

Inkludering av elever med Autismespekterforstyrrelse i skolen.

En kvalitativ studie av hvordan spesialpedagoger i skolen jobber for å best mulig inkludere elever med ASF i skolehverdagen.

EDEN ENGESLAND YADGAR

VEILEDER

May Olaug Horverak

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for Spesialpedagogikk

Abstrakt

Denne masteroppgaven i spesialpedagogikk er en kvalitativ studie som undersøker hvordan spesialpedagoger på skoler arbeider for å inkludere elever med autismespekterforstyrrelse (ASF) på best mulig måte i skolehverdagen. På bakgrunn av relevant teori og informasjon i form av tidligere forskning, lovverk, stortingsmeldinger og arbeidsstrategier innen feltet, ble det utarbeidet en problemstilling. Problemstillingen for denne studien er som følger: *Hvordan jobber spesialpedagoger i skolen for å best mulig inkludere elever med ASF i skolehverdagen?* Studien hadde tre informanter fra ulike skoler, to fra ordinære barneskoler og den siste fra en barneskole med styrket spesialpedagogisk tilrettelegging. Datamaterialet ble samlet inn i form av semistrukturerte intervjuer som i etterkant ble analysert i form av en tematisk analyse med fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk fortolkning, hvor koder og kategorier ble avdekket. Det ble i analysen funnet mye relevant informasjon som samsvarer med tidligere forskning på feltet inkludering av elever med ASF. Hovedfunnene i de overordnede kategoriene fra denne studien var: generelt variert anvendelse av hjelpemidler, mye god relasjonsbygging med elever, noe manglende samarbeid med eksterne samarbeidspartnere, varierende grad av foreldresamarbeid og at det er krevende utfordringer i inkluderingsarbeidet med elever med ASF. Det blir mot slutten av oppgaven gjort rede for svakheter ved studien, men også hva den kan bidra med innen dette feltet og i videre forskning, og det er i løpet av arbeidet med denne oppgaven blitt tydelig at dette er et felt hvor det er behov for mer kunnskap.

Abstract.

This master thesis in special needs education is a qualitative study that examines how special needs educators in schools work to include students with autism spectrum disorder (ASD) in the best possible way in everyday school life. Based on relevant theory and background information in the form of previous research, legislation, parliamentary reports and work strategies within the field, this master thesis main question was formed. The main question for this study is as follows: *How does special needs educators work in schools to best include students with ASD in everyday school life?* The study had three participants from different schools, two from regular primary schools and the last from a primary school with strengthened special educational provision. The data was collected in the form of semi-structured interviews which were subsequently analyzed with a Thematic Analysis with Phenomenological Approach and Hermeneutic Interpretation, resulting in codes and categories. The analysis discovered important information that is consistent with previous research. The main findings in the categories from this study were: varied use of aids and special needs resources in the classroom, occasional lack of cooperation with external partners, varied qualities in parental cooperation and challenges in integrating ASD students in school life. Towards the end of the thesis, weaknesses in this study are discussed. Also, how this study and its findings can contribute to this field and how further research within this subject is needed in the future.

Forord

Etter å ha jobbet i skolen ved flere anledninger med ulike aldre har jeg personlig erfart nødvendigheten av kompetanseheving innenfor det spesialpedagogiske feltet. Jeg valgte derfor å gjøre det jeg kunne for å bidra til denne kompetansemangelen ved å ta en master i spesialpedagogikk med et ønske om å jobbe direkte med barn og unge som er i behov av spesialpedagogisk tilrettelegging og tiltak. Jeg ønsker med denne studien å bidra til økt bevissthet på denne kompetansemangelen i ordinærskolen, samt gi økt kunnskap om inkludering og autismspekterforstyrrelse i skolen.

Jeg vil takke informantene som stilte til denne studien. Takk for at dere delte deres personlige metoder og tanker med meg så åpent.

Takk til min veileder May Olaug Horverak som har stilt opp, gitt gode råd i form av innhold og struktur og støttet meg under denne prosessen.

Til slutt vil jeg takke de som står meg nærmest, familie, samboer og venner som alltid er der for meg når jeg trenger det. Takk for gjennomlesninger, moralsk støtte og kjærlighet. Det betyr veldig mye å ha dere på min side. Det hele har vært en omfattende prosess med utfordrende stunder, men med en læringskurve jeg ikke kunne forutsette da jeg startet dette masteløpet i 2021.

Arendal, mai

2023

Eden Engesland Yadgar.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	1
1.1 Elevers rett til tilrettelagt opplæring.....	2
1.2 Spesialundervisning.....	3
1.2.1 Samarbeid med hjemmet.....	4
1.3 Oppgavens problemstilling.....	5
1.4 Videre i oppgaven	6
2. Teori og bakgrunn.....	8
2.1 Autismespekterforstyrrelse (ASF).....	8
2.2 Tidlig innsats	9
2.3 Fra integrering til inkludering i skolen.....	12
2.3.1 Inkludering i praksis.....	13
2.3.2 Spesialskole som alternativt opplæringstilbud	15
2.4 ASF i skolen	15
2.5 Autisme og kommunikasjons hjelpemidler	17
2.5.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).....	18
2.5.2 Konkreter som kommunikasjons hjelpemiddel	20
2.6 Tidligere forskning på spesialpedagogers rolle i arbeid med ASF.....	23
3. Design og metode	26
3.1 Valg av metode.....	26
3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver	26
3.2.1 Fenomenologi.....	27
3.2.2 Hermeneutikk.....	27
3.3 Informanter.....	27
3.4 Datainnsamling.....	28
3.5 Tematisk analyse, koding og kategorisering	29
3.6 Etske hensyn.....	30
3.7 Validitet og reliabilitet.....	31
4. Resultater	32
4.1 Anvendelse av hjelpemidler	33
4.2 Relasjoner.....	34
4.3 Samarbeid med eksterne.....	35
4.4 Samarbeid med foreldre	36
4.5 Utfordringer.....	37

5. Drøfting	39
5.1 ASK, konkrete og kreative tiltak i skolen	39
5.2 Samarbeid rundt barnet	41
5.3 Utfordringer i arbeid med inkludering og elever med ASF.....	43
5.4 Validitet og begrensinger ved studien	44
6. Konklusjon.....	46
7. Litteraturliste.....	48
Vedlegg 1. Informasjonsskriv til informantene.	52
Vedlegg 2. Samtykkeskjema.	53
Vedlegg 3. Intervjuguide.....	54
Vedlegg 4. Godkjenning fra Sikt.....	55
Vedlegg 5. Figur 1., Beskrivelse av symbolsystemet Bliss brukt i arbeid med ASK.	57
Vedlegg 6. Figur 2. Introduksjonskort.	58
Vedlegg 7. Figur 3. Eksempel på symboler for en dagsplan, et visuelt verktøy.....	59
Vedlegg 8. Figur 4. Kategorier og koder fra studien.....	60

1. Introduksjon

Alle barn har rett på og plikt til utdanning fra det kalenderåret de fyller seks år (Opplæringslova, 1998, § 1-2). Når elever begynner på skolen kan ting endre seg fra når de gikk i barnehagen, både i forhold til atferd og konsentrasjon, og det sosiale (Groven & Rostad, 2022, s. 33). Det er mange hensyn pedagoger i skolen må ta når det kommer til individuelle forskjeller blant elever. Forskning viser at om lag 15-25 prosent av barn og unge har behov for særskilt tilrettelegging av ulik grad og over ulike tidsløp i løpet av deres skolegang (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 12). Skolens drift og hvordan skoledagen skal gjennomføres for elevenes beste, er et tema som har vært diskutert og drøftet over lang tid. Hvordan man best mulig møter og håndterer elevers ulikheter, mulige utfordringer og på hvilken måte man kan skape et godt skolemiljø og gi et tilstrekkelig læringsutbytte som er til det beste for alle elever i skolen, er høyt på dagsorden i norsk skole. Det er flere regelverk å forholde seg til i Norge når det gjelder skole og opplæring i henhold til elever med spesielle behov (Groven & Rostad, 2022, s. 33), med hensikt å gi et tilrettelagt opplæringstilbud og tilstrekkelig inkludering av alle elever.

Norge var også et av landene som skrev under Salamancaerklæringen i UNESCO-regi i 1994, som plikter landet til å drive skolene etter en inkluderende orientering. Det er som nevnt innledningsvis en opplæringslov i landet. I § 4a-3 beskrives her elevenes rett på spesialundervisning eksplisitt (Opplæringslova, 1998, § 4a). Kunnskapsdepartementet og regjeringen offentliggjorde i 2019 Stortingsmelding 6, som sier at elever skal oppleve å være inkludert i felleskapet, samt at de skal ha medvirkning på egen læring. Opplæringen og skoledriften i Norge i dag har derfor på bakgrunn av både lovverk og internasjonalt samarbeid stort fokus på inkludering av alle elever.

En av gruppene som gjentagende kommer frem i inkluderingsdiskusjonen, er elever med autismespekter forstyrrelser (ASF). ASF er en spekterforstyrrelse, det vil si at det er store individuelle forskjeller hos personer med ASF. Det kan derfor være store ulikheter i symptomene og utfordringene forstyrrelsen bringer med seg for individet (Martinsen et al., 2016). Elever med ASF har ofte flere utfordringer i forhold til kommunikasjon og sosialt samspill, (Schilbach, 2022, s. 173) noe som kan påvirke deres evne til å oppleve inkludering. Økningen av diagnostisering innen autismespekteret har vært signifikant de siste tiårene

(Schilbach, 2022, s. 173) og dette har ført til økt behov for kompetanse i forhold til denne elevgruppen, og en ser økende fokus på og bruk av nyere pedagogiske tverrfaglige fagområder som Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK) har vist seg svært givende i arbeid med inkludering av denne elevgruppen (Øzerk og Øzerk, 2022, s. 317).

1.1 Elevers rett til tilrettelagt opplæring

I opplæringsloven § 9a (1998) beskrives videre elevenes rett på et trygt og godt skolemiljø gjennom hele skolegangen. Skolemiljøet skal etter loven fremme helse, læring og trivsel for alle elever. Loven gjelder ikke bare for når eleven befinner seg på skolen, men også elever som går på skolefritidsordning og ordninger for leksehjelp. § 9a beskriver at skolen skal ha en nulltoleranse for blant annet mobbing, krenking, vold, diskriminering og at skolen har ansvar for å forebygge brudd på elevenes rett til et godt skolemiljø, gjennom kontinuerlig arbeid for å fremme elevenes helse, trivsel og læringsmiljø (Opplæringslova, 1998, § 9a). Disse aspektene er essensielle når det kommer til å inkludere alle elever i skolen (Hattie, 2009).

Det er ifølge loven krevd at alle som jobber i skolen skal ha et øye for elevene og forsikre seg om at elevene har et trygt og godt miljø på skolen (Groven & Rostad, 2022, s. 50). Observerer de ansatte tegn til krenking, mobbing, vold, trakassering eller diskriminering blant elevene er det deres plikt å gripe inn om det er mulig (Opplæringslova, 1998, §9a). Elevene skal føle på åpenhet i skolen, om en elev forteller om, eller en undersøkelse viser, et utrygt miljø i skolen, skal det igangsettes passende tiltak for å prøve å komme frem til løsninger så eleven skal føle seg trygg på skolen (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 20). Dette gjelder også om ansatte har mistanke om urette situasjoner eller relasjoner i elevenes skolemiljø. De ansatte er da pliktige til å melde fra til ledelsen og mistanken skal undersøkes nærmere og eventuelle tiltak skal igangsettes i tråd med situasjonens behov (Opplæringslova, 1998, §9a).

Skolemiljøet gjelder ikke bare i henhold til relasjoner og samspill blant elevene, men også skolens fysiske miljø. Skolene skal etter loven planlegges, tilrettelegges, bygges og ikke minst drives slik at alle elever skal være inkludert og ha like muligheter i skolen. Med andre ord, elevenes trygghet, trivsel og læring skal vurderes ved alle skolens beslutninger, også det fysiske miljøet (Groven & Rostad, 2022, s. 33). Skolene skal til enhver tid sørge for at

involverte elever høres, hva som er best for elevene skal prioriteres og dette skal være en grunnleggende verdi i skolens arbeid (Opplæringslova, 1998, §9a).

1.2 Spesialundervisning

Alle elever som har behov for spesialundervisning har krav på dette (Opplæringslova, 1998, §5). Leder eller eier av skolen har et ansvar for at nødvendig og rett kompetanse er tilgjengelig. (Utdanningsdirektoratet, 2021, s.29 [Udir]). Samfunnet og skoledriften endrer seg stadig og det er derfor viktig at leder og skolens ansatte har en kompetanseutvikling som fornyer og utvider den pedagogiske kunnskapen og holder seg oppdatert. Det er ikke kun formelle krav en skoleeier må forholde seg til. Det er også deres ansvar å kartlegge behovet for spesialpedagogisk kompetanse blant personalet (Udir, 2021, s. 29). Skoler har som oftest et spesialpedagogisk team. Deltakere i teamet står ofte for selve spesialundervisningen på skolen og de bistår lærere i skolen med kartlegging og vurdering av elever som vurderes å ha behov for tilrettelegging eller spesialundervisning (Udir, 2021, s. 37).

Opplæringsloven spesifiserer spesialundervisning i flere paragrafer, §5 klargjør blant annet elevs rett til spesialundervisning. Elever som ikke får eller har tilgang på tilfredsstillende utbytte av den ordinære skolens opplæringstilbud skal ha tilgang på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5). Det skal i opplæringstilbudet til elevene tilrettelegges for et forsvarlig utbytte av læring sett i lys av elevens realistiske læringsmål, som skal så langt det lar seg gjøre skal være i tråd med det ordinære tilbudet andre elever får i skolen (Udir, 2021, s. 28). I vurderingen av hva slags opplæringstilbud eleven har behov for, skal det legges særlig vekt på individets utviklingspotensial (Opplæringslova, 1998, §5).

For å gjennomføre vedtak om spesialundervisning skal det utformes en sakkyndig vurdering av eleven det gjelder, hvor behov og utfordringer gjøres rede for (Udir, 2021, s. 29). Den sakkyndige vurderingen utarbeides av kommunen eller fylkeskommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste i samarbeid med skolen og elevens foreldre (Opplæringslova, 1998, §5). Elevens behov for spesialundervisning, samt hvilke opplæringstilbud som passer eleven best skal her vurderes (Opplæringslova, 1998, §5). I den sakkyndige vurderingen skal det redegjøres for elevens utbytte av det ordinære læringstilbudet i skolen, elevens individuelle lærevansker, realistiske læringsmål, om eleven kan hjelpes med vanskene innenfor de

ordinære opplæringsstilbudene i skolen og hvilken type opplæring som vil gi eleven best mulig opplæringsstilbud (Opplæringslova, 1998, §5; Udir, 2021, s. 29). For at gjennomføringen av spesialundervisningen skal være best mulig tilrettelagt og for å oppnå best mulig læringsutbytte for de aktuelle elevene på ulike nivåer, er departementet lovpålagt å utvikle lærebøker og andre læringsmidler for spesialundervisningen (Opplæringslova, 1998, §5).

1.2.1 Samarbeid med hjemmet

Foreldres rolle i elevens skolehverdag og spesialundervisning er svært viktig og avgjørende for elevens utgangspunkt for oppnåelse av forventede mål (Groven & Rostad, 2022, s. 50). Skolen har det faglige ansvaret, mens foreldrene har det overordnede. Skolen er derfor helt avhengig av et velfungerende samarbeid med foreldre. For at en sakkyndig vurdering skal utarbeides må foreldre gi sitt samtykke til dette. Videre må foreldre også gi samtykke til enkeltvedtak innen spesialundervisningen eleven er ment å skulle gjennomføre (Opplæringslova, 1998, §5). Når det gjelder praktisk samarbeid skal foresatte og spesialpedagoger sammen utforme elevens individuelle opplæringsplan (IOP) og koordinere denne med klassetrinnets opprinnelige læringsplan (Tveit, 2013; Opplæringslova, 1998, §5). Foreldrene er med andre ord med fra start til slutt i prosessen og utviklingen av elevens spesialpedagogiske tilbud.

God dialog mellom skolen og hjemmet er essensielt både grunnet nødvendigheten for foreldresamtykke for spesifikke tiltak og dannelse av en sakkyndigvurdering (Opplæringslova, 1998, §5), men også for at eleven skal få best mulig utbytte av undervisningsopplegget ved at skolen og hjemmet jobber sammen for barnet (Groven & Rostad, 2022, s. 50).

Å ha god dialog med foreldre kan være krevende til tider, fordi partene ofte står ovenfor dilemmaer det ikke alltid finnes et godt eller rett svar på. Viktigheten av en god dialog og samarbeid med foreldre kommer frem i flere stortingsmeldinger (Meld. St. 14 (1997-1998); Meld. St. 3 (2007-2008)). De tar for eksempel opp viktigheten av å etablere gode relasjoner mellom lærere og foreldre slik at opplevelsen av gjensidig støtte i arbeid med barnet oppnås (Meld. St. 14 (1997-1998); Meld. St. 3 (2007-2008)). Læreplanverket (2020) legger vekt på at samtaler mellom skolen og hjemmet skal inneholde gjensidig kommunikasjon og likeverd blant deltakerne.

Foreldre skal ha innflytelse på barnets opplæring og hvordan barnets utfordringer blir definert (Tveit, 2013). Det er viktig at instanser og lærere bruker et språk som er forståelig for alle, og unngår tungt fagspråk i dialoger med foreldre, ettersom det kan resultere i at foreldrene er med på utredningsprosessen, men får en underlegen rolle i samarbeidet rundt barnet (Tveit, 2013). Det vil i flere tilfeller forekomme uenigheter mellom lærere og foreldre, spesielt innen spesialpedagogiske temaer, noe som kan være sårbart og utfordrende. Om foreldre og lærere er uenige om elevens utfordringer kan dette få konsekvenser for hvor mange spesialpedagogiske timer eleven har krav på. Det er derfor viktig å være åpne og realistiske på begge sider (Tveit, 2013).

Når et barn er i behov av spesialundervisning er det på grunn av at eleven ikke kan få eller har fått tilfredsstillende utbytte av den ordinær opplæringen (Opplæringslova, 1998, §5). Skolen har ansvar og plikt til å samarbeide med elevens foreldre om opplæringstilbudet. Dette samarbeidet og dialogene kan være krevende grunnet foreldres sårbarhet for eget barn, ulike syn på elevens utfordringer og fagkunnskaper og mangel på dem (Tveit, 2013). Variasjon i hvor mye foreldrene er påkoblet i samarbeidet vil variere fra elev til elev, men grunnlaget for best mulig utgangspunkt for eleven er et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet.

1.3 Oppgavens problemstilling

På bakgrunn av informasjonen presentert over er det ønskelig i denne oppgaven å undersøke hvordan spesialpedagoger i skolen jobber for å inkludere elever med autismespekterforstyrrelser (ASF) i skolen. Hvilke tiltak, intervensjoner og metoder pedagogene bruker og hvilke samarbeidspartnere de har i inkluderingsarbeidet vil være sentrale temaer for denne studien. Problemstillingen for oppgaven er derfor som følger:

Hvordan jobber spesialpedagoger i skolen for å best mulig inkludere elever med ASF i skolehverdagen?

Informanter til denne kvalitative studien er hentet fra både ordinærskoler og en skole med særskilt tilrettelegging. Dette er med på å belyse hvordan de ulike skoletilbudene jobber for å inkludere elever med ASF i de ulike skolenes felleskap og om det er forskjeller på hvilke tiltak og/eller metoder de bruker i dette arbeidet.

1.4 Videre i oppgaven

Videre i oppgaven vil det bli presentert teori og bakgrunn i kapittel to. Det vil først bli gitt en beskrivelse av autismespekterforstyrrelse (ASF) hvor symptomer, kjente utfordringer og nyere statistikker vil bli gjengitt. Deretter blir det satt søkelys på tidlig innsats, hvorfor dette blir beskrevet som viktig og hvordan tidlig innsats kan berike og ha god påvirkning når det kommer til en god start for barnets liv sosialt og faglig. Videre vil veien fra integrering til inkludering presenteres. Det vil bli gjort rede for hvordan de to begrepene kan tolkes i en skolesammenheng og grunner til hvorfor man gikk bort fra integrering i skolen vil beskrives. Det vil også beskrives i dybden hvilken plass inkludering skal ha i skolen og hvordan dette gjennomføres.

Videre vil forskning på ASF-elever i skolen presenteres, hvordan forskning viser at lærere og spesialpedagoger jobber for å inkludere denne elevgruppen i skolen og klassen. Deretter vil teori om ASF og kommunikasjonshjelpemidler beskrives. Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK) og konkrete er relevante pedagogiske tilnærminger som blir brukt i arbeid med ASF og inkludering og vil derfor også bli beskrevet her. Til slutt i kapittel to vil tidligere forskning om spesialpedagogers rolle i arbeid med ASF i skolen belyses.

Kapittel tre tar for seg studiens design og metode. Her vil studiens valg av kvalitativ metode og vitenskapsteoretiske perspektiver gjøres rede for. Det vil bli beskrevet hvordan oppgaven tar i bruk fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk fortolkning som vitenskapsteoretisk verktøy i den tematiske analysen. Videre blir studiens informanter presentert, blant annet hva slags utvalg som ble gjennomført og gangen i rekrutteringsprosessen. Deretter beskrives datainnsamlingen hvor det beskrives på hvilken måte datamaterialet for denne studien ble innhentet. Det blir presentert informasjon om hele datainnsamlingsprosessen, fra planlegging og innsamling av materialet, til forklaring av analysen av dette. Hvilken form for analyse som ble vurdert som best egnet til bearbeidelse av det innsamlede datamaterialet og gjennomføringen av analyseringen blir også beskrevet. Etske hensyn belyses også i dette kapitlet. Her beskrives hvilke etiske hensyn som er tatt gjennom hele prosessen av denne studien fra start til slutt. Avslutningsvis i dette kapitlet presenteres oppgavens validitet og reliabilitet.

I kapittel fire vil studiens resultater formidles. Det vil bli presentert en figur som viser studiens koder og kategoriseringer av funnene utarbeidet i analyseringsprosessen av det innhentede datamateriale. Videre i kapittel fem drøftes oppgavens funn opp mot relevant teori presentert i tidligere kapitler i teksten. Det vil også gjøres rede for studiens validitet og begrensinger i slutten av dette kapitlet. Kapittel seks, oppgavens siste kapittel, oppsummerer studien med en konklusjon og en avslutning. Her vil de viktigste funnene fra studien gjengis, og det beskrives hvorfor denne studien er nyttig i feltet for ASF-elever og deres inkludering i skolen. Det vil også belyses områder hvor det kan synes å være behov for videre forskning ut ifra denne studiens funn, dens teorigrunnlag og dette fagfeltets bakgrunn.

2. Teori og bakgrunn

I dette kapitlet vil teori og bakgrunnsinformasjon presenteres som grunnlag for valget av problemstillingen oppgaven undersøker. Kapitlet vil gi en beskrivelse av hva autismspekterforstyrrelser (ASF) er, symptomer forstyrrelsen medbringer og nyere statistikker innenfor diagnostisering av ASF vil også forklares. Tidlig innsats, viktigheten av det og veien fra integrering til inkludering i skolen vil presenteres, samt at tidligere forskning på ASF i skolen vil belyses. Det vil også bli presentert forskning fra inkludering av ASF-elever i skolen og spesialpedagogers rolle i dette arbeidet.

2.1 Autismspekterforstyrrelse (ASF)

Begrepet autismspekterforstyrrelse (ASF) omhandler flere nærliggende diagnoser som beskriver utviklingsforstyrrelser (Martinsen et al., 2016). Diagnostiseringen av ASF har økt drastisk de siste årene og i dag er det mellom 1-5 % av befolkningen som befinner seg innenfor spekteret (Schilbach, 2022, s. 173). Årsaken til den økte diagnostiseringen kan være en bredere og bedre forståelse av ASF som spekterdiagnose.

Det er flere kjennetegn på ASF, mange av dem er knyttet til utfordringer rundt kommunikasjon og sosialt samspill med medmennesker. Eksempler på utfordringer med bakgrunn i ASF er et uvanlig kommunikasjonsmønster, mangel på gjensidig samspill og lite interesse og evne for sosial omgang (Schilbach, 2022, s. 173). Det er ofte tydelige utfordringer rundt sosiale ferdigheter og forståelse. Personer med ASF har en økt sårbarhet for stress og er svært vare for overganger og uforutsette situasjoner (Schilbach, 2022, s. 173).

Ved diagnostisering av ASF blir diagnostiseringsmanualene *Diagnostic and Statistical Manual, Mental Disorders* (DSM-5) og *International Classification of Diseases* (ICD) brukt (Schilbach, 2022, s. 173). ASF er en spekterdiagnose og det er som nevnt store individuelle forskjeller hos personer med denne diagnosen. Symptomene og vanskene, samt alvorlighetsgraden av disse, varierer fra individ til individ (Martinsen et al., 2016).

Det er flere faktorer som spiller inn i ASF som for eksempel kjønn, alder, evnenivå og andre tilleggsvansker. Det er omtrent fire ganger så mange gutter som jenter som diagnostiseres med ASF. Dette kan skyldes at jenter ofte har svakere symptomuttrykk i form av sinne,

særinteresser og repetitiv atferd, og derav sjeldnere blir plukket opp og utredet, enn gutter (Autismeforeningen, 2022). Det er vist å være en økt sårbarhet hos personer med ASF for utvikling av ulike tilleggsvansker. Vansker som ofte blir funnet i samspill med ASF er psykiske lidelser, epilepsi, vansker med søvn og depresjon (Schilbach, 2022, s. 174). Disse aspektene ved ASF gjør viktigheten av tidlig innsats essensielt i henhold til inkludering av denne gruppen i skolen.

2.2 Tidlig innsats

I tråd med oppgang i diagnostisering og utredning av barn og unge med ASF i dagens samfunn er det også i offentlige føringer en økende fremheving av tidlig innsats, livslang læring og betydningen av en best mulig start på livet (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 19). Spesialpedagogikk har en viktig plass når det gjelder tidlig innsats, hvilket har to sentrale formål; forebygge vansker og barrierer fra å oppstå og utvikle seg, samt redusere og avhjelpe vansker som allerede er til stede (Groven & Rostad, 2022, s. 33). Ved forebygging bistår spesialpedagoger med å gi eleven rom for utviklingsbekreftelse ved å styrke og kvalitetssikre vedkommende sin oppvekst og læringsvilkår. Dette gjøres ved å gjennomføre tiltak med hensikt å styrke elevene, og som er med å redusere og forbygge i forhold til de personlige risikofaktorene og de elevene vil kunne møte på i sine miljøer (Befring, 2012a, s. 22).

Når det kommer til elever med ASF er det store individuelle forskjeller. Noen foreldre vil være klar over barnets utfordringer så tidlig som når barnet kommer til verden eller i løpet av barnets første leveår, og vil tidlig bli introdusert for utredning og hjelp fra helsepersonell (Groven & Rostad, 2022, s. 33). Ved andre tilfeller vil tegnene på ASF komme senere, når barnet er i barnehagen eller tidlig skolealder hvor avhengighet av kjente voksne og foreldre avviker fra det man ser på som alminnelig tilknytning (Groven & Rostad, 2022, s. 50; Schilbach, 2022, s. 173).

Det er da viktig å ikke vente for lenge før utredning eller tiltak igangsettes. Det har tidligere vært en «vent og se» -holdning i blant annet barnehager, som ble begrunnet med manglende kompetanse i henhold til ASF risikofaktorer hos yngre barn (Groven & Rostad, 2022, s. 50). Dette har vist seg å ha negative alvorlige konsekvenser for barna og gitt økt fokus på kompetanseheving innen feltet (Groven & Rostad, 2022, s. 50). Kurs som «Ikke vent og se –

men se og gjøre» ble utarbeidet for pedagoger og ansatte som jobber med barn (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). I dag er personalet i skoler og barnehager pliktet til å melde fra om de observerer barn som sliter. Dette gjennomføres ved samtaler mellom ledelse og foreldre, observasjoner av barnet, eventuell igangsetting av helsemessig tilrettelegging, om nødvendig igangsette spesialpedagogisk utredning eller mulige diagnostiseringer av barnet i samarbeid med foreldre (Groven & Rostad, 2022, s. 50).

Begrepet «tidlig innsats» var tydelig presentert i Stortingsmelding 6. «Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO», utarbeidet av kunnskapsdepartementet og offentliggjort i november 2019. I denne ble det gjort rede for kjente vesentlige utfordringer hvor barn ikke fikk den oppfølgingen de trengte, tiltak og hjelp som ble iverksatt for sent og elever som ble møtt med for lave forventninger (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9). I stortingsmeldingen blir det også elementer fra Nordahl-rapporten understreket. Nordahl-rapporten viser blant annet at for mange elever i skolen med særskilte behov ikke får hjelpen de trenger. Ofte blir barn tatt ut av klassefellesskapet for et egenstilt tilbud. Rapporten viser også at elevene som har fått vedtak om spesialpedagogiske tiltak ofte blir fulgt opp av voksne uten relevant kompetanse (Nordahl et al., 2018). I Stortingsmelding 6 (2019-2020) kom det frem at PP-tjenesten ikke bruker nok tid sammen med elevene som har fått vedtak om spesialpedagogiske tiltak. Det blir foreslått store endringer i utdanningssystemet, for at kompetansen på feltet skal komme nærmere elevene som sårt trenger det (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 9).

Stortingsmelding 6 presenterer en rekke konkrete tiltak for å forbedre utdanningssystemet, blant dem er tidlig innsats (Groven & Rostad, 2022, s. 49). Tidlig innsats innebærer at gode pedagogiske tilbud blir presentert fra tidlig småbarnsalder, eller så fort utfordringene viser seg hos barnet. Skolene skal arbeide for å forebygge elevens utfordringer og sette i gang tiltak umiddelbart ved avdekking av utfordringer (Groven & Rostad, 2022, s. 50). Tiltakene justeres etter elevens behov. Dette kan være tilrettelegging innenfor de ordinære pedagogiske rammene, eller særskilte tiltak.

Barns utvikling er en kurve. Om det oppstår nye behov hos elever underveis i utdanningsløpet skal eleven raskt få tilrettelegging for å unngå forverring av utfordringene (Meld. St. 6 (2019-

2020), s. 12; Groven & Rostad, 2022, s. 50). Det er viktig for elevens selvfølelse og at de skal oppleve følelser av felleskap, selvverd og ha best mulig utgangspunkt for læring og utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). I det større bildet tjener samfunnet også på at elevene får hjelpen de trenger. Det vil kunne resultere i at elevene som blir møtt med tidlig innsats og får hjelp og tilrettelegging tidlig har større forutsetninger for å kunne utvikle seg til å bli aktive i et felles samfunn. De vil kunne bidra aktivt i arbeidslivet og skape verdi for seg selv og samfunnet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

Det at elevene skal ha opplevelsen av at de spesialpedagogiske tiltakene iverksatt for dem er helhetlige og i tråd med ordinære tilbud er essensielt (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Ved å la elevene påvirke egen læring er det med å bygge deres trygghet og motivasjon. Dette er med på å danne gode utgangspunkt for læring og utvikling (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 25) og kan være med å bygge elevenes selvtillit. En annen viktig og uunngåelig faktor for best utgangspunkt for barna, er at skolene har en god dialog med foreldrene. Foreldre er de som oftest kjenner barna best og sammen med barna selv, er de viktige informanter til pedagogene om hvordan elevene har det og hva de trenger (Groven & Rostad, 2022, s. 50).

Det er vist at det til enhver tid er om lag 15-25 prosent av barn og unge som har behov for særskilt tilrettelegging, noen i korte perioder, mens andre over lengere tid (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Dette beviser at behov for tilrettelegging er vanlig og utbredt for flere elever gjennom skolegangen. Stortingsmelding 6 tar opp at om man skal oppnå et inkluderende felleskap i skolen er man avhengig av innsats fra både nasjonale og kommunale myndigheter, samt den enkelte skolens for å kunne muliggjøre dette (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Det formidles her at samarbeid mellom instanser er viktig for oppnåelsen av et inkluderende felleskap for elevene i skolen og at ansvaret for dette er felles for flere organer som jobber med barn og unge.

Det blir også beskrevet i stortingsmeldingen at skoler og SFO er avhengige av å være fleksible og løsningsorienterte når det kommer til tilretteleggingen av skoledagen til elever med særskilte behov for best å kunne ivareta disse elevene (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12; Groven & Rostad, 2022, s. 51). Dette krever at resurser blir satt inn på bestemte områder i skolen for at dette skal være oppnåelig.

Stortingsmeldingen belyser også viktigheten av det inkluderende felleskapet. Med dette menes at alle elever skal oppleve å ha en naturlig del og plass i felleskapet (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 24). Ved flere tilfeller oppstår det situasjoner hvor elever er i behov av tilbud utenfor den ordinære opplæringen. Dette er for at eleven skal få mulighet til å utvikle seg og lære på en måte som passer det enkelte barnet best, inkluderingen oppnås ved fleksible løsninger (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 24). Elevene i skolen skal oppleve seg betydningsfulle og føle seg trygge.

Et inkluderende felleskap omhandler alle elever i skolen. Det vektlegges at barna skal erfare at de får medvirke i utformingen av sine tilbud i skolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). I et inkluderende felleskap er det viktig å ta høyde for at alle barn er forskjellige, de har ulike bakgrunner, interesser, forutsetninger, erfaringer og de utvikler seg i ulikt tempo. På tross av disse ulikhetene er det viktig at alle elever opplever å få være seg selv og at alle har like muligheter (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 25).

2.3 Fra integrering til inkludering i skolen

Som beskrevet i kapittelet over er begrepet inkludering blitt innført som et viktig tema i elevers skolehverdag. Begrepet inkludering er et omdiskutert tema og ifølge Peder Haug (2014, s. 16) er det flere fellestrekk mellom begrepene inkludering og integrering. Begge begrepene har grunnlag i at en del unge ikke har en plass i det ordinære eller normale skolefelleskapet. Frem til 1975 i Norge ble flere i denne gruppen vurdert som ikke opplæringsdyktige og fikk dermed ikke formell skolegang. Andre unge som ikke passet inn, fikk plass på ulike former for spesialskoler eller hadde egen organisert undervisning i egne klasser eller grupper innenfor ordinærskolen. Elever med ASF var innenfor denne gruppen (Haug, 2014, s. 16).

Rundt 1950-tallet dukket tanken om en felles skole for alle frem, et krav om at skolen skulle være for alle. Med dette ble begrepet den integrerte skolen dannet (Tetler, 2000). Det ble i Norge beskrevet tre forutsetninger for at alle skulle kunne gå på ordinære skoler. Disse var likeverdige undervisning, alle skulle ha medansvar, samt delta og høre til felleskapet. Dette resulterte i at graden av spesialtilbud i form av organiserte ordninger fikk en gradvis nedgang, og at omfanget av spesialundervisning økte i ordinærskolen (Haug, 2014, s. 16).

Integreringsbegrepet ville etter hvert innebære forventningen om at elever med særskilte behov skulle fungere i den ordinære opplæringen (Haug, 2014, s. 16-17). Det skilles mellom sosial, funksjonell og fysisk integrasjon. Ved sosial integrasjon ligger tanken om et sosialt felleskap mellom alle på skolen, både elever og personal. Den funksjonelle integrasjonen dreier seg om utnyttelsen av skolens felles ressurser og til slutt fysisk interaksjon som bunner i at alle elevene er under samme tak (Tetler, 2000). Med andre ord ble det forventet at elever med spesielle behov skulle tilpasse seg de satte rammene skolen hadde. Tanken om den inkluderende skolen ble med andre ord noe annerledes enn det som i utgangspunktet var tenkt. Flere elever fikk være med i vanlige klasser deler av dagen, men samtidig fikk mange også spesialundervisning i egne grupper i skoletiden.

Utrykket *integrerte barn* ble på bakgrunn av blant annet dette dannet, barn som i utgangspunktet ikke passet inn i den ordinære skolen skulle nå inn i skolefellesskapet. Det var altså elevens mangler og utfordringer som var i søkelyset, ikke skolens (Haug, 2014, s. 17). Resultatet og en tydelig konsekvens av denne typen integrering har vært at elever med særskilte behov har blitt plassert i ordinære klasser og da endt opp med lite utbytte av dette. Det er vist at kun to av ti av disse elevene har følt seg inkludert, mange av dem er ensomme og opplever i større grad enn andre å bli mobbet i skolen (Haug, 2014, s. 17).

Med støtte i forskning vises det at integrering i praksis ble slik at eleven skulle tilpasse seg skolens satte rammer, noe som det argumenteres rundt at flere elever ikke alltid er kapable til (Haug, 2014, s. 17). John Hattie brukte begrepet *mainstreaming* (2009) for praksisen med å plassere elever med særskilte behov i ordinærklasser. Forskning viser at når elever med særskilte behov som blir plassert i en vanlig klasse uten tilrettelegging eller tiltak har dette så å si ingen effekt på eleven utvikling og læring sammenlignet med når en elev er plassert i egne spesialklasser (Hattie, 2009). Denne realisasjonen var med å bane veien videre for begrepet inkludering i skolen.

2.3.1 Inkludering i praksis

Inkludering er et begrep som blir mye brukt i dag. Det er flere definisjoner på hva inkludering er i praksis, men i hovedsak kan det beskrives som et begrep som omhandler folk, samfunn, det å se verdien i ulikheter blant mennesker og å overkomme barrierer (Topping og

Maloney, 2005, s. 3). Inkludering kan fremstå som enkelt og forståelig, men er et krevende begrep med stor kompleksitet. Inkludering som prinsipp og begrep ble ifølge Backman og Haug (2006) introdusert i skolen i forbindelse med lærerplanen i 1997 og inkludering ble da en erstatting for begrepet integrering (Caspersen et. al 2019, s 4).

Etter at konsekvensene av *mainstreaming* ble vurdert så man at skolene ikke tilpasset seg elevgruppene de hadde ansvar for, introdusertes *den inkluderende skolen* (Haug, 2014, s. 17). For at elever med spesielle behov ikke skulle oppleve tilsvarende segregering de gjorde tidligere, hvor de ble plassert eller presentert med adskilte tilbud, skulle den inkluderende skolen konstrueres for å passe alle elevgruppene den hadde (Hattie, 2009). Med denne endringen skulle lærere gjennomgå kompetanseheving for å være i stand til å undervise en svært heterogen elevgruppe (Skrtic, 1991). Spesialundervisningen i grupper og utenfor klassen skulle bort og all undervisning av elever med særskilte behov skulle foregå i klassens felleskap.

Det ble etablert en forståelse for at inkludering er et alternativ til spesialundervisning (Haug, 2014, s.8). Det er en tydelig dominans i faglitteraturen rundt orienteringen av spesialundervisning og inkludering. Dette forsterkes gjennom den tidligere nevnte Salamancaerklæringen utarbeidet av UNESCO i 1994, samt FNs konvensjon om mennesker med nedsatt funksjonsevnes rettigheter (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013). Erklæringen bunnar i *Principals, policy and practice in special needs education* hvor det beskrives at en inkluderende orientering er det beste utgangspunktet for en effektiv mulighet for læring og utdanning for alle elevgrupper (UNESCO, 1994).

Norge er, blant mange andre nasjoner, en av de som skrev under på erklæringen i 1994 og dermed forpliktet seg til å gjennomføre inkludering som strategi for å skape best mulig utdanning for alle (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 24). Begrepet «special needs education» er et videre begrep enn det man vanligvis regner som spesialundervisning som ofte forbindes med elever med redusert funksjonsevne. Dette beskriver en form for inkludering hvor man ikke nødvendigvis skiller mellom ordinær og spesialopplæring, men også andre ulike forhold som oppleves segregerende for elever (Haug, 2014, s.8). Salamancaerklæringen tar for seg andre dokumenterte grupper som kan slite i den etablerte skolen, ikke bare de elevene som får

spesialundervisning. Dette er for eksempel evnerike elever, elever med minoritetsbakgrunn og andre marginaliserte grupper (UNESCO, 1994).

Rammen for *Den inkluderende skolen* er med andre ord en skole som skal tilpasse seg alle elevers behov, uavhengig av bakgrunn, diagnoser og kategoriseringer. Skolen skal tilpasse seg alle elever og deres individuelle behov, ikke omvendt som det tidligere var tradisjon for (Haug, 2014, s.8). Særlig etter Salamancaerklæringen er inkludering blitt et viktig og prioritert prinsipp for hvordan skolen skal handle i praksis. Dette er noe som prioriteres i skolene daglig, og *den inkluderende skolen* er noe som må jobbes med og stadig utvikles til det beste for alle elever.

2.3.2 Spesialskole som alternativt opplæringstilbud

Som beskrevet tidligere er et av ordinærskolens hovedfokus å være en inkluderende skole med en plass for alle, uansett bakgrunn eller utfordringer (Hattie, 2009). Ønskene om å integrere alle elever i en skole for alle resulterte i nedleggelsen av alle spesialskoler i Norge i 1992 (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). På tross av nedleggelsen av statlige spesialskoler er det viktig å påpeke at det fremdeles er kommunale og byskoler som tilbyr adskilte forsterkede undervisningstilbud for barn og unge med omfattende funksjonsnedsettelse (Nilsen, 2017b). Det er flere foreldre som ønsker dette tilbudet for barna sine, i 2018 kom det frem at så mange som 139 søkere fikk avslag på søknad om plass på såkalte spesialskoler i kommunen (Nilsen, 2017b). Slike tall beskriver en pågang og et ønske om et slikt tilrettelagt skoletilbud som strider imot *den inkluderende skolen*, tanken og ønsket for en ordinær skole som er tilpasset alle elever (Haug, 2014, s. 17).

2.4 ASF i skolen

Det er gjort mye forskning på hvordan en kan inkludere elever med ASF i skolen. Flere studier undersøker hvilke tiltak og intervensjoner som egner seg for å oppnå best mulig inkludering av denne elevgruppen (Watkins, et. al., 2019, s. 1). Elever med ASF blir i dag inkludert i ordinære klasser i skolen. I en inkluderende kontekst som dette kan elever med ASF gjennomgå ulike utfordringer, for eksempel i møte med medelever og lærere, både i sosiale interaksjoner og aktiviteter (Watkins, et. al., 2019, s. 1). Disse utfordringene kan oppstå på bakgrunn av denne elevgruppens begrensede interaksjon med andre eller

repeterende atferd (Schilbach, 2022, s. 173). Begrensinger innen emosjonsregulering hos elever med ASF kan resultere i utfordrende og til tider aggressiv atferd som kan være et hinder for å oppnå reell inkludering. (Watkins, et. al., 2019, s. 489).

Det ble i 2019 gjennomført en systematisk kunnskapsoversikt i form av en metaanalyse for å undersøke ulike intervensjoner for barn og elever med ASF og effekten av disse i en inkluderende kontekst (Watkins, et. al., 2019, s. 490). Metaanalysen består av 28 engelskpubliserte studier fra 1997 til 2017. Det er til sammen 293 elever med ASF fra alderen 3 til 21 år hvor 83 % av dem er gutter. Alle de 28 studiene ble gjennomført i en inkluderende kontekst i ordinærskoler og barnehager (Watkins, et. al., 2019, s. 491). Studiene inkludert i denne metaanalysen tok for seg intervensjoner som var rettet mot spesifikk atferd eller evner som for eksempel utfordrende atferd som aggresjon og selvskading, lekekompetanse, akademiske ferdigheter i forskjellige fag, repeterende og begrenset atferd og oppførsel i klasserommet.

Studiene i metaanalysen hadde fellestrekk ved at de fleste undersøkte intervensjoner som kunne forbedre de sosiale kommunikasjonsferdighetene til barna og elevene med ASF (Watkins, et. al., 2019, s. 1). Intervensjonene ble i metaanalysen kategorisert inn i fem hovedkategorier. Eksempler på disse var «visuell støtte», som handler om bruken av visuelle hjelpemidler i form av for eksempel videoer, bøker og fortellinger, «selvmoderering», som dreier seg om hvordan elever lærer å regulere og observere egen atferd og «medelev- mediert instruksjon», som omhandler intervensjoner hvor medelever initierer, styrker og vedlikeholder interaksjoner med ASF-elever (Cihak et al., 2010).

Metaanalysen viser intervensjoner skoler har tatt i bruk som har gitt effekt på elever med ASF og inkludering i skoler og barnehager (Watkins, et. al., 2019, s. 502). Tilfeller hvor ASF-elevne fikk en formell atferdsintervensjonsplan (formal behavior intervention plan [FBA]) (O'Neill et. al., 1997), som kan beskrives som en spisset, individuell plan (O'Neill et. al., 1997), hadde et signifikant positivt utbytte (Watkins, et al., 2019, s. 502). FBA, hvor alle tiltak og intervensjoner tilrettelegges for hver enkelt ASF-elev, fra det sosiale til det akademiske, viste seg å være svært positive i forhold til andre mer generelle intervensjoner som hadde vært prøvd ut i arbeid med ASF-elever i skolen. FBA er vurdert som et evidensbasert tiltak (Watkins, et al., 2019, s. 502; Wong et al., 2015, s. 1953). Det

argumenteres derfor for at FBA bør vurderes som en evidensbasert strategi i arbeid med ASF og inkludering i skolen.

Noen av de 28 studiene i metaanalysen (Watkins, et. al., 2019, s. 1) har blant annet analysert intervensjonsstrategier ved navnet «peer-mediated interventions (PMI)» (Mason et al., 2014). PMI dreier seg om å få medelevene med i inkluderingen av ASF-elevne (Watkins, et al., 2019, s. 502). Klassekameratene får opplæring i hvordan de skal initiativ til, forsterke, og ivareta interaksjonen med ASF-elever. Denne måten å jobbe med hele klassen for å oppnå inkluderingen har vist seg svært nyttig og gitt gode resultater (Watkins, et al., 2019, s. 503). PMI, sammen med selvreguleringsintervensjoner der elevene for eksempel lærer å utrykke hva de føler eller forme ord ved hjelp av tegn og bruke visuelle støtteintervensjoner som for eksempel videoer og bøker har gitt gode resultater (Cihak et al., 2010). Det kommer frem i metaanalysen at en slik sammensetning av tiltak bør fremheves som anbefalte intervensjoner i arbeid med denne elevgruppen (Watkins, et al., 2019, s. 503). De positive effektene av disse typer intervensjoner kan komme av at intervensjonene oppstår og gjennomføres i kjente og naturlige omgivelser (Bellini et al., 2007, s. 155). Dette er med på å ivareta elevenes evner og kunnskaper i en hverdagslig setting, og samtidig er det en inkorporering av nye atferdstrategier som selvregulering, som støtter opp om ønskede sosiale og akademiske mål (Bellini et al., 2007, s. 156).

2.5 Autisme og kommunikasjons hjelpemidler

Som tidligere beskrevet er kommunikasjon og sosiale interaksjoner noen av hovedutfordringene til personer med ASF (Schilbach, 2022, s. 173). Personer med ASF er en gruppe som oftest er i behov av kommunikasjons hjelpemidler, noen i perioder, andre bruker dem livet ut (Øzerk og Øzerk, 2022, s. 317). Det er viktig at disse hjelpemidlene er forståelige å bruke og at de er lette å anvende for brukeren (Thunberg, 2022, s. 124).

Viktigheten av anvendelige kommunikasjons hjelpemidler for personer med behov for det beskrives tydelig i FNs konvensjon i artikkel 4 og 21 (FN, 2022). Alternativ og Supplerende Kommunikasjon, også kjent som ASK, har i de siste årene blitt mer aktuelt i undervisning og bevisstheten og kompetanse for dette øker stadig (Øzerk og Øzerk, 2022, s. 317). Dette er et

fagfelt innenfor pedagogikk som inneholder flere varierte kommunikasjons hjelpemidler (Thunberg, 2022, s. 125).

2.5.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

For at elever med ASF skal kunne inkluderes i skolehverdagen, sosialt og faglig, samt være medvirkende til egen læring, er de avhengige av fungerende kommunikasjonsferdigheter.

ASK kan beskrives som ulike prosedyrer og prosesser som tas i bruk for å lykkes i kommunikasjonen (ASHA, 2001, s. 98). Det er utviklet flere kommunikasjons hjelpemidler for personer som er i behov av ASK. Det skilles ofte mellom «high tech» som for eksempel komplekse talemaskiner med dynamisk display, «low tech» med for eksempel talemaskiner uten dynamisk display og til slutt «papp tech»-hjelpemidler som inneholder mer konkrete som kommunikasjonsbok og bokstavtavle (Næss, 2022, s. 29). Valget for hvilke kommunikasjons hjelpemidler som skal brukes avhenger blant annet av den individuelle personens kommunikasjonsferdigheter, samt hva som er personens forventede utvikling og mobilitet (Næss, 2022, s. 29).

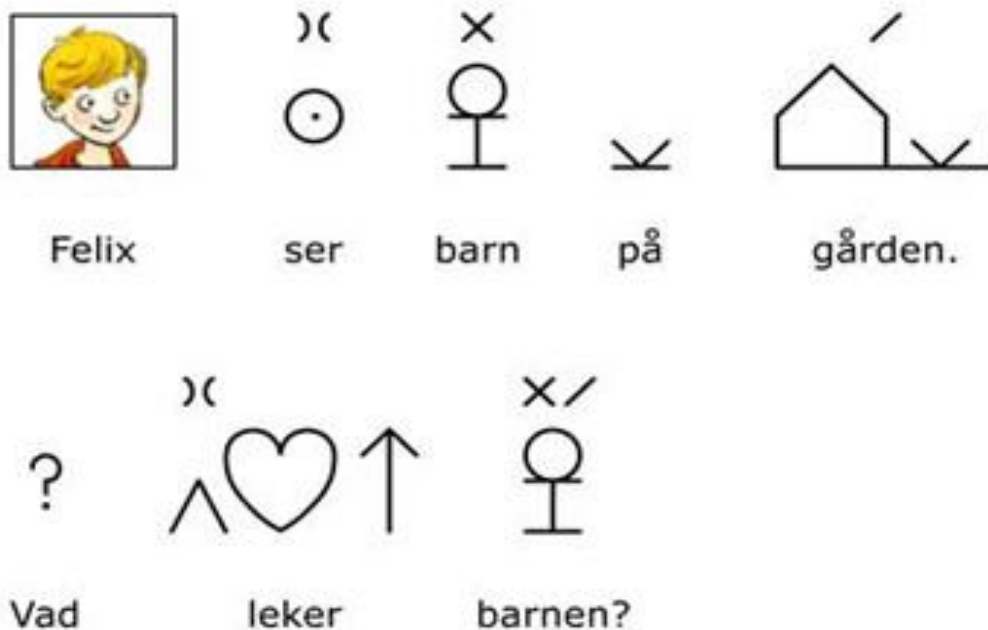
Elever med ASF er en gruppe som kan ha god nytte av ASK i forhold til deres utfordringer med kommunikasjon (Schilbach, 2022, s. 173). Som pedagog kan det være vanskelig å vite når man skal igangsette ASK. Det er hensiktsmessig å starte med det så snart det observeres et gap mellom barnets kommunikasjonsferdigheter og behovet barnet har for å kommunisere. Det er flere måter å identifisere barns vansker i utvikling av kommunikasjonsferdigheter på. Noen av dem er for eksempel mangel på blikkontakt, misforståelser ved turtaking, peking og felles oppmerksomhet, som alle er sentrale ferdigheter i den karakteristiske kommunikasjonsutviklingen (Næss, 2022, s. 29). Et barn med ASF må gjennomgå en pedagogisk kartlegging hvor barnets styrker og behov blir vurdert så man kan velge riktige ASK-strategier ut ifra elevens forutsetninger (Øzerk og Øzerk, 2022, s. 318-319).

I arbeid med ASF-elever og ASK blir ofte bilder og symboler tatt i bruk, disse ulike oppsetningene kan deles inn i «symboloppsetninger» og «symbolsystemer» (Rydeman, 2022, s.164). Symboloppsetningene inneholder et stort antall bildesymboler som er utformet for å gjengi spesifikke betydninger og ord. Det er ingen bestemte regler for hvordan disse

symbolene skal kombineres eller anvendes og det er ofte opp til pedagogen som bruker det å tilrettelegge opplegget for den enkelte eleven (Rydeman, 2022, s.164-165).

Når det kommer til symboloppsetninger brukes ofte PCS (Picture Communication Symbols) som et godt eksempel (Rydeman, 2022, s.165). PCS ble utviklet som en del av et program for barn med autisme med hovedintensjonen om å skape et verktøy i møte med disse barnas utfordringer med kommunikasjon, som mangel på eller sen utvikling av talespråk. PCS er et bildesystem innenfor ASK som omhandler kommunikasjon med bildeutveksling som gjennomføres ved å følge fastsatte prinsipper, strategier og metoder (Øzerk og Øzerk, 2022, s. 317 og 322). Som PCS, er det i arbeid med symboloppsetninger bestemte måter for hvordan man kombinerer bildesymboler og sekvenser av dem på.

Ved hjelp av satte regler om hvordan man bruker bildesymbolene vil man ende opp med et uendelig antall sammensetninger av kommunikasjonsmeldinger (Rydeman, 2022, s.165). Med dette menes at bildesymbolene i et slikt system er utarbeidet på en logisk måte som gjør det mulig å skape nye bildesymboler hvor nye betydninger dannes. Bliss er et godt eksempel på et slikt system, et visuelt system hvor begreper og ord blir fremstilt av logiske symboler i stedet for ord og bokstaver (Rydeman, 2022, s.165; Statped, 2022, s 3).



Figur 1. *Eksempel på Bliss-symboler og hvordan de brukes for å bygge opp logiske setninger for ASK-brukeren* (Statped, 2022, s 3).

Figur 1. presenter et verktøy innenfor ASK som er vist seg nyttige i arbeid med elever med ASF innenfor kommunikasjonsutvikling (Øzerk og Øzerk, 2022, s. 318-319), som igjen er essensielt for inkluderingen av disse elevene i skolen. Det finnes flere ulike symbolsystemer og symboloppsetninger som kan testes ut for å finne det som passer det individuelle barnet best. Bliss og PSC er eksempler på disse. ASK er et komplekst felt fordi alt tilrettelegges for hver enkelt elev utfra dens utgangspunkt og muligheter (Rydeman, 2022, s.165).

2.5.2 Konkreter som kommunikasjonshjelpemiddel

Tidligere forskning innen kommunikasjonsvansker viser at det er svært viktig for en person å kunne presentere seg selv og sin kommunikasjon (Light & Binger, 1998). Kommunikasjon er en vesentlig del av menneskers samspill med hverandre og er en uunngåelig del av det å være menneske. Når en av kommunikasjonspartnerne har kommunikasjonsvansker påvirkes derfor begge sider (Thunberg, 2022, s.129). Om ikke begge

partene har kunnskap om alternative kommunikasjonsstrategier er det en naturlig reaksjon å unnvike kommunikasjon med den som viser utfordringer med dette.

Konkreter kan brukes og beskrives som et kommunikasjonsverktøy i arbeid med personer som har kommunikasjonsutfordringer (Thunberg, 2022, s.129). Et vanlig verktøy innen konkreter er kommunikasjonskort og kommunikasjonspass. Et kommunikasjonskort kan beskrives som et ID-kort hvor personen skriver viktig informasjon og en kort introduksjon av seg selv (Thunberg, 2022, s.129). Et kommunikasjonskort inneholder informasjon som personens navn, adresse, en forklaring på personens funksjonsnedsettelse eller diagnose og helst en kort forklaring på personens kommunikasjonsvansker og hva som er vanskelig (Thunberg, 2022, s.130). Disse kortene er nyttige når den unge personen for eksempel skal ta bussen eller handle. Da blir informasjonen delt på en mer abstrakt måte, men det er fortsatt en form for kommunikasjon til stede (Thunberg, 2022, s.130). Figur 2. illustrerer et eksempel på et kommunikasjonskort.

Hei! Mitt navn er Kari Olsen.

Min adresse er: Storgata 5, 21 153 Oslo

Telefon: 0808-008890

Jeg snakker utydelig, men forstår hva du sier. Ved problemer ring hjem på: 0990-78890

Figur 2. *Et eksempel på et kommunikasjonskort* (Thunberg, 2022, s.130).

En annen form for konkrete brukt som verktøy med barn og elever med kommunikasjonsvansker er «visuelt verktøy» (Thunberg, 2022, s.133). Dette er et av de vanligste kommunikasjons hjelpemidlene som brukes og blir også ofte omtalt som et kognitivt hjelpemiddel. Det er svært vanlig for personer med kommunikasjonsvansker å ha tilleggsvansker som mangel på forståelse, forestillingsevne og minne. Grunnet disse aspektene kan bruken av visuelle verktøy være til stor nytte (Thunberg, 2022, s.133). Et visuelt skjema kan for eksempel inneholde elevens dagsplan. En konkret beskrivelse med forståelige bilder og ord som beskriver elevens dag.

Denne formen for konkret er eleven med på å forme sammen med den ansvarlige pedagogen (Thunberg, 2022, s.134). Eleven har en visuell oversikt over hva som kommer og hva som har vært. Dette er noe som kan være betryggende for eksempel for elever med ASF som er vare for endringer og avhengig av rutiner og å vite informasjon på forhånd (Schilbach, 2022, s. 173). Figur 3. viser et eksempel på figurer i et visuelt verktøy som kan brukes til å utforme en dagsplan.



Figur 3. Eksempel på symboler til bruk i en visuell dagsplan (Statped, 2022, s 5).

Visuelle dagsplaner kan brukes av alle som har utfordringer innenfor kommunikasjon og som er har behov for støtteverktøy. Det kan brukes fra tidlig alder når et barn viser behov for kommunikasjonsverktøy og av eldre personer hvor det da kan tas i bruk mer avanserte tegn og beskrivende figurer (Thunberg, 2022, s.133).

2.6 Tidligere forskning på spesialpedagogers rolle i arbeid med ASF

En studie fra 2017 som tok for seg inkludering av elever med ASF i ordinærklasse, viser at faglærere er positive til at disse elevene skal være mer inne i klasserommet med de andre elevene (Alexandri, et. al., 2017, s. 52). Det kommer frem at lærere er positive til inkluderingen av ASF- elever, men med krav om tilgjengelig grupperom og en fagarbeider eller spesialpedagog til stede til enhver tid (Alexandri et al., 2017, s. 52). Selv om flertallet av lærerne er positive til inkludering av ASF-elever i klassen, viser resultatene en mer positiv

holdning hos dem som har jobbet i skolen fra ett til ti år i motsetning til de som har jobbet lenger (Alexandri, et. al., 2017, s. 53). Resultatene viser også at de lærerne som har mer erfaring med å jobbe med elever med autisme og har god kjennskap til spekteret, er mer positive til inkluderingen av elever med ASF i klassene sine (Alexandri, et. al., 2017, s. 52).

Undervisning i den ordinære norske skolen gjennomføres i dag i større aldersinndelte klasser, hvor de fleste deltar i samme undervisning og et inkluderende felleskap (Martines, 2022, s. 191). På tross av dette kan barn ha individuelle behov, og skolene er som beskrevet over, lovpålagt å tilrettelegge opplæringen til hver elev på bakgrunn av deres forutsetninger og evner (Opplæringslova, 1998, §9a). Om tilrettelagt undervisning viser seg å ikke være tilstrekkelig for eleven, har de rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5).

Det at elever med ASF blir inkludert i ordinærklasser i dag er vanligere enn for noen år tilbake, hvor mesteparten av undervisningen for denne elevgruppen ble holdt i mindre grupper eller en-til-en (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 20). Selv om elevene i dag befinner seg mer i klassen med de andre elevene, har de et tilrettelagt undervisningsopplegg. En undersøkelse av rektors tanker om inkludering av ASF-elever i skolen gjennomført av Olesen og Waldahl (2019) viser at det stort sett er spesialpedagoger som har ansvaret for å tilrettelegge spesialundervisningen. Det er også som oftest de som gjennomfører undervisningen, med noen unntak av faglærere og assistenter. Undersøkelsen dokumenterer hvor sårbart det er med fravær av faste ansatte, spesielt med tanke på elever med ASF (Olesen og Waldahl, 2019, s. 9). ASF-elever er avhengige av vaner og rutiner, ved fravær er det vanskelig å gi ASF-elever den tilpassede undervisningen som bør gjennomføres av pedagoger med tilstrekkelig kompetanse (Olesen og Waldahl, 2019, s. 9).

Resultatene til Olesen og Waldahl (2019) beskriver også ledelsens forståelse av viktigheten av bred kompetanse innen ASF ved inkluderingsarbeid i skolen. ASF dekker flere ulike typer tilstander innen funksjonsnivå og atferd. Dette forklarer viktigheten av å justere ansattes kompetanse når det kommer til hver enkelt elev med ASF (Olesen og Waldahl, 2019, s. 10). Å øke kompetanse innen ASF for pedagogene som utarbeider og gjennomfører undervisningen, samt inkluderingen av elever med ASF i klassen vil lønne seg i lengden.

Dette vil tilsynelatende gi økt sjanse for eleven til å nå sitt potensiale ved at de ansatte er trygge i sitt arbeid med hver enkelt elev med ASF (Olesen og Waldahl, 2019, s. 9).

Funnene av disse studiene indikerer viktigheten av spesialpedagogers rolle i arbeidet med elever med ASF i skolen, i forhold til både faglig og sosial tilrettelegging. Det kommer frem at det er spesialpedagoger som utarbeider tiltakene og ofte gjennomfører dem. Dette er med på å legge grunnlaget for hvorfor rekruttering av informanter for denne studien ble spesialpedagoger i skolen.

3. Design og metode

For å undersøke hvordan spesialpedagoger i skolen jobber for å inkludere elever med ASF ble en kvalitativ metode brukt. Studien tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming med en hermeneutisk fortolkning. Tematisk analyse (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 604). er benyttet i analyseringen av det innsamlede datamaterialet (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 42). Datainnsamlingen ble gjennomført i form av semistrukturerte intervjuer hvor det i forkant ble utarbeidet en intervjuguide med bestemte spørsmål med mulighet for oppfølgingsspørsmål i tråd med informantenes svar (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 42). Informantene i studien ble innhentet på bakgrunn av erfaring og kunnskap om inkludering av og arbeid med ASF-elever i skolen.

3.1 Valg av metode

Målet for denne studien var å undersøke hvordan ulike skoler jobber for å inkludere elever med ASF. Det er flere definisjoner på kvalitativ forskning. Fellestrekket ved disse definisjonene er at kvalitativ forskning ofte stilles opp som motsetningen til den kvantitative (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 15). Kvantitativ forskning legger vekt på statistikk i hovedsak i form av mengde og meningsmålinger med utgangspunkt i forskningstemaet.

Når man tar i bruk kvalitativ forskning som metode ligger ofte interessen i forskningen på hvordan noe blir gjort, oppleves, fremstår eller utvikles. Det ble derfor naturlig å foreta en kvalitativ forskning for denne oppgaven hvor man da går inn på informantenes forståelse og oppfatning av fenomenet inkludering i henhold til elever med ASF. For å få et best mulig innblikk og svare best mulig på problemstillingen blir semistrukturert intervju vurdert som beste intervjumetode (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 42).

3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Denne studien tar utgangspunkt i hermeneutisk fortolkning og en fenomenologisk tilnærming i henhold til gjennomføringen av intervjuene. Det var ønskelig å undersøke nærmere hvordan informantene opplever og gjennomfører inkluderingsarbeid best mulig i arbeidet med ASF-elevne. Fenomenologi påvirker datamaterialet i denne sammenheng ved å gi et innblikk i informantenes livsverden. Hermeneutikk påvirker studien i form av

gjennomføringen av intervjuene og ved tolkningen av datamaterialet (Brinkmann & Tangaard, 2020, s. 281).

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi er en tilnærming med grunnlag i filosofi dannet av Husserl (1859-1938) tidlig på 1900-tallet. Tilnærmingen har siden den gang utviklet seg til et bredt og variert utvalg av empiriske forskningsmetoder innen flere fagfelt i humaniora. Fenomenologi kan beskrives som en forskningsmetode, retning, stil og tankemåte som kan anvendes på et bredt spekter (Brinkmann & Tangaard, 2020, s. 281). Fenomenologi som vitenskapelig tilnærming har som hensikt å danne forståelse for sosiale fenomener ut ifra informantenes subjektive perspektiver. Den fenomenologiske tilnærmingen vil i denne studien være med å belyse informantenes tanker og erfaringer rundt inkludering av elever med ASF. Informantene fortalte om temaet slik de opplever det og målet med tilnærmingen er at de skal erfare at deres opplevelser og meninger er viktige og sanne (Brinkmann & Tangaard, 2020, s. 294).

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk som vitenskapsteoretisk verktøy blir brukt som en måte å fortolke datamaterialet innhentet fra intervjuene. Begrepet hermeneutikk i seg selv kan beskrives som fortolkningslære (Dalland, 2017, s. 47). Bruken av hermeneutisk tilnærming i denne studien tas i bruk som en teori for å kunne gå i dybden og fortolke det informantene har beskrevet i intervjuene rundt temaet inkludering og ASF-elever i skolen. Fortolkningen av deres opplevelser og erfaringer kan bidra til å styrke oppgaven og er en viktig del av analysen av datamaterialet (Dalland, 2017, s. 47). I fortolkningen av informasjonen innhentet fra informantene bidrar en hermeneutisk tilnærming til å avdekke underliggende mønster i besvarelsene, realiteter informantene selv ikke er klar over (Fangen, 2010, s. 217).

3.3 Informanter

Informantutvalget for denne studien var et strategisk utvalg. Informantene ble rekruttert grunnet relevant erfaring og kunnskap i arbeid med elever med ASF og inkludering av denne elevgruppa i skolehverdagen (Dalland, 2017, s. 59). Det krever en spesifikk erfaring og kunnskap og dermed kan de strategisk utvalgte informantene besvare problemstillingen best (Dalland, 2017, s. 59-60).

Informantene ble kontaktet via ledelse etter skolene fikk tilsendt en mail om forskningsprosjektet. I mailen ble det etterspurt ansatte med kunnskap og arbeidserfaring innen ASF og om det eventuelt var interesse for deltakelse i masterstudien. Informantene tok da selv kontakt og intervjuer ble avtalt og gjennomført.

Det er til sammen tre informanter i denne studien. Informantene har variert faglig bakgrunn, men er alle spesialpedagoger med flere års erfaring rundt inkludering av ASF-elever i skolen. To av dem jobber for tiden med elever på barnetrinnet og en jobber med ungdomstrinnet. Informantene er alle kvinner og de er i en alder mellom 44 og 55 år. Informantene er innhentet fra ulike skoler, to fra ordinærskolen og en fra en skole med forsterket spesialpedagogisk tilbud. Dette var et bevisst valg for å få et innblikk i hvordan elever blir inkludert innenfor rammene av både ordinær og spesialskoler. Dette er interessant som grunnlag for å se på det helhetlige tilbudet for denne elevgruppen i lys av inkludering. Informantene er fra skoler i to forskjellige kommuner.

3.4 Datainnsamling

For å gjennomføre det semistrukturerte intervjuet ble det i forkant av intervjuene laget en intervjuguide (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 44). I intervju-guiden ble det konstruert spørsmål for å best mulig kunne svare på problemstillingen, samt spørsmål med åpenhet for tilleggsspørsmål om informantene tok opp noe utenfor temaet, men med relevans for oppgaven. Intervjuguiden fungerte som en ramme for intervjueren. Dette var med å danne intervjuer med forutbestemte spørsmål med åpenhet slik at informantene kunne svare åpent og legge til informasjon de fant relevant for spørsmålet formål (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 44).

Før rammene for intervjuet ble dannet ble det gjort grundig forarbeid i form av undersøkelse av tidligere forskning og viten rundt temaet inkludering, rettigheter og ASF-elever. Intervjuguiden har på bakgrunn av dette forarbeidet en teoretisk og empirisk bakgrunn (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 42). Etter gjennomføringen av intervjuene ble lydfilene med opptak fra intervjuene transkribert, og datamaterialet ble analysert i form av en tematisk analyse hvor sentrale temaer i materialet ble funnet (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 251). Deretter ble det funnet koder og kategoriser innenfor temaene funnet i analysen. I starten av

studien hadde informanter fra PP-tjenesten opprinnelig sagt seg villig til å stille til intervju, men grunnet høyt arbeidstrykk trakk de seg før intervjuene. Intervjuguiden måtte derfor endres underveis og noen av spørsmålene var derfor preget av samarbeid mellom instanser i henhold til inkludering av ASF-elever, som vises i resultatene under.

Informantene fikk tilbud før intervjuene om å velge intervjusted. For å gi informantene anledning til å velge et sted hvor de følte samtalen kunne gjennomføres på best mulig måte, alle valgte å intervjues på egen arbeidsplass. Informantene har ved dette valget muligheten til å velge et sted hvor de er trygge og kan være så åpne som mulig rundt intervju spørsmålene (Tjora, 2017, s. 121). Dette bidrar positivt for datamaterialet i form av at informasjonen som samles inn er autentisk og har dybde. (Engelsrud, 2002, s. 13; Tjora, 2017, s. 121).

Studiens datamateriale ble i første omgang samlet inn i form av lydopptak og notater tatt under intervjuene som senere ble transkribert. Fokuset på å ikke miste eller redusere datamaterialet under selve transkriberingen var viktig. Det å få med seg informantens egne ord slik de valgte å forklare fenomenene er essensielt for studien for å kartlegge hvordan informantene jobber med inkludering av ASF-elever (Willig, 2013, s. 31). Viktigheten av å ikke trekke fra noe eller legge noe til under transkriberingen ble vektlagt for at datamaterialet skal være så korrekt som mulig (Willig, 2013, s. 31).

3.5 Tematisk analyse, koding og kategorisering

Den tematiske analysen av datamaterialet for denne studien gjennomførtes ved å gå gjennom de transkriberte intervjuene og finne relevante temaer i tråd med problemstillingen (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 251). Deretter ble de transkriberte intervjuene kodet og kategorisert i samsvar med de temaene funnet (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 604). Det første steget var å redusere datamaterialet. Dette ble gjort ved å bryte ned datamaterialet og sortere funnene inn i temaer i tråd med problemstillingen for å så danne koder og kategorier (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 604). Kategoriseringen og kodingen foregår ved å ta utgangspunkt i temaene funnet i de transkriberte intervjuene og sortere dem i form av egenskapene og oppdagelser direkte fra intervjuene (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 605).

Kodingen var en omfattende prosess og bidro til å kategorisere og avgrense funnene som er nyttige for besvarelsen av problemstillingen som omhandler å undersøke hvordan spesialpedagoger i skolen jobber for å best mulig inkludere elever med ASF. Kodene gjelder den samlede informasjonen gitt av informantene og består av opplysninger og eksempler fra de forskjellige informantene hvor den samme teoretiske ideen blir fremstilt (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 605).

Ved tematisk analyse av datamaterialet i tråd med koding og kategorisering blir det mulig å utforske fenomener og opplysninger i funnene fra ulike synspunkter (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 251 og 605). Det er mulig å se forbindelser mellom informantene på et dypere plan og man danner en bredere og bedre forståelse for hvordan spesialpedagoger på ulike skoler jobber for å inkludere elever med ASF og hvordan det oppleves for dem.

3.6 Etske hensyn

Ved gjennomførelse av kvalitativ forskning kan etiske spørsmål dukke opp ved flere anledninger. Kvalitative studier omhandler svært ofte menneskers personlige erfaringer og private ytringer gitt på en offentlig arena (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 605). Det er ikke klare retningslinjer for en studie som denne og det er derfor viktig å ta etiske vurderinger jevnlig i løpet av forskningsprosessen. Dette har blitt gjort helt fra begynnelsen av denne forskningen. Før rekrutteringen av informanter ble det sendt inn søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) av etiske hensyn.

Det ble etter godkjenning sendt ut et infoskriv til de aktuelle skolene med informasjon om studien og om hva de som ønsket å stille som informanter kunne forvente seg og hva de faktisk samtykket til (Brinkmann og Tangaard, 2020, s. 62). Søknaden inneholdt informasjon om studien i sin helhet og ønskelige informanter. Søknaden ble godkjent før informantene ble kontaktet og innhentet og før studiens problemstilling ble satt. Anonymisering av informantene er svært viktig. Dette ble informantene gjort oppmerksomme på både i informasjonsskrivet som ble gitt dem før intervjuet og i samtykkeskjemaet de signerte før gjennomføringen av intervjuene.

Informantene skal på ingen måte kunne bli gjenkjent i den ferdigstilte oppgaven (Tjora, 2017, s. 175). Ved gjennomførelsen av intervjuene ble det vurdert og sikret at informantene ikke skulle oppleve skade eller belastning, i denne studiens sammenheng, psykisk (Tjora, 2017, s. 175). Det ble for eksempel i en del av intervjurunden reflektert rundt mulig ubehag informantene kunne utsettes for i forhold til temaer og spørsmål som stilles ved intervjuene (Tjora, 2017, s. 177). Spørsmålene ble også bearbeidet for å ikke inneholde personlige spørsmål eller spørsmål som kunne tolkes på uønsket måte.

3.7 Validitet og reliabilitet

Studien har ikke som formål å generalisere, men å få en bedre forståelse av hvordan informantene jobber med inkludering av ASF-elevene i skolehverdagen. De semistrukturerte intervjuene ble gjennomført for å undersøke individuelle spesialpedagogers inkluderingsarbeid i henhold til elever med ASF. Funnene gjengir informantenes subjektive meninger og gjøremåter i dette arbeidet. Dette vil altså ikke nødvendigvis samsvare med en annen spesialpedagog fra en annen skole om studien skulle repliseres (Willig, 2013, s. 24). Det er imidlertid satt kriterier for å sikre studiens reliabilitet ved å redegjøre for alle ledd og gjennomføringer gjennom forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 192). Dette er blant annet å klargjøre studiens formål og begrensninger som er beskrevet tidligere i kapitlet.

Valg av kvalitativt dybdeintervju og selektivt utvalg av informanter som metode for å svare på oppgavens problemstilling er med på å styrke oppgavens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). De semistrukturerte intervjuene av spesialpedagoger på ulike skoler bidro til å innhente et datamateriale direkte fra personer som jobber spesialpedagogisk med inkludering av elever med autisme. Dette datamaterialet inneholder individenes egne tanker, opplevelser og meninger om hvordan inkludering av denne elevgruppen gjennomføres og hvordan de på best mulig måte jobber med inkludering av denne elevgruppen (Dalland, 2020, s. 54). Viktigheten av å gjennomføre intervjuene på best mulig måte ble vurdert gjennom hele prosessen, både i forkant, under og etter intervjuene. Informantene fikk i denne sammenheng selv velge intervjusted med et håp om å skape et trygt og åpent rom for dem å dele sine erfaringer i. Gjennom intervjuene hadde intervjueren hele veien refleksjoner over egen rolle og forskningsspørsmålet som fokus (Willig, 2013, s. 24).

4. Resultater

For å undersøke hvordan spesialpedagoger i skolen jobber for best mulig å inkludere elever med ASF ble tre spesialpedagoger fra ulike skoler intervjuet. Analysen av studien vil bli presentert i en tabell under som vil bli nærmere forklart ved utfyllende beskrivelse av analysen og eksempler fra de gjennomførte intervjuene i form av sitater.

Spesialpedagogers arbeid med inkludering av elever med ASF i skolen

Anvendelse av hjelpemidler	Relasjoner	Eksterne samarbeidspartnere	Foreldresamarbeid	Utfordringer
ASK	Tett oppfølging	HABU	Samtykke til informasjon	Sårbart med fravær av kjent voksen
Konkreter	Læringspartnere	Statped	Tillit	Emosjonsregulering
Tegneserie	Demokrati	PPT	Involvering	Reaksjoner ved endring
Snakke-bok	Trygghet for eleven			
Tilpasset gruppeundervisning	Trygge voksne			

Figur 4. Kategorier og koder fra studiens datamateriale.

Kategoriene «anvendelse av hjelpemidler og relasjoner» er koder som dreier seg om hvordan spesialpedagogene jobber med inkludering og ASF-elever i klasserommet. Eksterne samarbeidspartnere og foreldresamarbeid omhandler samarbeidspartnere spesialpedagogene har nevnt i intervjuene og måten dette er en del av deres inkluderingsarbeid i henhold til elever med ASF. Enkelte sitater vil inkluderes underveis i analysen for å beskrive informantenes beskrivelser av bestemte fenomen og subjektive forklaringer.

4.1 Anvendelse av hjelpemidler

Anvendelse av hjelpemidler handler om hva og hvordan spesialpedagogene bruker hjelpemidler i inkluderingen av elever med ASF. En informant sier: «ASK som kommunikasjonshjelpemiddel bruker jeg mye med elever med ASF». ASK er et hjelpemiddel alle informantene forteller at de bruker jevnlig i arbeid med ASF.

Et annet hjelpemiddel i tråd med ASK alle informantene forteller at de tar i bruk er konkreter. En av informantene ga en god beskrivelse av hvordan de jobber med konkreter:

Konkreter er veldig viktig, i hvert fall som jeg har erfart det, og jeg bruker det alltid når jeg jobber med ASF [...] Vi bruker for eksempel en konkret dagsplan som er en tavle eleven har i klasserommet. Eleven og jeg setter opp dagen på tavlen i form av beskrivende klistremerker og når en del av planen er gjennomført fjerner vi det vi har gjort fra tavlen.

Flere av spesialpedagogene som ble intervjuet forteller om viktigheten av bruken av konkreter i forhold til kommunikasjon og relasjonsbygging med ASF-elevne. Dette beskriver også informantene som et viktig hjelpemiddel i faglig undervisningssammenheng som for eksempel matematikk og naturfag.

Informantene beskriver at de ofte må være kreative når det gjelder tiltakene de gjennomfører med ASF-elever. Undervisningen legges opp slik at opplegget er tilpasset hver enkelt hvor deres styrker og utfordringer blir tatt i betraktning. Eksempel på denne form for tilrettelegging presenteres her i to ulike sitater fra forskjellige informanter: «Om han skal skrive en tekst, så får han lov til å lage en tegneserie. Han går gjennom det samme temaet som klassen, men med en vri som passer han», «Vi starter dagen med å ta frem en snakke-bok, så spør jeg han om det er noe spesielt han vil snakke om».

En av informantene jobbet på en skole med forsterkede spesialpedagogiske tilbud.

Informanten gir en god beskrivelse av hvordan skolen legger opp klassene, eller gruppene, uavhengig av alder, men mer etter elevens spesifikke behov og evner. Dette er et eksempel på

hvordan elever med ASF får tilrettelegging på en annen arena enn ordinærskolen, «det kan like gjerne være en tiendeklassing som en sjetteklassing, for den saks skyld. Det er i forhold til hvilke type opplegg profitterer de på, og profitterer de da på hverandre».

4.2 Relasjoner

Alle informantene beskriver bevisst og aktivt arbeid med relasjonsbygging og tett oppfølging av elevene med ASF i skolen de jobber på. Det er tydelig at det arbeides med elevens behov for oppfølging i møte med seg selv og andre elever. «De har jo en-til-en-oppfølging, så det er det jo. Det er spesialpedagoger eller fagarbeider som følger de i alle timer, både ute og inne». Informanten beskriver her tett oppfølging av ASF- elevene både i og utenfor klasserommet hvor eleven har oppfølging en-til-en, hele skoledagen.

Spesialpedagogene som ble intervjuet for denne studien hadde flere og ulike måter de jobbet med relasjonsbygging på. Fellestrekkene var mange, og det at ASF-elevne skulle inkluderes i en klasse eller gruppe var essensielt hos alle. Et eksempel på dette kommer fra en av informantene som nevnte at eleven de nå jobbet med arbeidet med ulike læringspartnere i løpet av året. «De (elevne) har læringspartnere som rulleres gjennom skoleåret. Her er det ofte han viser sider av seg som andre lærer av og han lærer av dem». Sitatet beskriver hvordan ASF-eleven gjennom læringspartnere utvikler relasjoner med klassekameratene sine og hvordan de kan lære av hverandre. Dette er en måte denne spesialpedagogen jobber for å inkludere eleven inn i klassen og legger til rette for at eleven opplever medvirkning og mestring.

Informanten fra spesialskolen beskriver arbeidet med demokrati som svært givende og viktig i arbeid med ASF.

Der har vi gruppeundervisning og jobbing for å ha demokrati, og altså helt så enkelt som; skal vi ta den leken eller den leken? Ja, men da må vi ta en avstemning, og hva vil du og hva vil du?

I situasjoner som sitatet over beskriver, hvor demokrati blir brukt, lærer elevene at det ikke alltid er deres ønske og vilje som alene avgjør. Dette er en kunnskap informantene mener er

viktig at ASF-elevene lærer aktivt for å kunne inkluderes på best mulig måte for å kunne ta en aktiv del i samfunnet. For å oppnå læring og livserfaringer på dette nivået er det viktig at elevene med ASF har trygge voksne å forholde seg til på skolen:

Han må være helt trygg på at det er vi voksne som tar avgjørelsen. Det må være en trygg, fast voksen som klarer å stå i de utfordringene som kommer. Og når han slår seg helt fra, så har det jo vært utageringer både fysisk og [...] Å trygge ham i at vi ser og skjønner hva dette er. Og at ikke noen broer blir brent, men at vi må stoppe.

I sitatet presentert over beskriver en av informantene viktigheten av at eleven er trygg på og stoler på de voksne som følger han. Det kan oppstå situasjoner, spesielt i sosiale settinger, som kan være utfordrende for personer med ASF. Da er det viktig for disse elevene å være trygge på de voksne som har ansvar. Det er svært viktig at elevene har en god og trygg relasjon til de som jobber tett med dem. Dette blir beskrevet av de fleste av informantene. «Vi har jobbet veldig mye med at når du kjenner at dette blir for mye, så kan du få lov til å gå ut. Da kan du ta en liten pause».

4.3 Samarbeid med eksterne

Informantene beskriver i intervjuene viktigheten av samarbeid med eksterne instanser i arbeidet med inkludering av ASF-elever i skolen. Det er varierende grad av samarbeid med instanser fra skole til skole, men alle informantene nevner HABU som en viktig samarbeidspart: «HABU, de er veldig behjelpelige, for de kjenner jo alle barna fra utredelsen».

Statped nevnes av informantene i henhold til ASF-elevens opplæringsprogrammer og hjelpemidler som for eksempel ASK. «Her kommer de inn fra Statped for å hjelpe meg med hvilket ASK-hjelpemidler jeg skal bruke. Så da kommer de fysisk og skal [...] Da kommer de fysisk og observerer for å se hva som passer best». Informantene beskriver viktigheten av et samarbeid med Statped for å kunne gi elevene de hjelpemidlene som egner seg best for dem personlig. Det er også ved hjelp av Statped at pedagogene får opplæring i hvordan hjelpemidlene brukes om de ikke kjenner til det fra tidligere.

PPT blir også angitt som en ekstern instans de alle har tilknytning til. Det blir beskrevet av informantene at kommunikasjonen og samarbeidsmengden varierer fra elev til elev, samt hvor ofte det er møter mellom pedagogene og PP-rådgivere. «PPT er jo viktig. Det er jo i forhold til spesialundervisning og de sitter på all informasjon fra andre instanser, så de sammenfatter jo alt og skriver jo tiltaksbeskrivelse i sin sakkyndige vurdering». Sitatet beskriver PPT som et bindeledd mellom skolen, andre eksterne instanser og foreldrene til eleven.

4.4 Samarbeid med foreldre

Foreldresamarbeid ble tidlig et tema informantene tok opp i de fleste intervjuene. I forhold til samarbeid med eksterne instanser er skolen avhengig av foreldres samtykke for å snakke med instanser som for eksempel HABU: «Kontakt med andre instanser kan jeg ta, men for at de skal få lov til å snakke, så må det være et samtykke, og det er veldig sjeldent at de foreldrene setter begrensninger». Sitatet beskriver det de fleste informantene erfarer og beskriver om samarbeid med foreldre til ASF-elever; åpenhet og tillit.

Ved spørsmål knyttet til foreldre kom det frem at de fleste informantene ikke kunne erindre å noen gang ha møtt motstand fra foreldre i henhold til iverksetting av tiltak eller forslag pedagoger presenterte: «Jeg opplever at det er mye tillit fra foreldre til oss som jobber her, både når det kommer til de faglige og de sosiale tiltakene vi iverksetter». Informantene beskriver at de mottar sterk tillit fra foreldrene. Tiltroen vises uavhengig av om foreldrene er mye eller mindre involvert i samarbeidsmøter og oppdateringer i forhold til ASF-elevens skolehverdag.

Foreldre var et tema som kom frem i alle intervjuene, selv ved spørsmål som ikke involverte foreldresamarbeid. De er en stor og viktig del av elevens liv og dermed et uunngåelig ledd i spesialpedagogenes arbeid av inkludering med elevene med ASF.

Jeg er helt sikker på at det er litt varierende grader i forhold til hvilken elev du snakker om og samarbeidene med foreldrene opp gjennom, så det er jo foreldre man knapt nok har sett. Men så er det andre igjen som fint kan ringe deg på fritiden, fordi de ønsker å diskutere noe med deg også.

Sitatet over beskriver en variert grad av hvordan foreldre er involvert i skolens arbeid med eleven. Dette beskriver alle informantene at de har opplevd, et variert engasjement og samarbeid med foreldrene til elever med ASF, og generelt.

4.5 utfordringer

Under intervjuene kom det frem flere aspekter som informantene beskrev som utfordrende i arbeid med elever med ASF og inkludering. Som det blir beskrevet tidligere i analysen formidler informantene viktigheten av relasjon og tillitsbygging i arbeid med elever med ASF. Det kommer spesielt frem hos informantene fra ordinærskolen at fravær av personal som jobber tett med ASF-elevene er utfordrende. «Hvis jeg skulle bli syk eller glemme noe, så kan det være at det er mye som faller i fisk. Veldig mye ligger på meg som enkeltperson. Så lenge jeg er i jobb så går det, det kan bli litt sårbart». Informantene uttrykker viktigheten av rutiner og stabilitet for elevene med ASF. Det er utfordrende når ansvaret ligger hos en enkelt person som eleven er vant til og planer og undervisningsopplegg endres for den enkelte eleven.

Alle informantene beskriver utfordringen med ASF-elever og uforutsette endringer: «Om ting endrer seg fra den opprinnelige planen kan det bli veldig frustrerende for denne eleven, og det kan resultere i utagering». Som sitatet over beskriver kan dette resultere i uønskede utageringssituasjoner. Det beskrives i sitatet som følger, og av flere av informantene, at elever med ASF trigges av ting andre elever ikke vanligvis gjør: «En med autisme kan bli trigget av ting som ikke nødvendigvis en med en annen type diagnose kan bli trigget av, som kan gjøre det vanskeligere for dem i forhold til inkludering». Informantene formidler opplevelser av ASF-elevenes utfordringer med emosjonsregulering og at det derfor er prekære hensyn som må tas i arbeid med ASF i henhold til inkludering

En av informantene formidlet viktigheten av å forberede og lære elevene med ASF at forandringer vil skje i hverdagen. De la vekt på viktigheten av å klargjøre elevene på at endringer skjer og at det er greit. Alle informantene fortalte at de så på det å forberede elevene med ASF på hverdagslige utfordringer som en viktig del av deres inkluderingsarbeid med dem.

Det er jo i hverdagen sånn at det vil jo plutselig være endring [...] Også er det noe med å snakke litt om det å hjelpe til, ok nå har vi pratet nok om det, nå runder vi av. Sånn blir det, skjønner du er irritert. Og det er jo også veldig viktig at de ser at, ok, selv om man liker verden på et visst nivå eller bestemt måte, så forberedes de på at det er ikke alltid sånn.

5. Drøfting

Denne studien hadde som hovedmål å undersøke hvordan spesialpedagoger i skolen jobber med å inkludere elever med ASF på best mulig måte. Det ble i analysen av datamaterialet funnet fem kategorier; anvendelse av hjelpemidler, relasjoner, eksterne samarbeidspartnere, foreldresamarbeid og utfordringer. Kategoriene, anvendelse av hjelpemidler og relasjoner, er kategorier som omhandler tiltak gjort i skolen, mens samarbeid med eksterne og foreldresamarbeid dreier seg om samarbeidene spesialpedagogene har utenfor skolen i henhold til elevene. Den siste kategorien tar for seg utfordringer informantene fortalte om i arbeidet sitt med ASF-elever og inkludering.

Funnene fra denne studien viser at informantene fortalte lite om hvordan de jobbet med selvregulering i inkluderingsarbeidet av ASF-elevene. De informerte heller ikke om hvordan de jobbet med de andre elevene i klassen for å inkludere denne elevgruppa i skolehverdagen. Som presentert i teorikapittelet om ASF i skolen, viser forskning at intervensjoner med bakgrunn av disse aspektene har vist seg å ha svært positiv virkning i forhold til inkludering av elever med ASF i ordinærklasser (Watkins, et. al., 2019, s. 502). Det som ble funnet var i hovedsak hvordan spesialpedagogene personlig jobbet for integreringen av sine elever med ASF i skolehverdagen.

5.1 ASK, konkrete og kreative tiltak i skolen

Alle informantene nevner at de bruker ASK som et kommunikasjonshjelpemiddel. ASK er et pedagogisk fagfelt som er vist å ha en voksende utbredelse og fører til kompetanseheving innenfor pedagogikk, spesielt i spesialpedagogikken (Øzerk og Øzerk, 2022, s. 317). ASK blir særlig brukt i arbeid med elever med ASF grunnet deres utfordringer innenfor kommunikasjon og samspill. Funnene i denne studien viser at spesialpedagoger ofte bruker dette som en del av deres inkluderingsarbeid av elever med ASF. ASK er et pedagogisk fagfelt som inneholder kommunikasjonshjelpemidler som igangsettes når eleven viser et gap mellom ferdigheter for god kommunikasjon og behovet for å kommunisere (Øzerk og Øzerk, 2022, s. 317). For elever med ASF er ofte kommunikasjon og samspill en grunnleggende utfordring (Schilbach, 2022, s. 173). Det å aktivt bidra til å lære disse elevene kommunikasjonsstrategier de kan bruke i møte med andre mennesker kan bidra til god inkludering av denne elevgruppen.

Bruk av konkreter i arbeid med ASF-elever kan gi god effekt ettersom de er en elevgruppe som ofte har utfordringer innen kommunikasjon (Thunberg, 2022, s.135; Schilbach, 2022, s. 172). Flere av informantene beskriver positive opplevelser ved bruk av konkreter som verktøy og kommunikasjonshjelpemiddel i arbeidet med ASF-elever. Et eksempel på dette er den fysiske dagsplanen en av informantene beskrev i intervjuet. Eleven har en tavlekalender i klasserommet som består av klistremerker, her settes dagens oppgaver og gjøremål opp, en dagsplan (Thunberg, 2022, s.133). Når eleven er ferdig og har gjennomført et punkt tas dette av tavlen og eleven ser konkret hva som gjenstår. Denne måten og jobbe med konkreter kan være gunstig og tryggende for en med ASF (Øzerk og Øzerk, 2022, s. 317). Informantene beskriver at konkreter brukes på en forutsigbar og strukturert måte som er betryggende for elevene (Thunberg, 2022, s.134). Personer med ASF er sårbare for stress og er ofte avhengige av å ha faste rammer (Schilbach, 2022, s. 173).

Flere av informantene beskrev ulike og individualiserte kreative tiltak til ASF-elevene de jobbet med. Et eksempel på dette var en av informantene som beskrev hvordan eleven fikk lage tegneserie relatert til det ordinære læringmaterialet klassen gikk gjennom. Eleven fikk utfolde seg og bruke sine sterke sider og samtidig lære mye av det samme resten av klassen gjorde. Denne måten å jobbe på, å tilrettelegge for eleven så den når sine realistiske læringsmål, er i tråd med loven for spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5). Ved å tilrettelegge pensum i form av kreative tiltak får eleven muligheten til å nå sine realistiske læringsmål og samtidig gjennomgå temaer fra det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998, §5).

Elevene med ASF beskrives av informantene å ha tett oppfølging gjennom skoledagen. De fleste av elevene har en-til-en-tilsyn både i og utenfor klasserommet. Informantene beskriver dette som et essensielt tiltak for elevens følelse og opplevelse av trygghet i skolen. Opplæringsloven beskriver i § 9a (1998) retten alle elever har på en trygg og god skolehverdag, noe den tette oppfølgingen elevene får er med på å skape. Barn med autisme kan ha vansker med å kommunisere til de voksne om det er noe som har skjedd, eller om de har opplevd noe ugreit (Schilbach, 2022, s. 173). Informantene mener at denne oppfølgingen er en del av det som skaper trygge voksne for disse elevene, noe som er forklart som

essensielt i arbeid og samspill med personer med ASF (Schilbach, 2022, s. 173). Trygge voksne kan være med å ivareta denne elevgruppen via tett oppfølging og tilsyn i forhold til elevens trivsel og følelse av inkludering i skolen og klassen.

Før Salamanca-erklæringen (1994), nevnt tidligere i teorikapittelet, var denne elevgruppen i spesialskoler eller klasser. Etter denne erklæringen kom ut og flere land, blant annet Norge, skrev under på denne skulle nå alle elever inkluderes i ordinærskolen (UNESCO, 1994). På tross av dette finnes det fortsatt spesialskoler på kommunal og by-basis med særskilt tilrettelegging for elever med betydelige funksjonsnedsettelse (Nilsen, 2017b), disse skolene har store søkertall (Nilsen, 2017b). Alle informantene beskrev at de hele tiden jobber for at ASF-elevne skal være en del av klassen sin, både i ordinærskoleklasser og i spesialskolen. Man ser i tidligere forskning at elever med utfordringer som blant annet ASF ble plassert i egne grupper, adskilte fra klassen sin (Hattie, 2009). Det viste seg at i lengden var ikke denne ordningen gunstig, elevene oppnådde lite læring, nådde ikke sine realistiske mål og det ble vanskelig for denne elevgruppen å inkludere seg videre i samfunnet (Haug, 2014, s. 16). Informantene fortalte også hvordan de hele tiden må vurdere hvor mye og hvor variert skolehverdagen skal være for eleven når det gjelder å være inne i klasserommet eller på eget grupperom, alene eller med en mindre gruppe. Etter flere funn fra tidligere forskning ble det foreslått at elevene skulle inkluderes i klassen så langt det lar seg gjøre (Haug, 2014, s. 17).

Lovverket beskriver elevenes rett på å være en del av en klasse, eller gruppe, hvor de kan oppleve det å ta del i et felleskap (Opplæringslova, 1998, §5). Det kan ikke forventes av en elev med ASF skal kunne passe inn i alle settinger i en klasse. Det er da de ansvarlige pedagogene med egnet kompetanse som skal bedømme hva og hvordan ASF-eleven best mulig kan inkluderes i klassen (Udir, 2021, s. 29). Det kom frem i alle intervjuene at informantene følger regler og lovverk i denne prosessen i tråd med egen kompetanse og kjennskap til den enkelte elevens behov og grenser.

5.2 Samarbeid rundt barnet

Informantene beskriver alle et aktivt samarbeid med instansene HABU, PPT og Statped. Samarbeidet informantene tok frem som mest hjelpsomt i arbeid med inkludering av elever med ASF var HABU. Informantene forklarte dette med at HABU er et viktig ledd i den

tidlige innsatsen for eleven (Groven & Rostad, 2022, s. 33) og at de har god kjennskap til elevene, og foreldrene, fra tidlig alder og har fulgt dem i form av utredning, diagnostisering og behandlinger. Samarbeidet med de andre instansene ble av informantene beskrevet som noe manglende.

I Stortingsmelding 6. fra 2019 beskrives viktigheten av et tett tverrfaglig samarbeid mellom skolen og eksterne instanser. Meldingen viser til forskningsfunn hvor det fremkommer at PP-tjenesten ikke er nok til stede for elevene med vedtak om spesialpedagogiske tiltak (Finn kilde på dette) (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 9). Forslag om endringer i utdanningssystemet blir presentert i meldingen hvor kompetansen skal ut og bidra mer aktivt og fysisk i arbeid for elevene med særskilte behov (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 9).

Flere av informantene kunne fortelle at samarbeidsmøter med blant annet PPT ikke var noe de gjennomførte med mindre skolen/ pedagogen selv tok aktivt initiativ ved spesifikke saker. Slik informantene beskriver samarbeidet deres med PPT kan det virke som at punktene påpekt i Stortingsmelding 6. presenterer ikke har endret seg mye. Det er tydelig slik informantene presenterer hverdagen sin at det hadde vært gunstig å få inn noe av kompetansen de eksterne samarbeidspartnerne sitter på mer aktivt inn i skolen. PPT blir beskrevet av en informant som bindeleddet mellom skolen og andre instanser ettersom de sitter på all informasjonen rundt eleven (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 9), dette gjør et godt og tett samarbeid med dem svært viktig. Å oppnå best mulig inkludering av elever med ASF i skolen er vanskelig å gjennomføre når laget rundt barnet ikke samarbeider optimalt.

Foreldre er en annen samarbeidspart i inkluderingsarbeidet av elever med ASF. Informantene formidler viktigheten av et godt samarbeid med foreldrene til disse elevene. Det er de som kjenner barnet best og har god kjennskap til deres styrker og utfordringer (Groven & Rostad, 2022, s. 33). Foreldrene kan velge å dele sensitiv informasjon som for eksempel legejournalnotater eller liknende med skolen, men skolen er avhengig av samtykke fra barnets foreldre for å innhente slik informasjon fra andre instanser (Opplæringslova, 1998, §5). Flere av informantene beskrev et samarbeid med foreldrene som varierte fra elev til elev, men at ingen av dem hadde møtt motstand fra foreldrene når det kom til forespørsel om informasjon fra blant annet HABU og åpenhet i henhold til hjelpemidler og tiltak de foreslår. Slik det kom

frem fra informantene var de fleste foreldre villige til å bidra på flere områder, noen med å gi samtykker, andre med ønsker om samtaler og jevnlig oppdateringer, i inkluderingen av sine barn med ASF i skolen.

5.3 utfordringer i arbeid med inkludering og elever med ASF

I inkluderingen av elever med ASF beskrev informantene flere utfordringer de møtte på i dette arbeidet. En utfordring de alle uttrykte var denne elevgruppens vansker med emosjonsregulering. ASF-elever kan ha kraftige reaksjoner på uforutsette endringer. Dette skyldes ofte at personer med ASF har vansker med å uttrykke sine frustrasjoner grunnet manglende kommunikasjonsevner (Schilbach, 2022, s. 171). Det kan være utfordrende å forutse omfangsrige reaksjoner før de oppstår, og informantene beskrev dette som krevende, spesielt i starten av deres arbeid med ASF. Dette beviser viktigheten av kompetanseheving på feltet.

Ved de tilfellene informantene beskriver spesifikke hendelser som en gang var ukjent og utfordrende understreker de at slike hendelser fremdeles er utfordrende, men de kjenner nå bedre til årsaker situasjonen oppstår fra. Kompetanseheving og erfaring bidrar til å hjelpe spesialpedagoger og andre som jobber med denne elevgruppen å få kontroll på situasjonen raskere og mer skånsomt enn tidligere (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 25). Disse aspektene korresponderer med det som beskrives i Stortingsmelding 6 (2019), å få personer med aktuell kompetanse inn i skolen i direkte arbeid med barna, eller i form av opplæring for de som skal arbeide med denne elevgruppen.

Informantene på ordinærskolene formidler stor sårbarhet for eleven og andre pedagoger ved deres fravær som spesialpedagoger i skolen. Om de er borte grunnet sykdom eller ikke er fysisk tilgjengelige en dag er dette svært sårbart for ASF-eleven. Disse elevene er, som beskrevet tidligere, svært avhengige av faste rutiner og rammer (Schilbach, 2022, s. 172). Når da en person som ikke er kjent med deres dagsplan skal overta skaper dette ofte frustrasjon og utrygghet hos eleven. Dette beskriver informantene at ofte kan resultere i kraftige reaksjoner og utagering hos elever med ASF.

Årsaker til dette kan skyldes både elevens utfordringer i henhold til relasjoner, trygghet og kommunikasjon (Schilbach, 2022, s. 172) og at spesialpedagogen på ordinærskolen ofte er blant de eneste med kompetanse nok i arbeid med denne elevgruppa (Øzerk og Øzerk, 2022, s. 317). Det å ha flere personer med erfaring og kompetanse innen ASF vil trolig være med å lette på denne sårbarheten (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 25; Olesen og Waldahl, 2019, s. 9). Dette argumentet blir understøttet i funnen fra denne studien. Informanten fra skolen med forsterket spesialpedagogisk tilbud beskriver ikke den samme sårbarheten ved fravær av pedagoger ettersom flere av de ansatte har god erfaring og kompetanse innenfor blant annet ASF.

5.4 Validitet og begrensinger ved studien

Som beskrevet tidligere kom det ikke frem mye informasjon fra informantene om hvordan de jobbet med ASF-elevene rundt selvregulering eller på hvilken måte de medelevene jobbet for et inkluderende felleskap for denne elevgruppen. Ettersom det er mye forskning på dette området som har vist positive resultater av PMI og utvikling av ASF og selvregulering (Watkins, et. al., 2019, s. 502) var dette funnet oppsiktsvekkende. Vurderingen i etterkant av funnene på hvorfor ikke disse aspektene ble nevnt av informantene er at det kan bunne i spørsmålene de fikk i intervjuene. Hadde informantene blitt stilt andre spørsmål rettet mer direkte mot hvilke tiltak og intervensjoner de bruker for å blant annet styrke ASF-elevenes emosjons- og selvregulering og hvordan de jobber med inkludering og resten av klassen ville kanskje funnene vært annerledes.

En svekker for studiens validitet er at den har få deltakere med kun tre informanter. Informantene var fra en del av landet og dermed ikke representativt for hele populasjonen (Willig, 2013, s. 24). Få informanter bidrar til at oppgaven har et noe snevert spenn når det kommer til å undersøke forskjeller og likheter ved hvordan du ulike spesialpedagogene jobber. Funnene er hentet fra et datamateriale innhentet i form av intervjuer. Dette er positivt for å få innhentet et datamateriale med mer dybde, men informantenes personlige meninger, tanker og ståsted kan være med å forme oppgavens narrativ (Willig, 2013, s. 24).

Ettersom studien har få informanter kan dette svekke studiens validitet noe. Informantene ble også innhentet ut fra tilgjengelighet, det er ikke et tilfeldig utvalg som også gjør at studien

ikke kan generalisere (Dalland, 2017, s. 59-60). Samtidig, måten studien ble gjennomført i form av kvalitativmetode og semistrukturerte intervjuer gir resultatene en verdifull og brukbar dybde og forståelse og bidrar som en innsikt i hvordan spesialpedagoger jobber for å inkludere elever med autisme på best mulig måte. Studien gir også innsikt i mangelen og sårbarhetene spesialpedagogene møter på i ordinærskolen på bakgrunn av mangel på relevant kompetanse.

6. Konklusjon

Denne studien undersøker hvordan spesialpedagoger jobber for å inkludere elever med ASF på best mulig måte i skolen. Funnene i studien viser at skolene informantene jobber på og deres arbeid er i tråd med lovverk og beskrivelsen av hvordan inkludering av alle elever i skolen blir presentert i teori. Funnene fra studien viser at det fortsatt er flere steder spesialpedagogene møter på utfordringer i inkluderingsarbeidet. Et viktig funn er, som vist i tidligere forskning på feltet (Olesen og Waldahl, 2019, s. 9), at det er et stort behov for flere med rett kompetanse innen spesialpedagogikk og ASF i ordinærskolene. Behovet for økt kompetanse innenfor ASF og spesialpedagogikk er et viktig aspekt i funnene, spesielt når økningen i diagnostisering og utredning av ASF har steget drastisk de siste årene og ikke ser ut til å stagnere (Schilbach, 2022, s. 173). Det vil trolig være hensiktsmessig å innføre mer grunnleggende kompetanse innenfor spesialpedagogikk og arbeid med konkrete og ASK i lærerutdanningen.

Studiens funn viser også at alle informantene bruker ASK i deres inkluderingsarbeid i form av kommunikasjonsutvikling og at elevene skal lære å formidle blant annet følelser og generell kommunikasjon (Næss, 2022, s. 29). Det blir beskrevet av informantene hvordan de jobber med eksterne samarbeidspartnere og hvordan de kollektivt mener det er et stort forbedringspotensial for det tverrfaglige samarbeidet. På grunn av mangelen på kompetanse av spesialpedagogiske ferdigheter og kjennskap til ASF, forteller informantene at de gjerne skulle ønske mer samarbeid med de eksterne, og spesielt at samarbeidet med PPT var bedre. Informantene ønsker tettere samarbeid med blant annet PPT i form av bedre dialoger, samarbeidsmøter og støtte i arbeidet med ASF- elevene.

Videre forskning på dette feltet er nødvendig. Det kunne vært nyttig å se nærmere på de tverrfaglige samarbeidene fra de andre instansenes ståsted. Dette var hovedintensjonen i startprosessen av denne studien hvor det var ønskelig å se på samarbeidet mellom blant annet PPT og spesialpedagogene i arbeidet med inkludering av elever med ASF. Grunnet mangel på kapasitet kunne ikke PPT stille med informanter. Det er behov for videre forskning på hvordan pedagoger og spesialpedagoger bruker ASK og konkrete som del av inkluderingen av denne elevgruppen. Det ville vært nyttig å se om de bruker like tilnærminger og hvordan de legger opp tiltakene og tilpasser dem til hver enkelt elev.

Tidligere forskning har vist at det gir gode resultater når lærere og spesialpedagoger jobber kollektivt med alle elevene i klassen for å inkludere elever med ASF (Watkins, et. al., 2019, s. 502). Det kunne vært interessant å intervju de samme informantene og stilt andre spørsmål for å undersøke om dette er tilnærminger de bruker som del av deres inkluderingsarbeid. Det er mye forskning som gjenstår innen ASF og inkludering på bakgrunn av økning av tilfeller med ASF i skolen. Dette resulterer i økt nødvendig kompetanse hos pedagoger (Olesen og Waldahl, 2019, s. 9) og at optimal inkludering er sterkt ønsket for alle elever i skolen (Haug, 2014, s. 17)..

Studien gjennomført er en masteroppgave med tidsbegrensinger, og et begrenset antall informanter. Informantene er fra samme sted i landet, noe som gjør at funnene ikke nødvendigvis kan generaliseres til resten av landet (Dalland, 2017, s. 59-60). Spørsmålene kunne vært stilt annerledes, noe som ville ført til at svarene informantene ga og studiens funn ville vært ulike fra det de er nå (Willig, 2013, s. 24). På tross av dette er flere av funnene fra denne studien med på å bygge opp under tidligere forskning som viser liknende resultater innen tiltak, samarbeid og manglende personal med kompetanse innen det spesialpedagogiske felt i ordinærskolen i arbeid med ASF og inkludering. Studien gir også et innblikk i hvordan spesialpedagoger jobber i praksis med inkludering av denne elevgruppa på best mulig måte.

7. Litteraturliste

- Alexandri, M., Papailiou, C., & Nikolaou, E. (2017). Teachers' Social Representations of Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Regular Class. *Open Journal for Educational Research*, 1(2), 45–56.
<https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0102.01045a>
- American Speech- Language- Hearing Assosiation. (2001). Augmentative and alternative communication: knowledge and skills for service delivery. *ASHA Supplement*, 22(3), 419-428. <https://doi.org/10.1044/policy.ks2002-00067>
- Autismeforeningen (2022). *Hva er Autisme, -om autismespekterdiagnose (ASD)*. Om autismespekterdiagnose (ASD) – Autismeforeningen.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/konvensjonen/id724096/>
- Befring, E. (2012). Forebygging. Tidlig innsats til barnets beste. I Bjørnsrud H. & Nilsen S. (s. 19-32) (Red.), *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* Cappelen Damm Akademisk.
- Bellini, S., Peters, J. R., Benner, L., & Hopf, A. (2007). A Meta-Analysis of School-Based Social Skills Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 153–162. <https://doi.org/10.1177/07419325070280030401>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. utg.). Hans Reitzels forlag.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Caspersen, J., Buland, T., Valenta, M., & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor. Delrapport 1 fra evaluering av modellutprøvingen Inkludering på alvor*. NTNU Samfunnsforskning.
- Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M., & Smith, C. (2010). *The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 103–115.
<http://dx.doi.org/10.1177/1098300709332346>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- FN- Sambandet (2022, 4. februar). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. United Nations Association. UN Enable - Text of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.
- Groven B., & Rostad A. M. (2022). Forebygging og tidlig innsats- en historisk, ideologisk og teoretisk innramming. I Lyngseth E. J., & Mørland B. (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 33-55) (2.utg.). Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta- analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6. (2019-2020). Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pfs/tm2_01920200006000dddpdfs.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Light J., C. & Binger, C. (1998). *Building communicative competence with individuals who use augmentative and alternative communication*. Paul H. Brookers Publishing Co.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD). utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Martnes, M. (2022). Ufrivillig skolefravær hos autistiske barn. *Kritisk Juss*, 48(3), 190–212. <https://doi.org/10.18261/kj.48.3.1>
- Mason, R., Kamps, D., Turcotte, A., Cox, S., Feldmiller, S., & Miller, T. (2014). *Peer mediation to increase communication and interaction at recess for students with autism spectrum disorders*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 334–344. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.014>
- Nilsen, S. (2017b). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I Nilsen, S. (red), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. et al. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. *Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

- Næss, K., A., B. (2022). God kommunikasjon med ASK- brukere. I K., A., B. Næss, & A., V. Karlsen, (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 16-40) (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Olesen, E. S. B., & Waldahl, R. H. (2019). *Undersøkelse av tilbudet som gis til barn og ungdom med Autismespekterforstyrrelser og Tourettes syndrom i utvalgte skoler*. Nordlandsforskning.
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, D., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (2nd ed.). CA: Brooks/Cole
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998 07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rydeman, B. (2022). Symbolsystem i AKK. I K., A., B. Næss, & A., V. Karlsen, (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 163-186) (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Schilbach, L. (2022). Autism and other disorders of social interaction: where we are and where to go from here. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 272(2), 173–175. <https://doi.org/10.1007/s00406-022-01391-y>
- Sikt (2023) Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Love Publishing Company.
- Statped (2021, 29. September) *Kom i gang med ASK*. Kom i gang med ASK | statped.no. <https://www.statped.no/ask/kom-i-gang-med-ask/>
- Thunberg, G. (2022). Kommunikasjonshjelpmedel. I K., A., B. Næss, & A., V. Karlsen, (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 123-161) (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Tetler, S. (2000) *Den inkluderende skole- fra visjon til virkelighet*. Gyldendal Uddannelse.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Topping, K., & Maloney, S. (2005). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. Routledge.
- Tveit, A. D. (2013). *Foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning*. *Spesialpedagogikk*, 78(5), 4-15.

- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. United Nations. Ministry of Education and Science, Spain.
- Utdanningsdirektoratet (2021, 11. Januar). *Veilederen Spesialundervisning*. Udir. Veilederen. Spesialundervisning (1).pdf
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M. F., Barnard-Brak, L., & García-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *145*(5), 490–507. <https://doi.org/10.1037/bul0000190>
- Watkins, L., O'Reilly, M. F., Ledbetter-Cho, K., Lang, R., Sigafos, J., Kuhn, M., Lim, N., Gevarter, C., & Caldwell, N. (2017). A Meta-analysis of School-Based Social Interaction Interventions for Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *4*(4), 277–293. <https://doi.org/10.1007/s40489-017-0113-5>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. (3. utg.). Open University Press: MacGraw-Hill Education.
- Wong, C. H., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. R., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *PubMed*, *45*(7), 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Øzerk M., & Øzerk K. (2022). *Autisme og pedagogikk- En teoretisk og metodisk håndbok* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til informantene.

Informasjonsskriv for masterprosjektet:

«Hvordan Jobber spesialpedagogene i skolen for å best mulig inkludere barn med ASF i skolehverdagen?».

Studiens formål:

Dette prosjektet er en mastergradstudie i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder. Studiens formål er å gå i dybden på laget rundt elever med autismediagnose. Det ønskes å få mer kunnskap om hvordan spesialpedagoger på ulike skoler jobber for å inkludere ASF-elevne i skolehverdagen når det kommer til både det sosiale og det akademiske. Informantene for denne studien velges ut på bakgrunn av relevant erfaring til det oppgaven ønsker å undersøke.

Deltakelse i studien som informant:

Som informant for denne studien vil deltakelsen innebære et intervju på ca. 45-60 minutter. Dataen for denne oppgaven vil samles inn i form av notater under selve intervjuet og lydopptak.

I studien vil informantenes personopplysninger behandles konfidensielt og deltakerne vil anonymiseres fra starten av studien. Informantene nummereres, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i det ferdige oppgaveskrivet. Deltakelse i studien er frivillig, og man kan som informant trekke seg som når som helst i prosessen uten å måtte oppgi noen grunn. Om informanten velger å trekke seg vil alle opplysninger anonymiseres. Oppgaven er planlagt avsluttet 14.05.2023, all innsamlet data i form av lydopptak og personopplysninger vil da slettes når studien ferdigstilles. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, SIKT (tidligere NSD).

Ved ønske om å delta eller videre spørsmål om studien ta gjerne kontakt med Eden E. Yadgar
Telf: 41657460 eller E-post: eden.e.y@hotmail.com

Min veileder May Olaug Horverak kan kontaktes på e-post:
may.olau.horverak@birkenes.kommune.no

Vedlegg 2. Samtykkeskjema.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan Jobber spesialpedagoger i skolen for å best mulig inkludere barn med ASF i skolehverdagen?». Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.05-2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Intervjuguide

Intervjuguide.

Bakgrunn:

1. Hva har du av utdanning/ arbeidserfaring?
2. Hvor lenge har du jobbet på denne arbeidsplassen?
3. Hvor lenge har du jobbet med barn på autismespekteret?
4. Har du jobbet med autismespekteret andre steder enn din nåværende arbeidsplass?

Samarbeid for elevens beste:

5. Hvem samarbeider du med i ditt arbeid med ASF-elever?
6. Hvilke instanser er du i kontakt/ samarbeid med når det kommer til elevene med ASF?
7. Hvem vil du si er den viktigste samarbeidspartneren du har i inkluderingsarbeidet med ASF-elevne?
8. Er det noe i samarbeidet rundt barnet du mener bør endres (i så fall hva)?

Inkluderingsarbeid med ASD-elever:

9. Hvordan jobber dere for å inkludere denne elevgruppen i skolehverdagen?
10. Hva er din rolle i inkludering av ASF- elevene i skolehverdagen?
11. Hva er foreldrenes rolle i dette samarbeidet/ inkluderingsarbeidet?
12. I hvilken grad er eleven delaktig i de ulike inkluderingsprosessene?
13. Hvordan/ på hvilke områder er elevene medvirkende i inkluderingsarbeidet?
14. Er det noen utfordringer du møter på i inkluderingen av elever med ASF?
15. Er det noe jeg ikke har spurt om som du mener er relevant for inkluderingsarbeidet rundt elever med ASF?

Vedlegg 4. Godkjenning fra Sikt.



[Meldeskjema](#) / [Det profesjonelle laget rundt barnet – en kvalitativ forskning om samar...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
890726

Vurderingstype
Automatisk

Dato
11.01.2023

Prosjekttittel

Det profesjonelle laget rundt barnet – en kvalitativ forskning om samarbeid rundt elever med autisme.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

May Olaug Horverak

Student

Eden Engesland Yadgar

Prosjektperiode

09.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

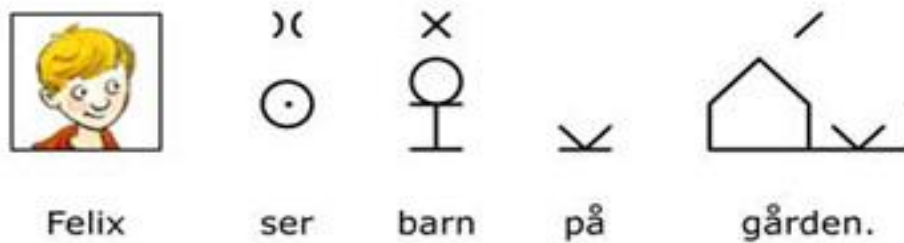
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 5. Figur 1., Beskrivelse av symbolsystemet Bliss brukt i arbeid med ASK.



Vedlegg 6. Figur 2. Introduksjonskort.

Hei! Mitt navn er Kari Olsen.

Min adresse er: Storgata 5, 21153 Oslo

Telefon: 0808-008890

Jeg snakker utydelig, men forstår hva du sier.

Ved problemer ring hjem på: 0990-78890

Vedlegg 7. Figur 3. Eksempel på symboler for en dagsplan, et visuelt verktøy.



Vedlegg 8. Figur 4. Kategorier og koder fra studien.

Spesialpedagogers arbeid med inkludering av elever med ASF i skolen

Anvendelse av hjelpemidler	Relasjoner	Eksterne samarbeidspartnere	Foreldresamarbeid	Utfordringer
ASK	Tett oppfølging	HABU	Samtykke til informasjon	Sårbart med fravær av kjent voksen
Konkreter	Læringspartnere	Statped	Tillit	Emosjonsregulering
Tegneserie	Demokrati	PPT	Involvering	Reaksjoner ved endring
Snakke-bok	Trygghet for eleven			
Tilpasset gruppeundervisning	Trygge voksne			