

Kristine Tyldum Lefstad

Høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelse og inkluderende opplæring: Barnets demokratiske medborgerskap

En hermeneutisk-fenomenologisk studie av høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelse og inkluderende opplæring i ungdomsskolen



DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, 22.05.2020



Forord

To utrolig spennende og lærerike år som masterstudent nærmer seg nå slutten. Det er med en klump i halsen jeg skriver de siste ordene i masteroppgaven. Dette er dog en kjærkommen klump, da både spenningen rundt hva livet vil bringe rundt neste sving, og en takknemlighet for endelig å kunne være tilstede for dem som står meg nærmest, gir meg en følelse av fullkommenhet.

Jeg vil takke spesialpedagogene som tok seg tid i en hektisk hverdag til å dele sin visdom med en nysgjerrig student. Deres kunnskap og innsikt har banet vei for en interessant og lærerik skriveprosess. Tusen takk!

Else Johansen Lyngseth, min veileder ved Dronning Mauds Minne Høgskole. Tusen takk for oppmuntrende ord og konstruktiv kritikk. Du har veiledet meg fra innledning til avslutning og delt av din klokskap. Enhver samtale med deg har gitt meg giv til å stå løpet ut. Tusen takk!

Takk til mamma, Halfdan, pappa, Anne Kristin, svigermor og svigerfar for barnepass og oppmuntring. En spesiell takk til mamma for sene kvelder med korrekturlesing og godt selskap.

Takk til alle kollega for romslighet og forståelse i denne perioden. Og spesielt takk til Randi og Astrid for tilliten dere har vist meg selv om hodet har vært «på to forskjellige planeter». Nå skal fokus være på jobb og vårt felles mål!

Tusen takk, kjære Erlend. Du har holdt ut med meg gjennom 9 år med studier, og min selvrealiseringsprosess. Nå kan du dra på skitur og jakt når du vil! Kanskje får jeg bli med?

Kjære Olav, Einar og Jon. Tusen takk for alle klemmer og etterlengtede avbrytelser. Dere er det kjæreste jeg har! Mitt ønske er at dere vokser opp som lykkelige, autonome, sterke og kloke individer i et demokratisk og inkluderende samfunn.

Trondheim, mai 2020

Kristine Tyldum Lefstad

Sammendrag

Temaet for denne studien er høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelse og inkluderende opplæring. Inkluderende opplæring har mangfold som utgangspunkt da den skal medvirke til alle barns mulighet til demokratisk deltakelse. Problemstillingen for studien er: *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i ungdomsskolen med høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelse og inkluderende opplæring?* På bakgrunn av at opplæring alltid må vurderes i lys av hensikten, er følgende forskningsspørsmål formulert: *Hvordan kan barnets demokratiske medborgerskap forstås i lys av spesialpedagogenes erfaringer?*

Studien er forankret i en hermeneutisk-fenomenologisk kunnskapstradisjon, og tar utgangspunkt i semistrukturerte intervju med tre spesialpedagoger med lang profesjonell erfaring. Empiri er drøftet i lys av blant annet Biesta (2010), Honneth (2007) og Ranciére (1999).

Funnene i denne studien gir innsikt i hvilke aspekt ved spesialpedagogenes erfaringer omkring temaet som utpeker seg som sentrale, og hvordan disse erfaringene videre kan belyse barnets demokratiske medborgerskap.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	6
1.0 INNLEDNING	8
1.1 Barn med autismespekterforstyrrelse og demokrati	8
1.2 Problemstilling	9
1.3 Formål, avgrensninger og begrepsavklaring	10
1.3.1 Avgrensninger	10
1.3.2 Barn vs. elev	11
1.4 Forankring av tema i lov- og rammeverk	11
1.5 Disposisjon	12
2.0 TEORI	14
2.1 Høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelse	14
2.1.1 Språk og kommunikasjon, forholdet til andre mennesker og forholdet til omgivelsene	14
2.2 Tidligere forskning på høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelse og inkluderende opplæring	15
2.2.1 Tidligere forskning på barn-barn-relasjoner	15
2.2.2 Tidligere forskning på faglig tilrettelegging	17
2.3 Normalitet og avvik.....	17
2.4 Inkluderende opplæring	18
2.4.1 Inkluderende opplæring i et spenningsfelt.....	18
2.4.2 Hensikten med opplæringen.....	19
2.5 Subjektifisering og demokrati	20
2.6 Inkludering	21
2.6.1 Inkluderingsbegrepets kompleksitet	21
2.6.2 Inkludering og intersubjektivitet	23
2.7 Anerkjennelse	23
3.0 METODE	25
3.1 Kunnskapsteoretisk forankring	25
3.1.1 Forforståelse	26
3.2 Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen	27
3.2.1 Semistrukturert dybdeintervju	27

3.2.2 Utvalg	27
3.2.3 Rekrutteringsprosessen	28
3.2.4 Presentasjon av deltakere	29
3.2.5 Intervjuguide	29
3.2.6 Gjennomføring av intervju	30
3.2.7 Forskerrollen	31
3.3 Bearbeiding av empiri	32
3.3.1 Transkriberingsprosessen	32
3.3.2 Analyse: Stegvis-deduktiv induktiv metode	32
3.3.3 Koding av empiri	33
3.3.4 Empirisk-analytiske referansepunkter	34
3.3.5 Kodegruppering	34
3.4 Etske hensyn	35
3.5 Studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet	36
4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRISKE FUNN	39
4.1 Sosial inkludering	39
4.1.1 Spesialpedagogenes erfaringer med barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet	39
4.1.2 Spesialpedagogenes erfaringer med vennskap	43
4.2 Faglig inkludering	47
4.2.1 Spesialpedagogenes erfaringer med tilrettelegging for læring	47
4.3 Påvirkende elementer for inkluderende opplæring	51
4.3.1 Spesialpedagogenes erfaringer med læring av sosial kompetanse	51
4.3.2 Spesialpedagogenes erfaringer med foreldresamarbeid	54
4.3.3 Spesialpedagogenes erfaringer med personalets kompetanse	56
4.4 Oppsummerende drøfting i lys av forskningsspørsmål	58
4.4.1 Barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet og barnet som demokratisk medborger	58
4.4.2 Vennskap og barnet som demokratisk medborger	58
4.4.3 Faglig inkludering og barnet som demokratisk medborger	59
4.4.4 Læring av sosial kompetanse og barnet som demokratisk medborger	59
4.4.5 Foreldresamarbeid og barnet som demokratisk medborger	60
4.4.6 Personalets kompetanse og barnet som demokratisk medborger	61
5.0 AVSLUTNING	62
5.1 Oppsummering	62
5.2 Veien videre	64
REFERANSELISTE	65
VEDLEGG	72
Vedlegg 1: Informasjon PPT	72
Vedlegg 2: Intervjuguide	74
Vedlegg 3: Informasjonsskriv	76
Vedlegg 4: Utdrag fra koding av spesialpedagogenes erfaringer med barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet	80
Vedlegg 5: Tilbakemelding Norsk senter for forskningsdata	81

1.0 Innledning

I februar 2020 avga Helse- og omsorgsdepartementet *Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Bakgrunnen for utredningen var blant annet å foreslå tiltak for å bedre tilbudet til mennesker med autismespekterforstyrrelse i skolen. Den påpeker at deltakelse i opplæringen er viktig for barna, men at det samtidig er et forbedringspotensial her, med tanke på inkludering (NOU 2020:1, 2020, s. 96, 138).

Felles for alle barn er at utviklingen i skoleårene skal gi dem god kunnskap for videre demokratisk deltakelse i samfunnet (Martinsen et al., 2015, s. 57). Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* fremhever tiltak for å styrke alle barn og unges muligheter i det norske utdanningssystemet. For at utdanningssystemet skal bidra til deltakelse i et demokratisk samfunn, fremhever stortingsmeldingen inkluderende fellesskap og et godt tilpasset pedagogisk tilbud som bærende prinsipper i hele utdanningsløpet, uavhengig av barnets forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).

Stortingsmeldingen *Fag – fordypning – forståelse* er utgangspunktet for det nye læreplanverket, Fagfornyelsen. Denne stortingsmeldingen trekker fram at skolen og samfunnet påvirker hverandre gjensidig, ved at skolen bidrar til at barn får mulighet til å delta i samfunnsutviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 13). Fagfornyelsen tar blant annet utgangspunkt i dette, når den presenterer tre overgripende, tverrfaglige tema, hvorav et av temaene er «Demokrati og medborgerskap». Demokrati har lenge hatt en sentral plass i opplæringen, og får med Fagfornyelsen en substansiell fornyelse.

1.1 Barn med autismespekterforstyrrelse og demokrati

Opplæringsloven (1998, §1-1) sier at formålet med opplæringen er å åpne dører mot verden og framtiden. For å ha mulighet til medvirkning i verden og framtiden, er deltakelse i demokratiet avgjørende. Grunnlaget for deltakelse i demokratiet legges i begynnelsen, og et godt eksempel er hvordan perspektivet på barn i opplæringspliktig alder påvirker barnets demokratiske væren. Biesta (2010b, s. 540) mener at et perspektiv på barnet som subjekt utgjør utgangspunktet for en opplæring hvor barnet støttes som et selvstendig individ, med egne tanker og egenskaper. En slik opplæring setter likeverd som utgangspunkt. Demokrati er nettopp dette: en samfunnsform hvor likeverdige subjekter med egne tanker og egenskaper verdsettes gjensidig som en del av samfunnet. Rancièr (1999, s. 22) beskriver demokrati som: «... the regime ... which allows the just to be recognized and organizes this realization in terms of community proportion.» En måte å opprettholde og

videreutvikle et demokrati kan derfor være inkluderende opplæring, hvor likeverdsprinsippet står sentralt.

Bergkastet, Duesund og Westvig (2019, s. 11) sier at et inkluderende miljø hvor medlemmene føler seg inkludert i fellesskapet, vil være til barnets beste både faglig og sosialt, og gi medlemmene en opplevelse av å være bidragsyter og likeverdig deltaker. Når det i NOU 2020:1 påpekes at det er et forbedringspotensial når det kommer til inkludering for barn med autismespekterforstyrrelse i skolen, hvor disse barna skal være aktive deltakere, stiller jeg meg spørrende til hvilke muligheter inkluderende opplæring gir til barn med autismespekterforstyrrelse når det kommer til demokratisk medborgerskap. I denne studien vil jeg derfor drøfte den inkluderende opplæringens bidrag til demokratisk deltakelse for barn med autismespekterforstyrrelse, nærmere bestemt høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelse.

1.2 Problemstilling

Jeg har følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i ungdomsskolen med høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelse og inkluderende opplæring?

Biesta (2010a, s. 27-32) understreker at når det kommer til opplæring bør fokuset alltid være på hensikten med opplæringen, ikke på hva som utgjør effektiv opplæring. Dette innebærer å vurdere opplæringen i lys av hva som framstår som verdifullt og ønskelig, noe Biesta (2010a) forklarer som mulighetene den gir individet for demokratisk deltakelse gjennom kvalifisering, sosialisering og subjektifisering. Problemstillingen skaper en åpning for å se på spesialpedagogenes erfaringer med inkluderende opplæring, og videre mulighet for innsikt i høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelse sitt demokratiske medborgerskap. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende forskningsspørsmål for å spisse problemstillingen ytterligere:

Hvordan kan barnets demokratiske medborgerskap forstås i lys av spesialpedagogenes erfaringer?

Her forstås demokratisk medborgerskap som fullverdig medlemskap i demokratiet.

Spesialpedagogenes opplevelser vil belyse barnets demokratiske medborgerskap i inkluderende opplæring. I et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv vil jeg drøfte spesialpedagogens praksisnære erfaringer med temaet i lys av blant annet Haustätter og Vik (2016), Honneths (2007) sosialfilosofiske anerkjennelsesteori, Biestas (2010a, 2010b) teori om hensikten med opplæringen og Rancières (1991, 1999) teori om demokratiets utgangspunkt i subjektifisering.

1.3 Formål, avgrensninger og begrepsavklaring

Hausstätter og Vik (2016, s. 40) bruker begrepet «problematiske» for å beskrive et samfunn der ikke alle har like muligheter, og fremhever at målsettingen med forskning på det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet derfor kan være å endre rammene av et slikt samfunn. Denne studien har som formål å få se om spesialpedagogenes erfaringer peker på likeverd og inkludering for høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelse, for dermed å få innsikt i hvordan eksterne og interne rammer i skolen påvirker demokratisk medborgerskap.

1.3.1 Avgrensninger

I denne studien har jeg valgt å fokusere på to forvaltningsnivåer som har direkte påvirkning på inkluderende opplæring, nemlig den statlige inkluderingspolitikken i lov- og rammeverk, og den praktiske inkluderingen i klasserommet. Jeg tar utgangspunkt i inkluderingsideologien i det politiske forvaltningsnivået, for så å se på spesialpedagogenes praktiske erfaring fra ungdomsskolen.

Jeg har valgt å avgrense studien til høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelse.

Autismespekterforstyrrelse er en nevroutviklingsforstyrrelse som kjennetegnes av svekkelse i sosial interaksjon og kommunikasjon og stereotyp, repetitiv atferd (Zero to three, 2016, s. 16). ICD-10, diagnosesystemet som brukes i Norge, omtaler diagnosen som «Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser» og deler den i undergrupper, for eksempel Aspergers syndrom (Direktoratet for e-helse, 2018, s. 200). DSM, som er det amerikanske klassifikasjonssystemet for psykiske lidelser, samlet i den femte utgaven alle underdiagnosene under «Autism Spectrum Disorder» (Sponheim & Gjevik, 2019, Definisjon). Det er forventet at ICD vil gjøre liknende endringer i den 11. utgaven av manualen (Martinsen, Nærland & Tetzchner, 2015, s. 253-256; NOU 2020:1, s. 24-25; Sponheim & Gjevik, 2019, Definisjon). Høytfungerende autismespekterforstyrrelse (heretter HFA) er ikke et begrep man finner i diagnosemanualen, men et klinisk begrep brukt for å skille mellom personer med autismespekterforstyrrelse med normal til høy kognitiv fungering, og personer med autismespekterforstyrrelse med kognitiv fungering under gjennomsnittet (Giambattista et al., 2019, s. 139; Mckeithan & Sabornie, 2019, s. 81). Endringen i DSM-5 reflekterer dagens kunnskap om autismespekterforstyrrelser, nemlig at den ligger på et spekter av styrker og utfordringer, og at miljøet rundt vil være en avgjørende faktor på i hvor stor grad disse styrkene og utfordringene vil komme til uttrykk hos de ulike individene (Engh, 2010, s. 9; Martinsen et al., 2015, s. 15; Martinsen & Tellevik, 2012, s. 487).

1.3.2 Barn vs. elev

I problemstillingen brukes begrepet «barn» i stedet for «elev». Begrepet «elev» defineres i *Det norske akademis ordbok* som «person som mottar undervisning, opplæring, veiledning (særlig i forhold til den (skole, person) som gir den)» (NAOB, u.å). Denne definisjonen antyder en passiv rolle i transaksjonen av kunnskap. Biestas (2010b, s. 541- 542) beskrivelse av begrepet «learner», som kan sammenstilles med elev, hentyder den lærende som uferdig, og i tillegg uten kapasitet til å tilegne seg kunnskap uavhengig av en tilbyder av denne kunnskapen. I denne studien brukes begrepet «barn» i meningen «det kompetente barnet», for å antyde et subjektperspektiv på individet. Her forstås «barn» som autonomt, med egne tanker, meninger og behov, og aktiv i egen læringsprosess. For å trekke tråder til Rancières (1999) definisjon vil et slikt subjektperspektiv være selve utgangspunktet for demokrati. Formålet med å bruke begrepet barn i stedet for elev er derfor, i stedet for å se barnet som passivt og ikke-kompetent, nettopp å framheve barnet som demokratisk subjekt.

Studien tar utgangspunkt i spesialpedagogens erfaringer, og noen ganger vil denne erfaringen også innebære flere i personalgruppa, for eksempel lærer eller miljøterapeut. I tilfeller hvor begrepet «spesialpedagog» er brukt henviser jeg til spesialpedagogen, der jeg bruker begrepet «personalet» henviser jeg til hele personalgruppa.

1.4 Forankring av tema i lov- og rammeverk

I dagens opplæringslov presiseres inkluderende opplæring gjennom barnets rett til å gå på nærskolen (Opplæringsloven, 1998, § 8-1) og retten til å tilhøre en klasse (Opplæringsloven, 1998, §8-2). Man kan også se inkluderingsideologien komme til syne gjennom vektleggingen av verdier som likeverd og solidaritet, og at opplæringen skal gi innsikt i mangfold, fremme demokrati og likestilling (Opplæringsloven, 1998, § 1-1 og §1-3). Prinsippet om likeverd forankres også blant annet i menneskerettighetene og FNs barnekonvensjon, og bygger opp under tanken om demokrati og solidaritet (Syse, 2016, s. 222).

Salamancaerklæringen, som omhandler prinsipper for det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet, understreker at en skole for alle er den mest effektive måten å bygge solidaritet mellom barn, og at i en inkluderende skole bør barn med spesielle behov få den støtten de trenger (UNESCO, 1994, s. 12). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* viser til prinsippet om like muligheter, likeverdig deltakelse og inkludering i samfunnet for alle, og respekt for menneskelig mangfold. Den fremhever også at alle barn skal få tilrettelegging i skolen ut ifra

behov, og at støttetiltak skal gi størst mulig sosial og faglig utvikling for å nå målet om et inkluderende miljø (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2006, s. 9-21).

Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* viser på sin side at dagens spesialpedagogiske system i sin helhet er ekskluderende og lite funksjonelt, og peker på at bakgrunnen for dette blant annet er at organiseringen av og innholdet i spesialundervisningen fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet (Nordahl et al., 2018, s. 7).

Et samfunn for alle er en strategi for likestilling i årene 2020-2030, hvor regjeringen presenterer sin visjon for et likestilt samfunn. Regjeringen vil med denne strategien blant annet at alle skal være inkludert og ha lik mulighet til å delta på alle samfunnsområder. Alle skal også ha lik mulighet til å bestemme over egne liv (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018, s. 11).

I det nye læreplanverket, Fagfornyelsen, inngår «Demokrati og medborgerskap» som ett av tre tverrfaglige temaer i opplæringen. Her heter det blant annet at opplæringen skal gjøre barna «i stand til å delta i demokratiske prosesser» og stimulere dem til å «bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

1.5 Disposisjon

I kapittel 1 har jeg presentert studiens tematikk, problemstilling og forskningsspørsmål, og forankret tema i lov- og rammeverk.

Oppgavens teoretiske grunnlag presenteres i kapittel 2. Her går jeg inn på teori om høytfungerende autisme, med vekt på språk, kommunikasjon, forholdet til andre mennesker og forholdet til omgivelsene. Jeg vil presentere tidligere forskning som har relevans for denne studien, samt se på normalitet og avvik, og inkluderende opplæring. Her vil jeg også presentere kvalifiserings-, sosialisering- og subjektifiseringsdomenet ut ifra Biesta (2010), Ranciéres (1999) teori om demokrati, og Honneths (2007) sosialfilosofi om anerkjennelse.

I kapittel 3 gir jeg en utfyllende beskrivelse av undersøkelsesprosessen. Blant annet kunnskapsteoretisk forankring, min forforståelse av temaet i studien, metode og utvalg blir beskrevet. Jeg gir en utførlig beskrivelse av bearbeiding av empiri, og avslutter kapittelet med å gå inn på etiske hensyn jeg har tatt og min vurdering av studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

I kapittel 4 gir jeg en presentasjon og drøfting av empiriske funn. Hovedgruppene *Sosial inkludering*, *Faglig inkludering* og *Påvirkende elementer for inkluderende opplæring* med påfølgende undergrupper blir presentert og drøftet. Kapittelet avsluttes med en oppsummerende drøfting i lys av forskningsspørsmålet.

Avslutningsvis i kapittel 5 vil jeg gi en oppsummering.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for min studie. Jeg vil først presentere HFA, noe jeg anser som viktig for å koble spesialpedagogers erfaringer med temaet opp mot demokratisk deltakelse.

2.1 Høytfungerende barn med autismspekterforstyrrelse

Barn med HFA viser begrenset eller atypisk sosioemosjonell gjensidighet, svekkelse i nonverbal kommunikasjon og vansker med sosial interaksjon med jevnaldrende. I tillegg foreligger ofte stereotyp eller repetitiv atferd, rigiditet, spesifikke eller atypiske interesser, og/eller atypisk sensorisk respons (Nussbaum, 2013, s. 194; Zero to three, 2016, s. 17). For barn med HFA er derfor vansker med språk og kommunikasjon og det å forholde seg til andre mennesker og omgivelsene ofte beskrevet som sentrale utfordringer (Martinsen et al., 2015, s. 16). Likevel er det viktig å påpeke at som alle andre barn utvikler også barnet med HFA sine evner (Engh, 2010, s. 15, 19). HFA derfor ikke må ses på som en statisk funksjonshemmende tilstand. Martinsen et al. (2016, s. 14) viser til at det er individuelle særtrekk og erfaringer som påvirker barnets styrker og utfordringer. Martinsen et al. (2015, s. 16, 120) trekker fram at barn med HFA ofte har gode intellektuelle ferdigheter og ofte er spesielt gode på tilegnelse av faktakunnskaper. Baron-Cohen (2017, s. 744) legger vekt på fremragende oppmerksomhet mot det som framstår som interessant, god hukommelse med tanke på detaljer, og en god evne til å systematisere.

2.1.1 Språk og kommunikasjon, forholdet til andre mennesker og forholdet til omgivelsene

Barn med HFA kan ofte ha et godt ordforråd, gode grammatikalske ferdigheter og interesse for språk. Det kan imidlertid forekomme en presis definering av ord, som kan gjøre seg gjeldende som forståelsesvansker i kommunikasjon med andre, hvor kontekst er viktig. Kontekst påvirker betydningen av begrep, noe som ofte kan være utfordrende for barn med HFA (Engh, 2010, s. 21-24; Martinsen et al., 2015, s. 17; Martinsen et al., 2016, s. 27).

Disse utfordringene med språk og kommunikasjon kan gjøre det vanskelig å forstå andres følelser, intensjoner og interesser. For mange barn er de fleste forhold i dagliglivet automatisert, for eksempel å tolke andre mennesker, omgivelsene og sanseinntrykk. For barn med HFA kan dette ofte være kognitivt krevende, noe som gjør at sosial interaksjon kan kreve mye kognitiv oppmerksomhet og gjøre samspill med andre mer utfordrende. Barn med HFA kan ofte ha atypiske interesser, og sammen med vansker med å forstå andre barn og nonverbal kommunikasjon kan barnet med HFA noen ganger falle utenfor fellesskapet (Engh, 2010, s. 19-20; Martinsen et al., 2015, s. 20-29).

Barn med HFA kan ofte ha en særegen oppmerksomhetsstil, utfordringer med å filtrere sanseinntrykk og et atypisk fokus. Det som fanger barnet med HFA sin oppmerksomhet i en situasjon, kan av andre bli sett på som uvesentlige detaljer (Martinsen et al., 2015, s. 28-30).

Å være hyper- eller hyposensitiv for sanseinntrykk er ofte vanlig for barn med HFA (Engh, 2010, s. 27-28). Dette påvirker, i tillegg til kommunikativ og sosial utvikling, også barnets kategorisering av verden, og brudd med denne kategoriseringen kan føre til ubehag hos barnet med HFA. Endring av rutiner, nye mennesker eller nye situasjoner kan derfor være krevende. Vegring for ulike situasjoner kan ofte oppstå på grunn av et opplevd ubehag i liknende situasjon tidligere (Martinsen et al., 2015, s. 26-30). Filtreringsproblemer og brudd med barnets kategorisering av verden kan kreve mye kognitive ressurser fra barnet med HFA, og Mitchell (2014, s. 23) påpeker at det i opplæring derfor må påses at barrierer til læring er redusert så mye som mulig for å frigjøre disse ressursene.

2.2 Tidligere forskning på høytfungerende barn med autismspekterforstyrrelse og inkluderende opplæring

Tidligere forskning gir innsyn i hva andre studier har funnet rundt temaet. Meg bekjent er det lite forskning på spesialpedagogers erfaringer med barn med HFA og inkluderende opplæring. En stor del av forskningen på feltet tar for seg effekten av evidensbaserte intervensjoner. For størst relevans til studiens tema presenterer jeg derfor et utvalg forskning med tema sosial og faglig inkludering for barn med autismspekterforstyrrelser. Teori omkring forskningen tas i noen tilfeller inn for å utdype forskningens relevans til min studie.

2.2.1 Tidligere forskning på barn-barn-relasjoner

Silveira-Zaldivar og Curtis (2019, s. 53-54) kobler barnet med HFA sine skoleprestasjoner, relasjoner og psykiske helse til sosial kompetanse. Durlak, Weissberg, Dymnici, Taylor og Schellinger (2011, s. 13) viser også til at skoleprestasjoner og sosial kompetanse henger sammen. Sosialisering handler om å utvikle seg til et deltakende samfunnsmedlem (Kvello, 2012, s. 19-20), og sosial kompetanse gir mulighet til å sosialiseres inn i et fellesskap når barnet mestrer og tilpasser seg de normene, verdiene og holdningene som kreves av det sosiale miljøet (Kvello, 2012, s. 35; Ogden, 2015, s. 235). Samfunnsutvikling krever imidlertid at disse normene, verdiene og holdningen endres dynamisk (Kvello, 2012, s. 31).

Sosial kompetanse er viktig for å lykkes sosialt og handler om samspillet mellom hvordan man tenker og hvordan man handler i sosial interaksjon. Barn med god sosial kompetanse virker trygge på seg selv og bidrar til at andre har det bra. De bruker et sett kunnskaper, ferdigheter og holdninger som legger grunnlaget for en god relasjon. Sosial kompetanse er derfor viktig for å danne vennskap

(Ogden, 2015, s. 228-234). Vennskap er avhengig av jevnbyrdighet, positiv gjensidighet og like interesser (Ogden, 2015, s. 225-226; Sigstad, 2017, s. 199-204).

Rendle-Short (2014, s. 217) påpeker at det å ha venner er viktig for alle barn, mens Calder, Hill og Pellicano (2012, s. 311-313) framhever at ikke alle barn med HFA har behov for samme type vennsforhold som barn uten HFA. Deres studie av barn med autismspekterforstyrrelse omhandlet barn i barneskolen og viste individuelle forskjeller. Noen av barna hadde en sentral rolle i det sosiale nettverket, mens noen hadde en perifer rolle. Prososial atferd er en viktig del av sosial kompetanse (Kvelling, 2012, s. 27), men Calder et al. (2012) antyder i denne studien at det ikke er noen sammenheng mellom indikasjon på prososial atferd og sosial interaksjon.

Kasari, Locke, Gulsrud og Rotheram-Fuller (2011, s. 533-539) fant i sin studie av barn i barneskolealder at barn med HFA ofte befinner seg i utkanten av det sosiale nettverket i klassen, men også at 20 prosent av barna med HFA hadde gjensidige vennsforhold, og 20 prosent hadde høy status i det sosiale nettverket. Barn med HFA hadde generelt færre venner enn andre barn, og med økende alder fikk de en mer perifer rolle i nettverket. Sigstad (2017, s. 205) påpeker at forskjellen mellom god og mindre god sosial kompetanse kommer mer til syne med økende alder. Calder et al. (2012, s. 305-311) fant på sin side at halvparten av barna med HFA hadde høy status i det sosiale nettverket i klassen. Studien konkluderte med at barn med HFA har vennsforhold som er kvalitativt annerledes enn det som kan sies å være typisk. Chamberlain, Kasari og Rotheram-Fuller (2006, s. 239) fant i sin studie av barn i barneskolealder, at barna med autismspekterforstyrrelse hadde lavere status i det sosiale nettverket, de var mindre aksepterte og hadde færre gjensidige vennsforhold. Likevel følte de seg, og ble heller ikke sett på som, isolerte.

Silveira-Zaldivar og Curtis (2019, s. 53) fant at fysisk inkludering ikke var tilstrekkelig for psykisk inkludering i skolen for barn med HFA. Studien hevder at for å oppnå inkludering må personalet tilrettelegge for læring av sosiale ferdigheter basert på forskningsbasert praksis, noe som må implementeres rutinemessig i skolehverdagen. Starr, Popovic og McCall (2016, s. 46) hevder at tidlig innsats og kontinuitet i arbeidet er viktig for å øke barnet med HFA sin sosiale fungering, og Frith (2001, s. 969-977) sier at barn med HFA kan lære seg sosial kompetanse på andre måter enn ved sosiokulturell læring.

O'Hagan og Hebron (2017, s. 324) hevdet i sin studie at ulike interesser kan utgjøre bakteppet for vansker med å danne vennsforhold for barn med HFA i ungdomsskolen, og at både personalet og forskning derfor må ha større fokus på allsidighet i vennsforhold, i stedet for fokus på endring av barns atferd.

2.2.2 Tidligere forskning på faglig tilrettelegging

Barn med HFA kan ha behov for tilrettelegging i skolen. En svensk studie fra 2018 fastslo imidlertid at bare halvparten av lærere til barn med nevroutviklingsforstyrrelser (deriblant barn med HFA) rapporterte at de la til rette for et strukturert læringsmiljø, 41,2% kommuniserte regler tydelig og bare 33,9% av kommunikasjonen var preget av tydelighet og repetisjon. 30,8% rapporterte at de ga korte, konkrete beskjeder, og 37,3% at de brukte visualiserte planer for dagen (Bartonek, Borg, Hammar, Berggren & Bölte, 2018, s. 7).

Wendelborg (2014, s. 44-46) viser i sin studie til at et høyt antall timer spesialundervisning fører til lavere grad av deltakelse i klasserommet. Ved overgangen til videregående skole endres deltakelsen fra lav til høy, og han tolker dette som at i overgangen til videregående opplæring blir mange barn med funksjonshemming satt i egne klasser eller skoler. Videre mener han at segregering ut av klasserommet er med på å dytte barna ut av jevnaldersmiljøet (2014, s. 57). Tøssebro (2014, s. 19) påpeker at segregering innebærer en fare for at negative forestillinger forsterkes.

Tidligere forskning peker altså på at vennskap for barn med HFA kan være kvalitativt forskjellig fra vennskap for barn uten HFA. I tillegg kan vi si at fysisk inkludering ikke er tilstrekkelig, men at sosial kompetanse er et viktig element for relasjoner mellom barna. Vi kan derimot ikke trekke en konklusjon om hvordan vennskap utformer seg generelt for barn med HFA, fordi det er store, individuelle variasjoner. Tilrettelegging i skolen og inkluderende miljø er viktig for god utvikling, og den svenske studien viste at under halvparten av lærerne la til rette for et miljø som passet barn med autismspekterforstyrrelser. Et høyt antall timer spesialundervisning fører til mindre deltakelse i klasserommet, men overgangen fra ungdomsskole til videregående skole gir høyere deltakelse, muligens på bakgrunn av overgang til spesialklasse. Spesialundervisning ute av ordinær klasse kan føre barnet ut av jevnaldersmiljøet og til føre til ytterligere segregering. Tidligere forskning peker samlet sett i retning av at perspektivet på normalitet og avvik påvirker både vennskap og tilrettelegging i skolen.

2.3 Normalitet og avvik

I dag ser man i hovedsak på funksjonshemming som et relasjonelt fenomen, det vil si at selve funksjonshemmingen skapes i et gap mellom barnets forutsetninger og samfunnets krav til fungering (Dalen, 2006, s. 16; Grue, 2016, s. 84; Tangen, 2012, s. 18-21; Tøssebro, 2014, s. 22). Avhengig av perspektiv kan spesialpedagogikk utøves som spesialundervisning for det enkelte barnet, på et mer overordnet systemnivå eller som en syntese av de to (Tangen, 2012, s. 18).

Baron-Cohen (2017) diskuterer i sin artikkel et relasjonelt perspektiv på funksjonshemming, der han hevder at hjernen hos mennesker med autismespekterforstyrrelser har en annen måte å prosessere detaljer på, og at vansker på ulike felt kan forklares av nevrologiske forskjeller, ikke en nevrologisk patologi. Fremragende evner når det kommer til detaljer og systemforståelse, mener Baron-Cohen (2017) er en kvalitativ kognitiv forskjell. Baron-Cohen (2017) trekker fram et viktig poeng: i et tilpasset miljø kan mennesket med autismespekterforstyrrelse fungere på linje med, om ikke bedre enn, mennesker uten autismespekterforstyrrelse (Baron-Cohen, 2017, s. 746).

Grue (2016, s. 84-88) betegner funksjonshemming som en tilstand som påvirker individets funksjonsnivå og livsutfoldelse, noe som kan ses på som et avvik, og forklarer det ut fra en Gausskurve. Gausskurven viser normalfordeling, hvor gjennomsnittet anses som typisk, og avvik er noe annet enn gjennomsnittet (Grue, 2016, s. 13-16). Normalitet er derfor et dynamisk begrep.

Dalen (2006, s. 31) mener på sin side at normalbegrepet er meningsløst uten å sette det i sammenheng med livskvalitet. Livskvalitet er subjektivt, og normalitet vil dermed i hovedsak ha et psykologisk aspekt.

2.4 Inkluderende opplæring

Inkluderende opplæring tilpasser opplæringen og læringsmiljøet til mangfoldet av barn (Engh, 2010, s. 45; Ogden, 2015, s. 92; UNESCO, 2008, s. 11) i den hensikt å øke læringsutbytte for hvert enkelt barn, men også videreutvikle samfunnets holdninger til normalitet. Målet er å romme flere, der alle mennesker kan bidra og mestre. I en inkluderende skole blir derfor målet med opplæringen barnas prestasjoner, tilhørighet, samt sosial, faglig og personlig utvikling (Ogden, 2015, s. 92).

2.4.1 Inkluderende opplæring i et spenningsfelt

Wendelborg (2014, s. 44) viser til at det er en generell tendens til at andelen barn med særlige behov øker, og at disse barna i økende grad segregeres ut av ordinær opplæring. Haug (2014, s. 11) mener likevel at spesialundervisning er nødvendig på bakgrunn av det store mangfoldet av barn i skolen, hvor noen har behov for spesielle arbeidsformer for å lære. Groven (2013, s. 11) på sin side setter søkelyset på at statlige styringsdokumenter fremmer inkludering og likeverd, mens samfunnet ellers er preget av konkurranse og prestasjon. Disse delvis motstridende ideologiene definerer handlingsrommet hvor opplæringen skal foregå. Biesta (2010a, s. 26-28) argumenterer for at spørsmålet om hva som utgjør hensikten med opplæring som følge av dette, erstattes av spørsmål om hva som utgjør effektiv opplæring, og at dette igjen fører til at man verdsetter det som blir målt, ikke at man måler det man verdsetter. Wendelborg (2014, s. 58) antyder, i likhet med UNESCO (2008, s. 11), at skolens konkurransepregede undervisningspraksis opprettholdes på bekostning av

at barna må tilpasses den eksisterende strukturen, i stedet for at strukturen endres til fordel for mangfoldet. En konsekvens er ofte at barnet tas ut av ordinær klasse og plasseres sammen i grupper av barn med særskilte behov. Wendelborg (2014, s. 48) tolker dette som en strategi for å jobbe for inkluderingsideologien, men samtidig opprettholde en praksis som har eksistert i mange år, og setter i likhet med Groven (2013) og Biesta (2010a) søkelyset på krysspasset mellom inkludering og en konkurranseorientert utdanningspolitikk.

Biesta (2013) tar utgangspunkt i hvordan pedagogikkfaget kan knyttes til både den engelskspråklige «education»-tradisjonen og den tyske «pädagogik»-tradisjonen når han beskriver hvordan de begge setter sitt preg på den norske grunnskolen. Dette forklarer Biesta (2013) som to ulike realiteter på det pedagogiske feltet, og antyder at et «educationelt» herredømme på det pedagogiske forskningsfeltet fører til en ensidighet i skolen med liten plass til Pädagogik og dets vektlegging av hva som framstår som ønskelige for subjektets vekst. Slik jeg leser Biesta (2013) har «education»-tradisjonens historiske utviklingslinje og dens hegemoni på det pedagogiske feltet, lagt fokuset i opplæringsområdet på undervisning og hva som utgjør effektiv opplæring for å nå institusjonelle mål. Dette har ført til en situasjon hvor opplæringspraksis dyttes i retning av en konkurransepreget kunnskapsoverføring, og hvor Pädagogikens «Menschwerdung» - det å bli menneske - kommer i bakgrunnen (Biesta, 2013, s. 172-182).

Haustätter og Vik (2016, s. 45-48) ser på hvordan de to tradisjonene påvirker perspektivet på det spesielle innenfor opplæringen. Mulighetsperspektivet ligger innenfor education-tradisjonen. Det ser på det spesielle som positivt, som et naturlig mangfold, og tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp for å nå institusjonelle opplæringsmål. Vekstperspektivet ligger innefor «pädagogik»-tradisjonen. I dette perspektivet foreligger en symmetrisk relasjon, der ulikheter er en forutsetning for samfunnsmessig utvikling fordi alle kan lære noe av hverandre. Spesialpedagogiske tiltak innen dette perspektivet går derfor ut på å skape et tolkningsfellesskap (Haustätter & Vik, 2016, s. 45-48).

2.4.2 Hensikten med opplæringen

Både mulighets- og vekstperspektivet har som vi ser et mål. Biesta (2010a) påpeker imidlertid at man i stedet for å fokusere på effektiv måloppnåelse, må se på hensikten med opplæringen, og deler denne hensikten i kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Opplæringens kvalifiseringsfunksjon fokuserer på overføring av kunnskap og ferdigheter, både spesifikke og generelle. Dette domenet har innvirkning på nasjonal arbeidsstyrke og økonomi, i tillegg til å forsyne individet med kunnskap og ferdigheter nødvendig for å være medborger.

Sosialiseringsfunksjonen bidrar til at individet blir en del av et sosialt, kulturelt og politisk system, og kan eksemplifiseres gjennom overføring av enkelte verdier (Biesta, 2010a, s. 19-20). I

inkluderende opplæring kan inkluderingsideologien og likeverdprinsippet fungere som eksempler på verdier som overføres, både eksplisitt gjennom opplæringsmål, og implisitt gjennom verdier i samfunnet.

Det tredje og siste domenet i opplæringen er subjektiveringfunksjonen, noe Biesta (2010a, s. 21) beskriver som prosessen med å bli et autonomt subjekt. Rancièr (1999, s. 35) beskriver også subjektivering, og forklarer det som manifesteringen av subjektiv væren.

Biesta (2010a, s. 21-26) påpeker at disse tre domene, eller opplæringsfunksjonene, alltid bør ses på i et dialogisk samspill, og at de ofte overlapper og påvirker hverandre. Han mener derfor at fokus bør være på hvilken kombinasjon av opplæringsfunksjoner vi ser som ønskelig, og at dette i et demokratisk samfunn er subjektivering.

2.5 Subjektivering og demokrati

«Menschwerdung» - det å bli menneske, kan relateres til det Biesta (2010a) kaller subjektivering, da begge begrepene forklares som en prosess hvor barnet dannes til å bli et autonomt vesen i samfunnet. Rancièr (1991, s. 4-6), som Biesta (2010b) bygger sin artikkel på, drøfter personalets rolle i barnets læringsprosess og antyder at kunnskapsoverføring projiserer et syn på barnet som å ha manglende kapasitet til å lære på egenhånd. Videre snakker Rancièr (1991, s. 13) om at det er mulig å lære uten forklaring, gjennom det han kaller «emancipatory education», frigjørende opplæring. Frigjørende opplæring handler om å avduke barnets intelligens for seg selv, slik at det autonome individet anser seg selv og andre som likeverdige. Biesta (2010b, s. 543) kaller i denne situasjonen barnet «student» og selv om barnet ses på som likeverdig, påpeker han at barnet fortsatt er avhengig av den andres vilje til å avdekke dets intelligens for seg selv.

Demokrati er en samfunnsform hvor slike likeverdige subjekter verdsettes gjensidig som en del av samfunnet og sammen danner det eksisterende (Rancièr, 1999, s. 22). Det eksisterende er en felles livsverden hvor alle har en felles forståelse av det som eksisterer (Nyeng, 2012, s. 34; Røkenes & Hanssen, 2002, s. 35). Det som faller utenfor denne livsverdenen er uforståelig for de som lever innenfor (Nyeng, 2012, s. 34). Demokratiet oppstår i det øyeblikket hvor vår livsverden blir forstyrret av avdekkingen av en subjektiv væren som tidligere ikke har eksistert. Hvor en ny måte å eksistere på åpenbarer seg, en væren forskjellig fra vår livsverden (Rancièr, 1999, s. 11-29). Væren kan forklares som «hva det vil si å være menneske» (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 55). Demokrati er således en introduksjon av heterogenitet.

Ranci re (1999, s. 30-36) viser til at vår felles livsverden kan framstå som et demokrati fordi den er en samfunnsform der samfunnets medlemmer sammen bestemmer hvordan samfunnet skal være. Men dette er og blir en livsverden, noe som allerede eksisterer, og kan derfor ikke kalles demokrati. Han påpeker nemlig at demokrati oppstår når to heterogene prosesser møtes, det vil si vår felles livsverden slik den foreligger, og prosessen for likeverdighet. Ranci re (1999) viser til at demokrati derfor også kan forklares som subjektifisering, en forflytning fra en gitt identitet til en manifestering av subjektiv v ren, som i seg selv skaper en ny livsverden.

Biesta (2010b, s. 547-548) hevder imidlertid at man kan delta i demokratiet ved en gitt identitet. Ranci re (1999, s. 30-31) viser også til dette, og at opplæring derfor også har demokratisk signifikans.

2.6 Inkludering

I lange tider har skolen v rt tilpasset barn innenfor en snever definisjon av normalbegrepet (Haug, 2014, s. 6). Imsen (2006, s. 306-309) understreker imidlertid at opplæringen ikke bare skal tilrettelegges for det såkalte normalbarnet, men at det i dag skal tas hensyn til mangfoldet i skolen, og viser til ulike differensieringstiltak. Det første er tiltak vedrørende elevgrupperingen, og omhandler organisatoriske og pedagogiske tiltak. Organisatoriske differensieringstiltak handler for eksempel om å dele barnegruppen i ulike klasser eller grupper etter nivå eller interesser. Pedagogisk differensiering er tiltak innen klassens rammer og omhandler for eksempel valg mellom alternative oppgaver, ulike krav til fordypning, arbeidsmengde eller tempo. Det andre tiltaket omhandler variasjon i lærestoffet, med for eksempel ulike fag eller vanskelighetsgrad. Wendelborg (2014, s. 58) løfter opp mangfoldet og mener det er nødvendig at skolen åpner for at alle barn får mulighet til å møte utviklings- og læringsmiljø som er optimale for hver enkelt, og dermed også f r en mulighet til å tilhøre ordinær klasse.

Bergkastet et al. (2019, s. 11) utpeker et inkluderende miljø som grunnlag for allsidig utvikling, mens Mitchell (2014, Preface) trekker fram viktigheten av et trygt og utfordrende psykososialt miljø i opplæringen, for å bidra til økt livskvalitet, deltakelse og en balanse mellom uavhengighet og gjensidig avhengighet.

2.6.1 Inkluderingsbegrepets kompleksitet

Haug (2014, s. 11-18) belyser at inkludering i praksis har variasjoner, og påpeker at selv om lovverket vektlegger en inkluderingspolitikk, er det ingen garanti for et inkluderende miljø i klasserommet. Han presiserer at å tilpasse undervisning til alle barn er en forutsetning for inkludering, men at selve inkluderingsbegrepet er komplekst, og at det ikke foreligger noen entydig

definisjon. I et relasjonelt perspektiv, i henhold til at en funksjonshemming oppstår i gapet mellom individets funksjon og miljøets krav til fungering (Grue, 2016, s. 84; Tangen, 2012, s. 18-21), vil det være uhensiktsmessig å se inkludering som mål. Tøssebro (2014, s. 25-26) påpeker at inkludering alltid bør vises til som å omhandle både prosesser og miljøer, og at inkludering dermed handler om å tilpasse miljøet etter mangfoldet.

Haug (2014, s. 11-33) deler inkludering inn i ulike forvaltningsnivå, som statlig ideologi i lov- og rammeverk, og det konkrete klassefellesskapet. De ulike forvaltningsnivåene legger til rette for fysisk inkludering, deltakelse, medvirkning og utbytte. Fysisk inkludering gjør barnet til medlem av en klasse. Der får barnet mulighet til å delta. Deltakelse gir mulighet til engasjement i aktivitet, og å gi og nyte av andres meningsfulle bidrag i dette fellesskapet. Medvirkning handler om mulighet for påvirkning og er en viktig del av demokrati. Utbytte handler om faglig og sosialt læringsutbytte av den inkluderende opplæringen, noe Haug (2014) påpeker at er avhengig av samhandling.

Qvortrup (2012) på sin side vektlegger ikke inkludering på ulike forvaltningsnivå, men fokuserer heller på inkludering i ulike fellesskap innad i skolemiljøet, for eksempel «barn-barn-fellesskap», det vil si interpersonelle fellesskap som for eksempel vennskap. Qvortrup (2012, s. 12) fremhever dette fellesskapet som viktig for identitetsdannelse og selvbylde, og mangel på inkludering i dette fellesskapet kan føre til stigmatisering. Det Qvortrup (2012, s. 11) kaller «voksen-barn-fellesskap» er nokså likt «barn-barn-fellesskap», men drar inn personalet som fundamental aktør. Her legges det vekt på i hvilken grad personalet anerkjenner barnet. «Formelle, profesjonelt ledede lærings- og utviklingsfellesskap» kan for eksempel være klassen som læringsfellesskap. Innad i disse fellesskapene peker Qvortrup (2012, s. 10) på fysisk, sosial og psykisk inkludering, og legger vekt på at inkludering i et av disse fellesskapene øker muligheten for inkludering i et av de andre fellesskapene. Fysisk inkludering er fysisk tilstedeværelse, sosial inkludering omhandler deltakelse og psykisk inkludering omhandler barnets egen opplevelse av å være en del av fellesskapet.

Nilsen (2017, s. 24-26) på sin side deler inkludering i tre dimensjoner. Den første dimensjonen handler, i likhet med Haug (2014) og Qvortrup (2012) om fysisk inkludering. Den andre dimensjon omhandler sosial inkludering, og beskriver i hvilken grad barna samhandler og omgås. Her trekker Nilsen (2017, s. 26) fram at sosial inkludering har verdi både for individet selv og for fellesskapet, på grunn av dens påvirkning på økt respekt for mangfold og gjensidig forståelse. Her inkluderes, i likhet med Qvortrup (2012) barnets eget opplevelsesaspekt. Nilsens (2017, s. 27-29) tredje dimensjon dreier seg om faglig inkludering. Her ser man på et faglig fellesskap, og igjen barnets egen opplevelse av å være en del av det faglige fellesskapet.

For å oppsummere kan vi si at for å få utbytte av inkluderende opplæring, må forvaltningen gi barna mulighet for deltakelse og medvirkning på alle nivåer. Dette gjelder i lovverk og i praksis, i selve relasjonen mellom personalet og barnet. Dette forutsetter relasjonskompetanse hos personalet.

2.6.2 Inkludering og intersubjektivitet

Å ha relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med andre mennesker på en hensiktsmessig måte. En fagpersons viktigste oppgave er å fremme vekst hos barn, og relasjonskompetansen vil dermed bidra til å legge til rette for læring, utvikling, frigjøring og mestring hos barnet. I inkluderende opplæring er det viktig at personalet legger til rette for en god relasjon basert på tillit og trygghet (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 9-27). Dette krever intersubjektivitet. Et intersubjektivt møte er et møte hvor likeverdige subjekter deler opplevelsesfellesskap, noe som gjør hvert møte unikt. I et intersubjektivt møte er deltakerne likeverdige subjekter. Mentalisering er grunnleggende i intersubjektivitet, og er å tolke den andres uttrykk som noe meningsfullt, det vil si at to personer deler opplevelser samtidig som de eksisterer som to avgrensede subjekter (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 47-53). Dette kan relateres til det Honneth (2007) kaller anerkjennelse i private anerkjennelsesforhold, noe som fører oss over i anerkjennelse som forutsetning for inkludering.

2.7 Anerkjennelse

Honneth (2007) viser til tre anerkjennelsesforhold som Åmot og Skoglund (2012, s. 20-21) beskriver med begrepene privatsfære, rettslig sfære og solidarisk sfære. Disse tre begrepene vil jeg bruke i det videre.

I den private sfæren kan man se symmetriske, likeverdige relasjoner mellom mennesker som har sterke følelsesmessige bånd, for eksempel mellom barn og foreldre eller i vennskap. Relasjonen er avhengig av en sårbar balanse mellom selvstendighet og sameksistens. Anerkjennelse i den private sfære er basert på en intersubjektiv tillit, som er opphavet til subjektets selvtilit. Dette utgjør grunnlaget for selvrespekt og er dermed en forutsetning for autonom deltakelse i samfunnet (Honneth, 2007, s. 104-116).

Anerkjennelse i den rettslige sfæren er preget av kognitiv respekt og fører ifølge Honneth (2007, s. 139) til selvrespekt. Å oppleve anerkjennelse i den rettslige sfæren innebærer å bli respektert for sin evne til moralsk tenkning og handling. Erfart anerkjennelse i denne sfæren fører til et positivt selvforhold og selvrespekt, og en forståelse av egen autonomi fordi subjektet blir respektert av andre. Subjektet kan oppfatte rettighetene sine som en anerkjennelse av å kunne foreta autonome vurderinger og deltakelse (Honneth, 2007, s. 127-129).

Anerkjennelse i den solidariske sfæren, gjennom sosial verdsetting, skjer gjennom anerkjennelse av subjektets prestasjon og selvrealisering, ut ifra i hvilken grad dette bidrar til realiseringen av samfunnets mål. På grunn av at det er avgjørende hvilke verdier som anses som verdifulle på det gitte tidspunktet, vil anerkjennelse langt på vei gjelde anerkjennelse av gruppen som sådan. Likevel kan slike felles prestasjoner med samfunnsmessig verdi som skaper solidariske relasjoner, også påvirke individets erfaring av sosial verdsetting. I solidaritetens navn oppstår en verdsetting av prestasjoner og ferdigheter hos individet selv som tidligere ikke har hatt betydning. Denne erfaringen skaper en tiltro til at det autonome individet har individuelle ferdigheter som er symmetrisk verdifulle for de andre medlemmene i samfunnet. Samfunnets mål kan derfor kun nåes hvis hvert enkelt individ sørger for at den andre får utfolde sine egenskaper (Honneth, 2007, s. 130-138).

Hver sfære har en motpart i ringakt. I den private sfæren kan ringakt forklares som kroppslig mishandling, i den rettslige sfære som en følelse av å ikke være en likestilt deltaker. I den solidariske sfære vil ringakt fremstå som devaluering av bestemte selvrealiseringsmønstre (Honneth, 2007, s. 141-143).

3.0 Metode

Forskningsprosessen i sin helhet vil påvirke hvilke resultater som blir presentert, og studiens kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for forskningsprosessen gjennom å være så systematisk og transparent. Transparens er viktig for troverdig og gyldig forskning. Kvalitativ forskning kan ikke garantere sikker viten, men systematikk og transparens gjør det mulig for andre å vurdere arbeidet, og legger dermed bedre til rette for kvalitetssikring (Thaagard, 2018, s. 188-189; Tjora, 2018, s. 10).

Jeg starter med å gjøre rede for studiens forskningsprosess gjennom gjengivelse av kunnskapsteoretisk forankring. Utgangspunktet for forskning er teoretiske tradisjoner som danner en ramme for hva som er interessant å forske på (Nyeng, 2012, s. 54; Tjora, 2018, s. 12-14). Kunnskapsteoretisk forankring vil derfor, sammen med forskers forforståelse, lage rammeverket for studien. Videre vil jeg presentere metodevalg, som er basert på Stegvis-Deduktiv Induksjon av Tjora (2018), deltakerutvalg, rekrutteringsprosess, gjennomføring av intervju og analyse. Drøfting av studiens troverdighet, gyldighet, generaliserbarhet og etiske hensyn markerer slutten av dette kapitlet.

3.1 Kunnskapsteoretisk forankring

Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign med en hermeneutisk-fenomenologisk forankring. Hermeneutisk fenomenologi beskriver deltakernes erfaringer, samtidig som forskeren fortolker meningen bak erfaringene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76), og ser subjekter som medskapere av virkeligheten (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 154). Studien er fenomenologisk fordi jeg har som mål å se verden i lys av menneskers erfaringer og opplevelser med et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Nyeng, 2012, s. 33-36; Thaagard, 2018, s. 36; Tjora, 2018, s. 31). Samtidig søker fenomenologisk forskning å se hvilke oppfatninger som oppleves som stivnede og faste i et samfunn, hvilke meningsstrukturer og sosial organisering som ligger der, som et produkt av menneskenes bevissthet (Nyeng, 2012, s. 33-36; Tjora, 2018, s. 32). I en verden hvor opplæring generelt sett foregår etter spesielle, formelle regler og uformelle normer for gjensidig interaksjon, er det interessant å se på hvilke erfaringer spesialpedagoger har med å følge slike regler og normer, samtidig som barnet er medlem av et demokratisk samfunn.

Studien kan også sies å være hermeneutisk, fordi hermeneutikken mener at vitenskap om mennesker handler om meningsfenomener som må fortolkes, og at mennesket handler ut ifra disse tolkningene (Dalen, 2011, s. 18). Mennesket tolker ut ifra sin samtid, og en fortolkende holdning til forskning er derfor nødvendig (Nyeng, 2012, s. 45-50). Med utgangspunkt i problemstillingen forsøkte jeg å

belyse spesialpedagogens erfaringer. Da måtte jeg samtidig ta høyde for at jeg som forsker og forskningsdeltakerne selv er en del av samtiden. Det betyr at forforståelse av fenomenet, faglig og privat bakgrunn, samt samtidens politiske og faglige verdier har innvirkning både på forsker og deltakers oppfatning av fenomenet, spørsmål og svar.

3.1.1 Forforståelse

Hermeneutisk forskning forsøker å få øye på hvordan studiens tema framstår for forskeren selv (Nyeng, 2012, s. 50), og som forsker bør man derfor etterstrebe å få innsikt i sine fordommer om studiens tema (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 247). Fordommer former hvordan vi forstår noe (Dalen, 2011, s. 16; Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016, s. 10; Røkenes & Hanssen, 2002, s. 161), og valg av tema, metode, teori og tolking av empiri formes dermed av forskerens perspektiv (Nyeng, 2012, s. 53; Nyeng, 2017, s. 207-208; Tjora, 2018, s. 13-15). Sagt med andre ord: forskerens forforståelse former studiens utfall. For å trekke tråder til Biesta (2013) er det spesialpedagogiske virke i Norge påvirket av både «pædagogik»-tradisjonen og «education»-tradisjonen, noe som i stor grad vil gjenspeile min forforståelse og dermed også tolkning av empiri.

Min faglige forforståelse er basert på en bakgrunn som barnehagelærer og spesialpedagog. Jeg har seks års erfaring fra arbeid i barnehage, litt erfaring fra arbeid i småtrinnet, og lite profesjonell erfaring med barn med HFA. Forforståelse består blant annet av verdier, menneskesyn, grunnsyn og faglige paradigmer (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 153). Gjennom studier har jeg opparbeidet et perspektiv på inkludering som positivt. Verdier som likeverd og mangfold har jeg i stor grad hatt med meg fra barndommen. Min kjennskap til temaet er begrenset da jeg har lite profesjonell erfaring fra grunnskole, og lite profesjonell erfaring med barn med HFA.

Forforståelsen min sier at barn med HFA ofte kan befinne seg utenfor fellesskapet. Denne tanken er basert på teori om utfordringene som følger en HFA-diagnose, samt egne observasjoner og erfaringer med vennskap og utenforskap i skolen. En mulig mangel på inkluderende miljø i skolen, store forventninger til at alle følger de samme sosial normene, eller en atypisk interesse for å være sammen med andre, tenker jeg kan være mulige årsaker som spiller inn. For å oppsummere sier min forforståelse at barn med HFA kanskje må lære å «være» på andres premisser, i stedet for å kunne «være» på sin egen måte.

3.2 Planlegging og gjennomføring av undersøkelsen

Før prosjektstart utarbeidet jeg en skisse som satte studiens rammer (Thagaard, 2018, s. 49-59).

Også en klar problemstilling vil gjøre datainnsamlingen mer fokusert, men i noen tilfeller kan det være behov for å justere problemstilling (Dalen, 2011, s. 24-25). Det var derfor viktig at prosjektskissa ga rom for fleksibilitet, fordi det i kvalitativ forskning kan forekomme at prosessen bidrar til endring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 60). Ettersom prosjektet skred frem ble problemstillingen og forskningsspørsmål endret noe. Dette var både på grunn av mer innsikt i teori, men også på bakgrunn av empiri og empirisk-analytiske referansepunkter (kapittel 3.3.4). Dette ble godkjent av forskningsdeltakerne. Forskningsdesignet forøvrig ble ikke endret. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for planleggingen og gjennomføring av undersøkelsen.

3.2.1 Semistrukturert dybdeintervju

Forskningsspørsmål eller problemstilling avgjør hvilken metode som er den foretrukne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61; Thagaard, 2018, s. 49-50; Tjora, 2018, s. 12). Prosjektets vektlegging av erfaringer i problemstillingen fordret kvalitativ forskningsmetode. I et semistrukturert intervju er tema valgt ut på forhånd (Dalen, 2011, s. 26) og setter rammene for intervjuet. Fenomenologisk forskning henter ofte empiri fra dybdeintervjuer (Nyeng, 2012, s. 36), fordi slike intervju er velegnet for å få kjennskap til forskningsdeltakernes opplevelser (Thagaard, 2018, s. 53). Jeg valgte derfor semistrukturert dybdeintervju for å få tilgang til spesialpedagogens erfaringer med temaet. Gjennom et semistrukturert dybdeintervju kan man få tilgang til forskningsdeltakerens opplevelse med og perspektiv på et fenomen, og i tillegg gir det mulighet for å inkludere temaer som ikke er planlagt i forkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-47; Thagaard, 2018, s. 11, 91). Et semistrukturert dybdeintervju ga meg derfor tilgang til spesialpedagogens erfaringer med barn med HFA og inkluderende opplæring, og i tillegg mulighet til at spesialpedagogen kunne ta opp tema hun mente var relevante, men som jeg ikke hadde tatt hensyn til på forhånd. Dette viste seg å gi god empiri og interessante funn (som presentert i kapittel 4.0).

3.2.2 Utvalg

Det var viktig for meg å basere min undersøkelse på et utvalg som ga god empiri. Problemstillingen la klare føringer for at utvalget i undersøkelsen skulle bestå av spesialpedagoger. Jeg ønsket å se på temaet fra deres perspektiv, og det ble dermed naturlig med en homogen informantgruppe (Dalen, 2011, s. 50). Videre tok undersøkelsen utgangspunkt i strategisk tilgjengelighetsutvalg og selvseleksjon. I et strategisk tilgjengelighetsutvalg er deltakerne tilgjengelige for forskeren, og har egenskaper og kvalifikasjoner som er relevante med tanke på problemstilling (Thagaard, 2018, s. 56). Informantgruppen jeg søkte skulle ha erfaring med barn med HFA i grunnskolen, og minimum

60 studiepoeng videreutdanning i spesialpedagogikk. De måtte være plassert i området Trøndelag-Østlandet, da dette er et område jeg hadde lett tilgang på.

Når en strategi for utvalg av deltakere er utarbeidet, er det ofte hensiktsmessig å rette en formell henvendelse til feltet (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg valgte Pedagogisk-Psykologisk-Tjeneste (PPT) som døråpner til feltet, for som sakkyndig instans har PPT tilgang til informasjon om spesialpedagoger i grunnskolen som har erfaring med barn med HFA (Vedlegg 1). Slik fikk jeg på en effektiv måte tilgang til aktuelle deltakere, og unngikk å bruke tid og ressurser på å kontakte spesialpedagoger direkte, som kanskje viste seg å ikke være aktuelle deltakere. Jeg bestemte meg for å kontakte PPT i flere kommuner på samme tidspunkt, først via telefon og deretter på mail, fordi det ville øke sannsynligheten for å rekruttere et stort nok antall deltakere til forskningsprosjektet innen kort tid.

Fritt samtykke betyr at samtykket skal være fritt fra ytre press fra autoritetspersoner (NESH, 2016, s. 14-15). PP-rådgiver har ikke offisiell autoritet overfor spesialpedagogen, og ved å bruke PPT som døråpner ble kravet om fritt samtykke møtt.

Dette prosjektet baserer seg også på selvseleksjon. Selvseleksjon går ut på at i stedet for at forsker får tilgang til informasjon om aktuelle deltakere fra tredjepart, så tar tredjepart kontakt med aktuell deltaker som gir samtykke til videreformidling av kontaktinformasjon tilbake til forsker (Thagaard, 2018, s. 56). I denne studien videreformidlet derfor PPT skriftlig informasjon om prosjektet til spesialpedagoger de tenkte var aktuelle, og slik sikret jeg at spesialpedagogen hadde informasjon om prosjektet før hen bestemte seg for å delta. De som kunne tenke seg å delta ga deretter sitt samtykke til at PPT kunne videreformidler kontaktinformasjonen til meg, slik at jeg kunne ta direkte kontakt. Ved å komme i kontakt med deltakerne på denne måten ble hensyn til prinsippet om fritt, informert samtykke ivaretatt. Spesialpedagogene fikk tilstrekkelig informasjon om prosjektet og kunne gi sitt samtykke for deltakelse før de ble gjort til gjenstand for forskning (NESH, 2016, s. 14).

3.2.3 Rekrutteringsprosessen

For å komme i kontakt med spesialpedagogene kontaktet jeg til sammen åtte kommuner, noe som tilsvarte elleve PP-tjenester. Av disse fikk jeg kontakt med åtte PP-rådgivere hvor samtlige var villige til å videresende informasjonsskriv til spesialpedagoger de mente var aktuelle deltakere. Av dette fikk jeg kontakt med sju spesialpedagoger som kunne tenke seg å delta i studien. En av deltakerne måtte imidlertid trekke seg på grunn av sykdom. Tre andre hadde misforstått studiens tema og formål, og etter oppklaring ble det klart at disse likevel ikke var aktuelle deltakere for studiens tema.

Til slutt i rekrutteringsprosessen sto det igjen tre deltakere. En studies utvalgsstørrelse skal vurderes ut ifra blant annet problemstilling (Thagaard, 2018, s. 59). Etter gjennomføring av det tredje intervjuet ble det også klart at dette ikke syntes å gi ytterligere informasjon rundt temaet, noe som tilsa at en utvalgsstørrelse på tre deltakere var tilstrekkelig i denne studien (Thagaard, 2018, s. 59).

3.2.4 Presentasjon av deltakere

I det følgende presenteres spesialpedagogene som deltok i studien. For å bevare deltakernes konfidensialitet har de fått følgende fiktive navn: Ada, Beate og Caroline. Samtlige deltakere har en pedagogisk og/eller helsefaglig bachelorutdanning, med en videreutdanning i spesialpedagogikk tilsvarende 60 studiepoeng eller mer.

«Navn»	Erfaring som spesialpedagog	Stilling
Ada	Mellom 20 og 25 års erfaring.	Spesialpedagog i ungdomsskolen
Beate	Mellom 20 og 25 års erfaring.	Spesialpedagog i ungdomsskolen
Caroline	Mellom 10 og 15 års erfaring.	Spesialpedagog i ungdomsskolen

Tabell 3.1: Deltakere i studien

3.2.5 Intervjuguide

Studiens problemstilling fordret en semistrukturert intervjuguide (Vedlegg 2). Intervju krever at det som blir sagt av deltakeren tolkes av forskeren (Dalen, 2011, s. 17). Et semistrukturert dybdeintervju med en hermeneutisk fenomenologisk forankring søker å få deltakernes beskrivelser av et fenomen, samtidig å ha oppmerksomhet mot å fortolke betydningen av denne beskrivelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137-138). Det ble derfor viktig å utforme intervjuguiden på en slik måte at studiens sentrale tema ble dekket (Thagaard, 2018, s. 94-95). Før utformingen av intervjuguiden satte jeg meg derfor inn i teori på feltet, noe som var med på å forme delkapitlene i intervjuguiden. Jeg utformet spørsmålene slik at intervjuguiden var preget av åpenhet og mulighet for å følge opp det intervjudeltakeren sa. Dette la til rette for en dynamisk kunnskapsproduksjon mellom deltakerne og meg som forsker (Posthold & Jacobsen, 2018, s. 102).

Som jeg var inne på i kapittel 3.1.1 vil forskerens forforståelse sette farge på utformingen av studien, inkludert utformingen av intervjuguiden. Det var viktig for meg å avdekke empiri som var minst mulig påvirket av min forforståelse. En semistrukturert intervjuguide la til rette for at

deltakerne kunne introdusere tema de selv vektla som viktige i hensyn til fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121), og på denne måten kunne intervjuet bevege seg utover min forforståelse.

I utformingen av intervjuguiden valgte jeg en traktmodell. Intervjuguiden startet derfor med en innledende brifing, hvor jeg blant annet gjenintroduserte studiens formål. En traktmodell har gjerne en indirekte intervjuteknikk. Ved å starte med en brifing om studiens formål, forsøkte jeg å bevare de etiske aspektene ved å bruke en slik modell (Dalen, 2011, s. 27; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143-144). Deretter kom noen generelle spørsmål som etter hvert fikk mer spesifikk relevans ut ifra studiens tema. De innledende spørsmålene ble tematisert rundt deltakerens utdanning, profesjonelle bakgrunn og erfaring med barn med HFA. Spørsmålene ble etter hvert snevret inn på intervjuets tematiske dimensjon, basert på studiens problemstilling. Spørsmål formulert på en abstrakt og akademisk måte kan bli vanskelig å svare på (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 145). For å holde samtalen i gang og stimulere deltakerne til å dele av sine erfaringer ble derfor intervjustørsmål utformet på et dagligdags språk (Dalen, 2011, s. 27; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144-145). Jeg prøvde bevisst å formulere ikke-ledende spørsmål, for å legge til rette for en mellommenneskelig, troverdig og interessant kunnskapsproduksjon. Jeg la vekt på tydelighet i utformingen av spørsmålene (Dalen, 2011, s. 27; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 183-184). Avslutningsvis ble det gjort en debrif for å gi deltakeren en ekstra mulighet til å kommentere tanker eller lignende de hadde gjort seg under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 142).

3.2.6 Gjennomføring av intervju

I kvalitative studier bør det utføres prøveintervju. Dette for å prøve seg selv som intervjuer og intervjuguidens spørsmål, i tillegg til at det øker forskningens gyldighet (Dalen, 2011, s. 30, 97). Det første intervjuet hadde som formål å fungere som prøveintervju. Dette intervjuet gav imidlertid så gode resultater, at jeg valgte å inkludere intervjuet i studien.

I gjennomføringen av intervju fikk deltakerne selv bestemme hvor intervjuet skulle finne sted, for å bidra til en trygg intervjusituasjon. En av deltakerne valgte et offentlig, men delvis skjermet sted, mens de to andre valgte et rom på egen arbeidsplass. På forhånd hadde jeg stipulert intervjutiden til 1 time. I gjennomsnitt varte intervjuene i 1 time og 5 min.

Under intervjuet ble det brukt lydopptaker for bedre å sikre at intervjuet fikk karakter av en samtale. En samtalemessig karakter er ofte engasjerende og gir mye innsikt i deltakernes erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137). Ved å bruke lydopptaker kunne jeg i tillegg konsentrere meg om relasjonen og det deltakeren faktisk sa, i stedet for å notere. For å notere eventuelle tanker som oppsto under intervjuene hadde jeg med meg penn og papir, men dette ble lite brukt. Å konsentrere meg om det deltakeren faktisk sa, i stedet for å være bundet av å notere, viste seg å gi gode

muligheter for oppfølgende, fortolkende og inngående spørsmål, som alle bidro til å utdype deltakerens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 147-149). For å sikre at samtalen skulle være godt hørbar ved transkripsjon ble opptakeren lagt på et bord mellom meg som forsker og intervjudeltakeren. Dette viste seg å være til god hjelp i transkriberingsprosessen.

Samtlige deltakere fikk intervjuguiden tilsendt før intervjuet for å bidra til en tryggere intervjusituasjon for deltakerne. I tillegg ble det gjort for å gi dem mulighet til å reflektere rundt deres erfaringer på forhånd, da det kunne være at deres erfaringer var fra flere år tilbake.

3.2.7 Forskerrollen

Forskerrollen har innvirkning på studiens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108) fordi forskerens evne til å forstå og samhandle med deltakeren på en god måte vil øke forskerens forståelse av deltakernes erfaringer, livsverden og opplevelser. Dette vil igjen forme forskerens forståelse av temaet (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 9-15). Det var derfor viktig for meg å skape en god relasjon til deltakerne. I informasjonsskrivet var jeg derfor nøye med å beskrive hvem jeg er, prosjektet og hva det innebar å delta (Vedlegg 3). Da jeg møtte deltakerne til intervju presenterte jeg meg selv og prosjektet på nytt, samt hvordan jeg ville behandle og bearbeide empiri og når prosjektet skulle avsluttes (Dalen, 2011, s. 35).

Under intervjuet reflekterte jeg ofte over relasjonen mellom meg og deltakeren. I noen tilfeller kan deltakeren reagere på et skjevt maktforhold mellom forsker og deltaker med å holde tilbake informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-53), og jeg prøvde for eksempel bevisst å besvare deltakernes kroppsspråk for å skape likevekt i maktforholdet. Jeg var også bevisst på at min verbale og ikke-verbale kommunikasjon skulle vise for deltakeren at jeg var interessert i det hun fortalte (Dalen, 2011, s. 33). Utover i intervjuene opplevde jeg at samtalen gikk lettere. Alle de tre deltakerne hadde mye å fortelle. Det tolker jeg som at relasjonen mellom oss var gjensidig trygg og inspirerende slik at deltakerne ville dele av sine erfaringer. Det oppstod noen få pauser i samtalen. Pauser kan i noen tilfeller være produktive, fordi de lar deltakeren få tid til å reflektere (Dalen, 2011, s. 33). Jeg forholdt meg derfor rolig der det oppstod pauser. Jeg hadde også fokus på å følge deltakernes tankerekker, i stedet for å følge intervjuguiden systematisk. Dette gjorde jeg for å vise deltakerne at jeg var interessert i deres synspunkt rundt temaet, selv om dette flere ganger førte til at vi gikk ut over det som stod i intervjuguiden. Dette skapte også det som Røkenes og Hanssen (2002, s. 42) kaller et opplevelsesfellesskap, der jeg som forsker og deltakerne kommuniserte dialogisk for å få større innsikt i spesialpedagogens erfaringer.

3.3 Bearbeiding av empiri

3.3.1 Transkriberingsprosessen

Samme dag som intervjuene ble gjennomført transkriberte jeg opptakene. Dette førte til at jeg reflekterte over hvordan jeg som forsker blant annet stilte spørsmål til deltakerne, og kunne justere min intervjustil til neste intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). I transkriberingen ble konfidensielle opplysninger anonymisert (NESH, 2016, s. 17).

Transkribering kan sies å være en fortolkningsprosess på grunn av forskjellen mellom talespråk og skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). På grunn av at transkripsjonen i seg selv fordrer fortolkning, var det viktig for meg at jeg selv gjorde transkripsjonene, i tillegg til at jeg gjennom å gjøre om samtalen til tekst gjorde meg mer kjent med det som faktisk ble sagt under intervjuene (Dalen, 2011, s. 55).

Jeg laget faste regler for transkripsjonen for å bevisst forholde meg til de samme transkriberingsprosedyrene i hver transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189), samt det hermeneutiske kravet om tykke beskrivelser. Tykke beskrivelser kan i denne sammenheng forklares som en så detaljert transkripsjon at andre har mulighet til å forstå konteksten i intervjuet (Nyeng, 2012, s. 49). For det første ble alle transkripsjonene gjort på bokmål for å anonymisere deltakerne. For det andre ble intervjuene transkribert tilnærmet ordrett, bortsett fra gjentakelser av enkeltord som ble transkribert kun én gang, og dialektord som ble erstattet med ord på bokmål av samme betydning. For det tredje ble korte pauser markert ved bruk av «...», mens lengere pauser ble markert med «(pause)». Latter, smil og sukk ble også markert noen steder i teksten for å markere intervjudeltakerens svært fremtredende kroppsspråk i disse situasjonene. For å markere intonasjon i deltakernes tale, ble komma brukt hyppig for å markere delsetninger.

Disse reglene var med på å lette analysearbeidet (Nyeng, 2012, s. 49). I presentasjonen av sitater er markeringer og eventuelle lyder som «eh» fjernet i hensyn til deltakernes integritet og tekstens leseforståelse.

3.3.2 Analyse: Stegvis-deduktiv induktiv metode

Å tenke over hvordan man skal analysere intervju før de utføres gjør analysen enklere og tryggere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 198). I utformingen av prosjektets design valgte jeg stegvis-deduktiv induksjon (SDI). SDI-modellen er egnet for mindre studier (Tjora, 2018, s. 10) og framstår for meg som en oversiktlig analysemodell. Dette gjorde analysen tryggere, fordi jeg visste at selv om intervjuet gikk ut over innholdet i intervjuguiden, ville den empirinære kodingen i stegvis-deduktiv induksjon gi god oversikt over innholdet i det deltakerne sa, og jeg ville enklere kunne se om innholdet var interessant for min studie. Modellen er induktivt empirisk drevet, det vil si at den tar

utgangspunkt i empirien, men samtidig har generalisering som mål (Tjora, 2018, s. 10).

Generaliseringsmålet er konseptuelt, man sikter å framstille funn i studien i begreper som ikke er avgrenset til den spesifikke undersøkelsen (Tjora, 2018, s. 71). I min studie resulterte funn blant annet i hovedgruppene «sosial inkludering» og «faglig inkludering» (presentert i kapittel 4.0), to velkjente konsepter.

Det finnes ingen standardmetode for å få fram vesentlige meninger i det deltakerne sier i intervjuet. Intervjuanalysen kan sies å ligge et sted mellom det deltakeren forteller i intervjuet, og det forskeren forteller i presentasjonen av studiens resultater (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 199-201).

I utarbeidelsen av prosjektskisse for studien la jeg vekt på at analysen skulle være empirinær. På bakgrunn av dette ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide som la føringer for en intervjuprosess preget av kunnskapsproduksjon mellom meg som forsker og intervjudeltaker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121), der tolkninger ble gjort underveis, blant annet ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål til det deltakeren sa. Umiddelbart etter intervjuet noterte jeg også analytiske ideer (kapittel 3.3.4), som la føringer for senere intervjuer (Thaagard, 2018, s. 113).

SDI-metoden ligger tett opp til en abduktiv tilnærming (Tjora, 2018, s. 15), det vil si at den går dynamisk mellom empiri og teori. Induktiv betyr at man utvikler teori fra empiri, mens deduktiv betyr at man forklarer empiri ut fra allerede foreliggende teori (Thagaard, 2018, s. 184). Målet ved å bruke SDI-metoden er generalisering av et avgrenset fenomen, noe som fordrer støtte av tidligere forskning og teori, og dermed en abduktiv tilnærming i noen av prosjektets faser (Tjora, 2018, s. 18-19). Den abduktive tilnærmingen kom klart fram i analyseprosessen, i et dynamisk forhold mellom empirinær koding og velkjent teori.

3.3.3 Koding av empiri

Kvale og Brinkmann (2009, s. 208) peker på at koding gir overblikk over omfattende empiri, i likhet med Tjora (2018, s. 36) som legger vekt på at målet med koding er å trekke ut essensen av og redusere volumet av datamaterialet, og å generere ideer ut fra materialet. En induktiv empirinær koding som SDI-metoden vektlegger, har som mål å redusere påvirkning av ulike teorier som forskeren trekker med seg inn i analysen av materialet (Tjora, 2018, s. 36).

SDI-metoden baserer seg på empirinær koding for å ivareta det spesifikke i datamaterialet, ved å forsøke å ha fokus på det deltakeren egentlig sier og unngå å betrakte empirien som ulike tema som skal sorteres (Tjora, 2018, s. 37-42). Kodingsarbeidet gikk ut på at jeg tok for meg de tre intervjutranskripsjonene etter tur og opprettet empirinære koder i dokumentenes marg på bakgrunn av deltakerens utsagn. I noen tilfeller ble (*utdypning av kode* (min anm.)) tilført for å ta vare på

meningen i koden, slik at koden ble entydig, selv om den var tatt ut av kontekst. Et imaginært eksempel på dette er: «Jeg spiser sjokoladecake (på julaften (min anm.)) hvert år». Ved å bruke empirinære koder fikk jeg koder utviklet utelukkende fra empirien, og unngikk premature konklusjoner utviklet fra teori (Tjora, 2018, s. 38). Gode diskusjonspartnere hever ofte analysens kvalitet (Tjora, 2018, s. 19). For å øke kodingens gyldighet ble det gjennomført en valideringstest av kodene. Det gikk ut på at kodene i etterkant av min koding ble diskutert med en lekmann og en spesialpedagog, uten tilknytning til prosjektet, der målet var å komme til enighet om kodens riktighet og dermed heve kvaliteten på analysearbeidet.

Da alle tre intervjuene var kodet, gjennomførte jeg en deduktiv kodetest (Tjora, 2018, s. 17). Spørsmål 1 var om man kunne ha laget koden før kodingen. Hvis svaret var ja, ble en ny, mer empirinær kode utformet. Hvis svaret var nei, ble det gått videre til spørsmål 2, som gikk ut på hva koden kunne fortelle. Hvis det viste seg at koden tematiserte datasegmentet, ble koden erstattet med en mer empirinær kode. Hvis koden gjenspeilet konkret innhold, ble den beholdt (Tjora, 2018, s. 45-46). Etter valideringstesten og den deduktive kodetesten ble 67 koder byttet ut med mer empirinære koder. Dette genererte en liste med 236 empirinære koder som ble skrevet ut på ark og klippet ut til 236 papirstrimler med de individuelle kodene på (Vedlegg 4).

3.3.4 Empirisk-analytiske referansepunkter

Silverman (2011, s. 62) fremhever at tidlig dataanalyse av en begrenset del av empirien skaper god kvalitativ forskning. Den tidlige analysen skaper et innledende grep om fenomenet, som man senere kan bekrefte ved omfattende analyse. I det første intervjuet oppsto det ganske raskt analytiske ideer som antydte relevante konseptuelle retninger for studien (Tjora, 2018, s. 46-47). Dette gjaldt først og fremst at norskfaget i ungdomsskolen viste seg å være utfordrende for barn med HFA, og for meg formet dette et spørsmål om hvordan ideologien om en inkluderende skole kunne ta hensyn til alle barn når det kommer til opplæringsmål. I tillegg utmerket spesialpedagogene sine erfaringer rundt vennskap i ordinær klasse seg, og hvordan en overgang til spesialklasse viste seg å utgjøre en nokså dramatisk endring når det gjaldt gjensidighet. Disse to referansepunktene utgjorde til sammen en konseptuell retning for studien, hvor omfattende analyse (kapittel 3.3.2) til slutt snevret fokuset inn til å omhandle den inkluderende opplærings tilrettelegging for demokratisk deltakelse, og dermed endret utformingen av forskningsspørsmålet.

3.3.5 Kodegruppering

For å skape struktur i analysearbeidet ble kodene som hadde tematisk sammenheng gruppert (Tjora, 2018, s. 70). Dette ble gjort ved at koder med lik tematikk fysisk ble lagt i bunker. En restgruppe ble opprettet for koder som ble ansett som irrelevante for denne studien (Tjora, 2018, s. 49). Denne prosessen ble gjort i flere omganger, da det viste seg at arbeidet med empirien i seg selv gjorde at

min kjennskap og oversikt over empirien økte, noe som igjen skapte sikrere kodegrupperinger. Gode diskusjonspartnere hever ofte kvalitet også i denne delen av analysen (Tjora, 2018, s. 19). Etter å ha gjentatt prosessen i samarbeid med en lekmann, ble kodegrupperingen «mettet». Dette kan kobles til det Tjora (2018, s. 56) kaller emergens, det vil si tilsynekomst av konsepter i empirien, og denne omfattende analysen (Silverman, 2011, s. 62) viste seg og å være nært koblet til de empirisk-analytiske referansepunktene. Noen kodegrupper viste seg imidlertid å ha lik tematikk, og disse ble derfor gruppert i nye hovedgrupper, slik de blir presentert her:

<i>Hovedgrupper</i>	Sosial inkludering	Faglig inkludering	Påvirkende elementer for inkluderende opplæring
<i>Undergrupper</i>	Barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet	Tilrettelegging for læring	Sosial kompetanse
	Vennskap		Foreldresamarbeid
			Personalets kompetanse

Tabell 3.2: Kodegrupper

Denne konseptuelle generaliseringen, det vil si kodegrupperingen, ble gjort på bakgrunn av konsepter som har relevans for flere tilfeller i tillegg til denne studien. Dette ble gjort med relasjon til tidligere forskning og teorier, for å underbygge gyldigheten og generaliserbarheten i min studie (Tjora, 2018, s. 70-71).

3.4 Etiske hensyn

Forskning har et samfunnsmessig ansvar, og å fremme god vitenskapelig praksis krever bruk av forskningsetiske retningslinjer, og kan forklares som praktisk vitenskapsmoral (NESH, 2016, s. 5). Dette hever også kvaliteten på forskningen (Ruyter, 2015, s. 42). Ved prosjektstart ble derfor undersøkelsen meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (Vedlegg 5). Videre har jeg i denne framstillingen av prosjektet lagt vekt på detaljerte gjengivelser, noe som bidrar til å styrke det forskningsetiske prinsippet om etterrettelighet og etterprøvbarehet. Jeg vil også klassifisere studien som uavhengig. Dette ivaretar prinsippet om forskningsmessig frihet (NESH, 2016, s. 6-10). Etiske spørsmål må reflekteres over gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95), og det er tatt etiske overveielser kontinuerlig i prosjektperioden.

Hensynet til personer står sterkt i forskning (Ruyter, 2015, s. 42). Jeg har forsøkt å framstille teori og funn i denne studien med hensyn til menneskeverdet, og videre tatt hensyn til personvern og personopplysninger, konfidensialitet og anonymitet og fritt, informert og uttrykkelig samtykke

(NESH, 2016, s. 12-20). Informasjonsskrivet som ble sendt ut til deltakerne forut for undersøkelsen ga informasjon om anonymitet og konfidensialitet, og generell informasjon om prosjektet. Her ble det gitt opplysninger om forsvarlig lagring og bruk av personopplysninger og data, og anonymisering av deltakere og eventuell tredjepart. Informasjon om tidsaspekt, konsekvenser ved å delta, samt hvordan og tidspunkt for publisering av resultater ble også gitt. Det ble kommunisert at deltakelse var frivillig, og at deltakerne sto fritt til å trekke seg fra studien til enhver tid uten konsekvenser.

Hermeneutikken sier at fortolkning er sentralt i datainnsamling, og fortolkningen påvirkes av intervjuerens forhåndskunnskap av temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72-74). Dette kan ha påvirkning på mine fortolkninger av hva som ble sagt. I tillegg ble problemstilling og forskningsspørsmål endret noe i løpet av prosessen (jfr. kapittel 3.2). Endringen krevde ikke melding til NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2020), men for å overholde prinsippet om kontinuerlig samtykke, fikk jeg deltakernes samtykke også ved ferdigstilling av prosjektet, forut for publisering.

3.5 Studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Troverdighet i kvalitativ forskning innebærer en pålitelig og tillitsvekkende utføring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223; Thagaard, 2018, s. 187). Jeg har forsøkt å være fullstendig åpen om forskningsprosessen, egen forforståelse og å redegjøre for teoretisk utgangspunkt for studien. Jeg har forsøkt å gi «tykke beskrivelser» slik at konteksten kommer godt fram og leseren har større mulighet til å se om konteksten er gjenkjennbar. Jeg har gitt noen begrunnelser for studiens pålitelighet og gyldighet tidligere i dette kapittelet, og vil nå drøfte studiens troverdighet ytterligere.

I kodingen av empiri la jeg vekt på diskusjon omkring kodingen og utførte en valideringstest. Studien bygger på spesialpedagogens erfaringer omkring temaet og innebar at jeg ikke hadde direkte tilgang til informasjon om barnet med HFA eller diagnostiske vurderinger. For likevel å påse at intervjuet tok utgangspunkt i så nøyaktige vurderinger som mulig omkring barnets situasjon, ble deltakerne spurt følgende spørsmål:

1. Har barnet eller barna du har erfaring med en diagnose innenfor autismespekteret?

På dette spørsmålet svarte samtlige deltakere «ja».

2. Har barnet fulgt ordinære opplæringsmål i den tiden du som spesialpedagog var i kontakt med barnet?

På dette spørsmålet svarte to av deltakerne ja, mens den tredje svarte: «Både og. I noen fag deltok de, men i andre fag var deltakelsen ut ifra interesse».

I denne studien hadde samtlige intervjudeltakere mellom 10 og 25 års erfaring som spesialpedagog, og samtlige hadde erfaring med flere barn med HFA. En rekrutteringsprosess basert på selvseleksjon kan føre til skjevhet i utvalget, i form av at personer som sier seg villig til å delta i forskning i større grad enn andre er godt etablert i sin stilling (Thagaard, 2018, s. 57). I denne studien gir en slik skjevhet imidlertid et godt bilde av fenomenet, nettopp på bakgrunn av spesialpedagogens lange erfaring.

I intervjuene la jeg vekt på deltakernes ekspertise kontra min utforskende tilnærming til temaet, og ikke-ledende spørsmål for å skape åpenhet, slik at deltakernes erfaringer bedre overskygget min forforståelse av temaet. Å gi deltakerne tilgang til prosjektet før publisering var også et forsøk på å ytterligere gjøre gyldig studiens funn. Dette kan ha påvirkning på mine fortolkninger av hva som blir sagt. Deltakeren vil derfor få tilgang til studien før publisering, for å kommentere. Forskningsetisk skjønn vil avgjøre om det blir gjort eventuelle endringer i teksten. Gjennom hele prosjektet vil det bli tatt hensyn til at forskeren har ansvar for å unngå at deltakeren får urimelige belastninger som følger av å delta (NESH, 2016, s. 19).

Åpenhet rundt prosessen, diskusjoner rundt koding, valg av deltakere og en vektlegging av deres erfaringer kontra min forforståelse har til sammen bidratt til å øke studiens pålitelighet og gyldighet (Dalen, 2011, s. 96-97; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-237; Thagaard, 2018, s. 187-189).

Denne studien er kontekstavhengig og empirien er skapt i møtet mellom meg som forsker og spesialpedagogene som intervjudeltakere. Det vil si at jeg som forsker kan ha påvirket hvilke funn som er gjort i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). Selv om jeg la vekt på ikke-ledende spørsmål vil likevel utforming av intervjuguide kunne påvirke deltakernes utsagn, fordi ordbruken i intervjuguiden vil «guide» deltakernes fokus. Jeg la vekt på deltakernes kyndighet på feltet i min kommunikasjon, og ville dermed kontrollere for min rolle som forsker og dets påvirkning på deltakernes utsagn. Det er vanskelig å trekke konklusjonen om at dette økte studiens pålitelighet. I kapittel 3.2.7 viste jeg til at jo lengere ut i intervjuene vi kom, desto lettere gikk samtalen. Det peker på at relasjonen mellom meg som forsker og de tre forskningsdeltakerne ble tryggere utover intervjuet, og kan ha påvirket empirien som oppsto henholdsvis i starten og slutten av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225).

Generaliserbarhet beskriver i hvilken grad studiens funn kan overføres til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239), og å drøfte studiens generaliserbarhet vil øke studiens troverdighet (Tjora, 2018, s. 11). Funn i denne studien kan ikke umiddelbart overføres til andre situasjoner, fordi intervjuguide, deltakere, samfunnet, forvaltning og politikk forøvrig foreliggende på aktuelle tidspunkt og meg som forsker vil alle utgjøre elementer som påvirker studiens funn. Likevel vil studiens konseptuelle generalisering som nevnt i kapittel 3.3.5, øke studiens troverdighet. Mine funn relateres i kapittel 4.0 til foreliggende konsepter om inkludering. Dette viser videre til at spesialpedagogenes erfaringer kan løftes opp og drøftes i sammenheng med teori om demokrati (jfr. forskningsspørsmålet), og er med på å øke studiens generaliserbarhet. Spesialpedagogenes erfaringer med temaet gjenspeiler politiske føringer og ideologi, samt pedagogiske tradisjoners forankring i praksis. Det er videre hensiktsmessig å anta at disse erfaringene dermed ikke bare gjelder denne studien, men trolig vil gjenspeiles i det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet generelt.

4.0 Presentasjon og drøfting av empiriske funn

I dette kapittelet vil jeg drøfte mine empiriske funn i lys av teori presentert i kapittel 2. I analysen av empiri kom tre hovedgrupper til syne: *4.1 Sosial inkludering*, *4.2 faglig inkludering* og *4.3 Påvirkende elementer for inkluderende opplæring*. Hovedgruppene og medfølgende undergrupper vil nå presenteres og drøftes med bakgrunn i problemstillingen, og til slutt forskningsspørsmålet. På grunn av studiens omfang vil jeg presentere alle funn med egne ord, men noen sitater fra deltakerne som anses som spesielt dekkende for funnet er inkludert i framstillingen. Slike sitater belyser essensen i funnet (Dalen, 2011, s. 87) i tillegg til at det får fram spesialpedagogenes praksisnære erfaringer med temaet, og dermed understreker studiens kvalitative aspekt.

4.1 Sosial inkludering

Alle intervjudeltakerne hadde lang erfaring fra praksis og erfaring med flere barn med HFA. I analysen kom det fram at sosial inkludering var et viktig aspekt. Det ble også tydelig at det å være inkludert i læringsfellesskapet ikke var det samme som vennskap.

Ut ifra Qvortrup (2012) sin definisjon av inkludering kan man se på inkludering i det formelle, profesjonelt ledede lærings- og utviklingsfellesskapet som barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet, mens vennskap kan defineres som inkludering i barn-barn-relasjoner. Med utgangspunkt i det induktive-deduktive har jeg derfor valgt å drøfte kodegruppen *Sosial inkludering* i underkategoriene *4.1.1 Spesialpedagogenes erfaringer med barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet* og *4.1.2 Spesialpedagogenes erfaringer med vennskap*.

4.1.1 Spesialpedagogenes erfaringer med barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet

Barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet er det Qvortrup (2012) kaller sosial inkludering i det formelle, profesjonelt ledede lærings- og utviklingsfellesskapet. I det organiserte læringsfellesskapet oppfattet spesialpedagogene i hovedsak barn med HFA som inkludert. Analysen viste at fysisk tilstedeværelse ikke var tilstrekkelig for å skape barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet, men at relasjonene var avhengig av et inkluderende miljø. Det kom fram av analysen at spesialpedagogene vektla de andre barna i klassen sin evne til å vise omsorg og raushet overfor barnet med HFA, som viktig i et slikt miljø. Barna i klassen sine holdninger og atferd, deres sosiale kompetanse, var med andre ord viktig for barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet.

Hen hadde det fantastisk bra på skolen, og klassen så det som sitt prosjekt at hen skulle ha det bra... Det var jo en fantastisk klasse, og man er jo veldig avhengig av de som er rundt eleven i klasserommet. Medelevene er du helt avhengig av at arbeider på lag. (Beate).

Dette sitatet fra Beate viser at klassen i sin helhet er essensielt for et inkluderende miljø. Sammensetningen av barn vil derfor ha innflytelse på miljøet.

Det har veldig mye å si på modenhet og sammensetning i de ulike klassene. (Caroline).

Jeg tolker disse sitatene fra Beate og Caroline som at en sammensetning av barn hvor alle forenes rundt et felles ønske om et inkluderende miljø spiller en avgjørende rolle for barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet. Man er avhengig av en klasse som fungerer som en enhet med et felles mål om et inkluderende miljø, hvor barnas evne til å tilpasse egen atferd etter mangfoldet barn bestemmer utfallet for barn-barn-relasjonene i læringsfellesskapet. Likevel er det viktig å presisere at bevisst å tilpasse egen atferd ikke nødvendigvis viser til en likeverdig relasjon.

... man godtar jo mangfoldet, men man får ikke noe likeverdig relasjon. Du får en omsorgsrelasjon veldig ofte. (Ada).

Her presiserer Ada at en relasjon basert på omsorg ikke kan betegnes som en likeverdig relasjon, men som en relasjon hvor den ene part *godtar* den andre.

Drøfting av spesialpedagogenes erfaringer med barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet

For å konkludere dette funnet viser analysen av intervjuene at spesialpedagogene som hovedregel opplevde barna med HFA som sosialt inkludert i læringsfellesskapet. Sosial inkludering i det formelle, profesjonelt ledede lærings- og utviklingsfellesskapet (Qvortrup, 2012) var avhengig av et inkluderende miljø. Dette var et miljø preget av omsorg og raushet, og de andre barnas sosiale kompetanse. Sosial inkludering er når barn har sosial samhandling med andre barn, der de deltar vekselvis med meningsfulle bidrag (Haug, 2014; Nilsen, 2017; Qvortrup, 2012), fysisk tilstedeværelse kan derfor ikke sies å være tilstrekkelig for inkludering i barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet.

Det framgår av datamaterialet at sammensetningen av barn er viktig når det kommer til relasjonene. Barnas evne til lagarbeid trekkes fram av Beate, og analysen viser at raushet og omsorgsfull atferd overfor barnet med HFA er det det dreier seg om. Caroline trekker fram at sammensetning av barn er viktig for et inkluderende klassemiljø, og at modenhet er et viktig aspekt. Sett i sammenheng med Beate sitt utsagn om lagarbeid, tolker jeg dette som at klassefellesskapets felles (kanskje ubevisste verdibaserte) ønske og målsetting om et inkluderende miljø er avgjørende for utfallet. Honneth (2007) viser til den solidariske sfæren, hvor subjektets bidrag til måloppnåelse av fellesskapets mål, bidrar til anerkjennelse av individet. Forutsatt et felles ønske om en inkluderende skole og et inkluderende miljø i klassen, kan barnet med HFA bli anerkjent på lik linje med alle andre. Dette

kan tolkes som at klassen som fellesskap hadde et vekstperspektiv på det spesielle, et ønske om å lage et symmetrisk tolkningsfellesskap (Haustätter & Vik, 2016).

Bergkastet et al. (2019) og Mitchell (2014) utpeker et inkluderende miljø som grunnlag for god livskvalitet, deltakelse og utvikling. I denne sammenhengen vil barna i læringsfellesskapet sin sosiale kompetanse med demonstrasjon av omsorg og raushet, legge grunnlaget for allsidig utvikling, livskvalitet og deltakelse i fellesskapet for barnet med HFA. Dette gjelder for alle barna i fellesskapet, fordi det skaper mulighet for relasjoner mellom barna i klassen.

Et inkluderende miljø kan bidra til en følt mestring og tilhørighet for barnet med HFA innad i klassens organiserte fellesskap. Hen vil kunne oppleve mestring og deltakelse i sosial interaksjon med andre barn i undervisning, i gruppearbeid eller annen direkte skolerelatert aktivitet. Haug (2014) viser til at man kan være fysisk inkludert i dette fellesskapet, delta og medvirke, og at dette tilsammen gir et utbytte, men at lov- og rammeverk omhandlende inkludering ikke er tilstrekkelig for å garantere inkludering i praksis. Qvortrup (2012) viser nemlig til at fysisk inkludering er nettopp dette: fysisk tilstedeværelse i fellesskapet. Det gir ingen garanti for deltakelse og medvirkning. Tøssebro (2014) påpeker at inkludering alltid omhandler å tilpasse miljøet til mangfoldet av barn. Inkluderingsideologien i grunnskolens lov- og rammeverk sier at alle barn skal fysisk inkluderes i opplæringen, og at opplæringen skal preges av individuell tilrettelegging. Men som Haug (2014) presiserer betyr ikke dette at barnet er deltakende og medvirkende i dette fellesskapet.

For å forklare hvorfor barnet med HFA i min studie likevel framsto som inkludert i læringsfellesskapet, er det nødvendig å igjen se på eksistensen av sosial kompetanse i fellesskapet. Analysen viser at spesialpedagogene opplevde barna med HFA som sosialt inkludert i læringsfellesskapet, selv om de ikke alltid var deltakende i organiserte læringsaktiviteter. Dette var avhengig av et miljø preget av omsorg og raushet. Dette funnet samsvarer med tidligere forskning. Silveira-Zaldivar og Curtis (2019) kobler i sin studie både barnet med HFA sine relasjoner og psykiske helse til sosial kompetanse, og Ogden (2015) mener at barn som er trygge på seg selv og bidrar til at andre har det bra har god sosial kompetanse. Barn som viser omsorg og raushet overfor andre skaper gjerne gode relasjoner til andre barn og kan dermed sies å være avgjørende for barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet. Selv om noen kanskje vil hevde at barnet med HFA sine utfordringer med å forstå andres følelser, intensjoner og interesser gjør at barnet innehar en mindre god sosial kompetanse, vil den andres sosiale kompetanse kunne kompensere for dette og likevel skape et inkluderende miljø. Ogden (2015) viser til at sosial kompetanse handler om å bruke

kunnskaper, ferdigheter og holdninger som legger grunnlaget for en god relasjon. Å fremme omsorg og raushet overfor andre legger nettopp dette grunnlaget.

Beate uttrykker at klassen så på det som et prosjekt at barnet med HFA skulle ha det bra. Å være fysisk tilstede er dermed ikke nok for deltakelse, medvirkning og utbytte. Politiske føringer om en inkluderende opplæring basert på fysisk inkludering er ikke nok hvis det ikke samtidig tas hensyn til mulighet for deltakelse og medvirkning. Et inkluderende miljø bidrar til deltakelse og medvirkning, og kan dermed ses på som nødvendig for sosial og faglig utvikling for alle barn. Dette står i samsvar med det Silveira-Zaldivar og Curtis (2019) fant i sin studie, nemlig at fysisk inkludering ikke er tilstrekkelig for psykisk inkludering i skolen for barn med HFA. Silveira-Zaldivar og Curtis (2019) fant imidlertid at læring av sosiale ferdigheter basert på forskningsbasert praksis måtte implementeres rutinemessig for å oppnå inkludering av barn med HFA. Starr et al. (2016) og Frith (2001) viser også til læring av sosiale ferdigheter gjennom faglig arbeid i sine studier. Læring av sosiale ferdigheter framkom også i mitt datamateriale (dette drøftes utdypende i kapittel 4.3.1), men her viste det seg likevel en substansiell forskjell mellom min studie og Silveira-Zaldivar og Curtis (2019), Starr et al. (2016) og Frith (2001) sine studier. Mens disse studiene fokuserer på barnet med HFA sin manglende sosiale kompetanse og at dette må læres for å oppnå inkludering, viste mine funn at det var miljøet *rundt* barnet med HFA som var avgjørende for barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet, og at trening på sosiale ferdigheter ikke nødvendigvis resulterte i inkludering i dette fellesskapet. Denne forskjellen kan imidlertid framkomme av blant annet metodevalg eller vitenskapsteoretisk forankring og betyr derfor ikke at det er motstridende funn. Det er likevel interessant med tanke på Biestas (2013) beskrivelse av forskjellen mellom den engelskspråklige «education»-tradisjonen sin vektlegging av konkurransepreget kunnskapsoverføring og «pädagogik»-tradisjonens vektlegging av «Menschwerdung». Der opplæring av sosiale ferdigheter peker mer i retning av at hensikten er å nå institusjonelle mål med hva som anses som typiske sosiale ferdigheter, peker et inkluderende miljø på at det er mangfoldet av sosial atferd som er selve målet, og dermed et allment vekstpotensial (Haustätter & Vik, 2016).

4.1.2 Spesialpedagogenes erfaringer med vennskap

Honneth (2007) beskriver vennskap som likeverdige relasjoner mellom individer. Analysen viste at vennskap i tillegg til å være basert på en opplevelse av likeverdighet, var avhengig av like interesser. Det viste seg å være mer erfaring med vennskap i spesialklasse enn i ordinær klasse, og at inkludering i barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet ikke garanterte for vennskap. Ada gjør i dette sitatet forskjellen mellom relasjoner i læringsfellesskapet og vennskap synlig:

Så man kan føle seg inkludert på skolen, men så kan det bli litt lange kvelder kanskje, da er det ikke så mange som tar kontakt ... Så det er mange som har sagt det at «når barnet mitt begynte i denne klassen [spesialklasse på videregående skole] så er det første gangen at noen har spurt om hen vil være med på kino for eksempel, eller om noen har spurt om man skal være med hjem fra skolen». Så da er det mange som har opplevd at det er på ekte for første gang, at det ikke er organisert gjennom lærer eller gjennom klassemiljø på barne- og ungdomsskolen... men da snakker jeg om vennskap som er likeverdig, der man faktisk ringer fordi man ønsker å gjøre det, ikke fordi man ønsker å vise omsorg, men fordi man faktisk har en ekte venn. Og ikke fordi noen har sagt at du skal gjøre det fordi det forventes av deg. Og det er en vesentlig forskjell. (Ada).

Det framkom av datamaterialet at et inkluderende fellesskap i klassen ikke utgjorde noen garanti for en opplevelse av personlig nærhet. Selv om vennskap ikke ble beskrevet i lik frekvens som relasjoner i læringsfellesskapet, hadde spesialpedagogene likevel erfaring med det. Som Ada her beskriver skiller vennskap seg fra barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet ved at det i vennskap inngår en likeverdig relasjon der man tilbringer tid sammen av eget ønske. Der relasjoner i læringsfellesskapet var avhengig av omsorg og raushet i en organisert setting, var vennskap basert på symmetri i et uformelt miljø. Ada beskriver i sitatet over en erfaring med ulike muligheter for vennskap i klasse i inkluderende opplæring og spesialklasse. Dette kunne også Beate vise til:

Når hen kom dit [spesialklasse på videregående skole] så kom hen i en gruppe og fikk en venn. Det har ikke vi noen mulighet til å ordne... Da kunne de møtes i det universet de eksisterte i. Og de opplevde at «her er vi like». (Beate).

Dette sitatet fra Beate understreker at spesialpedagogene hadde erfaringer med at en opplevelse av likhet var viktig for vennskskapsrelasjonen, og at en slik likhet var mer hyppig i spesialklasser enn i ordinær klasse. Like interesser var også et viktig element. I motsetning til Ada og Beate hadde Caroline erfaring med vennskap i ordinær klasse:

Hen ene utvidet vennekretsen også litt i løpet av ungdomsskolen. Men de hadde ofte én som de var litt mer knyttet til begge to... her tror jeg det var gjensidig interesse og sånt. (Caroline).

Caroline snakket i denne sammenhengen om at like interesser skapte utgangspunkt for vennskap og utvidelse av vennekretsen.

Drøfting av spesialpedagogenes erfaringer med vennskap

En oppsummering av spesialpedagogenes erfaring med vennskap viser at symmetriske relasjoner og en opplevelse av likhet og like interesser ble oppfattet som grunnlaget for vennskap. Dette står i samsvar med tidligere forskning på vennskap som sier at vennskap er avhengig av jevnbyrdighet, gjensidighet og like interesser (Ogden, 2015; Sigstad, 2017). Inkludering i læringsfellesskapet var derimot ingen garanti for slike vennskap, og det forelå en rådende erfaring med færre vennskap i ordinær ungdomsskole, og at overgangen til spesialklasse presenterte en ny arena for å skape vennsksapsrelasjoner.

Honneth (2007) beskriver vennskap som likeverdige relasjoner mellom individer, noe Åmot og Skoglund (2012) beskriver som anerkjennelse i den private sfære. Mitt datamateriale viste at symmetri, likeverdighet, var noe spesialpedagogene anså som spesielt for vennskap. For å trekke tråder til Honneth (2007) gir dette en opplevelse av anerkjennelse, av å føle på en gjensidig følelsesmessig verdsetting. Å føle seg verdsatt for sine bidrag i dette fellesskapet vil utgjøre en base for en følelse av å være ønsket. Dette er en relasjon hvor den ene ikke er avhengig av raushet eller omsorg fra den andre, men en relasjon hvor ens atferd er satt pris på, og ikke ses på som noe man må tolerere i et mangfoldig samfunn. En slik relasjon vil utgjøre et utgangspunkt for en intersubjektiv tillit (Honneth, 2007), en tillit som deles mellom to barn. I følge Honneth (2007) er en slik tillit opphav til selvtillit. Dette kan ses i motsetning til en relasjon der den ene viser raushet og omsorg overfor den andre. I motsetning til en relasjon basert på intersubjektiv tillit, vil en relasjon basert på omsorg og raushet fordre asymmetri, der den sterke må «passe på» og tilrettelegge for den svake. Dette er det Røkenes og Hanssen (2002) beskriver som intersubjektivitet, hvor individer deler et opplevelsesfellesskap som likeverdige individer. En relasjon preget av en intersubjektiv tillit skaper balanse mellom selvstendighet og sameksistens, der begge parter kan utvise hverandre omsorg likeverdig, men samtidig bli verdsatt for sitt bidrag. Som Ada uttrykte utgjør dette en vesentlig forskjell.

Sitatet fra Beate kan tolkes i den retning av at barnet med HFA ikke hadde hatt en venn i grunnskolen, men fikk det i overgangen til spesialklasse i videregående opplæring. Chamberlain et al. (2006) og Kasari et al. (2011) fant i sine studier at barn med autismspekterforstyrrelser i barneskolen hadde generelt færre venner enn andre barn. Disse studienes funn kan sies å samsvare med min studie, da det kan anses som atypisk å ikke ha en eneste venn i klassen eller på skolen. Mitt datamateriale viste imidlertid en tendens til at vennskap var mer utbredt i såkalte spesialklasser. Om bakgrunnen for dette er at barn med HFA selv opplever en mer symmetrisk relasjon med de andre barna i spesialklasser, forblir i denne studien uvisst, men spesialpedagogenes

erfaringer peker i den retning. Qvortrup (2012) trekker psykisk inkludering inn som en dimensjon av inkludering. Denne dimensjonen vektlegger barnets egne opplevelse. Et vennskap springer ut ifra gjensidig verdsetting, noe som tilsier at barnets egen opplevelse er et viktig aspekt i vennsksrelasjoner. Selv om jeg i denne studien ikke har tilgang til barna med HFA sin opplevelse, peker spesialpedagogenes erfaringer med vennskap i spesialklasser likevel i retning av en opplevelse av gjensidig verdsetting i slike klasser. Da stiller jeg meg selv spørsmålet om hvorfor spesialklasser i større grad enn ordinære klasser gir en opplevelse av gjensidig verdsetting og symmetri. Svaret på dette kan ligge i at det er et gap mellom kravet til sosial fungering i ordinær klasse og barnet med HFA sin fungering. Dette igjen må ses i sammenheng med hva som anses som normalitet og avvik når det kommer til sosial fungering. Utfordringene med sosial interaksjon som barnet med HFA har i en ordinær klasse peker i retning av en funksjonshemming. Denne funksjonshemming ser ut til å bli mindre fremtredende i møtet med spesialklassen. Her blir barnet med HFA sett for den hen er, nemlig en del av et mangfoldig samfunn, som med sin unike væren bidrar med noe verdifullt til fellesskapet. En væren som i relasjon med en annen væren bidrar til balanse mellom selvstendighet og sameksistens (Honneth. 2007). Rendle-Short (2014) viser til viktigheten med vennskap, mens Calder et al. (2012) mener det er viktig å tenke på at ikke alle barn har behov for den type vennsksforhold som anes som typisk. Deres studie antydte at det ikke var noen sammenheng mellom god sosial kompetanse og sosial interaksjon hos barn med HFA. I denne sammenheng kan da spørsmålet om hvorfor spesialklasser i større grad gir mulighet til vennskap endres til et spørsmål om hvilken type vennskap som anses som typisk i en ordinær klasse, og om dette er en type vennskap alle barn foretrekker. Eller om dette er en type vennskap som anes som en normalitet, mens noen barn kanskje foretrekker en type vennskap som er kvalitativt forskjellig fra det som flertallet anser som ønskelig, jfr. Grues (2016) relasjonelle dimensjon. Her kan også interesser spille en rolle, da barn med HFA i noen tilfeller kan anses som å ha atypiske interesser (Engh, 2010; Martinsen et al., 2015). Mitt datamateriale viser at like interesser spiller en viktig rolle i vennsksrelasjoner. O'Hagan og Hebron (2017) viser i sin studie til at vansker med å danne vennskap kan springe ut fra ulike interesser. Dette sammenfaller med funn i min studie.

Det kom også fram av datamaterialet at overgangen til spesialklasse i hovedsak forgikk i overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring. Tidligere forskning (Kasari et al., 2011; Sigstad, 2017) viser til at økende alder er en påvirkningsfaktor for en mer perifer rolle i det sosiale nettverket i skolen. Dette står i kontrast til mine funn, men her skal jeg være forsiktig med å trekke slutninger. Mine funn viste at å gå over i videregående skole ga en større mulighet for vennskap, noe som i seg selv kan føre til enda flere relasjoner. Mine funn viser imidlertid at denne overgangen innebærer en overgang til en såkalt spesialklasse, eller gruppe, og kan dermed ikke blindt

sammenlignes med tidligere studier. Wendelborg (2014) fant i sin studie at overgangen til videregående opplæring førte til en høyere grad av deltakelse i klasserommet, og tolker dette ut ifra at barn med funksjonshemming ble satt i egne spesialklasser ved denne overgangen. Wendelborg (2014) viser også til at liten deltakelse i klasserommet er med på å dytte barn ut av jevnaldermiljøet. Min studie viser at barn med HFA i hovedsak oppleves som inkludert i læringsfellesskapet, selv om de ikke nødvendigvis deltar aktivt i læringsaktiviteter med andre barn. Om en manglende deltakelse i direkte læringsaktiviteter i klasserommet kan ha innvirkning på inkludering i barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet drøftet jeg i kapittel 4.1.1. Selv om barnet har spesialundervisning på eget rom, eller ikke deltar aktivt i læringsaktiviteter i klasserommet, kan jeg på grunn av drøftingen i kapittel 4.1.1 ikke umiddelbart trekke slutningen om at det er liten deltakelse i klasserommet som er bakgrunnen for at spesialpedagogene har lite erfaring med vennskap i ordinær klasse. Her peker min studie mer i retning en asymmetrisk relasjon, men likevel en gjensidig anerkjennelse i den solidariske sfæren.

Overgangen for barn med HFA som takker ja til tilbud om spesialklasse i videregående skole, kan føre til flere vennsksrelasjoner for barnet. I og med at spesialklassen er tilpasset barn som det vanligvis kan være vanskelig å tilrettelegge for i ordinær klasse, vil barnet rimeligvis ha høyere deltakelse i klasserommet, og man kan dermed ane en sammenheng mellom økt deltakelse i læringsfellesskapet og vennskap. Likevel vil jeg hevde at det er den symmetriske relasjonen mellom barna, og ikke deltakelsen i klasserommet som sådan, som bestemmer om barnet med HFA har en eller flere venner eller en mer perifer rolle i det sosiale nettverket blant jevnaldrende.

4.2 Faglig inkludering

Faglig inkludering utgjør et vesentlig aspekt vedrørende spesialpedagogenes erfaring med inkluderende opplæring. Fysisk og faglig tilrettelegging for læring utmerket seg i datamaterialet som viktig for faglig inkludering for barna med HFA. NOU 2020:1 (s. 91-92) viser også til at barn med HFA kan ha behov for både fysisk tilrettelegging i miljøet og faglig tilrettelegging. På grunn av at det kan være vanskelig å skille fysisk og faglig tilrettelegging i praksis, drøftes faglig inkludering som helhet i kapittel 4.2.1 *Spesialpedagogenes erfaringer med tilrettelegging for læring*.

4.2.1 Spesialpedagogenes erfaringer med tilrettelegging for læring

Det kom fram av datamaterialet at det var to hovedgrunner til spesialundervisning for barn med HFA, selv om det kunne være vanskelig å skille disse i praksis. For det første viste datamaterialet at fysisk tilrettelegging nødvendig for barnet med HFA. Det var viktig å tilrettelegge et læringsmiljø med lite forstyrrende elementer for barna med HFA, noe som ofte resulterte i undervisning på enerom. For det andre kan barn med HFA sies å ha en kvalitativ forskjellig kognitiv profil, noe som ofte kan gjøre faglig tilrettelegging nødvendig.

Den fysiske tilretteleggingen var ofte for å unngå at ulike stimuli tok opp mye av barnet med HFA sine kognitive ressurser gjennom skoledagen.

... det er kjempemye stimuli som skal tolkes og bearbeides for å forstå alle situasjonene, at veldig mange har behov for pause. Og veldig mange trenger samme struktur, tydelighet og forutsigbarhet. Dette er jo nøkkelordene. (Ada)

I dette sitatet fra Ada settes søkelyset på hvordan barnet med HFA må tolke og bearbeide alle inntrykk i hverdagen. Den fysiske tilretteleggingen gikk ofte ut på undervisning på enerom, noen ganger grupperom. Lys, lyd og sosiale stimuli utmerket seg som ressurskrevende for barnet med HFA. Et behov for struktur, tydelighet og forutsigbarhet i undervisningssituasjonen utmerket seg også i datamaterialet.

Faglig tilrettelegging var ofte nødvendig for læring. Dette gikk ikke ut på endring av opplæringsmål, da barna i hovedsak fulgte ordinær læreplan. Den faglige tilretteleggingen gikk i stedet ut på spesialundervisning for å nå opplæringsmål med bakgrunn i barnets individuelle styrker og utfordringer:

Hen bruker ekstremt mye energi her på skolen for å løse faglige oppgaver. For sånn evnemessig har hen ikke noe problem. Og det er jo det som er det frustrerende her. (Beate).

Det kom fram at fag som krevde refleksjon og tolkning var spesielt vanskelig. I likhet med Beate og Caroline satte Ada søkelyset på dette:

Dette med læring er jo veldig fint i disse fagene som matte og naturfag og veldig sånn der konkrete fag hvor det er et spørsmål og et svar. Men i det du skal begynne å reflektere, da kan det bli litt vanskelig. (Ada)

Sitatene fra Beate og Ada viser at det ikke var den kognitive kapasiteten som gjorde det vanskelig med faglig inkludering for barna med HFA, men opplæringsmålet i seg selv, for eksempel å tolke en tekst. Konkrete fag viste seg å være mer tilpasset barn med HFA sin kognitive profil. Det kom imidlertid fram av datamaterialet at å tilrettelegge for barna med HFA var utfordrende:

Dette med lærerplanen synes jeg er vanskelig. Vi vil jo at de skal prøve, og legger til rette for så mye som mulig da. Kanskje tøyte på grensene til hva som er lov og ikke. Altså holde seg innenfor lovverket men tøyte så mye som mulig. (Caroline).

Tilrettelegging av opplæring viste seg altså nødvendig, men utfordrende. Slik jeg tolker Caroline lå utfordringen i å tilpasse opplæringen til individet, samtidig med å oppnå opplæringsmålene i de ulike fagene.

Drøfting av spesialpedagogenes erfaringer med tilrettelegging for læring.

En oppsummering av funn viser at tilrettelegging for barnet med HFA både innebar fysisk tilrettelegging og faglig tilrettelegging. Den fysiske tilrettelegginga hadde i hovedsak som hensikt å bidra til fjerne unødige sanseinntrykk som kunne virke ubehagelig og forstyrrende på barnet. Faglig tilrettelegging sprang ofte ut ifra et manglende samsvar mellom barnets kognitive profil og opplæringsmål, på bakgrunn av kvalitativ kognitiv forskjell. Denne studien omhandler barn med HFA i ordinær opplæring. Differensieringstiltakene var derfor av organisatorisk og/eller pedagogisk karakter, og ikke variasjon i lærestoffet.

Spesialundervisning for barna med HFA viste seg samlet å være på bakgrunn av et faglig og fysisk læringsmiljø som ikke var tilpasset barnet med HFA sin kognitive profil. Det kan i praksis være vanskelig å skille mellom fysisk og faglig tilrettelegging, da dette henger tett sammen. Likevel vil jeg nå drøfte fysisk tilrettelegging, og deretter faglig tilrettelegging. På grunn av den nære sammenhengen mellom disse to, vil jeg til slutt drøfte faglig inkludering i lys av læreplanmål og hensikten med opplæringen.

Barn med HFA kan være hyper- eller hyposensitiv for stimuli (Engh, 2010), samt ha en oppmerksomhetsstil som gir et «skjevt fokus» (Martinsen et al., 2015). Dette kan skape både fysiske og kognitive barrierer for læring og deltakelse i læringsfellesskapet for barn med HFA. Ulike typer stimuli kan skape utrygge og ustrukturerte situasjoner i klasserommet hvor uvesentlige stimuli kan bli vanskelig å skille ut for barnet med HFA. I tillegg kan stimuli som fører til brudd

med barnet med HFA sin kategorisering av verden føre til utrygghet for barnet, og barnet må bruke sine kognitive ressurser på dette, i stedet for opplæringen. Mine data viste at løsningen ofte ble å ta barnet med HFA ut av klasserommet i gruppe eller individuelt. I og med at barna med HFA i hovedsak hadde ordinære opplæringsmål, bestod spesialundervisningen ofte av en organisatorisk tilrettelegging (Imsen, 2006). Barnet ble ofte fysisk tatt bort fra stimuli som kunne virke forstyrrende på barnets læring. I klasserom kan rutiner og struktur noen ganger bli brutt, og for et barn som har behov for forutsigbarhet vil undervisning på enerom i noen tilfeller gi en slik forutsigbarhet og struktur som barnet trenger. Det fysiske læringsmiljøet i klasserommet var med andre ord ikke tilpasset barnet med HFA, men kan minne om et opplæringsmiljø som er tilpasset gjennomsnittet på Gauss-kurven (Grue, 2016). Dette står i samsvar med tidligere forskning, som sier at under halvparten av lærerne i en svensk studie la til rette for et strukturert og forutsigbart læringsmiljø (Bartonek et al., 2018). Her kommer det kategoriske perspektivet til syne, og skygger for en relasjonell holdning til læringsmiljøet og endring av fysisk miljø i klasserommet.

Faglig tilrettelegging viste seg å være noe spesialpedagogene hadde erfaring med. Jeg tolket spesialpedagogenes erfaringer som en foreliggende diskrepans mellom opplæringsmål og barnet med HFA sin kognitive profil, noe som krevde pedagogiske differensieringstiltak (Imsen, 2006). Baron-Cohen (2017) trekker i sin artikkel fram at mennesker med autismespekterforstyrrelser er nevrologisk forskjellig fra mennesker uten autismespekterforstyrrelser. Dette, mener Baron-Cohen (2017), foreligger som en atypisk utvikling av hjernen, ikke patologi. Enkelt kan vi si at det betyr at barn med HFA kan tenke kvalitativt forskjellig fra barn uten HFA, og at det ikke er snakk om en manglende evne, men en annen måte å prosessere detaljer på. Opplæringsmål i fag som krevde refleksjon og tolkning viste seg i min studie å utgjøre en av de største utfordringene for barn med HFA. Martinsen et al. (2015) viser til at barnet med HFA ofte har gode intellektuelle ferdigheter og kan være spesielt god på tilegnelse av faktakunnskaper. Baron-Cohen (2017) legger vekt på fremragende oppmerksomhet mot det som framstår som interessant for individet, god hukommelse med tanke på detaljer, og en god evne til å systematisere. Barn med HFA har ofte et godt utviklet ordforråd (Engh, 2010; Martinsen et al., 2015; Martinsen et al., 2016). Det viktig å understreke at alle barn er individuelt forskjellig, og at dette ikke trenger å gjelde for alle barn med HFA. Likevel kan fag som krever slike ferdigheter framstå som mer inkluderende for barnet med HFA enn fag som for eksempel krever refleksjon. Fag som vektlegger systematisering og tilegnelse av faktakunnskap kan i kontrast beskrives om mer inkluderende for barn med HFA, enn for andre barn uten samme evne.

Mine funn viste at tilrettelegging av opplæringen var nødvendig, men utfordrende. Haug (2014) viser til at skolen har en tradisjon for å fremheve en smal definisjon av normalitetsbegrepet. Imsen (2006) påpeker at lærerplanen legger vekt på felles innhold for alle barn i skolen, samtidig som det skal tilrettelegges for mangfoldet. Hun understreker derfor at det er viktig å organisere opplæringen etter individets forutsetninger. En smal definisjon av normalitet er ikke i overensstemmelse med mangfold, og datamaterialet viste at det organisatoriske og pedagogiske miljøet i skolen ikke var tilpasset barn med HFA fra starten av. Caroline viste i sitt sitat til at tilretteleggingen noen ganger krevde at man måtte tøyne grensene, og belyser dermed normalitetsbegrepets smale definisjon.

Å kunne delta i demokratiet kan sies å være et overordnet mål med inkluderende opplæring. Biesta (2010a) viser til at hensikten med opplæringen er kvalifisering, sosialisering og subjektivering, og at en dynamisk vekselvirkning mellom de tre utgjør denne hensikten. Vektleggingen av de tre domene må tilpasses det enkelte individet for å kunne delta i demokratiet. Jeg tolker det å tilby spesialundervisning for å nå målene i lærerplanen som en signifikant vektlegging av kvalifiseringsdomenet og en konkurranseorientert utdanningspolitikk. Dette setter spørsmålsteget med inkluderingen i ungdomsskolen. Dette begrunner jeg i at endring av den organisatoriske og pedagogiske utformingen rundt undervisningen viser til en asymmetrisk relasjon. Baron-Cohen (2017) viser til en kvalitativ kognitiv forskjell hos mennesker med autismespekterforstyrrelser, det vil si en annen måte å prosessere detaljer på, når han diskuterer det han mener er nevrologisk mangfold. Poenget med spesialundervisningen blir som jeg ser det ikke å skape rom for tolkning mellom likeverdige individ, men å tilrettelegge miljøet rundt slik at barnet kan ta til seg de læringsmålene som institusjonen har fastsatt, uavhengig av barnets kognitive profil. Barnet passer ikke inn i skolens snevre normalitetsbegrep eller den ordinære organiseringen i opplæringen, og mottar dermed spesialundervisning. I et «educationelt» perspektiv er spesialundervisningen positivt, fordi det bidrar til at barnet har større mulighet til å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper nødvendig for å være medborger i samfunnet (Biesta, 2013). For å skape en større faglig inkludering, bør undervisningen ta mer hensyn til barnets kognitive profil, og forsøke å vektlegge barnets gode evner for å nå opplæringsmål. For eksempel kan det å ta barnets interesser inn i undervisningen være en god innfallsvinkel, men om dette er mulig framgår ikke av denne studien. Slik vil ikke hensikten med spesialpedagogikken være å tilpasse undervisningen for at barnet skal nå opplæringsmålet, men å tilpasse veien til målet. Slik vil barnet oppleve anerkjennelse i den rettslige sfære fordi barnet blir møtt med kognitiv respekt (Honneth, 2007).

I et «pædagogik»-perspektiv oppstår det imidlertid en asymmetri her. Barnet framstår som uferdig, som å måtte lære noe for å senere kunne delta på lik linje med andre (Biesta, 2013). I et «pædagogik»-perspektiv vil jeg også hevde at det foreligger en ringakt i både den rettslige og

solidariske sfære (Honneth, 2007). Dette er fordi det ikke foreligger en anerkjennelse av barnets autonomi, eller anerkjennelse av barnets selvrealisering, fordi tilretteleggingen ligger i å nå institusjonelle opplæringsmål, ikke å skape et tolkningsfellesskap hvor barnets autonomi eller selvrealisering blir forstått på lik linje som alle andres.

4.3 Påvirkende elementer for inkluderende opplæring

Det framkom av datamaterialet at tre elementer lå som overordnede påvirkende elementer for inkluderende opplæring. Dette var elementer som hadde innvirkning på både sosial og faglig inkludering. I denne hovedgruppen vil jeg derfor presentere *4.3.1 Spesialpedagogenes erfaring med læring av sosial kompetanse*, *4.3.2 Spesialpedagogenes erfaring med foreldresamarbeid* og *4.3.3 Spesialpedagogenes erfaring med personalets kompetanse*

4.3.1 Spesialpedagogenes erfaringer med læring av sosial kompetanse

Barnets eget ønske var en større predikator for sosial samhandling enn barnets sosiale kompetanse. Individuelle forskjeller når det kom til sosial kompetanse hos barna med HFA, og mange ulike sosiale situasjoner i skolehverdagen var utgangspunkt for opplæring i sosiale ferdigheter i samsvar med normer for sosial kompetanse. Ada viste til at det forelå ulike forventninger til atferd i henholdsvis undervisning og lunch:

Det kan være utfordrende for eleven å på en måte skjønne at i den situasjonen da er det sånn det skal gjøres, og i matematikk da er det sånn det skal gjøres og så i mattiden da kan man snakke litt. (Ada).

For noen av barna med HFA var ulike forventninger til atferd i ulike situasjoner seg utfordrende. Dette førte ofte til at spesialpedagogene la vekt på å trene på sosiale ferdigheter og sosial kompetanse i løpet av skoledagen:

Den første eleven som vi hadde her... måtte vi sette opp regler for hva som passer seg å si i klasserommet. Og det var sånne ting som hen trengte å øve seg på for å fungere uten at alle i klasserommet på en måte skulle synes at hen var annerledes. (Caroline).

Her viser Caroline til en strukturert læringsform for bevisstgjøring om hva som ble ansett som akseptabel atferd i klasserommet. Av datamaterialet kom det fram at slike situasjoner var relativt hyppige, men at det varierte om læringssituasjonen var strukturert og planlagt, eller om det var noe som ble snakket om der og da i ulike situasjoner. Det viste seg at selv om spesialpedagogene la vekt på trening av sosial kompetanse, ga det ikke noe garanti for samhandling mellom barnet med HFA og andre barn i enhver situasjon.

Men at hen skal bli sosial, godt fungerende, det blir det ikke. Hen ønsker det ikke selv, virker det som. Hen vil ikke. Men det å sitte ved siden av, å sitte i en gruppe, det kan hen gjøre. Men hen er ikke med i diskusjoner eller drøftinger. (Beate).

Ulike situasjoner ga ulike muligheter for sosial interaksjon, men det varierte i hvilke situasjoner barnet med HFA var i samhandling med andre barn.

Drøfting av spesialpedagogens erfaringer med læring av sosial kompetanse

Oppsummerende kan vi si at spesialpedagogene hadde erfaring med trening av sosial kompetanse for barna med HFA, men dette var lite strukturert. Barnets eget ønske var en større indikasjon for sosial samhandling enn barnets sosiale kompetanse som sådan. Silveira-Zaldivar og Curtis (2019) og Durlak et al. (2011) kobler barnet med HFA sine skoleprestasjoner og relasjoner til sosial kompetanse. Sosial kompetanse viste seg også i min studie å være et viktig element i inkluderende opplæring.

Barn med HFA kan ofte ha utfordringer i språk og kommunikasjon, noe som kan vise seg som vansker med å forstå andre barn. Sitatet fra Ada viste at slike utfordringer kunne vise seg som vansker med å tilpasse seg de ulike sosiale situasjonene i skolehverdagen. Ada viste til at barnet med HFA kunne ha vansker med å forstå hvilken atferd som var sosialt akseptabel i ulike situasjoner i hverdagen i skolen. Ogden (2015) viser at sosial kompetanse er viktig for å lykkes sosialt. At barnet med HFA ikke følger normer, verdier og holdninger som ses på som sosialt akseptabelt i ulike situasjoner, kan derfor føre til at barnet derfor ikke lykkes i det sosiale miljøet i klassen. Dette kan gjelde både faglige og sosiale situasjoner. Dette peker på at atferd som anses som akseptabel i de miljøene barnet med HFA befinner seg i, påvirker både barnets inkludering i barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet og vennskap, noe som igjen vil ha innvirkning på læringsutbytte.

Det kom fram av datamaterialet at spesialpedagogene ofte la vekt på å trene på sosiale ferdigheter og sosial kompetanse i løpet av skoledagen, men at dette ofte var lite strukturert og ble tatt direkte i ulike situasjoner som oppstod. Sitatet fra Caroline viser at å lage klare regler for sosial akseptabel atferd i klasserommet kunne hjelpe barnet med HFA til ikke å bli sett på som annerledes. At barnet med HFA sin sosiale kompetanse avvek fra det som blir sett på som normen innenfor klassemiljøet, førte ofte til at spesialpedagogene vektla at barnet med HFA skulle lære sosial atferd som var i samsvar med normer, verdier og holdninger i klasserommet. Barnet med HFA måtte med andre ord tilpasse sin atferd til foreliggende normer. Det kom fram av analysen at de andre barna i klassen sin evne til å avpasse sin atferd til barnet med HFA var avgjørende for inkludering i læringsfellesskapet (kapittel 4.1.1), men det kom ikke fram om dette inngikk som en del av den formelle opplæringen. Dette åpner opp for spørsmålet om det i slike tilfeller ble sett bort fra et relasjonelt perspektiv

(Dalen, 2006; Grue, 2016; Tangen, 2012; Tøssebro, 2014), og at det spesialpedagogiske tiltaket med sosial kompetanse ble utført på individnivå som spesialundervisning. Med andre ord: funksjonshemmende sosial kompetanse lå hos individet, ikke i miljøet. Barnets mestring av normen for sosial kompetanse ble sett på som inngangsbilletten til å sosialiseres inn i fellesskapet (Kvello, 2012; Ogden, 2015). Kapittel 4.1.1 viste imidlertid at dette ikke er tilfelle i denne studien, fordi selv om spesialpedagogene erfarer til å ta de andre barnas evne til å vise omsorg og raushet overfor barnet med HFA som avgjørende element for inkludering, ble barnet med HFA ansett som inkludert uavhengig av barnets egen sosiale kompetanse. Her vil jeg trekke inn normalitetsbegrepets psykologiske aspekt (Dalen, 2006). Et systemisk perspektiv på funksjonshemming, det relasjonelle perspektivet, ønsker å endre samfunnets krav til å passe mangfoldet, også når det gjelder atferd. Her er det selvsagt ikke snakk om å godta atferd som er til skade for barnet selv eller for andre, men at det bør åpnes for mer mangfoldig atferd i klasserommet. Det er vanskelig å svare på hvorfor det er mer sosialt akseptert å snakke om for eksempel mote enn det i noen tilfeller er å fortelle sannheten. Poenget er uansett normalitetsbegrepets psykologiske aspekt, nemlig hvordan barnet med HFA selv opplevde å bli forsøkt formet etter en foreliggende standard for sosial atferd. Det er uvisst om dette påvirket barnets opplevelse av å framstå som mer lik de andre, eller om det bidro til en opplevelse av å ikke passe inn. Hvis man trekker tråder til Honneths (2007) og hans beskrivelse av anerkjennelse i den rettslige sfære, vil trening for å passe inn under normalitetsbegrepet imidlertid vise til ringakt. Å bli forsøkt endret for å passe bedre inn i fellesskapets standard for atferd, viser ikke barnet som likestilt deltaker eller at man har respekt for barnets evne til moralsk tenkning og handling, men heller til en innskrenkning av barnets autonomi. I tillegg kan man spørre seg om hvorfor det ble lagt vekt på trening på sosial kompetanse, når barnet ifølge spesialpedagogens erfaringer framsto som inkludert i læringsfellesskapet. Her trekker jeg ikke spesialpedagogenes gode motiv i tvil, men samtidig ville det vært interessant å se på om trening på sosial kompetanse kanskje gjøres på bakgrunn av «education»-tradisjonens erfaringsbaserte kunnskap sin posisjon i opplæringen.

Sitatet fra Beate viste at selv om sosial kompetanse påvirker sosial samhandling, var barnet med HFA sitt eget ønske en større indikasjon på sosial samhandling. Dette påvirket også muligheten for faglig deltakelse. Hva dette er et resultat av kommer ikke fram av undersøkelsen. Hvis man ser på det faktum at barn med HFA kan ha utfordringer med å forstå andre, kan dette være et element som spiller inn på at barnets ønske om samhandling. Samtidig viser Calder et al. (2012) til at de ikke fant noen sammenheng mellom indikasjon på prososial atferd og sosial interaksjon i sin studie. Det vil si at barnet kan inneha god sosial kompetanse, men at kompetansen ikke trenger å være avgjørende for ønsket om å være i interaksjon med andre. Her kommer normalitetsbegrepet inn igjen, og åpner for

en utvidelse av hva som anses som typisk i forhold til ønsket om å være i samhandling med andre barn. Calder et al. (2012) fant i sin studie at barn med HFA ofte har et kvalitativt forskjellig vennsforhold enn det som anses som typisk. Dette kan også gjelde for ønske om sosial interaksjon generelt.

Sitatet fra Beate viste også til at ulike situasjoner ga ulike muligheter for sosial interaksjon, men at det var variasjoner rundt hvilke situasjoner barnet med HFA var i samhandling med andre barn. Et inkluderende miljø framstod imidlertid som en viktig bidragsyter til økt sosial samhandling (jfr. kapittel 4.1.1). Kvello (2012) påpeker at samfunnsutvikling krever endring av normer, verdier og holdninger til hva som fremstår som akseptabel atferd, noe som kan tolkes i retning av at i et inkluderende miljø utvides normene, verdiene og holdningene for hva som framstår som akseptabelt.

4.3.2 Spesialpedagogenes erfaringer med foreldresamarbeid

Datamaterialet viste at et godt hjem-skole-samarbeid ville kunne bidra til at foreldrene fikk et trygt forhold til skolen og god trivsel og læring for barnet med HFA. Videre kunne et godt samarbeid føre til åpenhet rundt HFA-diagnosen. Det viste seg nemlig at når barnet kom over i ungdomsskolen kunne foreldrene møte med en skepsis på bakgrunn av at gapet mellom barnet med HFA og de andre barna hadde blitt større desto lenger opp i klassene barnet med HFA kom:

Dess større elevene blir jo større blir gapet til resten av elevene også da. Fra femte klasse er det en vanskelig tid fordi da utvikler man seg mer den her normaleleven, og de har kanskje ikke så mye tid til å leke med elevene med autisme. (Ada).

Ada snakket ikke om foreldresamarbeid, men var opptatt av at for noen barn med HFA kunne økende alder føre til et gap mellom barnet med HFA og de andre barna i klassen. Beate hadde like erfaringer, og la derfor vekt på at foreldrene skulle være trygge på at skolen ville legge til rette for trivsel og læring for barnet med HFA.

Jeg er veldig opptatt av hjem-skole-forhold. Fordi jeg ser behovet. Og som jeg sier til foreldrene: det er dere som kjenner barnet, det er dere som er eksperten, jeg må ha dere på lag, vi må jobbe tett. (Beate).

Beate viser her til at foreldrenes kjennskap til eget barn, og videre kommunikasjonen mellom foreldre og spesialpedagog, la et godt grunnlag for barnets trivsel og læring i skolen. Et godt foreldresamarbeid styrket dermed muligheten for trygghet for barnet, foreldre og spesialpedagog. Et godt foreldresamarbeid ga også et godt utgangspunkt for åpenhet rundt diagnosen.

Men det bygger mye på hvordan foreldrene stiller seg til dette.... Vi kan jo anbefale det, men. Og det er i disse tilfellene at det blir vanskeligst. Der klassen ikke får noen informasjon om hva dette er, og hvordan man kan møte hen i klassen. (Caroline)

Datamaterialet viste at barnet med HFA ofte skilte seg ut fra de andre barna i klassen, og Caroline viser med dette sitatet til at åpenhet var viktig for å ufarliggjøre individuelle forskjeller.

Drøfting av spesialpedagogenes erfaringer med foreldresamarbeid

Undersøkelsen viste at et godt foreldresamarbeid var med på å gi mer rom for mangfoldet i skolen. Et økende gap mellom barnet med HFA og barna i klassen kunne skape utrygghet hos foreldrene. Godt samarbeid mellom foreldre og skole kunne bidra til økt trygghet for foreldre, samt øke muligheten for læring og trivsel for barnet med HFA, og større åpenhet rundt diagnosen.

Relasjonskompetanse handler om å samhandle med andre på en hensiktsmessig måte (Røkenes & Hanssen, 2002). Beate uttrykte at ved å skape gode relasjoner mellom spesialpedagog og foreldre, kunne foreldrene bli trygge på at skolen tok hensyn til, og jobbet for å minimere, gapet mellom barnet og de andre barna i klassen. Ved å være på lag med foreldrene, og få foreldrene til å bidra med sin kunnskap, kunne skolen bedre skape rom for læring og trivsel for barnet med HFA. Honneth (2007) viser til gjensidig anerkjennelse av den andres ferdigheter og egenskaper i den solidariske sfæren. Gjensidig anerkjennelse i denne sfæren er avhengig av et felles mål, og individet anerkjennes ut ifra i hvilken grad dets ferdigheter er med og bidrar til realisering av målet. Gjensidigheten i den solidariske sfære vil kunne bidra til en opplevelse av anerkjennelse av foreldrenes kjennskap til eget barn. Dette vil igjen kunne bidra til at foreldrene stoler på at deres ferdigheter og kunnskaper er verdsatt, og at personalet aktivt bruker dette i opplæringa. Alle foreldre ønsker det beste for sitt barn, og spesialpedagogens evne til mentalisering (Røkenes & Hanssen, 2002) i møte med foreldrene vil kunne bidra til foreldrenes trygghet rundt barnets kvalifisering, sosialisering og subjektifisering, der foreldrenes kunnskap er et viktig bidrag i tilretteleggingen.

Vissheten hos foreldrene om at skolen ønsker det beste for barnet ga mulighet for åpenhet rundt diagnosen. Caroline la vekt på at det var i de tilfellene hvor de andre barna i klassen ikke hadde informasjon som var de vanskeligste. Åpenhet medvirket til en bedre skolehverdag for barnet med HFA, fordi det gjorde det lettere for barna rundt å møte barnet med HFA på en god måte. Det kunne bedre legge til rette for intersubjektivitet (Røkenes & Hanssen, 2002). Foreldrenes ønske om åpenhet ga personalet mulighet til å gi informasjon til de rundt barnet med HFA på skolen. Barna kunne ofte se på barnet med HFA som forskjellig fra seg selv, og mitt datamateriale viste at kunnskap om diagnosen, ville kunne bidra til å av-stigmatisere atypisk atferd. Her kan vi trekke tråder til kapittel 4.1.1. Barna i klassen sin kjennskap til diagnosen og hvilke utfordringer dette

medfører, kunne gjøre det enklere for dem å vise omsorg og raushet overfor barnet, i tilfeller hvor barnets atferd brøt med klassens krav.

4.3.3 Spesialpedagogenes erfaringer med personalets kompetanse

Analysen viste at i praksis vil personalets kompetanse virke inn på både sosial og faglig inkludering og foreldresamarbeid, og ligge som et overordnet element for å skape en god inkluderende opplæring. Personalets kompetanse til å skape gode, trygge relasjoner til det individuelle barnet la et godt grunnlag for inkluderende opplæring.

Og det er da man forstår på en måte spekteret innenfor autisme, altså de er jo like forskjellige som alle andre i et klasserom. Så du bruker jo ganske lang tid på å bli kjent med eleven... det tar lang tid. Og det er jo en del motstand, gjerne hos disse elevene fordi de har et ekstremt behov for trygghet og det å kunne stole på. (Beate).

En nær relasjon ga gode muligheter for kjennskap mellom personalet og barnet med HFA, og ga personalet viten om hva de skulle vektlegge i den aktuelle situasjonen.

Det er veldig avhengig av hvordan denne voksenpersonen, hvilken kunnskap denne har. For ikke sant det handler om å trekke seg unna, og så handler det om å bistå, og trekke seg unna når man ser at det er lurt. Det er kjempeviktig. Og det krever faktisk ganske stor kompetanse og evne. (Ada).

I slike situasjoner gjør personalet utbytte av sin kompetanse og sin kjennskap til det individuelle barnet, og kan hensynta hva det er viktig å legge vekt på i den spesielle situasjonen for å skape vekst. Foruten å legge til rette for faglig utvikling, vil også personalets kompetanse virke inn på hvordan miljøet er tilrettelagt for vennskap.

De lekte rollelek ja. Så det slet vi faktisk med en del. For om de opplevde at de koste seg så opplevde vi at det var mye konflikter.... Så det var veldig «skal vi la dem være der nede og eller skal vi rive det de har bygd fordi det blir mye konflikter». Men likevel koste de seg mye innimellom. Og det var et tilholdssted for de som ikke hadde så mye annet å gjøre i friminuttene heller. (Caroline).

Slik jeg tolker Caroline i dette sitatet kan man i skolen komme opp i situasjoner som kan føles ubehagelige for personalet. I slike situasjoner vil personalets kompetanse og kjennskap til de individuelle barna spille en viktig rolle i hvilket utbytte situasjonen gir. Når det er snakk om å enten følge regler for ro og orden eller å se situasjonen som en mulighet for vennskap, vil god kompetanse hos personalet kunne vektlegge hva som er viktig for det individuelle barnet.

Drøfting av spesialpedagogenes erfaring med personalets kompetanse

Oppsummerende viser dette funnet at personalets kjennskap til barnet, kunnskap om diagnosen og en god relasjon ga gode muligheter for å tilpasse for barnet med HFA.

Martinsen et al. (2015) og Baron-Cohen (2017) trekker fram gode intellektuelle ferdigheter, tilegnelse av faktakunnskap, fremragende oppmerksomhet mot det som framstår som interessant og detaljinteresse som egenskaper barn med HFA ofte har. Likevel har barn med HFA ofte behov for tilrettelegging i opplæringen. Personalets kompetanse spiller her en viktig rolle, og virker inn på både sosial inkludering, faglig inkludering og foreldresamarbeid. Datamaterialet viste at spesialpedagogene la mye vekt på kunnskap om diagnosen og kjennskap til det individuelle barnet som grunnlag for tilrettelegging av opplæringen. Sitatet fra Beate viser at personalets kompetanse var en hjelp til å skape gode, trygge relasjoner til barnet med HFA, og at personalet med bakgrunn i denne relasjonen kunne bedre legge til rette faglig.

Martinsen et al. (2015) peker på at brudd med barnets kategorisering av verden kan kreve store kognitive ressurser fra barnet med HFA, og Mitchell (2014) viser til at slike barrierer for opplæring må reduseres. Inkludering i voksen-barn-fellesskapet, hvor personalet anerkjenner barnet i den private, rettslige og solidariske sfære er derfor viktig i opplæringen (Qvortrup, 2010). Personalets kjennskap til barnet og deres evne til å skape en god og trygg relasjon, vil for barnet fungere som en konstant, noe trygt, kjent og rutinemessig å forholde seg til, når en vanskelig situasjon oppstår. Relasjonskompetanse gjør at personalet kan forstå og samhandle med barnet på en hensiktsmessig måte, og sammen med den trygge relasjonen vil det bidra til vekst (Røkenes & Hanssen, 2002). Tillit og trygghet skaper ifølge Røkenes og Hanssen (2002) rom for utvikling, og ligger dermed som et overordnet element for å skape en god inkluderende opplæring.

Relasjonen mellom barnet og personalet gir indikasjoner på hva som bør vektlegges i situasjonen. Sitatene fra Ada og Caroline peker begge på at den trygge relasjonen gir personalet mulighet til å komme i stilling til å bruke sin faglige kompetanse. Når personalet har kommet i posisjon for å bruke sin faglige kunnskap, vil vekslingen mellom støtte og utfordring påvirkes av personens kompetanse. Personalets relasjons- og fagkompetanse påvirker også henholdsvis overføring av kunnskap eller å møte individet som en heterogen væren (Biesta, 2010a; Rancièrè, 1999). Dette kan sies å være et valg personalet tar, mellom vektlegging av «Menschwerdung» eller konkurransepreget kunnskapsoverføring (Biesta, 2013).

4.4 Oppsummerende drøfting i lys av forskningsspørsmål

I dette drøftingskapitlet vil jeg samle trådene og se funn og drøfting i lys av forskningsspørsmålet: *Hvordan kan barnets demokratiske medborgerskap forstås i lys av spesialpedagogenes erfaringer?*

Her vil studiens fenomenologiske aspekt tre tydelig frem, og jeg vil fortolke barn med HFA sitt demokratiske medborgerskap i lys av spesialpedagogenes erfaringer med inkluderende opplæring.

4.4.1 Barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet og barnet som demokratisk medborger

Spesialpedagogenes erfaringer tilsa at barna med HFA var inkludert i læringsfellesskapet. Det var ikke tilstrekkelig med fysisk inkludering, men avhengig av et inkluderende miljø hvor barnas sosiale kompetanse og felles målsetting om symmetri og inkluderende miljø var viktig. Dette bidro til anerkjennelse i den solidariske sfære, og dermed deltakelse for individet med HFA. Et slikt inkluderende miljø gir mulighet for demokratisk medborgerskap fordi barnet blir anerkjent for sitt bidrag til fellesskapets måloppnåelse, selv om barnet ikke nødvendigvis deltar aktivt i praksisrelaterte læringsaktiviteter. Dette tolker jeg som at kvalifiserings-, sosialisering- og subjektifiseringsdomenet innad i fellesskapet springer ut av et vekstperspektiv, hvor klassen som inkluderende fellesskap skapte et tolkningsrom hvor alles deltakelse var viktig for å nå et mål om inkluderende fellesskap. Anerkjennelse i den solidariske sfære og symmetri mellom deltakerne gav dynamisk vekselvirkning mellom å være den som lærer og den som lærer bort. Demokratiet manifesterer seg i denne dynamikken på grunn av denne vekselvirkningen mellom det etablerte og subjektifiseringen av individet (Rancièrè, 1999) og skaper demokratisk vekst i fellesskapet.

4.4.2 Vennskap og barnet som demokratisk medborger

Spesialpedagogene anså vennskap som likeverdige relasjoner, noe som gir en opplevelse av følelsesmessig verdsetting i et mangfoldig samfunn. En slik relasjon er basert på intersubjektivitet hvor individene deler opplevelsesfellesskapet som likeverdige individer. Dette skaper en intersubjektiv tillit og selvtilit, noe som kan beskrives som anerkjennelse i den private sfære. Jeg stilte spørsmålet om hvorfor både tidligere forskning og mine funn pekte i retning av færre vennskap i ordinær klasse og flere i spesialklasser. Dette kan bunne i flere symmetriske relasjoner i spesialklasse, det vil si et mindre eller ikke-eksisterende gap mellom fungering og krav til fungering. Dette peker igjen på at synet på normalitet og avvik kan framstå som annerledes i spesialklasse, hvor det spesielle kan foreligge som en likeverdig, subjektiv væren, som i relasjon til en annen bidrar til en balanse mellom selvstendighet og sameksistens (Honneth, 2007). Denne dynamikken kan tolkes i et vekstperspektiv, der de symmetriske relasjonene mellom barna skaper et tolkningsfellesskap som igjen bidrar til demokrati, men da innad i spesialklassen. Her framgår nemlig et paradoks. Hvis det foreligger en ontologi om normalitet og avvik, det vil si en forståelse i samfunnet som helhet bestående av en asymmetri mellom det spesielle og det normale, vil den

demokratiske manifestasjonen kunne opphøre i møtet med samfunnet utenfor spesialklassen. Den foreliggende asymmetrien mellom det spesielle og det normale vil begrense barnet med HFA sin mulighet for demokratisk væren i samfunnet, nettopp på grunn av at subjektifisering er avhengig av symmetri (Ranci re, 1999). Hvis en slik forståelse av normalitet og avvik foreligger i samfunnet ellers, vil demokratisk medborgerskap i spesialklasse ikke kunne påvirke rammene for demokratisk medborgerskap i samfunnet som helhet i betydelig grad.

4.4.3 Faglig inkludering og barnet som demokratisk medborger

Både fysisk og faglig tilrettelegging var nødvendig for barn med HFA i inkluderende opplæring, fordi læringsmiljøet ikke var tilpasset barnet med HFA.

Fysiske stimuli som lys og lyd, eller kognitive stimuli som manglende struktur krevde ofte organisatoriske differensieringstiltak, hvor barnet med HFA ble tatt ut av klasserommet i stedet for å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet. Når det gjelder faglig tilrettelegging viste spesialpedagogenes erfaringer en uoverensstemmelse mellom visse opplæringsmål og barnets kognitive profil, noe som ofte resulterte i pedagogiske differensieringstiltak. Opplæringsmål i fag som krevde refleksjon og tolkning viste seg å utgjøre en av de største utfordringene for barn med HFA.

Når det kommer til faglig inkludering peker min studie på en vektlegging av Education over P dagogik. Slik jeg tolker spesialpedagogenes erfaringer igangsettes spesialpedagogiske tiltak for å nå institusjonelle opplæringsmål. Dette utpeker spesialpedagogene som spesielt vanskelig. Tilrettelagt opplæring, samt lov- og rammeverk om inkluderende opplæring, viser til en helling mot mulighetsperspektivet. Institusjonelle opplæringsmål er i fokus, og de tiltak som settes inn tar sikte på å øke barnets mulighet for å nå disse målene, ikke for å skape et mangfoldig tolkningsfellesskap. Dette kan tolkes i retning av at konkurransepreget praksis opprettholdes på bekostning av at barn må tilpasses en eksisterende struktur for opplæring og opplæringsmål i skolen, i stedet for at strukturen endres til fordel for mangfoldet (Wendelborg, 2014; UNESCO, 2008). I hovedgruppen faglig inkludering kommer krysspisset mellom inkludering og konkurransepreget utdanningspolitikk tydelig fram, og barnet med HFA som demokratisk medborger falmer i det mulighetsperspektivet står til fordel for vekstperspektivet.

4.4.4 Læring av sosial kompetanse og barnet som demokratisk medborger

Det kom fram av undersøkelsen at trening på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter forekom ofte, men at dette var lite strukturert, ofte ble utført i den aktuelle situasjonen. Dette kunne bli gjort for at barnet ikke skulle bli sett på som annerledes og for å tilpasse barnets atferd til foreliggende normer og verdier. Ønsket om sosial samhandling kom fram som en større indikasjon for samhandling enn

barnets sosiale kompetanse. Her trakk jeg fram normalitetbegrepets psykologiske aspekt med tanke på barnets opplevelse av å endre egen atferd for å innrette seg andre. I et inkluderende miljø kan normer for atferd framstå som dynamisk tilpasset medlemmene, og barnets atferd blir anerkjent som en del av mangfoldet. Et inkluderende fellesskap som er dynamisk tilpasset sine medlemmer vil i seg selv være et tolkningsfellesskap som ser alle medlemmenes væren som signifikant for eksistensen av demokratiet (Rancièrè, 1999). Barnets opplevelse av å være en del av fellesskapet, det Qvortrup (2012) kaller psykisk inkludering, vil vise til en opplevelse av symmetri. I motsetning vil trening på sosial kompetanse i et «education»-perspektiv ikke fremheve barnet som subjektiv væren, men noe som må endres for å passe inn i vår livsverden slik den foreligger. Trening på sosial kompetanse kan slik sett peke på et mulighetsperspektiv, hvor barnet som demokratisk medborger kommer i skyggen for å skulle passe inn i det foreliggende, og dermed bedre kunne bidra til institusjonell måloppnåelse. Synet på barnet, både på politisk forvaltningsnivå og personalets perspektiv i praksis, vil kunne påvirke barnets demokratiske medborgerskap. Subjektivisering springer ut av perspektivet på barnet som subjektiv væren, kontra noe uferdig som må endres for å kunne delta.

4.4.5 Foreldresamarbeid og barnet som demokratisk medborger

Gode relasjoner mellom foreldre og skole kunne bidra til en økt trygghet for både foreldre, barn og personalet. Dette skapte økt rom for læring og trivsel. Trygge relasjoner mellom skole og foreldre ga anerkjennelse i den solidariske sfære på grunn av deres felles mål. Samarbeidet kunne bidra til åpenhet rundt diagnosen, noe som kunne ha påvirkning på relasjoner i barn-barn-fellesskapet (jfr. kapittel 4.1.1), og anerkjennelse i den solidariske sfære i dette fellesskapet. For det første kan åpenhet rundt diagnosen bidra til subjektivisering fordi sosialiseringsdomenet er tilpasset mangfoldet i læringsfellesskapet. Individet er en del av det sosiale og kulturelle systemet gjennom en felles enighet om likeverd og symmetri og vil derfor kunne manifestere seg som subjektiv væren, som demokratisk medborger. Her skjer en implisitt overføring av slike verdier. For det andre kan åpenhet rundt diagnosen bidra til en eksplisitt overføring av verdier som likeverd og symmetri. Her virker sosialiseringsdomenet i «education»-tradisjonens favør, og verdien om likeverd kan sies å være fastsatt som et institusjonelt opplæringsmål. Biesta (2010b) og Rancièrè (1999) viser til at deltakelse i demokratiet også kan skje ved en gitt identitet. Individet som identitet i et sosialt og kulturelt system med likeverd som felles opplæringsmål, vil dermed kunne ha demokratisk signifikans på grunn av flertallets påvirkningskraft.

Et godt skole-hjem-samarbeid kunne også bidra til gode relasjoner i voksen-barn-fellesskapet og anerkjennelse i den rettslige sfære (jfr. kapittel 4.1.3) på bakgrunn av en mulighet for bedre faglig inkludering. Som vist i kapittel 4.4.3 vil dette innvirke på barnet som demokratisk medborger.

4.4.6 Personalets kompetanse og barnet som demokratisk medborger

Barn med HFA har ofte behov for tilrettelegging i opplæringen. Her er personalets kompetanse viktig, og har betydning for sosial og faglig inkludering. Foreldresamarbeid og personalets kompetanse vil påvirke hverandre vekselvis (jfr. kapittel 4.4.5). Personalets relasjonskompetanse vil kunne skape trygghet og en hensiktsmessig samhandling med barnet. Til sammen skaper dette rom for læring og vekst hos barnet. Relasjonen gir også indikasjon på hva som bør vektlegges i den aktuelle situasjonen, henholdsvis kvalifiserings- sosialisering- og subjektifiseringsdomenet. Sagt på en annen måte: helling mot «Menschwerdung» eller konkurransepreget kunnskapsoverføring. Dette er igjen avhengig av personalets syn på barnet.

Et syn på barnet som å ha manglende kapasitet til å lære uten intervensjon, det Biesta (2010b) kaller «learner», vil slik jeg tolker Rancièrè (1991) føre til en asymmetrisk relasjon mellom barnet og personalet. Anerkjennelse i den rettslige sfære er preget av kognitiv respekt, men en slik asymmetri kan forklare som ringakt, hvor barnet ikke anerkjennes for sin evne til autonom og moralsk tenkning (Honneth, 2007). Har imidlertid personalet kompetanse til å se barnet som et likeverdig subjekt, blir personalets jobb ikke lenger å forklare, men å avduke barnets intelligens for seg selv (Rancièrè, 1991). I et slikt perspektiv kaller Biesta (2010b) barnet «student», og personalet vil se på barnet som å ha en egen evne til læring og utvikling, og ikke som en asymmetrisk intelligens. I så måte vil personalets kompetanse skape et miljø for kvalifisering og sosialisering i et vekstperspektiv (Biesta, 2010a). Dette krever imidlertid en inngripen fra personalet, og det vil ikke fullt ut være en symmetrisk relasjon. Barnets subjektivering er her avhengig av personalets vilje og evne til å møte barnet som en likeverdig intelligens slik den foreligger.

Personalets og barnets gjensidige syn på hverandre som likeverdige, autonome subjekter vil gi mulighet for manifestering av demokratiet. Det oppstår i selve situasjonen, nettopp fordi to heterogene prosesser møtes (Rancièrè, 1999). Barnet og den andres subjektive væren manifesterer seg i øyeblikket og skaper en ny livsverden, som igjen gir andre mulighet til å identifisere seg i det nye eksisterende. Dette er i situasjoner hvor personalet har kompetanse til å se barnets subjektivitet, og møte barnet i et intersubjektivt møte (Røkenes & Hanssen, 2002). Her framstår personalet og barnet som likeverdige subjekt som deler opplevelseshelleskapet. Personalets og barnets evne til mentalisering vil påvirke muligheten for å tolke hverandres meningsfulle uttrykk og skape en ny livsverden. Ved at flere og flere identifiserer seg med denne nye livsverden vil det også kunne gi politisk signifikans ved flertallets påvirkningskraft (Biesta, 2010b; Rancièrè, 1999).

5.0 Avslutning

Innledningsvis stilte jeg meg spørrende til hvilke muligheter inkluderende opplæring gir til barn med autismespekterforstyrrelse når det kommer til demokratisk medborgerskap. Jeg utformet problemstillingen *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i ungdomsskolen med høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelser og inkluderende opplæring?*

Problemstillingen ble spisset for å drøfte barnets mulighet for demokratisk deltakelse basert på spesialpedagogens erfaringer med inkluderende opplæring. Jeg formulerte følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan barnets demokratiske medborgerskap forstås i lys av spesialpedagogens erfaringer?* I et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv har jeg drøftet spesialpedagogens praksisnære erfaringer med temaet i lys av mulighets- og vekstperspektivet (Haustätter & Vik, 2016), Honneth (2007), Biesta (2010a, 2010b) og Rancièrè (1991, 1999), for å bedre forstå barnets demokratiske medborgerskap.

5.1 Oppsummering

I intervjuene med Ada, Beate og Caroline kom spesialpedagogens erfaringer rundt sosial inkludering, faglig inkludering, læring av sosial kompetanse, foreldresamarbeid og personalets kompetanse til syne som viktige elementer. Spesialpedagogens erfaringer tilsa at barna med HFA var inkludert i læringsfellesskapet, hvor et inkluderende miljø var grunnleggende. Et inkluderende miljø bidro til anerkjennelse i den solidariske sfære, og dermed dynamisk deltakelse for individet med HFA og de andre barna i klassen. Barnets demokratiske medborgerskap kunne manifesterte seg i denne dynamikken på grunn av vekselvirkningen mellom det etablerte og subjektifiseringen av individet. Barnets demokratiske medborgerskap vil derfor påvirkes av barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet, og i hvilken grad dette fellesskapet bidrar til anerkjennelse i den solidariske sfære. Spesialpedagogens erfaringer peker samlet sett på at samfunnets medlemmer sitt syn på normalitet og avvik derfor kan sies i ha signifikans for barnets demokratiske medborgerskap.

Videre viste spesialpedagogens erfaringer til en tendens med flere symmetriske relasjoner i spesialklasse, og at dette kunne bunne i synet på normalitet og avvik. Symmetriske relasjoner, det seg være i inkluderende opplæring eller spesialklasser, kan peke i retning av et vekstperspektiv, der tolkningsfellesskapet bidrar til barnets mulighet som demokratisk medborger. Spesialpedagogens erfaringer peker samlet sett på at likeverdighet og symmetri er viktig for barnets demokratiske medborgerskap.

Når det kom til faglig inkludering viste spesialpedagogenes erfaringer at både faglig og fysisk tilrettelegging var nødvendig for barn med HFA i inkluderende opplæring, fordi læringsmiljøet ikke var tilpasset barnet med HFA sin kognitive profil. Jeg tolket disse erfaringene til å peke på et mulighetsperspektiv, hvor institusjonelle opplæringsmål lå som overordnede mål, og hvor vekstperspektivets mangfoldige tolkningsfellesskap kom i bakgrunnen. Barnet som demokratisk medborger falmer i det mulighetsperspektivets konkurransepregede utdanningspolitikk baner seg vei foran vekstperspektivet. Spesialpedagogenes erfaringer viser til at vektlegging av henholdsvis en konkurransepreget utdanningspolitikk kontra subjektifisering i ulike forvaltningsnivå vil påvirke barnets demokratiske medborgerskap.

Det kom fram av undersøkelsen at trening på sosial kompetanse og sosiale ferdigheter forekom ofte, og kunne bli utført for å tilpasse barnets sosiale kompetanse til foreliggende normer og verdier for sosial atferd. I et miljø hvor normer for atferd framstår som dynamisk tilpasset medlemmene oppstår en anerkjennelse av barnets subjektive væren, mens trening på sosial kompetanse kan være med på å definere barnet som noe som må endres for å passe inn i vår livsverden slik den foreligger. Spesialpedagogenes erfaringer viser til at synet på barnet som «learner» kontra subjektiv væren vil dermed spille en avgjørende rolle i barnets subjektifisering og demokratiske medborgerskap.

Spesialpedagogenes erfaringer viste at et godt samarbeid mellom hjem og skole kunne bidra til å skape tryggere relasjoner i barn-barn-fellesskap. Subjektifisering skjer gjennom implisitt verdienighet i fellesskapet, den stiger ut av barn-barn-relasjonene i læringsfellesskapet hvor sosialiseringens domene er tilpasset mangfoldet. Barnet vil kunne manifestere seg som demokratisk medborger. Også i sosialiseringens domenes eksplisitte verdioverføring vil barnet kunne manifestere seg som demokratisk medborger, på bakgrunn av identifiseringens demokratiske signifikans, og flertallets påvirkningskraft. Spesialpedagogenes erfaringer peker samlet sett på at et godt skole-hjem-samarbeid kan sies å kunne påvirke normalitetbegrepets mangfoldighet, og videre endre samfunnets rammer for manifestasjon av demokratiet.

Til sist var personalets kompetanse framtreddende i min studie, fordi det ligger som et betydelig påvirkende element for inkluderende opplæring. Personalets relasjonskompetanse skaper hensiktsmessig samhandling med barnet, med hensyn til kvalifiserings- sosialisering- og subjektifiseringsdomenet ut ifra personalets perspektiv på barnet. Har personalet kompetanse til å se barnet som et likeverdig subjekt, blir personalets jobb å avduke barnets intelligens for seg selv, og dermed skape et miljø for kvalifisering og sosialisering. Personalets og barnets gjensidige syn på hverandre som likeverdige, autonome subjekter vil imidlertid gi mulighet for manifestering av demokratiet. Barnet som demokratisk medborger har mulighet til å manifestere seg og skaper en ny

livsverden, gjennom personalets og barnets evne til gjensidig å tolke hverandres meningsfulle uttrykk.

Basert på Rancières (1999) definisjon vil et demokratisk samfunn være avhengig av alle individers muligheter for subjektivering, til å manifestere sin subjektive væren i vår felles livsverden, og dermed bidra til samfunnsmessig vekst. Denne studien har vist at inkluderende opplæring kan ha signifikans for manifestering av demokratiet. Spesialpedagogenes erfaringer med høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelser og inkluderende opplæring viser til at barnets demokratiske medborgerskap samlet sett er avhengig av normalitetbegrepets mangfoldighet, likeverd og symmetri og de ulike forvaltningsnivåenes vektlegging av henholdsvis «education»-tradisjonen eller «pädagogik»-tradisjonen. Dette har jeg belyst gjennom å drøfte spesialpedagogenes erfaringer med sosial og faglig inkludering, læring av sosial kompetanse, foreldresamarbeid og personalets kompetanse i lys av teori.

5.2 Veien videre

I arbeidet med denne studien har det oppstått nye spørsmål. Den peker i retning av et snevert syn på normalitet, da spesialpedagogenes erfaringer viser til at det må tilrettelegges en god del for høytfungerende barn med autismespekterforstyrrelser i inkluderende opplæring. Spørsmålene som har dukket opp er blant annet hvordan barnet selv opplever denne situasjonen, og om barnets erfaringer kan sammenstilles med spesialpedagogenes erfaringer. I arbeidet med dette prosjektet har jeg også fått bedre innblikk i opplærings lov- og rammeverk, samt mål ved opplæringen. Det slår meg at selv om inkluderings- og demokratitanken ligger sterkt forankret i teorien, peker mine funn på at det på ulike nivå i forvaltningen er vanskelig å leve opp til denne ideologien. Det hadde vært interessant å sett nærmere på barnets egne opplevelse av dette spenningsfeltet, og dermed fått et innblikk i barnets syn på eget demokratiske medborgerskap.

Referanseliste

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2006). Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Hentet 15.02.2020 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). *Et samfunn for alle. Regjeringens strategi for likestilling av mennesker med funksjonsnedsettelse for perioden 2020-2030*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/bc8396c163f148dc8d4dc8707482e2be/et-samfunn-for-alle---regjeringens-strategi-for-likestilling-av-mennesker-med-funksjonsnedsettelse-for-perioden-2020203.pdf>
- Baron-Cohen, S. (2017). Editorial Perspective: Neurodivercity – a Revolutionary Concept for Autism and Psychiatry. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 744-747. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12703>
- Bartonek, F., Borg, A., Hammar, M., Berggren, S. & Bölte, S. (2018). *Inkluderingsarbeite för barn och ungdomar vid svenska skolor: En kartläggning bland 4778 anställda vid 68 skolor*. (Rapport 16. april 2018). Hentet fra https://ki.se/sites/default/files/migrate/2018/04/16/inclusio_-_rapport.pdf
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2019). *Trygt og godt skolemiljø. Inkludering faglig og sosialt* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Biesta, G. J. J. (2010a). *Good education in an age of measurment. Ethics, politics, democracy*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2010b). Learner, Student, Speaker: Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory*, 42, 540-552. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00684.x>
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97, 172-184. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/61040199/npt_2013_03_pdf.pdf
- Calder, L., Hill, V. & Pellicano, E. (2012). «Sometimes I want to play by myself»: Understandig what friendship means to children with autism in mainstream primary schools. *Autism*, 17, 296-316. <https://doi.org/10.1177/1362361312467866>
- Chamberlain, B., Kasari, C. & Rotheram-Fuller, E. (2006). Involvement or Isolation? The Social Network of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal of Autism and*

Developmental Disorders, 37, 230-241. Hentet fra
https://www.researchgate.net/publication/6929747_Involvement_or_Isolation_The_Social_Networks_of_Children_with_Autism_in_Regular_Classrooms

Dalen, M. (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig...»: Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen (4.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk. Hentet fra
<https://www.nb.no/items/6c24735ffd2b47dfc7267ea474616fbb?page=0&searchText=S%C3%A5%20langt%20det%20er%20mulig%20og%20faglig%20forsvarlig>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra
<https://www.nb.no/items/37b68ecf45caf0e178fea2830656a128?page=7&searchText=intervju%20som%20forskningsmetode>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016).
Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.
Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Direktoratet for e-helse. (2018). ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2018. Hentet fra
<https://ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011).
The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1) 405-432. Hentet fra
<https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/meta-analysis-child-development-1.pdf>

Engh, R. (2010). *Barn og unge med Aspergers syndrom i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. Hentet fra
<https://www.nb.no/items/ba4361cec006a2600f44462358d4621a?page=0&searchText=Barn%20og%20unge%20med%20Aspergers%20syndrom%20i%20skolen>

Frith, U. (2001). Mind Blindness and the Brain in Autism. *Neuron*, 32, 969-979. Hentet fra
<https://www.cell.com/action/showPdf?pii=S0896-6273%2801%2900552-9>

Giambattista, C., Ventura, P., Trerotoli, P., Margari, M., Palumbi, R. & Margari, L. (2019).
Subtyping the Autism Spectrum Disorder: Comparison of Children with High Functioning Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 138-150. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3689-4>

- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. U.s: Gyldendal Norsk Forlag AS. Hentet fra <https://www.nb.no/items/c36387fcaa78b184ead0e7d7fb8d71ee?page=3&searchText=haug>
- Haustätter, R. S. & Vik, S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjon og praksisregimer. I R. S. Haustätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 37-51). U.s: Cappelen Damm AS.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.nb.no/items/988abde60a71d6b9388251e186ff0ddc?page=0&searchText=L%C3%A6rerens%20verden>
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A. & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social Networks and Friendship at School: Comparing Children With and Without ASD. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 41, 533-544. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-010-1076-x>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015-2016)), Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)), Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk forlag. Hentet fra <https://www.nb.no/items/347a3df92367c6aa1649147e65165001?page=5&searchText=det%20kvalitative%20forskings>
- Kvello, Ø. (2012). Sosialiseringbegreper. I Ø. Kvello (Red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 13-61). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, H., Nærland, T. & Tetzchner, S. von. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismspekterforstyrrelser: Prinsipper for opplæring og tilrettelegging*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD): utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Martinsen, H. & Tellevik, J. M. (2012). Autisme - en spesialpedagogisk utfordring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 485-500). U.s: Cappelen Damm AS.
- Mckeithan, G. & Sabornie, E. (2019). Interventions for Secondary Students With High Functioning Autism in General Education Settings: A Descriptive Review. *Exceptionality*, 27, 81-100. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1359607>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. 2.edition. New York: Routledge.
- NAOB. (u.å). Elev. Hentet 27.februar 2020 fra <https://www.naob.no/ordbok/elev>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Vold, E. K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/91c0032472934440af6fd496cf12301d/no/pdfs/nou202020200001000dddpdfs.pdf>

- Norsk senter for forskningsdata. (2020, 25. mars). Meld endringer. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html
- Nussbaum, A. M. (2013). *The pocket guide to the DSM-5: Diagnostic exam*. Washington, DC: American Psychiatric publishing.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- O'Hagan, S. & Hebron, J. (2017) Perceptions of Friendship Among Adolescents with Autism Spectrum Conditions in a Mainstream High School Resource Provision, *European Journal of Special Needs Education*, 32, 314-328. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1223441>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*, 5, 5-16. Hentet fra https://issuu.com/cepra/docs/serieh_fte_5_er_du_med
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation* (K. Ross, Overs.). California: Stanford University Press. Hentet fra <http://abahlali.org/files/Ranciere.pdf>
- Rancière, J. (1999). *Disagreement. Politics and philosophy* (J. Rose, Overs.). Minneapolis: University of Minnesota Press. Hentet fra <http://abahlali.org/files/Disagreement%20Politics%20and%20Philosophy.pdf>
- Rendle-Short, J. (2014). Using conversational structure as an interactional resource: children with asperger`s syndrome and their conversational partners. I J. Arciuli & J. Brock (Red.), *Communication in autism* (s. 217-244). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins publishing company.

- Ruyter, K. W. (2015). Bruk av skjønn for å styrke informasjon og frivillighet. I H. J. Fossheim & H. Ingierd (Red.), *Etisk skjønn i forskning* (s. 39-47) U.s: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.nb.no/items/637b5302307bc016af99de491d3b88b8?page=5&searchText=etisk%20skj%C3%B8nn>
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.H. (2002). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sigstad, H. M. H. (2017). Vennskap på lik fot – inkludering av elever med utviklingshemming. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 199 -219). Oslo: Universitetsforlaget.
- Silveira-Zaldivar, T. & Curtis, H. (2019). «I´m Not Trained for This!» And Other Barriers to Evidence-Based Social Skills Interventions for Elementary Student With High Functioning Autism in Inclusion. *International electronic journal of elementary education*, 12, 53-66. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1232739.pdf>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. London: Sage. Hentet fra <http://blogs.ubc.ca/outofplace/files/2013/09/Silverman-2011-Ch-3.pdf>
- Sponheim, E. & Gjevik, E. (2019, 21.mars). Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (Autismespekterforstyrrelser). Hentet fra <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-oppsett-etter-inndeling-i-icd-10/gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser/>
- Starr, E. M., Popovic, S. & McCall, B. P. (2016). Supporting Children with Autism Spectrum Disorder at Primary School: Are the Promises of Early Intervention Maintained? *Current Developmental Disorders Report*, 3, 46-56. Hentet fra <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40474-016-0069-7>
- Syse, A. (2016). Rettigheter for barn med funksjonshemming. I N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (Red.), *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge* (3.utg.). (s. 215- 247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). U.s: Cappelen Damm AS.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 11-34). Oslo: Gyldendal Akademisk.

UNESCO. (1994). Salamancaerklæringen. Hentet fra https://www.right-toeducation.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

UNESCO. (2008). Defining an inclusive education agenda: reflections around the 48th session of the international conference on education. Hentet fra http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/defining_inclusive_education_agenda_2009.pdf

Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldermiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 35-56). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Zero to Three. (2016). *DC:0-5: Diagnostic classification of mental health and developmental disorders of infancy and early childhood*. Washington, DC: Zero to Three.

Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon PPT

Forespørsel om videreformidling av informasjon om prosjekt

Jeg studerer master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim og ønsker i forbindelse med masteroppgaven min å intervju spesialpedagoger i grunnskolen som har erfaring med høytfungerende elever med autisme og inkludering. Jeg ønsker å intervju spesialpedagoger i grunnskolen (som har minimum 60 studiepoeng spesialpedagogikk), for å se på hvilke erfaringer de har gjort seg med å balansere læring og mestring, inkludering og vansker med sosial interaksjon for høytfungerende elever med autisme.

Prosjektstart er 01.12.2019, og prosjektslutt er 15.05.2020.

Problemstillingen for masteroppgaven er:

Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i grunnskolen med å tilrettelegge for inkludering for høytfungerende elever med autisme?

I forbindelse med dette arbeidet tar jeg nå kontakt med flere PP-tjenester i landet for å komme i kontakt med spesialpedagoger i grunnskolen som har erfaring med høytfungerende elever med autisme.

Dette innebærer for PP-tjenesten:

- Å kontakte spesialpedagoger i kommunen med relevant utdanning og erfaring for prosjektet, og videresende informasjon om prosjektet til spesialpedagogen.
- Videreformidle spesialpedagogens kontaktinformasjon muntlig til meg hvis spesialpedagogen er interessert i å delta i prosjektet og samtykker til informasjonsdeling.

Jeg vil ta kontakt med PP-tjenesten innen 1 uke for å få overlevert eventuell kontaktinformasjon muntlig.

Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata.

Ved spørsmål, ta gjerne kontakt med meg,

eller min veileder ved DMMH, Else Johansen Lyngseth (XXXXXXXXX/ ejl@dmmh.no).

Med vennlig hilsen

Kristine Tyldum Lefstad

E-mail: XXXXXX@live.com

Telefon: XXXXXXXXX

Vedlegg 2: Intervjuguide

1 Brifing

Generell informasjon

- 1.1.1 Det vil bli brukt lydopptaker, kanskje kommer jeg til å notere noen stikkord underveis. Dette er for å hjelpe meg å huske det jeg vil høre mer om.
- 1.1.2 Anonymt, konfidensielt, som deltaker har du rett til å trekke deg fra intervjuet og studien når som helst, dette vil ikke ha noen konsekvenser.
- 1.1.3 Navn eller andre personopplysninger om tredjepart er ikke nødvendig. Hvis det skjer at det dukker opp vil dette bli anonymisert.
- 1.1.4 Intervjuet varer ca. 1 time.

Informasjon om prosjektet

- 1.1.5 Inkludering kan sies å være en kjerneverdi i spesialpedagogikken. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke erfaringer spesialpedagoger har med å legge til rette for inkludering, mestring og læring for høytfungerende barn med autisme.
- 1.1.6 Data som samles inn skal brukes i en masteroppgave i spesialpedagogikk, som skal ferdigstilles i mai. Personopplysninger lagres på et sikkert sted fram til det blir slettet ved prosjektets slutt i mai 2020.
- 1.1.7 Det er ingen rette eller gale svar.

2 Hoveddel

2.1 Innledende spørsmål

- 1. Fortell om din utdanning og faglige bakgrunn.
- 2. Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?

2.2 Tilrettelegging for læring

- 3. Fortell om dine profesjonelle erfaringer med høytfungerende barn med autisme.
- 4. Hvilke erfaringer har du med å tilrettelegge for læring for høytfungerende barn med autisme i skolehverdagen?
- 5. Hva legger du vekt på for å øke motivasjon for sosial læring hos høytfungerende barn med autisme?
- 6. Hva legger du vekt på for å øke mestring i læring for høytfungerende barn med autisme?
- 7. Hva legger du i begrepet læring?
- 8. Hva legger du i ordet mestring?

2.3 Sosial interaksjon

- 9. Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?

10. Fortell om og hvordan du opplever utfordringer med sosial interaksjon hos høytfungerende barn med autisme.
11. Hvilke erfaringer har du med å jobbe med et høytfungerende barn med autisme og utfordringer med sosial interaksjon?
12. Fortell om erfaringer du har hatt med sosial trening for høytfungerende barn med autisme.
13. Hva legger du vekt på for å øke mestring i sosial interaksjon for høytfungerende barn med autisme?

2.4 Inkludering (Jeg støtter meg til Qvortrups definisjon av inkludering)

1. Hvilke erfaringer har du med høytfungerende barn med autisme og deltakelse i klassefellesskapet?
2. Hvilke erfaringer har du med å jobbe med høytfungerende barn med autisme og barnets opplevelse av mestring i klassefellesskapet?
3. Hvordan legger du til rette for at barnet opplever å være en del av klassen?
4. Hvilke erfaringer har du med forholdet mellom deltakelse og utfordringer med sosial interaksjon?
5. Hva legger du vekt på for å øke mestring i barnefellesskapet i klassen for høytfungerende barn med autisme?
6. Hvilke tanker har du om forholdet mellom deltakelse i det sosiale miljøet i en klasse og mestring hos høytfungerende elever med autisme?
7. Hva legger du i begrepet inkludering?
8. Fortell hva du forbinder med et inkluderende miljø.

Er det noe mer du ønsker å legge til?

3 Debrifing

Hvordan har du opplevd intervjuet?

Har du noen spørsmål?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Spesialpedagogers erfaringer med å tilrettelegge for inkludering for høytfungerende elever med autisme”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på spesialpedagoger i grunnskolen sine erfaringer med å tilrettelegge for inkludering for høytfungerende elever med autisme. Dette skrevet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave i Spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning i Trondheim.

Formålet med prosjektet er å se på spesialpedagogers erfaringer med å jobbe for et inkluderende miljø i en klasse i grunnskolen, hvor en eller flere elever har en autismespekterdiagnose. Prosjektet vil se på hvordan spesialpedagogen balanserer behovet for et inkluderende miljø med vansker med sosial interaksjon. Prosjektet vil også se på hvordan spesialpedagogen kan tilrettelegge for mestring og deltakelse for høytfungerende elever med autisme.

Problemstillingen for prosjektet er:

«Hvilke erfaringer har spesialpedagoger i grunnskolen med å tilrettelegge for inkludering for høytfungerende elever med autisme?»

Prosjektet har to forskningsspørsmål som vil belyse problemstillingen ytterligere:

1. Hvilke erfaringer har spesialpedagogen med å bidra til psykisk inkludering i barn-barn fellesskap med hensyn til elevens utfordringer med sosial interaksjon?
2. Hvilke erfaringer har spesialpedagogen med å tilrettelegge for læring av sosiale ferdigheter som fører til mestring for høytfungerende elever med autisme?

Dette er en masteroppgave på 30 studiepoeng. Prosjektets varighet går fra 01.12.2020 til og med 15.05.2020. Prosjektet tar utgangspunkt i 3-5 spesialpedagogers erfaringer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på grunn av at du som spesialpedagog i grunnskolen har erfaring med høytfungerende elever med autisme. I tillegg har du minimum 60 studiepoeng i spesialpedagogikk.

Jeg har fått tilgang til dine kontaktopplysninger gjennom PP-tjenesten i din kommune, etter samtykke fra deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet tar utgangspunkt i intervjudata fra dybdeintervju fra 3-5 spesialpedagoger.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju med meg. Intervjuet tar ca. 60 minutter. Intervjuet vil finne sted der du ønsker (arbeidsplass, kafé, e.l.). Under intervjuet vil det bli tatt lydopptak og notater, og intervjuet vil bli transkribert kort tid etter intervjuet. Transkriberingen vil bli anonymisert, slik at du vil framstå som anonym i publiseringen av masteroppgaven.

Intervjuet vil ta utgangspunkt i dine erfaringer med tilrettelegging for inkludering når elever har vansker med sosial interaksjon. Intervjuet vil derfor ikke ha fokus på individuelle elever. Din taushetsplikt som spesialpedagog vil være gjeldende, og du vil ikke bli bedt om å oppgi personopplysninger om individer.

Intervjuet vil inneholde spørsmål om:

- Din faglige bakgrunn
- Dine profesjonelle erfaringer med tilrettelegging for høytfungerende elever med autisme.
- Forholdet mellom læring og mestring.
- Dine opplevelser med vansker med sosial interaksjon hos høytfungerende elever med autisme.
- Dine profesjonelle erfaringer med forholdet mellom deltakelse i fellesskapet og sosiale vansker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Du kan når som helst velge å trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine opplysninger vil da bli anonymisert. Hvis du velger å ikke delta eller å trekke deg på et senere tidspunkt, vil ikke det ha noen negative konsekvenser for deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg, Kristine Tyldum Lefstad, er den eneste som vil ha tilgang til dine personopplysninger i forbindelse med dette prosjektet.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger vil jeg erstatte navnet ditt og kontaktopplysningene dine med en kode. Denne koden lagres adskilt fra øvrige data, innelåst i et skap. Lydopptak vil også oppbevares innelåst i et skap.

Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon. Følgende opplysninger om deltakerne vil publiseres:

- Stilling (spesialpedagog i grunnskolen)
- Antall års erfaring fra yrket i femårskategorier (under fem års erfaring, over fem års erfaring, over ti års erfaring, osv.).

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet vil avsluttes 15.05.2020. Ved prosjektets slutt vil dine personopplysninger destrueres og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette masterprosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Studenten:
Kristine Tyldum Lefstad
Telefonnr: xxxxxxxx
E-mail: kristinetl@live.com
- Veileder for prosjektet:
Else Johansen Lyngseth.
Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning.
Telefonnr: 73 80 52 94 / 99 46 40 95.
E-mail: ejl@dmmh.no.
- Personvernombud ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning:
Hans-Christian Ristad
Telefonnr: 73 80 52 96.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Else Johansen Lyngseth
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Kristine Tyldum Lefstad
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Spesialpedagogers erfaringer med å tilrettelegge for inkludering for høytfungerende elever med autisme», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.05.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Utdrag fra koding av spesialpedagogenes erfaringer med barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet

Spesialpedagogenes erfaringer med barn-barn-relasjoner i læringsfellesskapet

1. 2 Hvor mye skal man forvente av de andre elevene i å ta seg av og gi omsorg.
2. 3 Vi kan ofte si at de leker sammen når de er mindre, men de leker jo hver for seg.
3. 4 Det kan bli vanskelig når andre barn kommer i puberteten og blir opptatt av andre ting.
4. 5 Det kan ofte være mer omsorg enn ekte vennskap.
5. 6 Barnet med hfa kan ha sin egen oppfattelse av situasjonen selv om det ikke er et likeverdig vennskap.
6. 47 Kan være vanskelig å henge med i utviklinga til andre ungdommer.
7. 61 I skolen begynner de andre elevene å rase ifra sånn utviklingsmessig.
8. 62 Skolen har mye mer struktur og mer fart enn barnehagen, og fag, noe som krever mye mer og da vises gapet mellom eleven med hfa og de andre elevene mer tydelig.
9. 68 Jeg tenker at mange har en opplevelse av å bli puttett inn i en klasse, men det er ikke noen god relasjon der.
10. 72 Godtar mangfoldet i normalklassen, men ingen likeverdig relasjon. Man er hyggelig, men går ikke på besøk.
11. 15 Det har gått over all forventning, først var eleven skeptisk, så løsnet det.
12. 25 Noen elever er nysgjerrige på barnet med hfa og møter eleven på en helt annen måte.
13. 31 Omsorgsfull klasse som la til rette for mestring hos barnet. Hen fikk de rollene hvor hen blomstret.
14. 32 Du er avhengig av at medelevene arbeider å lag.
15. 9 Fungerte greit sosialt.
16. 13 Trengte ikke å tilpasse gruppa for at de skulle være inkludert i klassen
17. 32 Modne elever har sympati og empati for eleven med autisme, men ikke alle ungdommer er så modne i ungdomsskolen.
18. 78 Hen følte at hen hørte til i klassen, de andre elevene var rause og tok hånd om hen.
19. 81 I et inkluderende miljø så trives ofte disse her annerledes elevene veldig godt. Modenhet og sammensetning har mye å si.

Vedlegg 5: Tilbakemelding Norsk senter for forskningsdata

NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Spesialpedagogers erfaring med tilrettelegging for inkludering for høytfungerende elever med autisme Referansenummer

729923

Registrert

17.12.2019 av Kristine Tyldum Lefstad - XXXXXX@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne — Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Else Johansen Lyngseth, ejl@dmmh.no, tlf: 73805294

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristine Tyldum Lefstad, XXXXXX@live.com, tlf: XXXXXXXXX

Prosjektperiode

01.12.2019 - 15.05.2020

Status

20.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

20.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.12.2019.

Behandlingen kan starte.

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020. **LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. **PERSONVERNPRINSIPPER** NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet **DE REGISTRERTES**

RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art.

5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. **OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)