av organisering i undervisningen, både faglig og antall timer på skolen. Videre sies det her at det er lite forskning på hvordan organiseringen av skolehverdagen til barn med ASF bør være i en ordinær skolesituasjon. Hva slags metode som bør brukes i undervisningen er også mye diskutert (Valmo & Høgskolen i Oslo og Akershus Institutt for, 2013).

En annen masteroppgave (Karlsen, 2017) har gjort en studie på sosial inkludering av en elev med autisme. Lærerteamet beskriver at det har vært mange utfordringer underveis for å komme så langt som de i dag har gjort. Utfordringer knyttet til eleven med ASF sin måte å være på har vært veldig uforutsigbar for medelever både verbalt og i atferd, og har dermed ført til mange konflikter. Dette fordi at det å være sosial i samspill med andre er utfordrende for de fleste med ASF. Dette teamet har jobbet mye med at eleven med ASF skal føle seg

trygg i klassen og jobbet med individuelle tilpasninger for eleven. De har også jobbet med selve klassemiljøet og medelever. Lærerteamet bruker likevel tid på at skolehverdagen skal være så forutsigbar som mulig for eleven. I forkant av ulike aktiviteter lagde en av lærerne avtaler med eleven med ASF slik at det som skulle skje i aktiviteten ble forutsigbart. Selve skolearbeidet og leksene hadde tidligere stor mostand hos eleven med ASF, ingen motivasjon for å jobbe hverken på skolen eller hjemme. Dette løste lærerteamet ved å forsøke å motivere til skolearbeid gjennom belønning. Dersom eleven med ASF jobbet fra middels til bra på skolen slapp eleven lekser. Dette var nok til å motivere til skolearbeid. Sosial inkludering innebar også å fjerne uønsket atferd fra eleven med ASF, dette ble gjort gjennom å snakke om følelser, KAT-kasse og sosiale historier. Dette ble gjort en-til-en med lærer, segregert tilbud med et inkluderende mål. I tillegg til god oppfølging i friminuttene hadde det god effekt. Sosial kompetanse ble også jobbet med i klasserommet for å heve alle elevene (Karlsen, 2017).

Hvilke muligheter finnes for barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling når det gjelder sosial inkludering i ordinær skole?

Mange av artiklene inkludert i denne oppgaven har sett på ulike utfordringer som barn med ASF møter i sin skolehverdag. Heldigvis er det 3 artikler som har sett på de ulike mulighetene som også er til stede og hvordan man kan ta i bruk disse mulighetene. De 4 masteroppgavene som er inkludert ser også på mulighetene for barn og unge med ASF og funnene her kommer også i denne delen.

I den polske studien (Hersh & Elley, 2019) som også er nevnt under utfordringer barn med ASF møter, finner vi også noen muligheter som er prøvd ut med positiv effekt. I studien har det kommet noen forslag under sosial interaksjon, blant annet et «buddy system» eller et kamerat system. Dette gikk ut på at «vanlige» elever, uten utfordringer, fikk i oppgave å ta seg av eleven med ASF. I klasserommet ble de involvert i gruppearbeid og pausene ble også tilbrakt sammen. Det ble også brukt opplæring i sosial kompetanse for elevene med ASF men også vanlige elever ble undervist i hvordan de kan forstå et barn som har ASF. Her ble det brukt opplæring i små grupper med barn med og uten ASF for å lære sosiale strategier og interaksjoner av hverandre. Et annet forslag var å gi barn med ASF et ansvar i klassen i form av rollen som en «team captain» (lagkaptein). Her ble de involvert i ulike initiativer i klassen og spurt om deres meninger. De ble også engasjert i ulike klasseoppsetninger. Læreren som foreslo dette forteller om medelever som er svært vennlige, tolerante og omsorgsfulle mot de elevene med ASF. Mange av deltakerne i studien har holdninger som fremmer inkludering. De ønsker blant annet å forstå barn og unge med ASF og klandret dem ikke for vanskelig oppførsel (Hersh & Elley, 2019).

En engelsk studie (Mintz, 2013) tar for seg smarttelefoner og hvordan de kan støtte inkludering av personer med ASF i dagliglivet. Prosjektet heter «Helping Autism diagnosed Navigate and Develop Socially» (HANDS). De utviklet en pakke med apper for smarttelefoner for å hjelpe personer med ASF med sosiale- og andre nødvendige ferdigheter i hverdagen. Selv om prosjektet er forsket på i en spesialskole, som er utenfor mine inklusjonskriterier, er hensikten å bruke appene i ordinære ungdomsskoler på sikt. Appene tok for seg følgende; støtte i overgangsfaser, organisering og rutiner (herunder lekser, lunsj, timeplan, selvstendige studier), forberedelser til nye erfaringer og endringer i skolemiljøet,

levere meldinger i klassen, reise kollektivt, manglende oppmøte, gå seg bort og finne veien, støtte til å få og beholde vennskap og sosial kommunikasjon, lage mat selvstendig, gå til tannlegen. Resultatet av studiet indikerer at respondentene helt klart kunne se nytten av denne type smarttelefon teknologi som et ledd i å utvikle nødvendige sosiale og andre ferdigheter i hverdagen. På denne måten kan barn og unge med ASF bli mer selvstendig i dagliglivet og ikke minst i skolehverdagen i ordinære skoler (Mintz, 2013).

En annen studie fra England (Landor & Perepa, 2017) ser på hvordan bruk av ressursbaser kan hjelpe barn og unge med Asperger til sosial inkludering. Studien har med 13 elever med Asperger og også leder av ressursbasen, læringsassistenter, lærere på skolen og foreldre. Gjennom tematisk analyse av dataene i undersøkelsen ble det funnet 5 nøkkeltemaer som påvirker ungdommens sosiale inkludering og disse er; lære sosiale ferdigheter, et trygt sted, jevnaldrenes bevissthet, støtte fra læringsassistent og holdninger til inkludering. Elevene med ASF fikk ekstra støtte gjennom opplæring i sosiale ferdigheter og også bruk av tegneseriesamtaler med veldig positive resultater. Et trygt sted var ikke nødvendig for alle elevene med Asperger, men ble brukt av noen, enten alene eller sammen med andre med Asperger. Jevnaldrenes bevissthet handler om hva de vet om sine medelever med Asperger. Det er lett at elever med diagnose blir stemplet, samtidig skal diagnosen være konfidensiell, dette er et dilemma som denne skolen ikke har funnet en god løsning på enda. Støtte fra læringsassistent gjøres i denne studien i hovedsak i ordinær undervisning, dette for å unngå stigmatisering av elevene med Asperger. De andre elevene mottar da også hjelp fra læringsassistentene. De fleste ansatte støttet denne måten, men ikke alle hadde samme holdning. Flere av foreldrene hadde valgt denne skolen på grunn av skolens ressursbase og at de tilbyr støtte til barn med ASF. Holdningen til de ansatte var noe delt da noen mente at den sosiale inkluderingen fungerte for noen, men ikke for alle elevene med ASF. Funnene viser at oppfattelsen av inkludering, både av ansatte og foreldre, påvirkes av støtten som er tilgjengelig på skolen. En slik ressursbase har en positiv påvirkning for elevene med Asperger selv om noen av lærerne var noe i tvil om at skolen klarte å møte behovene til alle på spekteret. Studien viser også at selv om kjerneutfordringen til eleven med ASF er sosiale vansker, vil ikke ordinær skole legge vekt på sosial inkludering, selv med ekstra støtte, og derfor mener noen lærere at inklusjon ikke er riktig tilnærming for barn med ASF. Funnene viser viktigheten av å skape bevissthet rundt barn og unge med ASF i ordinære skoler og å finne alternative måter å hjelpe disse elevene på (Landor & Perepa, 2017).

I studien fra Frankrike (Rattaz et al., 2020) vises det at barn og ungdom som deltok i et skoletilbud hadde bedre kognitive og adaptive ferdigheter enn de som ikke gikk på skolen eller hadde andre spesialiserte tilbud.

En masteroppgave ser på mange forskningsstudier på *tidlig intensiv opplæring basert på atferds intervensjoner* (EIBI engelsk forkortelse) som har vist god effekt. Men hva skjer når disse barna begynner på skolen? Artikkelen ser på om en slik modell kan innføres i ordinærskolen og viser til ulike studier som er gjort med blant annet anvendt atferdsanalyse (ABA). Dette er en metode som først analyserer barnets fungering for så å identifisere og analysere hva slags ferdigheter som trenger å forbedres for at barnet skal fungere bedre. Ved å identifisere disse ferdighetene kan man gjennom systematiske intervensjons- og undervisningsmetoder lære barnet til å bli selvstendig med sine ønskede ferdigheter (Valmo & Høgskolen i Oslo og Akershus Institutt for, 2013)

En annen artikkel (fra samme masteroppgave som over) handler om en studie i Oslo med 10 barn med ASF som mottar atferdsintervensjon (ABA) i skolen. Alle barna har hatt programmet i to år i barnehagen og på skolen har noen av barna hatt 2-3 års opphold før de starter med programmet igjen. Resultatene av dette ble målt etter tre til fem år i ordinær skole. Da ble det brukt standardiserte vurderinger for å måle intelligens, atferd og autistisk symptomatologi. Resultatene viser at de fleste barna økte målingene de hadde på både atferd og intelligens samt typiske autistiske trekk var redusert (Valmo & Høgskolen i Oslo og Akershus Institutt for, 2013).

Den neste masteroppgaven (Hompland, 2014) handler om rePULSE, som er et program for å øke sosial kompetanse for barn og unge med ASF gjennom sosial ferdighetstrening, impulskontroll og moralsk resonnering. Dette programmet er utviklet fra et annet program som heter ART, Aggression Replacement Training. I rePULSE er sinnekontrollkomponenten byttet ut med impulskontrollkomponenten. Programmet er systematisk satt sammen og innehar ti samtaler med veileder og den det gjelder hvor de sammen finner ut hvilken atferd som skal forbedres eller endres på. Programmet er ment for å hjelpe barn og unge med sosial kompetanse slik at de kan få og opprettholde sosial kontakt med jevnaldrende i skolen og på

sikt i voksenlivet og jobbsammenheng. Målet med denne studien er finne ut om rePULSE har effekt for disse elevene i form av økte sosiale ferdigheter, redusering av problematferd, læring av sosiale ferdigheter og om effekten kan generaliseres til andre arenaer. Det er også ønskelig å finne ut om deltakerne, foreldre og lærere opplevde rePULSE som virkningsfullt og om de vil anbefale programmet videre. Det ble brukt to måleinstrumenter i kartleggingen av sosial kompetanse. Det ene, Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) og det andre, Social Skills Improvement System (SSIS). Begge er tilgjengelig på norsk og er internasjonalt validerte instrumenter. Informantene som ble brukt var barnet selv, foreldrene og lærer. Det ble også brukt en kontrollgruppe for å kunne sammenligne. I studien ble tre deltakere invitert hvorav den ene ikke hadde lyst til å bli med. Da gjensto to deltakere i studien og to i kontrollgruppen. Studien viser ikke en klar effekt på barnas sosiale kompetanse, men den viser en betydelig reduksjon i problematferd og en økning av sosiale ferdigheter for det ene barnet, men ikke hos det andre.

Deltakelsen i rePULSE fikk gode tilbakemeldinger av lærerne, foreldrene og barna. Deres opplevelse var at de hadde lært nye ferdigheter, selv om resultatene ikke viste det samme. Studien gir ingen signifikante endringer av sosial kompetanse for deltakerne (Hompland, 2014).

En annen masteroppgave (Dalheim & Håberg, 2020) tar for seg hvordan skolene faktisk legger opp skolehverdagen for elever med ASF. Studien er kvalitativ og basert på intervjuer med lærere, fagarbeidere og foreldrene til barna. Formålet med studien er å se på hvilke faktorer som kan påvirke tilretteleggingen. Studien har foregått på to skoler hvorav hver skole har en elev med ASF. Når det gjelder selve gjennomføringen av skoletilbudet for disse elevene med ASF har studien sett på den praktiske, faglige og sosiale tilretteleggingen av disse elevene samt samarbeidet mellom skole og hjemmet samt innad i skolen. Betydningen av relasjoner og trygghet er også med. Den praktiske tilretteleggingen er bruk av dagsplan på tavla for hele klassen. På denne måten får både elevene med ASF og de andre elevene forutsigbarhet. Dagsplanen er enkel og består av fag og friminutt, dette gjør at innholdet i timen kan endres noe uten at forutsigbarheten blir borte. Ved endringer får elevene med ASF beskjed i forkant og da pleier det å gå bra. Ved at hele klassen har dagsplan på tavla blir det også en slags sosial inkludering. Begge elevene med ASF har grupperom tilknyttet klasserommet som de kan gå til ved behov. Hvor de sitter i klasserommet er gjennomtenkt og bestemt av lærerne slik at dette skal foregå på en god måte for eleven. Den faglige

tilretteleggingen er ulik for skolene. Den ene skolen brukte læringspartner 70% av tiden og den andre skolen tok i bruk TEEACH metodikken for å trene opp utholdenheten til eleven med ASF. Dette er en metode basert på struktur. I dag brukes en «light» versjon av TEEACH. I fagene blir oppgavene som skal gjøres nøye vurdert før de gis slik at eleven ikke opplever det for lett eller for vanskelig (Dalheim & Håberg, 2020).

Den siste masteroppgaven (Karlsen, 2017) som er inkludert i denne oppgaven er en kvalitativ studie av et lærerteam og hvordan de opplever og arbeider rundt sosial inkludering av en elev med ASF i skolen. Først beskriver lærerteamet sitt arbeid med sosial inkludering av eleven med ASF i klassen, deretter beskrives arbeidet med medelever for den sosiale inkluderingen av elev med ASF og til slutt lærerteamets beskrivelse av sin klasseledelse og hvordan den virker inn på den sosiale inkluderingen av eleven med ASF. Kunnskap rundt ASF mente en av lærerne var viktig slik at det er mulig å forstå ulike situasjoner som oppstår, men understreker at det er viktig at man blir kjent med barnet uavhengig av diagnosen, da ingen med ASF er like. Hele teamet brukte lang tid på å bli kjent med eleven gjennom samtaler og observasjon for slik å skape en god relasjon. Forutsigbarhet er også viktig og dette skapte teamet først gjennom egen dagsplan for eleven med ASF, men etter hvert ønsket ikke eleven dette lenger. Medelever fikk også kunnskap om ASF for å forstå og tolerere elev med ASF sine utbrudd og utsagn. På denne måten lærer de at alle er forskjellig. Lærerteamet understreket at sosial inkludering må foregå der man er sosial, i klassen. Det er også viktig at det ikke skal være en plikt for medelever «å ta seg av» eleven med ASF, men at det er naturlig å gjøre fordi eleven hører til klassen. Dette har i denne oppgaven ført til et godt klassemiljø som eleven med ASF også nyter godt av på fritiden. Teamets beskrivelse av klasseledelse kom fra en felles forståelse av rutiner og håndtering av disse samt skolens felles satsning på sosial kompetanse. Ved at alle lærerne har felles forståelse av struktur, forutsigbarhet og trygghet påvirker det alle elevene i klassen og på skolen generelt (Karlsen, 2017).

I tabellen under vises utfordringer og muligheter samlet. Se Tabell 3.

Tabell 3. Rapporterte utfordringer og muligheter

Utfordringer for barn og unge med ASF	Muligheter for barn og unge med ASF
<i>Manglende sosial kompetanse</i> (Cullinan, 2017; Dalheim & Håberg, 2020; Hersh & Elley, 2019; Hompland, 2014; Jones & Frederickson, 2010; Karlsen, 2017; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019; Landor & Perepa, 2017; Mintz, 2013; Rattaz et al., 2020; Symes & Humphrey, 2010)	<i>Opplæring av sosial kompetanse</i> (Cullinan, 2017; Hersh & Elley, 2019; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017; Mintz, 2013)
<i>Lav aksept hos jevnaldrende</i> (Cullinan, 2017; Jones & Frederickson, 2010; Symes & Humphrey, 2010)	<i>Lærere med kunnskap om ASF</i> (Hersh & Elley, 2019; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017)
<i>Oftere avvist enn jevnaldrende</i> (Cullinan, 2017; Jones & Frederickson, 2010; Symes & Humphrey, 2010)	<i>App til hjelp for sosiale ferdigheter på smarttelefon</i> (Mintz, 2013)
<i>Opplever ofte mobbing</i> (Cullinan, 2017; Jones & Frederickson, 2010; Symes & Humphrey, 2010)	<i>Base/rom som trygt sted å trekke seg tilbake</i> (Dalheim & Håberg, 2020; Hersh & Elley, 2019; Landor & Perepa, 2017)
<i>Lav sosial støtte</i> (Symes & Humphrey, 2010)	<i>Jevnaldrende sin bevissthet/kunnskap om ASF</i> (Cullinan, 2017; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017; Symes & Humphrey, 2010)
<i>Lite prososial atferd</i> (Cullinan, 2017; Jones & Frederickson, 2010)	<i>Buddy system (vennesystem)</i> (Hersh & Elley, 2019)
<i>Segregert skoletilbud</i> (Hersh & Elley, 2019)	<i>Team captain (lagkaptein)</i> (Hersh & Elley, 2019)
<i>Manglende kunnskap blant lærere</i> (Hersh & Elley, 2019; Rattaz et al., 2020)	<i>Redusere problemadferd/autistiske karakteristikk</i> (Hompland, 2014; Karlsen, 2017; Valmo & Høgskolen i Oslo og Akershus Institutt for, 2013)
<i>Uønsket atferd</i> (Cullinan, 2017; Hersh & Elley, 2019; Hompland, 2014; Karlsen, 2017; Rattaz et al., 2020)	<i>Bedre kognitive og adaptive ferdigheter når elever har et skoletilbud.</i> (Rattaz et al., 2020; Valmo & Høgskolen i Oslo og Akershus Institutt for, 2013)
<i>Utagering</i>	

(Hersh & Elley, 2019)	
<i>Angst</i> (Rattaz et al., 2020)	
<i>Manglende kommunikasjonsevner</i> (Hersh & Elley, 2019)	

Nå har både utfordringer og muligheter for barn og unge med ASF blitt presentert. I neste kapittel vil funnene mine bli diskutert opp mot teorien som ble presentert i første del av oppgaven.

5. DISKUSJON

I denne delen kommer først en oppsummering av hovedfunn av inkluderte artikler og grå litteratur i form av fire masteroppgaver. Deretter blir funnene diskutert opp mot teorien som står innledningsvis i oppgaven og i artikler og grå litteratur som er inkludert.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Flere av funnene viser at manglende sosial kompetanse bidrar til at barn og unge med ASF er mer utsatt for mobbing, mindre akseptert av sine jevnaldrende, de opplever mer sosial avvisning og viser lav prososial atferd. Inkluderende utdanning er ikke likt for alle, flere barn har et segregert tilbud i form av spesialskoler eller egne enheter og lærerne mangler kunnskap for å kunne gi riktig hjelp/støtte til elevene med ASF. Flere funn viser positiv effekt ved deltakelse på ordinære skoler i både kognitive og adaptive ferdigheter. Holdninger rundt inkludering blant lærerne er viktig for hvordan skolehverdagen blir. Grad av inkludering er viktig å ha søkelys på, da ikke alle barn og unge med ASF klarer en full skoledag i et klasserom. Det kan være svært slitsomt for dem å være sosiale. Funn viser også at det å ha et sted å trekke seg tilbake til er viktig for elever med ASF. Teknologiske hjelpemidler som smarttelefon og apper viser seg å kunne være til stor hjelp i hverdagen til barn og unge med ASF når det gjelder sosiale ferdigheter og andre ferdigheter som trengs i dagliglivet. Et annet funn er at det en tenker er inkluderende handlinger i skolen, som undervisning i små grupper, eller annet tilrettelagt for elever med ASF, er en annen form for ekskludering, noe som kan være en tankevekker.

I grå litteraturen finner jeg at kjennskap til ASF og god tilrettelegging i form av forutsigbarhet og relasjonsbygging gjør det mulig å inkludere en elev faglig og sosialt i klassen. rePULSE programmet ga en nedgang av problematferd hos en av deltakerne, men ikke betydelig økning av sosial kompetanse. En oppgave ser på skoletilbudet til to elever som begge har fleksible ordninger og skolene bruker sosialt samspill på elevenes styrker og interesser. Intervensjonen fra barnehagen over i skolen viser en bedring hos deltakerne på intelligens, adaptiv atferd samt reduksjon av klare autistiske karakteristikk.

5.2 Diskusjon opp mot teori og forskningsspørsmål

I denne oppgaven har jeg to forskningsspørsmål. Det er i seg selv ikke så mange, men i denne sammenheng svært kompleks og viktig. Først tar jeg for meg utfordringene rundt barn og unge med ASF for deretter å diskutere hvilke muligheter som finnes for disse barna og til slutt blir diskusjonen om inkludering.

5.2.1 Diskusjon om utfordringene rundt sosial inkludering av barn og unge med ASF

Innledningsvis står det at en av hovedutfordringene for barn og unge med ASF er sosial kompetanse, eller manglende sådan. Sosial kompetanse er svært viktig å inneha dersom sosial inkludering skal være mulig. Dersom en elev ønsker å være sosial og bli med i leken i friminuttet kan dette by på store utfordringer da elever med ASF mangler erfaringer med samspill og kommunikasjon (Bjåstad et al., 2016, s. 217). Selv om viktigheten av sosial inkludering er velkjent, viser litteraturen at elever med ASF er betydelig mindre akseptert av sine jevnaldrende og de er også oftere mobbet (Cullinan, 2017; Jones & Frederickson, 2010; Symes & Humphrey, 2010). Hvordan kan skolen hindre dette? Skolene bør først og fremst etterstrebe å ha sosial kompetanse på dagsorden og jobbe eksplisitt med dette i alle sammenhenger (faglig og sosialt) slik at dette kan læres over tid. Mange skoler snakker om at de er en inkluderende skole, men hva mener de egentlig med det? Det holder ikke at rektor ved en skole sier at de er det, skolen må også lære ansatte og elever hva det innebærer å være inkluderende overfor elever med funksjonsutfordringer som ASF. Det å være sosialt inkludert betyr i aller høyeste grad å bli akseptert av jevnaldrende og andre. Dette skjer imidlertid ikke automatisk ved å la barn og unge med ASF gå i ordinære klasser uten kunnskap om ASF hos lærerne eller tilpasning faglig og sosialt. Tvert imot, det er svært viktig at lærere og andre som jobber rundt barn og unge med ASF har kunnskap om diagnosen for på best mulig måte tilrettelegge både miljøet rundt og skolehverdagen ellers (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523).

En finner høyere forekomster av både tilpasningsvansker og psykiske vansker hos barn og unge med ASF (Martinsen et al., 2016, s. 37) og angst er utbredt blant disse (Bjåstad et al., 2016, s. 221). I litteraturen finner vi også at mange barn og unge med ASF er ensomme fordi de ikke har venner, men de ønsker å ha venner. Det er ofte vanskelig for dem å vite hva det vil

si ha å en venn eller å være en venn (Bjåstad et al., 2016, s. 219). Dette kan også ha sammenheng med ToM og den forsinkede evnen barn og unge med ASF har til å forstå andres behov og ønsker (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 530). Da kan det å være en venn bli vanskelig, fordi de ikke forstår samspillet eller kroppsspråket. Dette kan læres, men i en startfase mangler erfaringen og det kan oppleves som stressende og uforutsigbart. På grunn av deres manglende evne til både sosiale ferdigheter men også kommunikasjon, kan det å være sammen med andre i sosiale settinger være svært strevsomt for disse barna og de trenger derfor å få hvilt seg (Martinsen et al., 2016, s. 89). Dette kan igjen føre til at de blir oppfattet som usosiale og at de ikke er interessert i andre mennesker, men det kan imidlertid være manglende ferdigheter som står i veien for dette (Martinsen et al., 2016, s. 89).

Det skrives også om at velmenende en-til-en undervisning, små grupper og andre segregerende tilbud, som på den ene siden kan medføre ekskludering av disse elevene (Ravet, 2011) men, på den andre siden kan være en ekskludering med et inkluderende mål (Karlsen, 2017). Som eksempel her kan være at sosial kompetanse blir trent på i liten gruppe hvor målet er sosial inkludering. Som nevnt tidligere er det viktig at de som jobber rundt barn og unge med ASF er klar over at det ikke alltid er ett svar i situasjoner hvor en må velge det som er «rett» eller «galt». Dette betyr at ved å synliggjøre spesielle behov kan være å stigmatisere, men å ikke vise denne forskjelligheten kan også føre til marginalisering, stigmatisering og undertrykkelse. Dette kaller Minow (1990) forskjellighetens dilemma (Solli, 2014). I jobben som spesialpedagog ser jeg i aller høyeste grad dette paradokset hvor vi på den ene siden snakker varmt for en-til-en undervisning eller små grupper og samtidig vet vi at sosialt samspill læres aller best i samhandling med andre jevnaldrende. Det er likevel viktig å være klar over at før et barn med ASF er klar for å være i et klasserom er det mye jobb som ligger bak, både avlæring av ulike typer uønsket atferd, men også etablering av trygghet og gode relasjoner til de voksne (Karlsen, 2017; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Erfaringsmessig stemmer dette godt, da enkeltelever gjerne kan gå rett i et klasserom med lite veiledning og fungere, mens andre trenger lang tid på å bli trygg på både ny skole og også de voksne rundt før det å være i en klasse er oppe til vurdering. Dette kan forklares av «svakkede eksekutive funksjoner» teorien som er med på å kontrollere egen atferd. Dette gjelder da arbeidsminne, planlegging, selvregulering og impulskontroll (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531). På en av skolene som hadde lyktes med inkludering av en elev med ASF hadde de jobbet mye med nettopp å dempe uønsket atferd og erstatte det med ønsket atferd (Karlsen, 2017). For elever

som har høyt nivå av uønsket atferd vil det være stigmatiserende for dem selv å være i et klasserom. Det kan føre til uønsket atferd fra medelever i form av mobbing og ekskludering, noe flere av artiklene fant i sine undersøkelser (Cullinan, 2017; Jones & Frederickson, 2010; Symes & Humphrey, 2010). Samtidig er det viktig å huske på at mange barn og unge med ASF foretrekker å ikke være i sosiale sammenhenger fordi de ønsker å være for seg selv eller at de forstår egen manglende mestring på det sosiale samspillet og trekker seg unna. For mange kan det blir for strevsomt i sosiale settinger og de trenger da å få hvilt seg (Martinsen et al., 2016, s. 89). Ikke all undervisning bør derfor foregå i et klasserom. Sosial kompetanse kan selvsagt flettes inn i ordinær undervisning, men for elever med ASF er det også viktig å få undervisning i dette med få til stede. Det er fordi det benyttes sosiale historier, tegneseriesamtaler, intervensjoner og programmer som rePULSE (Hompland, 2014; Landor & Perepa, 2017; Valmo & Høgskolen i Oslo og Akershus Institutt for, 2013).

5.2.2 Diskusjon om mulighetene for sosial inkludering av barn og unge med ASF

For at sosial inkludering skal være mulig krever det en tilpasning i skolehverdagen til barn med ASF. Under tilpassa opplæring gjelder ikke kun det faglige, men også den sosiale opplæringen. Skolen som inkluderende arena skal se hver enkelt elev og tilpasse de behovene den enkelte elev har (Bjåstad et al., 2016, s. 222). Det krever at skolen tilpasser både det sosiale og faglige for eleven og lager en forutsigbar skolehverdag for å trygge eleven. Dette kan synes selvfølgelig, og kan være både enkelt og svært vanskelig. Enkelt fordi noen elever med ASF er svært selvgående og trenger noe tilpasning og støtte. Vanskelig fordi noen elever med ASF har stort behov for tilpasning og trenger stor grad av støtte, ofte så mye at ikke alle behov lar seg dekke i et klasserom, men flere arenaer er nødvendig å benytte seg av. Noen elever med ASF har også behov for å skjerme seg når det blir for mye. Dette kan være en egen base eller et eget rom (Dalheim & Håberg, 2020; Karlsen, 2017; Landor & Perepa, 2017). Ikke alle skoler har mange ekstra rom som ikke er brukt til andre ting, det kan være vanskelig, men de fleste skoler finner løsninger.

Det tar tid å bli kjent med eleven for å finne dens styrker og svakheter slik at tilpasninger kan finne sted til beste for eleven. En artikkel beskriver at relasjonsbyggingen fant sted i gymsalen med samtaler om løst og fast (Karlsen, 2017). Nettopp å bygge relasjoner på et «ufarlig» sted eller nøytral grunn kan erfaringsmessig være en fordel fordi krav blir ikke synlige på samme måte som i et klasserom. Det beskrives også i masteroppgaven om sosial inkludering, der

brukte de mye tid på å bli kjent og bygge relasjon for å få til en trygg skolehverdag for eleven. (Karlsen, 2017) En fare er å ha for høye krav i starten, det kan føre til sterk utrygghet og utageringer. Dette kan føre til at relasjonsbyggingen tar lenger tid enn nødvendig. For lave krav kan føre til at barn med ASF kjeder seg, de trenger utfordringer og oppgaver som gjør at de kan strekke seg faglig. I litteraturen finner vi at det å knytte elevens særinteresser til oppgaver og aktiviteter for å skape motivasjon og interesse er en god måte å «treffe» eleven på. Videre kan dette redusere stressnivået hos barn og unge med ASF da oppgaver og aktiviteter blir sett på som motiverende. Motivasjonen kan svekkes dersom oppgaver og aktiviteter blir stressende for disse elevene (Martinsen et al., 2016, s. 119). Det er ingen tvil om at dette er tidkrevende, men svært viktige prosesser, både å bli kjent, skape relasjon samt å finne oppgaver faglig som kan passe den enkelte elev. Jeg vil påstå at dette er avgjørende for en elev med ASF sin skolehverdag og fremtid og bør derfor tas på høyeste alvor av de som jobber med disse barna. Noen elever ønsker ikke at tilpasningene skal være synlige for andre elever, mens andre elever med ASF ikke bryr seg om dette (Karlsen, 2017).

Ved langvarig arbeid med relasjonsbygging, sosial og faglig tilpasning og ikke minst gi medelever en forståelse for at ikke alle er like men skal aksepteres, så kan sosial inkludering være en mulighet (Dalheim & Håberg, 2020; Karlsen, 2017). Dette er tidkrevende naturlig nok, men svært viktig for elever med ASF og deres livsmestring både i skolesituasjonen og senere i livet. Tross tidkrevende arbeid er det svært samfunnsnyttig og viktig for disse barn og unge at skolen kan tilrettelegge og få hjelp til å øve seg på å være sammen med andre. Ungdommene i Skafle et al. sin studie bekrefter at skolen er en viktig sosial arena for dette formålet. Disse ungdommene hadde opplevd mobbing i grunnskolen og fant at videregående ble en ny frisk start og de fikk øve seg på å være sosiale i en inkluderende setting (Skafle et al., 2020).

Ofte kan det være hensiktsmessig for barn med ASF å trene på sosialt samspill med få deltakere for å ta med seg denne lærdommen i sosiale settinger. Flere av intervensjonene og programmene i artiklene viser at dette har en effekt, om ikke direkte på det sosiale samspillet/kompetansen, så har det redusert uønsket atferd, økte målinger i intelligens, adaptiv atferd og redusert særlige karakteristiske autistiske trekk. Det er definitivt et skritt i riktig retning for barn med ASF.

Mange av elevene med ASF har behov for en som kan tolke omgivelsene for dem dersom det er noe de ikke forstår, ofte vil den voksne rundt eleven være til hjelp i en slik situasjon. I det sosiale samspillet mellom elever kan det dukke opp kroppsspråk eller at noen bruker billedlige uttrykk som ordtak som kan være vanskelige å forstå når disse barna ofte oppfatter det som blir lest eller sagt veldig bokstavelig. I en startfase kan det å være i en liten gruppe eller å spise lunsj med noen fra klassen være en fin start for å lære sosialt samspill og det som hører til. I dag finnes det hjelpemidler for å forstå det sosiale samspillet og å lære seg sosial kompetanse. Gjennom tegneseriesamtaler, pluss/minus skjema og KAT-kassen (Bjåstad et al., 2016, s. 227) kan elever lære seg å sette ord på egne og andres følelser, noe som er svært viktig i det sosiale samspillet, men som er vanskelig for disse elevene. «Sosiale historier» og «Visuelle forklaringer» er også svært gode verktøy å ta i bruk for å øke sosial forståelse. Disse beskriver ulike situasjoner på en gitt måte (Bjåstad et al., 2016, s. 228). Det er ikke slik at alt løser seg med en «Sosial historie» om for eksempel vennskap, men det kan være en god start for en elev med ASF å forstå hva det innebærer. Det er et supplement til alt annet som må på plass rundt eleven for at han/hun skal oppleve trygghet og tilhørighet.

Apper på telefonen kan være et godt og nødvendig hjelpemiddel for barn og unge med ASF som gjør at disse barna kan bli mer selvstendig. Appene kan hjelpe med både sosial kompetanse men også andre hverdagslige ting som å reise kollektivt og handle i butikken (Mintz, 2013). Er dette nok? Kan en app lære bort sosialt samspill? Jeg tror det kan være et godt hjelpemiddel for å forstå sosial kompetanse, men det kan ikke erstatte og lære sosialt samspill av jevnaldrende. Det å ta i bruk «buddy system»/vennesystem eller «team captain»/lagkaptein kan vise seg å være gode metoder som kan benyttes i skolehverdagen. Dette viste seg å være en god måte for jevnaldrende å lære seg at vi alle er forskjellige samt at de kan få en forståelse for hva eleven med ASF har utfordringer med (Hersh & Elley, 2019). Men her må man være oppmerksom på at en slik ordning må være frivillig for jevnaldrende og at de ikke «tvinges» til dette, da kan denne relasjonen slå helt feil ut og føre til ekskludering. Både medelever og elever med ASF trenger kunnskap om hverandre slik at relasjonen blir likeverdig og gjensidig (Karlsen, 2017).

Studier viser at de barna som har et skoletilbud i ordinære skoler har bedre kognitive og adaptive ferdigheter enn jevnaldrende i segregerte eller manglende skoletilbud (Rattaz et al., 2020).

5.2.3 Diskusjon om inkludering

Politisk snakkes det i mange land om inkluderende utdanning, og de aller fleste som jobber i skole og utdanning er enig i dette, alle skal med og være på sin nærscole. For å få dette til kreves det ressurser og ikke minst kunnskap om barn og unge med ASF og deres behov (Hersh & Elley, 2019). I Norge ble et segregert skoletilbud for barn med funksjonsnedsettelse kritisert allerede på 60-tallet. En mente da at alle barn burde få bo hjemme samt gå på skolen de hørte til (Markussen et al., 2007, s. 13; Nilsen, 2017, s. 20). Det er på den ene siden fantastisk at folk allerede så tidlig var *for* en inkluderende skole. På den andre siden er det ubegripelig at skolen pr i dag, 60 år senere, enda ikke er helt i mål, men funnene over viser at manglende ressurser og kunnskap/veiledning av lærere er en av årsakene. Vi har kommet langt i Norge, men å si at vi er helt i mål må være en liten overdrivelse. På verdensbasis fikk inkluderingsbegrepet fart på seg etter Salamanca erklæringen i 1994. Nesten alle artikler jeg har lest i dette studiet snakker om en politisk inkluderende skolepolitikk, og flere artikler nevner også Salamanca. Det kan virke som at erklæringen var en «vekker» for mange land, heldigvis, da synet på funksjonshemmende ofte har vært noe nedlatende og annerledes enn på andre mennesker. I 2006 kom FN's rettighetskonvensjon og endret synet på denne gruppen mennesker. En gikk da fra å se på funksjonshemmede som noen som trenger veldedighet, til å se på mennesker med funksjonshemminger på lik linje som andre mennesker med beslutningsevne og rettigheter (Arnesen, 2017, s. 20).

Sett i lys av ovennevnte kan en si at holdningene til de ansatte, som lærere og ikke minst skoleledelse, er helt avgjørende for at inkludering kan finne sted. En inkluderende skole, både faglig og sosialt, kan oppnås ved at skolen har det som et overordna mål eller satsningsområde (Dalheim & Håberg, 2020). Det kan høres enkelt ut, men det er tidkrevende. Erfaringsmessig tar det flere år å endre holdninger hos enkelte. Det kan virke som at det er lett å være enige i at skolen skal være inkluderende for alle, men når dette krever en del arbeid av en selv, både i form av tilrettelegging, men også kunnskap om ASF, så sitter det for enkelte litt langt inne å faktisk gjennomføre fullt ut. Selv om en skole har lyktes på mange områder med inkludering sosialt og faglig kan man finne de som ikke er enig i at det er riktig (Landor & Perepa, 2017). Ofte kan det komme av manglende kunnskap både om hva inkludering er og også om ASF. Ser vi på den annen side bort fra skoleledelsens overordna mål og holdninger hos ansatte og setter søkelys på lærernes praktiske og realistiske skolehverdag, kan vi finne en annen forklaring på utfordringene som kan oppstå. Enkelte lærere har opp mot 30 elever uten

ekstra ressurser. De skal da ivareta alle elevenes individuelle behov, tilpasse opplæringen for alle og i tillegg ta vare på de/den eleven med ASF og hans/hennes ekstra behov og da snakker vi ikke lenger om holdninger hos lærere som ikke holder mål. Gjennom oppgaven har vi sett at mange barn og unge med ASF kan ha uønsket atferd i form av utageringer eller manglende kommunikasjonsevner. Dette er ikke enkelt å håndtere dersom en lærer er alene i et klasserom. Dette kan føre til en skolehverdag med oppgaver som kan være umulige å gjennomføre på en god måte, både for lærer og elever.

Mange elever har fortsatt et segregert skoletilbud i form av små grupper eller egne spesialskoler (Hersh & Elley, 2019). Hvorfor er det slik? I en av artiklene finner jeg at mangel på ressurser og kunnskap er en av hovedårsakene til dette (Hersh & Elley, 2019). Disse utfordringene bør ikke brukes som unnskyldninger av skolemyndighetene til ekskludering av disse elevene. Skolesystemet har ikke endret seg selv om politikken sier at alle har rett til et inkluderende utdanningstilbud så er det en treghet fra ordene til styresmaktene til det at det faktisk skjer noe i utdanningstilbudet til barn og unge med ASF. Samme artikkel viste at lærerne var innforstått med egen manglende kunnskap og flere hadde betalt kurs fra egen lomme (Hersh & Elley, 2019). Det sier noe om lærernes vilje og ønske til å hjelpe disse elevene.

I et samfunnsperspektiv kan en undre seg over hvorfor det fortsatt finnes segregerte tilbud når vi vet at barn med ASF trenger å lære sosialt samspill av jevnaldrende. Da kan opplevelsen av å være inkludert bidra til økning av sosial kompetanse slik at det senere i livet kan være mulig å innta et arbeidsliv og fungere i samfunnet og bidra på lik linje med alle andre. Samtidig vises det i flere av studiene at elever med ASF opplever større grad av avvisning enn jevnaldrende (Cullinan, 2017; Jones & Frederickson, 2010; Symes & Humphrey, 2010). De opplever oftere å bli mobbet og de har mindre sosial støtte enn andre barn (Symes & Humphrey, 2010). Selv om forskning viser at sosialt samspill bør læres av jevnaldrende er dette svært vanskelig når jevnaldrende ikke ønsker å være sammen med elever med ASF, hverken i lek eller å jobbe faglig (Symes & Humphrey, 2010). Dette gir oss et slags «gap» i forskningen med viktigheten av sosiale ferdigheter på den ene siden og virkeligheten med mobbing og avvisninger av jevnaldrende på den andre siden. Dette gapet kan en se i lys av manglende sosial kompetanse, da det kan være en grunn til at barn og unge med ASF blir avvist.

6. AVSLUTNING

Mot slutten av denne masteroppgaven er det naturlig å svare på forskningsspørsmålene før problemstillingen blir besvart. Gjennom oppgaven har vi lest at sosial inkludering av barn og unge med ASF innehar både store utfordringer og heldigvis noen muligheter.

Hvilke utfordringer har barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling når det gjelder sosial inkludering i ordinær skole? Når det gjelder utfordringer er den største mangelfull sosial kompetanse hos disse barna. Denne manglende kompetansen oppstår fordi de mangler erfaring andre barn lærer i sosialt samspill med andre barn (Bjåstad et al., 2016, s. 217). Utover denne manglende kompetansen er det også utfordringer som sosial avvisning, manglende aksept hos jevnaldrende, mangelfull prososial atferd, de blir oftere mobbet (Cullinan, 2017; Jones & Frederickson, 2010; Symes & Humphrey, 2010) og mange har et segregert skoletilbud (Hersh & Elley, 2019; Rattaz et al., 2020). I tillegg sliter barn og unge med ASF ofte med uønsket atferd i form av utageringer og flere er plaget med angst (Bjåstad et al., 2016, s. 221). I tillegg til alt dette er manglende kunnskap hos skolen og lærere en utfordring for sosial inkludering fordi det da blir vanskelig å møte disse barnas behov på en god måte.

Hvilke muligheter finnes for barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling når det gjelder sosial inkludering i ordinær skole? Med så mange utfordringer barn og unge med ASF møter i sin skolehverdag er det godt å vite at det også finnes noen muligheter for disse elevene. Det første jeg vil trekke frem er å lære seg sosial kompetanse. Dette er viktig for å forstå sosialt samspill og også for å kunne delta i dette samspillet. For at dette skal være en virkelighet er det å ha en skole eller lærere rundt seg som har kunnskap om ASF og hvilke behov disse elevene har, gi en god mulighet for å lykkes. Dette kan skje gjennom eksplisitt innlæring av sosiale ferdigheter gjennom sosiale historier (Gray, u.å.; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 539-540), tegneseriesamtaler, pluss/minus skjema og KAT-kassen (Bjåstad et al., 2016, s. 227) og også gjennom å være sammen med jevnaldrende. Det å ha kunnskap rundt seg hos lærere og andre som jobber rundt disse elevene, vil også bedre jevnaldrenes bevissthet rundt barn og unge med ASF og gjøre det lettere for dem å forstå og akseptere deres utfordringer. Da kan metoder som buddy system/vennesystem og team

captain/lagkaptein (Hersh & Elley, 2019) være mulig å gjennomføre. I teknologien finner vi også muligheter gjennom apper som kan hjelpe til med innlæring av sosiale ferdigheter og også daglige gjøremål (Mintz, 2013).

Avslutningsvis i diskusjonskapitlet blir problemstillingen i denne masteroppgaven besvart; *Hva finnes av forskning fra 2010 til 2020 om sosial inkludering av barn i grunnskolealder med ASF og normal intellektuell utvikling i ordinærskolen?* Det er mye forskning på ASF både når det gjelder språk, språkopplæring, sosial kompetanse, stress og angst. Når det gjelder sosial inkludering i skolen derimot finner vi noe forskning på dette feltet, men veldig lite «rene» *sosial inkludering i skolen* studier, det kan det gjerne komme mer av. Jeg trodde før jeg startet med oppgaven at jeg kom til å finne mange ulike metoder for hvordan sosial inkludering kan gjennomføres. Men det fant jeg ikke. Derimot ser jeg at det var veldig riktig å dele opp forskningsspørsmålene i utfordringer og muligheter for barn og unge med ASF. Utfordringene må jobbes intenst med for at muligheten skal bli virkelighet for disse elevene. Dette kommer godt frem i de fire inkluderte masteroppgavene. De beskriver hvordan en kan jobbe for sosial inkludering, faglig tilrettelegging og redusere uønsket atferd slik at mulighetene for disse elevene kan bli en virkelighet.

6.1 Fremtidige retninger

Det er mye forskning på ASF generelt. I et av mine første søk i en database fikk jeg over 4 millioner treff. Sosial inkludering i skolen var det ikke mange rene forskningsartikler å finne som jeg kunne bruke i denne masteroppgaven. Det var en del fra Australia og noe fra Afrika, men jeg syntes det ble for langt unna. Jeg syntes likevel jeg fikk en god bredde i artiklene som ble inkludert i oppgaven, både når det gjelder utfordringer og muligheter som finnes for disse elevene og hva som må ligge til grunn for at sosial inkludering kan finne sted. Jeg trodde når jeg startet på masteroppgaven at jeg ville finne metoder og strategier som kunne prøves ut for sosial inkludering i skolen. Det fant jeg svært lite av og jeg håper dette kan være gjenstand for fremtidig forskning.

6.2 Inkluderte studier fra de forskjellige europeiske landene

De fleste studiene jeg har inkludert i denne masteroppgaven er fra Storbritannia. Jeg skulle gjerne hatt forskning fra Norge som nevnt tidligere i oppgaven, men i denne oppgaven er det kun masteroppgavene som er norske. Utenom Storbritannia er det en polsk og en fransk utenom. Artikkelen fra Polen viser svært lite forskning på barn med ASF i skolen og kunnskapen der er svak, noe som var årsaken til studien. I Storbritannia er det svært mye forskning på barn og unge med ASF. Det kan ha noe med at antallet elever med ASF stiger betydelig og disse har et skoletilbud i ordinære skoler, noe som gir store utfordringer for både skoler og lærere som mangler kunnskapen som trengs for å møte behovene elevene med ASF har. Storbritannia består av England, Skottland, Wales og Nord-Irland og har et folketall på rundt 67 millioner mennesker. Da blir forekomsten av ASF tilsvarende i forhold til et annet land som for eksempel Norge med 6 millioner innbyggere høy. Det kan være én årsak til at Storbritannia forsker såpass mye på ASF, slik at skolehverdagen til disse barna og ikke minst medelever, lærere og skoler generelt skal ha en hverdag som er overkommelig og lærerik for alle.

Jeg håper at antallet publikasjoner øker fra norsk side, slik at disse blir tilgjengelige i de ulike databasene som brukes i en masteroppgave som denne. Ved å øke publikasjoner fra forskning gjort i Norge kan vi øke vår kunnskap om sosial inkludering i norske skoler for elever med ASF. Dette vil være svært viktig både for eksisterende skoler og lærere, men også for fremtidige studenter, lærere, spesialpedagoger og skoleledere.

6.3 Begrensninger

Den opprinnelige planen for denne masteroppgaven var å ta utgangspunkt i norske artikler av forskere og artikkelforfattere fra Norge. Grunnen til dette ønsket om å holde meg i Norge var at inkluderingsbegrepet kom inn i L97 og erstattet da begrepet integrering. Derfor var planen min å se hvordan utviklingen har vært fra 1997 og frem til i dag. Slik ble det ikke. Etter mange søk i ulike databaser fant jeg til slutt én artikkel av Skafle et al. som tok for seg hvordan ungdommer med ASF opplever å bli inkludert i skolen (Skafle et al., 2020). Jeg diskuterte dette med bibliotekar som jeg hadde time med og han syntes også det var litt rart at det var så få treff. Dette kan ha noe med inklusjonskriteriene mine å gjøre da andre kriterier fører til andre artikler i søket. Hvilke databaser jeg brukte har også noe å si for hvilke treff jeg

fikk. Alt i alt har det likevel vært svært lærerikt å jobbe med denne oppgaven med de artiklene som til slutt ble inkludert.

Det er flere begrensninger i denne oppgaven. Inklusjonskriteriene mine gjorde at det var disse artiklene fra Europa jeg satt igjen med. Det betyr at mine funn kun kan forstås i europeisk kontekst. Hvordan sosial inkludering av barn med ASF foregår i andre land utenfor Europa vet jeg derfor ikke så mye om. I inklusjonskriteriene har jeg brukt alderen grunnskolealder, men noen av artiklene har også yngre barn med i studien, men her er funnene på barna i grunnskolealder med og ikke de yngste. Dersom jeg hadde hatt unge voksne i stedet eller elever på videregående skole, kan det hende jeg hadde fått vite andre ting enn jeg har gjort i denne oppgaven. I inkludert grå litteratur, masteroppgavene, har flere av studiene svært få deltakere og kan derfor ikke generaliseres, men funnene der har vært interessante likevel.

6.4 Konklusjon

Sosial inkludering av barn og unge med ASF byr på mange utfordringer før mulighetene er til stede. Å beskrive én metode som fungerer vil ikke være mulig. Det er mange hensyn å ta for at sosial inkludering skal finne sted. For det første er det viktig å skape gode relasjoner med de voksne slik at barnet med ASF opplever trygghet. Kunnskap blant medelever og voksne er også avgjørende, slik at de kan forstå noe av vanskene barn med ASF har. Innlæring av sosial kompetanse slik at det kan være mulig å forstå det sosiale samspillet er en nødvendighet. Det samme er avlæring av uønsket atferd slik at barnet med ASF ikke blir stigmatisert i møte med medelever. Skap forutsigbarhet i skolehverdagen i form av dagsplan og oversikter som hjelper barnet til å forstå hva som skal skje. Øv på det sosiale samspillet gjerne i liten gruppe først, deretter kan det å komme inn i klasserommet øves på litt etter litt.

6.5 Finansiering

I denne masteroppgaven hvor scoping review er brukt som metode, er det ikke mottatt noen finansiering for å utføre denne. Dette er en oppgave kun til utvidelse av egen kunnskap og ikke for økonomisk gevinst.

LITTERATURLISTE

- Alvares, G. A., Bebbington, K., Cleary, D., Evans, K., Glasson, E. J., Maybery, M. T., Pillar, S., Uljarević, M., Varcin, K., Wray, J. & Whitehouse, A. J. (2020). The misnomer of 'high functioning autism': Intelligence is an imprecise predictor of functional abilities at diagnosis. *Autism*, 24(1), 221-232. <https://doi.org/10.1177/1362361319852831>
- Ameli, R., Courchesne, E., Lincoln, A., Kaufman, A. S. & Grillon, C. (1988). Visual memory processes in high-functioning individuals with autism. *J Autism Dev Disord*, 18(4), 601-615. <https://doi.org/10.1007/bf02211878>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Association. Hentet 03.10.2021 fra <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Arnesen, A.-L. (2017). Inkludering : perspektiver i barnehagefaglige praksiser. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering : perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg. utg., s. 19-35). Universitetsforl.
- Arnesen, A.-L. & Arnesen, A.-L. (2020). *Pedagogisk nærvær : skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Bauminger, N. & Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Dev*, 71(2), 447-456. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00156>
- Bjåstad, J. F., Sagstad, U. & Iversen, G. (2016). Autismespektertilstander. I K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 213-236). Universitetsforl.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed. utg.). Oxford University Press.
- Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., Kastner, M. & Moher, D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and

- reporting. *J Clin Epidemiol*, 67(12), 1291-1294.
<https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013>
- Cullinan, E. (2017). Voice of the Child - An Investigation into the Social Inclusion of Children with Autistic Spectrum Disorder in Mainstream Primary Settings. *Reach*, 30(1), 23-35.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=120883159&site=ehost-live>
- Dalheim, K. R. & Håberg, L. I. A. (2020). *Skoletilbud for elever med autismespekterforstyrrelser i barneskolen. En kvalitativ intervjustudie med lærere, fagarbeidere og foreldre om erfaringer med gjennomføringen av skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser* [Høgskulen i Volda].
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Furseth, I., Everett, E. L. & Furseth, I. (2020). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (3. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Gray, C. (u.å.). *Social stories*. Carol Gray. Hentet 18.02.2022 fra
<https://carolgraysocialstories.com/about-2/carol-gray/>
- Happé, F., Frith, U. & Briskman, J. (2001). Exploring the cognitive phenotype of autism: weak “central coherence” in parents and siblings of children with autism: I. Experimental tests. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(3), 299-307.
- Hersh, M. & Elley, S. (2019). Barriers and enablers of inclusion for young autistic learners: lessons from the Polish experiences of teachers and related professionals. *Advances in Autism*, 5(2), 117-130. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/AIA-06-2018-0021>
- Hompland, E. (2014). *rePULSE for å øke den sosiale kompetansen for barn med Asperger syndrom og høytfungerende autisme* [University of Stavanger, Norway].
- Jones, A. P. & Frederickson, N. (2010). Multi-Informant Predictors of Social Inclusion for Students with Autism Spectrum Disorders Attending Mainstream School. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1094-1103.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10803-010-0957-3>
- Kalandadze, T., Norbury, C., Nærland, T. & Næss, K.-A. B. (2016). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism*, 22(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1362361316668652>

- Karlsen, C. (2017). *Sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære skolen. Hvordan opplever og arbeider lærere i ett lærerteam med sosial inkludering av en elev med ASF i den ordinære klassen?* [UiT Norges arktiske universitet].
- Khalil, H., Peters, M. D. J., Tricco, A. C., Pollock, D., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M. & Munn, Z. (2021). Conducting high quality scoping reviews-challenges and solutions. *J Clin Epidemiol*, 130, 156-160.
<https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.10.009>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Koegel, D. R. L. (u.å.). *Autismprthelp*. Koegel PRT. <https://www.autismprthelp.com/>
- Koegel, R. L. & Koegel, L. K. (2012). *The PRT pocket guide*.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del* (LK20).
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Spesialpedagogikk: Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg., s. 523-547). Cappelen Damm akademisk.
- Landor, F. & Perepa, P. (2017). Do Resource Bases Enable Social Inclusion of Students with Asperger Syndrome in a Mainstream Secondary School? *Support for Learning*, 32(2), 129-143.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1151113&site=ehost-live>
<http://dx.doi.org/10.1111/1467-9604.12158>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G. & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508-520.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Løkke, J. A., Orm, S. & Dechsling, A. (2019). Misforståelser om anvendt atferdsanalyse i nevrodiversitetsbevegelsen.
- Markussen, E., Nordahl, T., Hausstätter, R. S., Carlsten, T. C. & Strømstad, M. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? : om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007 : rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet* (Bd. 19/2007). NIFU STEP.

- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD) : utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal akademisk.
- Martinsen, H. & Tellevik, J. M. (2012). Autisme - en spesialpedagogisk utfordring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. utg., s. 485-501). Cappelen Damm akademisk.
- Meld. St. 6 (2019-2020). (2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mesibov, G. B. & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570-579.
- Mintz, J. (2013). Can smartphones support inclusion for autism in mainstream? *Journal of Assistive Technologies*, 7(4), 235-242. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/JAT-08-2013-0019>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Med Res Methodol*, 18(1), 143-143.
<https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M. & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIM Evid Synth*, 18(10), 2119-2126.
<https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Prisma statement. (2021). *PRISMA transparent reporting of systematic reviews and meta-analyses*. Hentet 15.12.2021 fra <http://www.prisma-statement.org/>
- Rattaz, C., Munir, K., Michelon, C., Picot, M.-C., Amaria, B., Chabaux, C., Chatel, C., Cohen, D., Damville, E., Marie-Maude, G., Gicquel, L., Jardri, R., Maffre, T., Novo, A., Odoyer, R., Marie-Joëlle, O., Périsset, D., Poinso, F., Pottellette, J., Robel, L., Rolland, C., Schoenberger, M., Serret, S., Sonié, S., Speranza, M. & Vespignani, S. (2020). School Inclusion in Children and Adolescents with Autism Spectrum

- Disorders in France: Report from the ELENA French Cohort Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 455-466.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10803-019-04273-w>
- Ravet, J. (2011). Inclusive/Exclusive? Contradictory Perspectives on Autism and Inclusion: The Case for an Integrative Position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 667-682.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ933359&site=ehost-live>
<http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/13603110903294347>
- Skafle, I., Nordahl-Hansen, A. & Øien, R. A. (2020). Short Report: Social Perception of High School Students with ASD in Norway. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 670-675. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04281-w>
- Solli, K.-A. (2014). Rett til spesialundervisning?
- Sakkyndighetsarbeid i lys av etiske utfordringer. I E. Schjetne, Å. Røthing & G. Afdal (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser : artikkelasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 141-152). Cappelen Damm akademisk.
- Støren, I. (2013). *Bare søk! : praktisk veiledning i å gjennomføre litteraturstudie* (2. utg. utg.). Cappelen Damm.
- Symes, W. & Humphrey, N. (2010). Peer-Group Indicators of Social Inclusion among Pupils with Autistic Spectrum Disorders (ASD) in Mainstream Secondary Schools: A Comparative Study. *School Psychology International*, 31(5), 478-494.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ901193&site=ehost-live>
<http://dx.doi.org/10.1177/0143034310382496>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Kastner, M., Levac, D., Ng, C., Sharpe, J. P., Wilson, K., Kenny, M., Warren, R., Wilson, C., Stelfox, H. T. & Straus, S. E. (2016). A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. *BMC Med Res Methodol*, 16(1), 15-15. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0116-4>
- Turner, M. (1999). Annotation: Repetitive behaviour in autism: A review of psychological research. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(6), 839-849.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000098427

Valmo, A. S. & Høgskolen i Oslo og Akershus Institutt for, a. (2013). *Autism and education in mainstream school settings : article 1 ; Behavioral intervention for children with autism in mainstream school setting : article 2* [Høgskolen i Oslo og Akershus].

World Health Organization. (2019). *ICD-11*. World Health Organization. Hentet 01.10.2021 fra <https://icd.who.int/>

Vedlegg 1: Søkelogg 9/10/2021 viser printscreens av søkene mine i henholdsvis ERIC, Education Source og Proquest

ezproxy.hiof.no/3016/ehost/resultsadvanced?vid=43&sid=dca0156d-155c-42ae-8aaa-415fafd2da6%40&dc-v-sessmgr02&bquery=TX(+autism*+or+autistic*+or+asd+or+asperger*+AND+Inclusion OR «social inclusion» OR «soscial integrac AND+Adolescent OR youth OR teen OR teenager OR child AND+School OR education OR classroom OR «inclusive ec NOT+«intellectual disability» OR «developmental disability AND+Norway OR norwegian

Search

Create Alert

Clear

Basic Search Advanced Search Search History

Refine Results

Search Results: 1 - 6 of 6

Relevance Page Options Share

Current Search

Boolean/Phrase:

TX (autism* or autistic* or asd or asperger*) AND TX (Inclusion OR «social inclusion» OR «soscial integrac AND+Adolescent OR youth OR teen OR teenager OR child AND+School OR education OR classroom OR «inclusive ec NOT+«intellectual disability» OR «developmental disability AND+Norway OR norwegian

Expanders

Apply equivalent subjects

Limiters

Full Text

Peer Reviewed

Date Published: 19970101-20211031

1. Short Report: **Social Perception of High School Students with ASD in Norway**

By: Skaffé, Ingrid, Nordahl-Hansen, Anders, Øien, Roald A.. Journal of Autism and Developmental Disorders, v50 n2 p670-675 Feb 2020. (EJ1242013)

Subjects: Foreign Countries; High School Students; Autism; Pervasive Developmental Disorders; Students with Disabilities; Student Attitudes; Inclusion; Student Experience; Social Development; Friendship; Peer Relationship; Norway

Academic Journal

HTML Full Text PDF Full Text

2. **Inclusive Education for Students with Autism Spectrum Disorder in Elementary Schools in Vietnam: The Current**

web.a.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?vid=7&sid=b42961f-bfb7-42ef-af94-705fa9da18ba%40&dc-v-sessmgr02&bquery=TI(+autism*+or+autistic*+or+asd+or+asperger*+AND+Inclusion OR «social inclusion» OR «soscial inte AND+Adolescent OR youth OR teen OR teenager OR AND+School OR education OR classroom OR «inclusi NOT+«intellectual disability» OR «developmental disat AND+Norway OR norwegian

Search

Create Alert

Clear

Basic Search Advanced Search Search History

Refine Results

Search Results: 1 - 11 of 11

Relevance Page Options Share

Current Search

Boolean/Phrase:

TI (autism* or autistic* or asd or asperger*) AND TX (Inclusion OR «social inclusion» OR «soscial inte AND+Adolescent OR youth OR teen OR teenager OR AND+School OR education OR classroom OR «inclusi NOT+«intellectual disability» OR «developmental disat AND+Norway OR norwegian

Expanders

Apply equivalent subjects

Limiters

Full Text

Scholarly (Peer Reviewed) Journals

Published Date:

1. **Transforming the Lives of Early Childhood Teachers, Autistic Children and their Families: Findings and Recommendations from an Evaluation of a Programme of Continuing Professional Development.**

By: RING, EMER, O'SULLIVAN, LISHA, O'KEEFE, SUZANNE, FERRIS, FIONA, WALL, EUGENE. Adult Learner (0790-8040), 2019, p118-147, 30p

Subjects: Early childhood teachers; Continuing education; Professional education; Early childhood education; Adult education; Autism in children; Ireland; Professional and Management Development Training; Colleges, Universities, and Professional Schools; Care of autistic children

Academic Journal

PDF Full Text (1.5MB)

2. **Interventions Targeting Expressive Communication in Adults With Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review.**

By: Wilson, Kaitlyn P.; Steimbrenner, Jessica R.; Kalandadze, Tamar; Handler, Lara. Journal of Speech, Language & Hearing Research, Jun2019, Vol. 62 Issue 6, p1959-1978, 20p, 1 Diagram, 3 Charts, 3 Graphs, DOI: 10.1044/2018_JSLHR-L-18-0219

proquest.com/healthresearch/results/3357D4E76C614A75PQ/1?accountid=43205

Access provided by HOGSKOLEN I OSTFOLD

Health Research Premium Collection

Basic Search Advanced Search Publications Browse | Change databases

autism* OR autistic* OR asd OR asperger* AND (inclusion OR "social inclusion" OR "social integration" OR "social participation") AND adolescent OR youth OR teen OR teenager OR child* AND ab(School OR education OR classroom OR "inclusive education") NOT ab("intellectual disability" OR "developmental disability" OR "mental retardation") AND ab(Norway OR norwegian)

Additional limits - Date: After January 1997; Language: English

79 results

Sorted by: Relevance

Limit to: ☒ Full text ☒ Peer reviewed

Source type: ☒ Scholarly Journals (79)

Publication date: 1997 - 2021 (years)

Select 1-20

- Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots** Full Text

Majoko, Tawanda. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; New York Vol. 46, Iss. 4, (Apr 2016): 1429-1440.

...on **inclusion** of **children** with **ASD** in mainstream **classrooms** in Zimbabwe A...
inclusion of 6-12 year old **children** with **ASD** in mainstream **classrooms** in Harare...
 ...(**ASD**) coupled with the paradigm shift from exclusive to **inclusive education**...

Scholarly Journal Abstract/Details Full text Full text - PDF (412 KB) Cited by (30) References (87) Show Abstract -
- Barriers and enablers of inclusion for young autistic learners: lessons from the Polish experiences of teachers and related professionals** Full Text

Hersh, Marion, Elley, Sharon. *Advances in Autism*; Bingley Vol. 5, Iss. 2, (2019): 117-130.

...across different settings in Poland where **autism** research on **inclusive education**...
 ...on the experiences of 120 teachers and professionals working with **autistic**...
 ...the relationship of **inclusive education** to the social and neurodiversity...

Scholarly Journal Abstract/Details Full text Full text - PDF (161 KB) Cited by (1) References (37) Show Abstract -

proquest.com/healthresearch/advanced/3357D4E76C614A75PQ?accountid=43205

Access provided by HOGSKOLEN I OSTFOLD

Health Research Premium Collection

Basic Search Advanced Search Publications Browse | Change databases

Advanced Search

Command Line Recent searches Thesaurus Field codes Search tips

autism* OR autistic* OR asd OR asperger* in Abstract - AB

AND Inclusion OR "social inclusion" OR "social integration" OR "social participation" in Abstract - AB

AND Adolescent OR youth OR teen OR teenager OR child* in Abstract - AB

AND School OR education OR classroom OR "inclusive education" in Abstract - AB

NOT "intellectual disability" OR "developmental disability" OR "mental retardation" in Abstract - AB

AND Norway OR norwegian in Abstract - AB

Add a row Remove a row

Limit to: ☒ Full text ☒ Peer reviewed ☐ Humans ☐ Animals ☐ Females ☐ Males

Publication date: After this date... January Any Day 1997

Søkelogg 14/10 2021

web.p.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?sid=88649116-9a8c-4826-8900-592bb71960fa%40redid=36&bk=1&bquery=TI+(+autism*+or+autistic*+or+asd+or+asperger*+...)

New Search Thesaurus Indexes Sign In Folder Preferences Languages Sper biblioteket Help

New search Searching: ERIC Choose Databases HØGSKOLEN I ØSTFOLD

autism* or autistic* or asd or asperger* TI Title Search

AND Inclusion OR «social inclusion» OR «socioal integration» TI Title Create Alert

AND Adolescent OR youth OR teen OR teenager OR child AB Abstract Clear

AND School OR education OR classroom OR «inclusive e AB Abstract

NOT «intellectual disability» OR «developmental disability» AB Abstract + -

Basic Search Advanced Search Search History

Refine Results Search Results: 1 - 31 of 31 Relevance Page Options Share

Current Search

Boolean/Phrase: TI (autism* or autistic* or asd or asperger*) AND TI (Inclusion OR «social inclusion» OR «socioal integration») AND TI (Adolescent OR youth OR teen OR teenager OR child) AND TI (School OR education OR classroom OR «inclusive e) AND TI («intellectual disability» OR «developmental disability»)

Expanders Apply equivalent subjects

Limiters Full Text Peer Reviewed Date Published

1. Teachers' Social Representations of Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Regular Class

By: Alexandri, Maria, Papailiou, Christina, Nikolaou, Eleni. Open Journal for Educational Research, v1 n2 p45-56 2017. (EJ1225941)

Subjects: Foreign Countries; Elementary School Teachers; Preschool Teachers; Teacher Attitudes; Attitudes toward Disabilities; Students with Disabilities; Elementary School Students; Autism; Pervasive Developmental Disorders; Inclusion; Regular and Special Education Relationship; Teaching Experience; Special Needs Students; Greece

Full Text from ERIC

2. Brief Report: Examining the Association between Classroom Social Network Inclusion and Playground Peer Engagement among Children with Autism Spectrum Disorders

By: Santillan, Lupita; Frederick, Lindsay; Gilmore, Sean. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, v34 n2 p81-96 Jun 2019. (EJ1215334)

web.a.ebscohost.com/ehost/resultsadvanced?sid=76de00ab-2953-4a63-b1e7-d81eaf784dea%40sidc-v-sessmgr02&vid=19&bk=1&bquery=TI+(+autism*+or+autistic*+or+asd+or+...)

New Search Publications Thesaurus Cited References Images More Sign In Folder Preferences Languages Sper biblioteket Help

New search Searching: Education Source Choose Databases HØGSKOLEN I ØSTFOLD

autism* or autistic* or asd or asperger* TI Title Search

AND Inclusion OR «social inclusion» OR «socioal integration» TI Title Create Alert

AND Adolescent OR youth OR teen OR teenager OR child AB Abstract Clear

AND School OR education OR classroom OR «inclusive e AB Abstract

NOT «intellectual disability» OR «developmental disability» AB Abstract + -

Basic Search Advanced Search Search History

Refine Results Search Results: 1 - 29 of 29 Relevance Page Options Share

Current Search

Boolean/Phrase: TI (autism* or autistic* or asd or asperger*) AND TI (Inclusion OR «social inclusion» OR «socioal integration») AND TI (Adolescent OR youth OR teen OR teenager OR child) AND TI (School OR education OR classroom OR «inclusive e) AND TI («intellectual disability» OR «developmental disability»)

Expanders Apply equivalent subjects

Limiters Full Text Scholarly (Peer Reviewed) Journals

1. The Effectiveness of a School-Based Social Cognitive Intervention on the Social Participation of Chinese Children with Autism.

By: Cheung, Phoebe P. P.; Brown, Ted; Yu, Mong-lin; Siu, Andrew M. H.. Journal of Autism & Developmental Disorders, Jun2021, Vol. 51 Issue 6, p1894-1908, 15p, 5 Charts, DOI: 10.1007/s10803-020-04683-1

Subjects: Thought & thinking; School mental health services; Research methodology; Children; Hong Kong (China); Research and Development in the Physical, Engineering, and Life Sciences (except Biotechnology); Social participation; Social perception; Clinical trials; Interviewing; Treatment effectiveness; Social skills; Rehabilitation of autistic people

Show all 5 Images

Cited References (6)

Vedlegg 2: Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) Checklist

SECTION	ITEM	PRISMA-ScR CHECKLIST ITEM	REPORTED ON PAGE #
TITLE			
Title	1	Identify the report as a scoping review.	Page 1
ABSTRACT			
Structured summary	2	Provide a structured summary that includes (as applicable): background, objectives, eligibility criteria, sources of evidence, charting methods, results, and conclusions that relate to the review questions and objectives.	Page 2-4
INTRODUCTION			
Rationale	3	Describe the rationale for the review in the context of what is already known. Explain why the review questions/objectives lend themselves to a scoping review approach.	Page 9
Objectives	4	Provide an explicit statement of the questions and objectives being addressed with reference to their key elements (e.g., population or participants, concepts, and context) or other relevant key elements used to conceptualize the review questions and/or objectives.	Page 9-10 and page 31
METHODS			
Protocol and registration	5	Indicate whether a review protocol exists; state if and where it can be accessed (e.g., a Web address); and if available, provide registration information, including the registration number.	Not applicable
Eligibility criteria	6	Specify characteristics of the sources of evidence used as eligibility criteria (e.g., years considered, language, and publication status), and provide a rationale.	Page 32-33
Information sources*	7	Describe all information sources in the search (e.g., databases with dates of coverage and contact with authors to identify additional sources), as well as the date the most recent search was executed.	Page 34
Search	8	Present the full electronic search strategy for at least 1 database, including any limits used, such that it could be repeated.	Page 34-35 and Appendix 1
Selection of sources of evidence†	9	State the process for selecting sources of evidence (i.e., screening and eligibility) included in the scoping review.	Page 35 and Figure 2
Data charting process‡	10	Describe the methods of charting data from the included sources of evidence (e.g., calibrated forms or forms that have been tested by the team before their use, and whether data charting was done independently or in duplicate) and any processes for obtaining and confirming data from investigators.	Page 34-35
Data items	11	List and define all variables for which data were sought and any assumptions and simplifications made.	Page 34-35
Critical appraisal of individual sources of evidence§	12	If done, provide a rationale for conducting a critical appraisal of included sources of evidence; describe the methods used and how this information was used in any data synthesis (if appropriate).	Not applicable
Synthesis of results	13	Describe the methods of handling and summarizing the data that were charted.	Page 37
RESULTS			

SECTION	ITEM	PRISMA-ScR CHECKLIST ITEM	REPORTED ON PAGE #
Selection of sources of evidence	14	Give numbers of sources of evidence screened, assessed for eligibility, and included in the review, with reasons for exclusions at each stage, ideally using a flow diagram.	Page 38 and Figure 2
Characteristics of sources of evidence	15	For each source of evidence, present characteristics for which data were charted and provide the citations.	Page 39-57
Critical appraisal within sources of evidence	16	If done, present data on critical appraisal of included sources of evidence (see item 12).	Not applicable
Results of individual sources of evidence	17	For each included source of evidence, present the relevant data that were charted that relate to the review questions and objectives.	Not applicable
Synthesis of results	18	Summarize and/or present the charting results as they relate to the review questions and objectives.	Page 56-57
DISCUSSION			
Summary of evidence	19	Summarize the main results (including an overview of concepts, themes, and types of evidence available), link to the review questions and objectives, and consider the relevance to key groups.	Page 58-69
Limitations	20	Discuss the limitations of the scoping review process.	Page 68
Conclusions	21	Provide a general interpretation of the results with respect to the review questions and objectives, as well as potential implications and/or next steps.	Page 68
FUNDING			
Funding	22	Describe sources of funding for the included sources of evidence, as well as sources of funding for the scoping review. Describe the role of the funders of the scoping review.	Page 72

(Prisma statement, 2021)