



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**Barn med autisme i en inkluderende skole.
The Inclusion of Children Diagnosed with Autism
within the Norwegian School System.**

Ingrid Helene Bergem

Totalt antall sider inkludert forside: 47

Molde, 30.05.2013



Høgskolen i Molde
Vitenskapelig høgskole i logistikk

Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/ dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Guro Fiskergård Werner

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 28.05.2013

Antall ord: 11 850

Forord

Det var en gang...

Det var en gang et palass langt inni skogen. Veggene var av sølv, og vinduene gnistret av diamanter. For å komme dit måtte man reise på kringelkrokveier forbi jorder med beitende dyr og forbi små byer. Etter hvert tetner skogen, og veien går oppover. Opp en liten bakke, midt i frodig natur. Så åpner landskapet seg i en glente av ro og stillhet. Der midt på høyden står palasset, gnistrende og stolt. I dette palasset bor det fra uminnelige tider konger og dronninger med mye kunnskap og kloke ord til alle som trenger det. I hvert hjørne finnes det en skatt av gull og edelstener, og hvis du er heldig, blir du bestrødd med gullstøv og opplever hell og lykke. Dit kom en dag en liten gutt med store bekymringer. Livet var vanskelig, og han trengte råd. Gutten skjønte seg ikke helt på tilværelsen. Mennesker snakket på et språk han ikke forsto, og gjorde så rare ting. Han trengte hjelp til å sortere inntrykkene og få orden på opplevelsene. Kongene og dronningene tok imot han og lyttet til ham. De skjønte problemet. Snart gravde de i skatten sin og drysset gullstøvet over han. Etter det begynte ting å falle på plass. Slik biter i et puslespill detter ned fra himmelen for å finne sin plass i systemet og skape det endelige bildet, verdensbilde.

Magdalena Hernes og Kenneth Larsen, 2012

Innhold

1.0	Innledning	1
2.0	Problemstilling	3
2.1	Avgrensning av problemstillingen	3
2.2	Definisjon av begreper i problemstillingen	5
2.2.1	Inkludering	5
2.2.2	Autisme	6
2.2.3	Skolesystemet i Norge.....	7
3.0	Metode.....	9
4.0	Teori om barn med autismespekterforstyrrelser i en inkluderende skole.....	13
4.1	Barn med autismespekterforstyrrelser og deres utfordringer	13
4.1.1	Sosial fungering/kompetanse	13
4.1.2	Kommunikasjon	15
4.1.3	Fleksibilitet i tanker og atferd	16
4.2	Inkludering og integrering- begrepsavklaring.....	16
4.3	Inkludert i vanlig skole?	17
4.4	Tiltak og behandling for barn og unge med autisme.....	19
4.4.1	Forskning på tiltak for barn og unge med autisme.....	20
4.4.2	Tiltak for hvordan vi kan styrke barnets sosiale kompetanse i skolen.....	21
4.5	Spesialskoler og spesialundervisning i tall.....	22
4.6	Foreldre og familiens syn på inkludering av barnet i skolen	23
4.6.1	Foreldrenes valg av skole.....	23
4.6.2	«Barna som ikke finnes».....	24
4.6.3	Gode erfaringer med både vanlig skole, spesialskole og autismesenter	25
5.0	Drøfting av teoretiske funn	28
5.1	Hva er inkludering og hvem «bestemmer» dette?.....	28
5.2	Barnets sosialfungering og sosialkompetanse- og viktigheten av dette i en inkluderende skole	29
5.3	Spesialundervisning- en hindring for at barnet blir inkludert i skolen?.....	30
5.4	Forutsigbarhet, en viktig forutsetning for barn med autismespekterforstyrrelser?	32
5.5	Foreldrenes valg av skole, hva er det beste alternativet?	33
6.0	Avslutning	36
6.1	Oppsummering	36
6.2	Konklusjon	36
6.3	Refleksjon.....	37
7.0	Litteraturliste.....	38
8.0	Vedlegg.....	42

1.0 Innledning

Min bakgrunn for valg av tema var min nysgjerrighet på diagnosen autisme, og hvordan de fungerer i samfunnet, og hvordan samfunnet imøtekommer de med denne diagnosen. Jeg har jobbet en del i avlastningsbolig med barn med autismspekterforstyrrelser. Når det er snakk om barn med autisme vil jeg rette min oppgave mot hvordan de fungerer i skolesystemet. Jeg lurer på hvor tilrettelagt disse barna har skoledagen sin, og om det er bedre tilrettelagt i et ordinært skoleløp i det offentlige, eller om de har det bedre på en spesialskole med mange med de samme utfordringene rundt seg.

Temaet ble altså barn med autisme i skolesystemet i Norge. Dette temaet er relevant med tanke på vernepleiefaget grunnet vår kompetanse med denne brukergruppen, og vår kunnskap om tilrettelegging for barn med spesielle behov. Autismen er også en diagnose vernepleiere skal kjenne til.

Formålet med oppgaven var å få en forståelse av hvordan barn med autisme blir inkludert i skolen. Dette ut i fra hvilken skole barna har blitt plassert i, om de har valgt sin lokale skole, eller om de har valgt en spesialskole. Det å kunne se ulike tilrettelegginger, individuelle forskjeller, foreldrenes syn og erfaringer vil bli nyttig å legge til grunn for å få en forståelse av en inkludering av barn med autisme i skolen.

Jeg har besvart oppgaven ved å søke på litteratur, og lest om autismspekterforstyrrelser, og ulike skoleløp i forbindelse med spesialskole og vanlig skole. Underveis i prosessen har jeg fått veiledning både fra medelever og fra lærer ved høyskolen. Jeg fikk god veiledning og et ekstra «dytt» på bachelor-seminaret fra medstudenter, som gav meg motivasjon og inspirasjon til og fortsette skrivingen. Veiledningen fra lærer har også vært til god støtte, og vært med på å «løfte» oppgaven både faglig og strukturen på oppgaven. Jeg har også brukt søkekilder som BIBSYS og Google, for å finne aktuell litteratur, forskningsartikler og offentlig statistikk.

Oppgaven videre er satt opp punktvis med nye titler for hvert kapittel, med underpunkt noen steder hvor kapitlet trenger en naturlig oppdeling. Jeg vil først presentere problemstillingen, for så å henvise til avgrensning og definisjon av begreper i problemstillingen. Begrepene jeg velger å definere er; *inkludering, autisme og skolesystemet i Norge*. I metoddelen viser jeg systematisk hvordan jeg har gått frem for å løse oppgaven, tanker rundt min forforståelse, hvordan jeg har innhentet litteratur og

lignende. Videre har jeg valgt å dele teoridel og drøfting hver for seg. I teoridelen har jeg delt den inn i et hovedkapittel som omhandler «teori om barn med autisme i en inkluderende skole», med mange undertitler her. Undertitlene omhandler en del om diagnosen autismspekterforstyrrelser som; diagnose kriterier og behandling/tiltak. Videre omhandler undertitlene statistikk i forhold til spesialskoler og spesialundervisning, inkludering i vanlig skole, foreldrenes syn på inkludering og valg av skole.

Drøftingen er delt opp i fem undertitler, hvor inkludering i skolen og den sosiale fungeringen opp i mot barn med autisme blir temaene. Her drøfter jeg teoridelen opp i mot problemstillingen. Deretter kommer en oppsummering, konklusjon og refleksjon i avslutningen. Litteraturlista er delt inn i pensum litteratur, selvvalgt litteratur og elektronisk/internett- kilder.

2.0 Problemstilling

Er barn med autismspekterforstyrrelser inkludert i skolesystemet i Norge, og hva innebærer inkludering?

2.1 Avgrensning av problemstillingen

Problemstillingen omhandler barn med diagnosen autisme, og hvordan disse barna blir inkludert i skolesystemet i Norge. Jeg ønsker her å se på hvordan skolene er tilrettelagt for barn med denne diagnosen, og hvordan hjemmet til barnet oppfatter skolesystemet. Er det bedre å la barnet gå på en spesial skole, hvor det er flere med samme diagnose, eller er det best med en inkludering i det ordinære skoleløpet?

Inkluderings ideologien handler om en inkluderende skole i en vanlig skole, hvor alle elevene er i et inkluderende felleskap, med individuelle tilrettelegginger for hver enkelt elev. Dette er det ideelle målet som har vært tema siden de statlige spesialskolene ble nedlagt i 1992 (Tøssebro og Ytterhus (red), 2006:75ff). Allikevel foretrekker mange foreldre at barna går på spesialskole, hvorfor? Her ønsker jeg å ta for meg ulemper og fordeler med en ideologi om en inkluderende skole.

Barn med diagnosen autismspekterforstyrrelser trenger ofte ekstra tilrettelegging, og oppfølging og vil derfor også trenge ekstra ressurser i skolen, som for eksempel spesialpedagoger og assistenter. Vernepleieren vil også ha en kompetanse innen arbeid i skole, og kjenner til ulike diagnoser, deriblant autismspekterforstyrrelser. Videre kan en vernepleier bidra med å arbeide med målrettet miljøarbeid, som i hovedsak handler om å arbeide systematisk, oversiktlig, ha klare mål og evalueringsrutiner (Witsø og Teksum, 2007:76). En vernepleier vil kunne tilrettelegge for å bedre barnets sosiale ferdigheter og legge til rette for et godt miljø (Hutchinson (red), 2009:64). Noen utfordringer de med denne diagnosen har, kan ofte være i forbindelse med kommunikasjon og mangel på talespråk, sosiale ferdigheter og krever også en viss struktur i hverdagen.

Når jeg skriver om inkludering i skolen, fokuseres det mest på hvordan foreldre og skolen opplever inkludering, og deres erfaringer med inkluderings ideologien i skolen. Jeg vil

også se på forskjeller mellom å gå på en vanlig skole kontra spesialskole. Fokuset vil også dreie seg mest om en inkludering sosialt; hvordan barn med autisme blir en del av et fellesskap. Hvordan påvirker spesialundervisningen den sosiale inkluderingen av disse barna som ofte blir tatt ut av klassen? Videre ønsker jeg å fokusere mest på inkluderingsbegrepet og ikke integrering på grunn av at inkludering har størst fokus på å endre omgivelsene og ikke personer. Allikevel bruker Tøssebro og Ytterhus (2006) integrering som begrep, derfor referer også jeg til integrering, ved å bruke dette begrepet i sitater og lignende.

Hvordan skolen er tilrettelagt for barn med autisme og hva har de krav på og ikke er områder jeg vil se nærmere på. Mitt fokus vil videre dreie seg om barn i grunnskolealder, hvor hovedfokuset vil omhandle elever i alderen 6-12 år. Dette vil dreie seg om barn med autisme, som har behov for spesialundervisning i både et ordinært skoleløp i vanlig skole og de barna som går på spesial skoler. Jeg vil ikke gå så dypt inn i ulike undervisningsformer, men ha et fokus på det sosiale. Det vil for det meste gå ut i fra barn med autisme som har språk, men begrenset kommunikasjonsferdigheter. Jeg har gjort lite litteratur- og forskningsfunn som tar utgangspunkt i barnet selv med autismspekterforstyrrelser sine synspunkt og erfaringer. Derfor har jeg valgt å utelukke barnets erfaringer.

Jeg har videre valgt ulike perspektiv på hva en inkluderende skole er, og hvordan barnet påvirkes sosialt. Jeg har tatt for meg statistikk og hvordan myndighetene tenker om dette, og på den andre siden hvordan samfunnet tenker. Jeg har også valgt foreldres erfaringer, hvor det blir fokusert på deres gode erfaringer med ulike skolesystemer. Hva som gjør at foreldrene velger den skolen de gjør, er også noe jeg drøfter senere. Jeg vil også gå dypere inn i hvilke vansker barn med autismspekterforstyrrelser har, og hvilke utfordringer de har i skole sammenheng, hvor fokuset gjennom hele oppgaven vil bli den sosiale funksjonen og kompetansen til barnet. Litt generelt om barnets normalutvikling sosialt vil jeg også si noe om, men i mindre grad.

Videre vil jeg ha lite fokus på skolen, og et lærer pedagogisk perspektiv. Fokuset vil som sagt bli på det sosiale, og velger derfor å ha mindre fokus på faglig læring av eleven gjennom oppgaven. Innen dette sosialperspektivet vil det sosiale i friminuttene, være mindre i fokus. Noe av grunnen til dette er lite litteraturfunn ut i fra barnets perspektiv. Jeg

velger derfor å fokusere mer på hvordan inkluderingen er i undervisningen i klasserommet på vanlig skole kontra spesialscole.

2.2 Definisjon av begreper i problemstillingen

I følge Dalland(2007:109) blir litteraturen brukt som et hjelpemiddel til å avklare og definere begreper ut i fra problemstillingen. Disse begrepene kan altså ha mange betydninger, og oppfattes forskjellig fra ulike mennesker. I valg av mine definisjoner blir disse valgt ut i fra et vernepleiefaglig syn, ikke bare generelt.

2.2.1 Inkludering

I følge Brodtkorb og Rugkåsa (2009:235) handler Inkludering om «å fjerne barrierer for deltakelse og skape like muligheter på alle samfunnsområder for alle individer og grupper». Dette blir en mer generell definisjon, men ønsker å ha den med, som et grunnlag for videre begrepsavklaring.

I følge St.meld. nr. 30 (2003-2004) handler inkludering i skolesammenheng om å legge vekt på at;

Elever med behov for spesiell tilrettelegging ikke bare skal gå på sin lokale skole, men også tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger (Rygvoid og Ogden, 2008:402f.).

Videre handler inkludering om kvaliteten og organiseringen av undervisningen, det sosiale og kulturelle, og et resultat for alle elevene. En inkluderende skole skal altså kunne ha et skolemiljø som tar vare på alle og mestrer et mangfold av elever, elevene kan finne seg til rette og utvikler seg faglig. En inkluderende skole er en målsetning, men kan være utfordrende for alle involverte parter og oppnå (Rygvoid og Ogden, 2008:403).

Dette forutsetter altså at alle elevene blir likestilt og akseptert uansett bakgrunn og forutsetninger. Videre må de bli inkludert og verdsatt for sitt bidrag til læringsfellesskapet, både sosialt og faglig. Fra skolens side kreves det ressurser, kompetanse og en endringsvilje, for å nå målet om en inkluderende skole. Her kan det også være behov for

hjelp og støtte fra PP-tjenesten, barnevernstjenesten, psykisk helsevern, eller behov for annet undervisningsmaterieell (Rygvold og Ogden, 2008:403).

2.2.2 Autisme

Det Store Norske Leksikon beskriver Autisme som en;

tenkningsforstyrrelse hvor tenkingen ikke følger logiske baner tilpasset virkelige forhold, men har en rent subjektiv karakter (ønsketenkning, «følelseslogikk»). Det tas ikke hensyn til reelle eller logiske muligheter (Det Store Norske Leksikon, 2005-2007).

Videre siterer Det store norske leksikon Autisme som «betegnelse på en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse hos barn». Noen kjente symptomer er; «problemer med kontaktevne, forstyrret språkutvikling og ritualistisk og tvangspreget adferd» (Det Store Norske Leksikon, 2005-2007).

ICD-kodeverket er den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. Kodeverket er et redskap for systematisk klassifisering og registrering av sykdommer og beslektede helseproblemer (helsedirektoratet, 2011).

I ICD10, kode F84 omhandler Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. Dette defineres slik:

Gruppe lidelser kjennetegnet ved kvalitative avvik i sosialt samspill og kommunikasjonsmønster, og ved et begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter. Disse kvalitative avvikene er gjennomgripende trekk i individets fungering ved alle typer situasjoner (ICD-10, 2013).

Utviklingsvanskene kan oppdages i tidlig alder, oftest før barnet er fylt tre år.

Fombonne(2007) og Saracino m.fl.(2010) sier noe om at man tidligere kunne anta at slike vansker var sjeldne, men i dag hevder disse forskerne at det er en forekomst på 0,6-0,7 %. Noen andre forskere(Gillberg, 2010; Yates & Le Couteur, 2008) mener at det dreier seg om en forekomst på 1% (Lunde m.fl. 2011:176). I følge autismeforeningen (Johannessen,

2006) viser forskningen en forekomst av diagnosen autismespekterforstyrrelser omtrent 3-5 pr. 10 000 innbyggere og hyppigst hos gutter.

Det er enighet om at diagnosen omhandler nevrobiologiske forstyrrelser og at det er en form for arvelighet. Ut i fra dette kan ikke diagnosen stilles gjennom medisinske undersøkelser, men kan påvises ved å se på stedevarrelse/fravær av ulike atferdstyper (Lunde m.fl., 2011:177).

På samme måte som alle barn, forandrer og utvikler også barn med autisme seg. I følge Lunde m.fl.(2011:181) har barn med autisme «vansker med å overføre læring fra en situasjon til en annen», altså vansker med å generalisere seg.

2.2.3 Skolesystemet i Norge

Lovverk

I følge opplæringsloven kapittel 2, § 2-1 har barn *rett og plikt til grunnskoleopplæring*. Den omhandler at barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring. Denne plikten gjelder når det er sannsynlig at barnet oppholder seg i Norge lenger enn tre måneder. Videre skal alle starte opplæringa det året barnet fyller 6år, med mindre det er tvil om barnet er kommet tilstrekkelig langt i sin utvikling. Retten og plikten gjelder til eleven har fullført det tiende skoleåret (Lovdata, 2013).

Opplæringsloven omhandler også *rett til spesialundervisning*. I § 5-1 står det at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning»(Lovdata, 2013). I vurderinga av hvilket opplæringstilbud som skal gis, legges det stor vekt på elevens utviklingsutsikter. Disse elevene skal ha det samme timeantallet som i et ordinært tilbud. I § 5-3 står det at det skal fremlegges ei sakkunnig vurdering av elevens spesielle behov, før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp (Lovdata, 2013).

Historikk

I 1975 ble grunnskolen regulert av en lov som skulle integrere elevene med spesielle behov inn i vanlig skolegang. Kommunen hadde nå ansvaret for all undervisningen i kommunen, uansett hvilke behov elevene hadde. Allikevel fortsatte staten å drive

spesialskoler, og kommunen kunne nå kjøpe plasser på disse skolene. Noen kommuner overtok spesialskolene og drev dem videre selv (Tøssebro og Ytterhus, 2006).

Videre i inkluderings retningen ble det på 1980-tallet innført en rett til å gå på nærskolen som barnet soknet til. I 1992 ble statlige spesialskoler nedlagt som skoler, med unntak av døveskoler. Nå skulle altså vær enkelt skole legge til rette for enkeltelever, og at spesialundervisning skulle foregå innenfor klassen. Det finnes allikevel unntak hvor foreldre kan søke eleven til en annen skole enn sin nærskole (Tøssebro og Ytterhus, 2006).

Noe av grunnen til at vi har spesialskoler i dag er at frem til 1999 ble spesialskoler nevnt som en mulighet i følge lovgivningen, etter 1999 blir ikke muligheten til spesialskole nevnt i loven. Allikevel er det ingenting som tilsier at undervisningen ikke kan organiseres på alternative måter. Dette blir opp til hver enkelt kommune og organisere. Utskillingen av barn med særskilte behov kan i utgangspunktet ikke foregå mot foreldrenes vilje.

Foreldrenes valg av skole for sitt barn, blir derfor vesentlig for hvorfor spesialskoler eksisterer i dag. Mangel på ressurser i vanlig skole, frykten for isolering av barnet, og lite sosialisert med jevnaldrende er noe av grunnen til at de ønsker at barnet deres skal gå på spesialskole (Tøssebro og Ytterhus, 2006:102ff.).

3.0 Metode

I valg av metode har jeg lagt til grunn hva som er realistisk og gjennomførbart, med tanke på tiden jeg har tildelt, hvilken metode jeg kan beherske og ut i fra etiske vurderinger (Dalland, 2007). Vilhelm Aubert (1985:196) siterer metode slik;

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder (Dalland, 2007:83).

Altså handler metode, i denne sammenhengen om hvordan jeg har gått frem for innhenting av data, hva jeg har vektlagt i valg av metode og lignede, for å finne en løsning på problemstillingen min. Jeg vil derfor beskrive min prosess i valg av metode, og begrunne valget.

Hovedsakelig er valget en kvalitativ tilnæringsmetode for å finne en konklusjon på problemstillingen min. Denne tilnæringsmetoden handler om å kunne «fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle» (Dalland, 2007:84). Løkken og Søbstad(2006) sier også noe om at Kvalitativ metode handler om å kunne se helheten og kunne se sammenhenger til det som skal studeres. I denne metoden er målet fokusert på en forståelse mer enn en forklaring(2006:35f). I tillegg har jeg valgt å bruke offentlig statistikk, undersøkelser og forskning i besvarelsen videre. Dette blir da en mer kvantitativ metode, hvor data samles inn som kan beskrive fenomenet ved bruk av tall(Dalland, 2007:85).

Løkken og Søbstad (2006) sier noe om en parallell utnyttelse av både kvalitative og kvantitative tilnæringer, hvor man bruker to ulike metoder samtidig. Videre sier de at en slik kombinasjon av tilnæringer kan gi et mer variert og allsidig bilde. Det største fokuset vil være kvalitativ tilnærming, på grunn av at jeg ønsker en forståelse av hvordan barn med autisme er inkludert i skolen. Statistikken tenker jeg vil kunne gi en grunnleggende forklaring, som kan drøftes fra ulike synspunkt, og kan være nyttig for videre forståelse.

Ut i fra tidsbegrensningen ble gjennomføring av intervju, ikke aktuelt. Dette også med tanke på de som eventuelt skulle blitt intervjuet, som ville følt på min tidsbegrensning, og

som ikke ville blitt etisk riktig. Brukergruppen jeg sikter til i problemstillingen min er barn med autisme, derfor ville det blitt feil og uetisk og intervju barna, og deres nærmeste. En slik prosess krever nøye planlegging og tilrettelegging, og ville vært for omfattende med tanke på tiden jeg har til å gjennomføre intervju.

Videre har jeg også valgt å ikke bruke egne brukerundersøkelser, som omhandler å føre egen statistikk ut i fra min problemstilling. Dette ville vært urealistisk med tanke på tiden jeg har til rådighet. Dette er også en metode jeg sannsynligvis ville behersket dårlig i innhenting av data, og som fort kunne blitt ustabile og upålitelige kilder og datainnsamlinger. For å belyse hvor mange elever som får spesialundervisning, og hvor mange som går i et ordinært skoleløp, og hvordan utviklingen har vært her de siste årene, har jeg valgt å bruke offentlig statistikk fra statistisk sentralbyrå. Jeg har også brukt noe eldre statistikk fra 2002/2003 fra en undersøkelse som er gjort av Tøssbro og Ytterhus (2006). Denne statistikken viser hvor stor prosent av elevene som går i vanlig klasse/vanlig skole, spesialgruppe/klasse på vanlig skole, spesialskole og kombinasjoner/andre ordninger.

Denne bachelor oppgaven er i utgangspunktet et litteraturstudie. Her har jeg brukt ulik litteratur for å belyse oppgaven fra ulike sider. For å finne frem til aktuell litteratur til min problemstilling har jeg brukt søkeord. Noen søkeord er; *autisme, autisme spekteret, barn med autisme, barn med autisme i skolen, skolesystemet, spesialskoler, vanlig skole, inkludering, inkludering av barn*. Litteratursøkene har stort sett hvert på bibliotekets BIBSYS, men også på Google. Videre har jeg funnet aktuell litteratur ved å se i andres bachelor oppgaver, og ved å se i litteraturregisteret i bøker jeg har funnet om dette temaet.

Min vurdering av validitet og reliabilitet av mitt funn av litteratur har vært ut i fra årstall litteraturen har blitt utgitt, og relevans til problemstillingen i oppgaven. Jeg har tatt utgangspunkt i litteratur fra Jan Tøssebro og Borgunn Ytterhus (red.) (2006), om «funksjonshemmete barn i skole og familie, inkluderingsideal og hverdagspraksis». Denne litteraturen tar for seg mye om inkludering i skolen, og undersøkelser som de har gjort rundt dette. Her kommer det frem noe om autisme, men i liten grad. Derfor blir dette noe generelt om funksjonshemmete barn, og ikke direkte ut i fra min problemstilling som omhandler barn med autisme. Det har her vært utfordrende og finne nøyaktig litteratur opp i mot problemstillingen min, grunnet lite funn på skole biblioteket. Derfor har jeg også

brukt ulike internett kilder som autismedforeningen, universitetssykehuset i Nord- Norge om forskning, og en artikkel om spesialskoler. I tillegg har jeg brukt offentlig statistikk for å belyse hvor mange elever som får spesialundervisning.

Videre har jeg også tatt utgangspunkt i en video fra autismedforeningen, som omhandler tre ulike intervjuer fra tre ulike type skoler. Her kommer det frem gode erfaringer med både vanlig skole, spesialskole og autismesenter. Jeg har også brukt et SPISS- hefte som er lånt fra en spesialskole, som handler om; «*hvordan forholde seg til barn og unge med autismespekterforstyrrelser? Om vansker og tiltak*», forfatter Torill Fjæran-Granum(2008). I forbindelse med validitet og habilitet tenker jeg at en kan være kritisk til heftet, på grunnlag av innhentede opplysninger fra andre forfattere, og er basert på Granum sine tolkninger, som igjen jeg tolker på min måte.

Ut i fra mine erfaringer er min forforståelse ut fra hva jeg har observert av barn med autisme både i vanlig skolegang og spesialskoler. Jeg har observert fordeler og ulemper med begge skoleløpene. Jeg vil anta at en spesialskole for barn med spesielle behov vil ha tettere oppfølging for disse elevene, enn en skole hvor normalfungerende og barn med spesielle behov er i samme klasserom, med samme krav. Jeg vil også anta at barn med spesielle behov, vil føle en større tilhørighet og mer inkludert på spesialskoler. Samtidig tenker jeg at inkludering av elever med spesielle behov i vanlig skole ville vært det beste, om dette fungerte optimalt for elevene. Videre tenker jeg at dagens samfunn kan bidra til at elevene som går på en spesialskole kan bli ekskludert fra samfunnet, mens elevene kan føle seg mer inkludert i et felleskap her. Skolens rolle tenker jeg også blir viktig for at barnet skal føle seg inkludert.

I forbindelse med funn av litteratur, og andre kilder jeg har valgt å bruke videre i besvarelsen, vil dette omhandle litteratur med bakgrunn av autismespekteret slik det står i litteraturen før endringene i forbindelse med diagnosen Asperger syndrom og autismespekteret kom. I følge Sven Bølte, professor i barne- og ungdomspsykiatri står det i DSM-5, den femte utgaven av *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* som kom nå i mai 2013, at diagnosene Asperger syndrom, autisme og atypisk autisme forsvinne. Nå er det bare en diagnose for disse tre diagnosene; *autismespekterforstyrrelser*. Forskjellen vil bli at det nå stilles høyere krav, og vanskeligere å få diagnosen

autismespekterforstyrrelser, enn kriteriene som var for å ha diagnosen Asperger syndrom, som før eksisterte som en mild grad i autisme spekteret (Jakobsen, 2012).

Ut i fra disse endringene rundt diagnosen(e) kan dette gi en dårligere validitet og reliabilitet i bachelor oppgaven med tanke på diagnose kriterier som har eksistert tidligere rundt autismespekteret, som det nå har blitt endringer i. Dette er veldig nytt, og derfor finnes det lite litteratur, eller forskning rundt dette per i dag. Derfor har jeg valgt å gå ut i fra eksisterende litteratur både om Asperger syndrom og autismespekteret. Videre har jeg blant annet valgt å bruke «autismeforeningen.no» som en kilde om diagnosen autismespekterforstyrrelser.

Som tidligere nevnt har jeg brukt statistisk sentralbyrå som kilde til offentlig statistikk om hvor mange elever som går på spesialundervisning skoleårene 2007/08-2012/13. Dette blir veldig generelt og litt unøyaktig. For å ha noe håndfast og gå ut i fra, og for å se utviklingen på dette området har jeg valgt å bruke denne statistikken i besvarelsen. Jeg har også brukt statistikk fra en undersøkelse fra 2002/2003. Disse prosentene som undersøkelsen viser begynner å bli noe gammel, og disse tallene vil derfor ikke være helt pålitelige i dag. Jeg velger allikevel å ta dette med, for å vise et bilde på hvordan forskjellene er.

I forbindelse med autisme som begrep, er det ulike måter å omtale denne diagnosen på. Her vil noen si «autistiske mennesker», mens andre vil si «personer med autisme». Videre i oppgaven vil jeg bevisst bruke «personer med autisme», på grunn av at jeg synes dette har et fokus på mennesket bak, og ikke har diagnosen som hovedfokus. Jeg vil også bruke ulike forkortelser og ulik bruk av «autisme» som begrep, for å variere språket i oppgaven. Her vil jeg bruke; *autisme, autismespekter, autismespekterforstyrrelser/ASF, barn med autisme/personer med autisme/mennesker med autisme* og lignende begreper med sammen betydning.

4.0 Teori om barn med autismspekterforstyrrelser i en inkluderende skole

4.1 Barn med autismspekterforstyrrelser og deres utfordringer

Barn med autismspekterforstyrrelser (ASF) har gjennomgripende utviklingsforstyrrelser som påvirker alle viktige utviklingsområder, som sosial fungering, kommunikasjon, interesser og aktiviteter (Lunde m.fl.2011:176).

Et felles utgangspunkt for de som har diagnosen autismspekterforstyrrelser er at de har spesielt vansker med; *fleksibilitet i tanker og atferd, sosial fungering og kommunikasjon*. Dette blir også kalt for de tre *kjernevanskene* innen autismspekteret, og alle tre områdene henger sammen (Granum, 2008).

4.1.1 Sosial fungering/kompetanse

I følge Bunkholdt (2000) handler utviklingen av det sosiale og følelsesmessige om det som karakteriserer mennesket, det som kalles; personlighet, identitet, og er med på å bestemme hvordan vi forholder oss til andre, til seg selv og til ulike situasjoner (Bunkholdt, 2000:163). Videre siterer Bunkholdt (2000:231) «barn skal ikke bli sosiale. Barn er sosiale vesner helt fra fødselen av».

Torill Fjæran-Granum siterer i SPISS-hefte nr. 7 at «Sosial fungering har med evnen til å omgås andre mennesker å gjøre» (Granum:10). Videre skriver hun noe om «uskrevne regler» i samfunnet, og hvordan vi i våre sosiale ferdigheter «leser» andre mennesker, for å tilegne oss ukjente situasjoner. Altså forholder vi oss til en non-verbal kommunikasjon som handler om *kroppsspråk, ansiktsuttrykk, stemmeleie* og lignende. Denne tolkningen og tilnærmingen vi gjør her, har personer med autismspekterforstyrrelser problemer med å oppfatte, og herme etter. Derfor kan de med denne diagnosen bli misforstått som uhøflig eller uoppdragne, fordi de kan ha samme atferd uansett situasjon de er i. Noen barn med autisme er bevisst på dette selv, og trekker seg ut sosialt fordi de ikke mestrer slike situasjoner (Granum, 2008).

I forbindelse med barn med autisme og deres sosiale ferdigheter vil dette påvirkes av deres utviklingsforstyrrelse. Ut i fra autismeforeningen kan barn med autisme ofte virke

uinteressert i lek, under stell, eller generelt sett reagere annerledes enn andre barn. De liker ofte å være alene (Johannessen, 2006).

Ut i fra vanskene barn med autismespekterforstyrrelser har, kan man skjønne at det lett kan by på problemer sosialt, også i forbindelse med sosialiseringprosessen. Bunkholdt (2000) sier noe om at sosialiseringprosessen ikke gjør at barn blir sosiale, men blir ført inn i miljøer, og lærer og tilpasse seg og være sosial i disse miljøene (Bunkholdt, 2000). Samspillet mellom barn og foreldre en viktig del i sosialiseringprosessen, som gir grunnlaget for barnets sosiale deltakelse ved at barnet gjør sine første viktige erfaringer med sosiale samspill, og lærer seg holdninger, atferd og ferdigheter for videre sosialisering. Søskene og jevnaldrende kan også være kraftige oppdragere for hverandre (Bunkholdt, 2000:231ff.).

I følge Gundersen og moynahan er sosial kompetanse når:

En person framviser sosial kompetanse når (i) han/hun i gitte sosiale situasjoner, med stor sannsynlighet, oppnår egne og felles mål på måter som ivaretar egne og samhandlingspartnerens grunnleggende rettigheter, (ii) tilfredsstillende eksplisitte kultur- og samfunnsbestemte regler og implisitte normer for oppførsel, som i sin tur (iii) fører til positivt omdømme fra andre (2006:166).

I forbindelse med sosial kompetanse, kan det tenkes at det vil ha utfordringer i skolesammenheng for barn med autisme, om de ikke mestrer å omgås med andre. Uansett om de blir plassert i grupper på en spesialskole, eller i en klasse på vanlig skole. I følge McClannahan og Krantz(2008) bør den første aktivitetsplanen for det yngste barnehagebarn inneholde en samhandlingsoppgave.

Ut i fra Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006:32) skal også skolen arbeide med sosial kompetanse. De siterer:

For å utvikle elevens sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal utvikle seg som selvstendige individer som vurderer konsekvensene av, og tar ansvaret for egne

handlinger. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011:38).

Barn med autismespekterforstyrrelser vil ofte kunne beskrives som sosialt isolert blant jevnaldrende i vanlig skole. Wendelborg, 2010 siterer:

Elever med funksjonsnedsettelse som inkluderes i vanlig skoleklasser, vurderes jevnt lavere i sosial status enn sine jevnaldrende. Spesielt gjelder det barn med utviklingshemming. Selv om barna aksepteres på linje med jevnaldrende, beskrives de ofte som sosialt isolerte (Lunde m.fl., 2011:102f).

4.1.2 Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon stammer fra latinsk, og betyr «å gjøre felles». «Alle mennesker har en grunnleggende evne til kommunikasjon» (Røkenes og Hanssen, 2006:38). Et annet grunnleggende behov i følge Røkenes og Hanssen (2006) er å delta i gjensidig kommunikasjon. I slik kommunikasjon meddeler vi oss til hverandre, altså vi utveksler ulike meninger og opplevelser (Røkenes og Hanssen, 2006).

Språkferdighetene til et barn med autisme vil være svært varierende. Noen har gode ferdigheter i å snakke og forstå mye, andre nærmest et normalt språk, men kan ha problemer med en gjensidig kommunikasjon. Noen kan også ha en såkalt ekkotale, som kan gjenta det andre sier, men trenger ikke ha betydning akkurat i den sammenhengen. Talerytme og betoningen i stemmen kan ofte virke monoton å høre på, og de fleste har også dårlig med mimikk, gester eller kroppsspråk. Det er også enkelte som ikke har et fungerende talespråk, og som må tilegne seg å bruke alternativ kommunikasjon (Johannessen, 2006).

Som nevnt er kommunikasjon mer enn bare det å kunne snakke. Non-verbal kommunikasjon er også en viktig del å kunne oppfatte og tolke. «Kommunikasjon er også en tosidig prosess, man skal både kunne formidle og forstå» (Granum, 2008:10), noe som mennesker med autismespekterforstyrrelser har vansker med. De med denne diagnosen har ofte problemer med å ta det folk sier bokstavelig, og vansker med å tolke budskapet bak. De med større talevansker bruker ofte alternativ kommunikasjon som for eksempel bilder

eller tegninger. Enkelte kan til og med ikke skjønne hensikten med å kommunisere, noe som kan by på utfordringer både med å utvikle kommunikasjonen og i den sosiale funksjonen (Granum, 2008:10). «Blikket brukes også ofte i kommunikasjon uten ord» (Hernes og Larsen, 2012:21). Som tidligere nevnt har mange barn med autismspekterforstyrrelser problemer med å forstå kommunikasjonen med blikk. Derfor kan disse barna gå glipp av informasjon og viktig læring både mens de er små, og senere med venner og kamerater.

4.1.3 Fleksibilitet i tanker og atferd

«Med fleksibilitet i tanker og atferd menes evnen til å omstille seg, tilpasse seg ulike situasjoner og sammenhenger og til å ta ting på sparket» (Granum, 2008:9).

Enkelte mennesker med autismspekterforstyrrelse kan oppleve omgivelsene som uforutsigbare og uforståelige, og kan bli enda fortere utrygg hvis noe endrer seg, eller ting ikke ble som forventet. For mennesker med autisme vil det være ekstra mye ved omgivelsene våre, som kan virke uforutsigbar og uforståelig enn folk flest, og derfor blir de avhengig av flere rutiner og ritualer enn andre i det daglige. Denne atferden beskrives også som rigid eller ritualistisk, som kan påvirke både atferd og tanker. En slik atferd kan vise seg når de «viser motstand mot forandringer, fastlåste meninger og, for oss, meningsløse og uhensiktsmessige atferdsmønstre» (Granum, 2008).

4.2 Inkludering og integrering- begrepsavklaring

Inkludering og integrering er to begrep som lett kan blandes, men de har litt ulike vinklinger. En forskjell på disse to begrepene er at integrering har et fokus på det gjensidige ansvaret, mens inkludering fokuserer mer på «maktens ansvar», altså myndighetenes ansvar for å reformere institusjoner for at alle skal oppnå og konkurrere på likt nivå (Brodtkorb og Rugkåsa, 2010:235).

Tøssebro og Ytterhus (2006), sier noe om at inkludering er i ferd med å erstatte integrering. Noe av grunnen til dette er at de «integrerte blir en betegnelse på en gruppe marginale personer». Et eksempel på dette kan være en talemåte vi ofte bruker i skolen, hvor vi kan si at «det går 25 elever i klassen. To av dem er integrerte». Dette kan oppfattes veldig feil, med tanke på de andre 23 elevene i klassen, er ikke de integrert i klassen?

Problemet med begrepet integrering er altså ikke ordet i seg selv, men når begrepet brukes om personer i stedet for miljøer og prosesser. En skal altså være forsiktig med bruk av både inkludering og integrerings begrepet opp mot personer, på grunn av at det bygger på en tvil til deres tilstedeværelse i fellesskapet (Tøssebro og Ytterhus, 2006:31ff).

Inkludering har et større fokus på å forandre eller utvikle skolen, og undervisningen, og ikke primært om spesialundervisning eller barnet med ekstra behov. Det blir derfor viktig og fokusere videre på å utvikle den inkluderende skolen slik at den passer for alle elevene (Tøssebro og Ytterhus, 2006:33).

4.3 Inkludert i vanlig skole?

Lunde m.fl. skriver noe om barns utvikling og sosial deltakelse av inkludering i vanlig skole. Lunde m.fl. siterer dette slik;

Inkludering av barn i vanlig skole-klasser har ideologisk bakgrunn i at barn utvikler seg bedre sammen med jevnaldrende. Inkludering øker deltakelse i sosialt verdsatte miljøer og øker toleranse (2011:99).

I følge Vislie (2003) er «Norge blant de landene i Europa som har den laveste andelen barn som flyttes ut av vanlig skole» (Lunde m.fl., 2011:99).

Lunde m.fl.(2011) påstår at forskjellene mellom barn ikke er så store i begynnelsen av barneskolen, og at kravene til fungering er lave. Videre sier de at de fleste barn med funksjonsnedsettelse vil i denne perioden lettere bli integrerte i vanlig undervisning. Kravene til fungering sosialt, skolemessig og motorisk vil øke, og det vil bli utfordrende og følge utviklingen i klassen, desto alvorligere funksjonsnedsettelsen er.

Wendelborg(2010) sier at det er flere studier som viser at «barn med funksjonsnedsettelse som inkluderes i vanlig klasseromsundervisning oppnår bedre skolemessige resultater enn barn som plasseres i spesialgrupper» (Lunde m.fl., 2011:99). En sammenligning mellom integrert i vanlig klasseromsundervisning og spesialklasser, viser det seg at elever som er i vanlig klasseromsundervisning har bedre akademiske resultater og sosialkompetanse (Lunde m.fl., 2011).

Tøssebro og Ytterhus siterer; «det er slett ikke alltid slik at barn som går i en vanlig klasse, er godt integrert i klassen» (2006:88). Her handler det på den ene siden om hvor mye sosial kontakt og samspill med andre elever disse barna har, eller på den andre siden hvor isolert disse elevene er midt blant mange andre medelever. Østrem (1998:60) understreker dette ved å si det slik; «å ha tilhørighet i en vanlig klasse betyr ikke at eleven er i klassen» (Tøssebro og Ytterhus, 2006:89)

Videre i undersøkelser Tøssebro og Ytterhus har gjennomført viser det seg at «en av fem er mindre enn halve tida i klassen og at bare halvparten er mesteparten av tida i klassen» (2006:89). For de elevene som ikke får undervisning i klasserommet blir ofte alternativet enetimer med eleven eller i mindre grupper uten for klasserommet, som en form for spesialundervisning. Det vil altså si at elever med ekstra behov ofte føres ut av klasserommet i vanlig skole, ikke bare hos de elevene som går på spesialskoler/klasser.

Det er ulike måter å tolke en slik undersøkelse på. På den ene siden kan den sees på som en forlengelse av spesialskoler/klasser, men kan også sees på som et godt alternativ til spesialskoler/klasser. Et annet fenomen som spiller inn er om elevene går i små eller store kommuner. Det viser seg at det er «flere som er lite i klassen i små kommuner enn i store» (Tøssebro og Ytterhus, 2006:90).

Kommunens størrelse er ikke det eneste som spiller inn i forhold til at funksjonshemmete elever blir tatt ut av klassen. «Klassetrinn, type, grad av funksjonsnedsettelse, kanskje også barnets kjønn, foreldrenes utdanning» vil spille en rolle her (Tøssebro og Ytterhus, 2006:91).

Grovt sett vil spesialundervisningen ha tre ulike måter å organiseres på; enetimer, mindre grupper eller med ekstra lærer i klassen. Nordahl og Overland(1998:90) er kritisk til at spesialundervisningen gjennomføres utenfor klassen. De siterer «spesialundervisningen fungerer som avlastning for den ordinære undervisningen» (Tøssebro og Ytterhus (red.), 2006:92). Altså vil det bli enklere å undervise, om «spesielle» elementer flyttes ut. Det er uenighet om spesialundervisningen bør foregå i klasserommet eller utenfor, men foregår den innenfor klassen, vil dette være i tråd med målet om en inkluderende skole.

Rygvold og Ogden (2008) sier noe om at kritikken mot spesialundervisning omhandler organiseringen i form av spesialskoler/klasser/grupper og utstrekningen av dette, og delvis kvaliteten og svake resultater. Elever som blir overført til spesialskoler/klasser eller individuell undervisning utenfor klassen kan ofte bli utpekt, stemplet og stigmatisert.

Tøssebro og Ytterhus (2006) skriver også noe om at det kan bli vanskelig å få en effektiv læring i en klasse hvor det er mange elever og mange med ekstra behov. Det er også en fare for at annerledesheten blir enda tydeligere i en slik klasse. Tøssebro og Ytterhus siterer; «det virker neppe inkluderende om en elev skal lære å kle på seg i en klasse av tiåringer?» (2006:93).

Uenigheten om spesialundervisningen skal være inne i klasserommet eller tas ut i en-til-en undervisning eller i små grupper, er på mange måter en form for fortolkning av inkluderings problemer. Dette dilemmaet om man er kommet for langt eller for kort. Mye av svaret i denne problematikken handler om hvilket perspektiv vi tar, «hva en tar for gitt og hva en ser som en utfordring» (Tøssebro og Ytterhus, 2006:93).

I forbindelse med hvilken kompetanse som blir brukt i spesialundervisning viser det seg at den gruppa med ansatte som er sammen med eleven i klassen er assistenter, fulgt av lærer, mens i enetimer er det oftest spesialpedagoger. Med tanke på hvor mange timer med assistent eleven får avhenger dette av hvor stor grad av funksjonsnivå eleven har, sterkere funksjonsnedsettelse gir flere timer. Hvor mye eleven blir tatt ut av klassen er ikke avhengig av hvor mange timer eleven har fått tildelt (Tøssebro og Ytterhus, 2006).

4.4 Tiltak og behandling for barn og unge med autisme

I følge Lunde m.fl.(2011) er det en enighet om at å gripe tidlig inn, gir best mulighet til å kunne påvirke barnets utvikling positivt. Videre sier de noe om at en økt kunnskap i samfunnet om autismespekterforstyrrelser, vil kunne bidra til at flere er bevisst på diagnose kriteriene og kan identifisere barnet tidligere, og dermed også sette i gang tiltak.

Grunnlidelsen i autismespekterforstyrrelsen kan ikke behandles, men allikevel kan

systematisk opplæring i kommunikasjon, samhandling, sosiale regler, strategier og lekeferdigheter, i kombinasjon med et strukturert og forutsigbart miljø, ha en positiv virkning på barnets utvikling og kan bedre barnet og familiens livskvalitet i betydelig grad (Lunde m.fl., 2011:177).

Behandling eller medikamenter av autisme kan bedre eller fjerne tilleggsvanskene, men det viktigste i behandlingen av denne diagnosen blir å ha «felles forståelse i miljøet for barnets vansker og særegenheter, tilrettelegging av miljøet og direkte trening og opplæring av barnet» (Lunde m.fl., 2011:182). Kombinasjoner av ulike tiltak vil ofte være nødvendig for en helhetlig opplæring (Lunde m.fl., 2011).

Lunde m.fl. (2011) sier noe om at det er store individuelle forskjeller på barn med autisme, og derfor må behandlingstilbudet tilpasses både barnets- og familiens behov.

Autismeforeningen skriver at «kommunene har basisansvaret for totaltilbudet til mennesker med autisme. Helseforetakene har ansvar for spesialisttjenester» (Johannessen, 2006).

4.4.1 Forskning på tiltak for barn og unge med autisme

Universitetssykehuset i Nord-Norge har gjort en forskning på tiltak for barn med autisme. De hevder at de viktigste tiltakene for de med autisme er pedagogiske. Her ser det ut til at tidligere tiltak har påvirket utviklingsforløpet betydelig. Dette er forskningsmessig best dokumentert for de yngste barna og ikke alle tiltakene fungerer like effektivt for alle barn og unge.

Foreldrenes rolle har i nesten alle forskningsbaserte opplæringsprogram vært aktiv deltaker, ved å evaluere og planlegge ukentlig. Videre har de et opplæringsmål som er;

det er viktig å lære barn med autisme det samme som det er viktig å lære andre barn; personlig uavhengighet og sosialt ansvar. Begrensningene ligger gjerne i hva vi tror det er mulig å lære mennesker med autisme (Pettersen, 2012).

Forskere sier noe om at for de svakest fungerende bør satse på å utvikle ferdigheter som gjør at de mestrer hverdagen sin. Mens de som er høyt fungerende ser det ut til at det gir

best resultat ved å fokusere på barnets styrker enn ferdighetsmangler. Duvold og Sponheim (2002) sier at tiltak for de svakest fungerende kan være å

gi barnet grunnleggende erfaringer og legge vekt på forutsigbart miljø med høy grad av struktur, mens de høyst fungerende legger vekt på rettleiding i å forstå sosiale forhold. Øke bevissthet og handlingsrepertoar om sosial fungering (Pettersen, 2012).

4.4.2 Tiltak for hvordan vi kan styrke barnets sosiale kompetanse i skolen

Martinsen og Tetzchner (2007) skriver noe om Asperger-syndrom (som tidligere var en del av autismespekterforstyrrelser) og deres sosiale problemer, og hvordan vanskene de med denne diagnosen påvirker deres sosiale fungering på negative måter. Mange av hovedprinsippene for opplæring og tilrettelegging dreier seg om å gjøre det sosiale livet på skolen enklere, forebygge misforståelser, konflikter, utstøting og angst. Videre blir det viktig å gi barna med denne diagnosen innsikt i sin egen og andres sosiale fungering, hjelpe dem å skape egne sosiale hendelser, for at de skal kunne regulere seg selv i ulike situasjoner både i og utenfor klasserommet.

Ut i fra et spesialpedagogisk syn vil de ha et fokus på både skolefaglige- og sosiale/Interpersonlige- ferdigheter (Rygvdold og Ogden, 2008). I følge Rygvold og Ogden (2008) er det «et gjensidig påvirkningsforhold mellom sosial og skolefaglig kompetanse, hvor skolefaglig framgang fører til bedre sosiale ferdigheter og omvendt» (2008:24). Videre sier de noe om at det å ha sosial kompetanse fungerer som en «inngangsbillett til jevnaldningsmiljøer og er en forutsetning for gode vennskap» (Rygvdold og Ogden, 2008:25). For å skape en inkluderende skole blir det viktig å ha sosial kompetanse. Rygvold og Ogden (2008) siterer:

Sosial inkludering av elever med spesielle behov synes oftere å mislykkes på grunn av manglende sosiale ferdigheter hos elevene selv og medelevene, enn på grunn av manglende faglige ferdigheter (Rygvold og Ogden, 2008:25)

Elevenes sosiale ferdigheter kan læres gjennom ulike måter. Dette for eksempel gjennom; vanlige skolefag og egnet litteratur, læremidler, aktiviteter, evalueringsmetoder og

lignende. Den sosiale læringen i skolen er ikke nytt, men her er det mye som forventes av elevene, og lite som blir undervist om. I denne læringen utvikler elevene seg mye i forhold til vennskap, samhold, avvising og samarbeid. Skolens miljø og dens sosiale normer og verdier er knyttet til barnets utvikling av sin sosiale kompetanse (Rygvold og Ogden, 2008:25).

Vår jobb som faglærte blir å oppmuntre barna til å bruke sine sosiale ferdigheter og bevisstgjøre elevenes kompetanse, ikke bare tilegne seg kunnskap og ferdigheter. I dette arbeidet bør det legges opp til et samarbeid med foreldre.

I de fleste opplæringsprogram legges det vekt på: elevens ferdigheter i sosial persepsjon, altså å «lese» andre individer, forstå andre/sette seg inn i andres situasjon, problemløsningsferdigheter, og å kunne bruke sine sosiale ferdigheter til å ta kontakt, formidle, kommunisere effektivt og utøve tiltro til sin kompetanse (Rygvold og Ogden, 2008:26).

4.5 Spesialskoler og spesialundervisning i tall

Tøssebro og Ytterhus (2006) har gjort en spørreundersøkelse av barn som går i småskolen. Tabellen nedenfor viser barnets skoletilbud, grad av integrering i prosent. Undersøkelsen er gjort i 2002/2003.

Vanlig klasse på vanlig skole	59
Spesialgruppe/klasse på vanlig skole	22
Spesialskole	10
Kombinasjoner/andre ordninger*	9
Sum	100

* Kombinasjoner og andre ordninger vil f. eks. si at uka deles mellom spesialskole og vanlig skole, at eleven har eget opplegg delvis utenfor skolen m.m.

I følge offentlig statistikk viser utviklingen en økning av bruk av spesialundervisning. Tabellen nedenfor viser elever med spesialundervisning, tall og del i skoleårene 2007/08-2012/13 (Statistisk sentralbyrå, 2013).

Skoleår	Elever i alt	Elever med spesialundervisning i alt	Andel elever som får spesialundervisning
2007/08	618 589	41 096	6,6
2008/09	616 139	44 525	7,2
2009/10	615 927	48 470	7,9
2010/11	615 973	51 853	8,4
2011/12	614 413	52 972	8,6
2012/13	614 894	52 723	8,6

4.6 Foreldre og familiens syn på inkludering av barnet i skolen

Overgangen fra barnehage til skole vil være en ekstra utfordring for barn med autismespekterforstyrrelser og deres foresatte. Denne overgangen kan både skape frykt og usikkerhet. Ofte vil dette medføre et brudd med kjente og trygge omgivelser, og inn i noe ukjent og ofte uoversiktlig (Hernes og Larsen, 2012:168).

På 1980- tallet slo Autismeforeningen for å beholde spesialenheter, fordi de mente at barna hadde dårlig utbytte av undervisningen som ble gitt i en vanlig skole/klasse. Parallelt med institusjonsskader, er det en debatt som omhandler integreringsskader. Tøssebro og Ytterhus siterer: «Når inkludering ikke går, blir for vanskelig, vil det i praksis gå ut over dem som skulle nyte godt av det» (2006:77). Dette ståstedet kommer ikke bare fra kommuner og skoler, men fremmes også av foreldre, media og via forskning.

En mor uttalte seg i Adresseavisen (2003) om at «resultatet av dagens politikk var utstilling, ikke integrering». Denne mora var også glad for at datteren nå skulle overføres til en spesialgruppe, hvor datteren nå kunne omgås et miljø av «like». Videre mente hun at inkluderingspolitikken hadde gått for langt, og at «mange barn lider under forsøket på å realisere et ideal som er verdifullt, men urealistisk» (Tøssebro og Ytterhus, 2006:78).

4.6.1 Foreldrenes valg av skole

I forbindelse med foreldrenes valg av hvilken skole barnet deres skal gå på, er det ulike faktorer som spiller inn på deres valg. Det er her gjort noe forskning på området, men grunnen til at de velger som de gjør er lite i fokus (Tøssebro og Ytterhus, 2006).

I følge Jenkinson (1998) og Roll-Pettersen (2001) er; «en vanlig begrunnelse for foreldres ønske om mer segregerte løsninger, er frykt for manglende ressurser i den ordinære skolen» (Tøssebro og Ytterhus, 2006:107). Foreldre får også ofte råd og veiledning fra fagmiljøer de har vært i og/eller fremdeles er i. Utredning av barn som har behov for spesialpedagogisk tilrettelegging i Norge er oftest PPT (pedagogisk-psykologiske tjenester). Ut i fra PPT har de ofte rådet foreldrene til å la barnet bli integrert i nærskolen. Roll-Pettersen (2001) og Kristiansen (2002) påstår at på den andre siden har de også blitt rådet av rektor på den aktuelle nærskolen til barnet å ikke starte hos dem. Dette har det vært ulike grunner til, men ofte grunnet lite tilgjengelige ressurser, dårlig undervisnings tilbud eller problematikken rundt integrering av barnet i vanlig skole (Tøssebro og Ytterhus, 2006).

Forskere (Mattson 1995, Jenkinson 1998) viser også til foreldre som argumenterer mot inkludering, på grunn av frykten for at barnet deres kan bli isolert ved å være elev på en vanlig skole. På den andre siden viser Roll-Pettersen (2002) til at inkludering ønskes med tanke på inkluderingsideologien, og praktiske begrunnelser som at barnet er fysisk i nærheten til skolen. En annen betydelig faktor i foreldrenes valg vil være hvilken type funksjonsvanske barnet har. Allikevel vil de fleste refleksjonene av valgene foreldrene har gjort komme i etterkant av valget, i følge Kristiansen (1999) (Tøssebro og Ytterhus, 2006).

4.6.2 «Barna som ikke finnes»

Ut i fra en artikkel (se vedlegg) skrevet i «venstresidas dagavis» (2013) skriver de noe om barn som blir tatt ut av vanlig skole, og som ofte blir satt «bås» som kalles «barna som ikke finnes». Disse barna faller utenfor den offisielle politikken, hvor myndighetene verken vet «hvem der, hvor de er eller hva slags tilbud de får» (Braanen, 2012).

En omfattende kartlegging av elever som tas ut av vanlig skole er gjennomført av bladet Utdanning ved utdanningsforbundet. Her kommer det frem at det har skjedd en betydelig økning av barn som går i forsterkede avdelinger siden de statlige spesialskolene ble nedlagt i Norge i 1992. Undersøkelsen viste at 5000 elever tas ut av vanlig skole i dag, mens i 1992 var ca. 3000 barn og unge som ble holdt utenfor normalskolen.

En av skolene som «ikke finnes» er en spesialskole i Molde, hvor rektor forteller at den vanligste grunnen til at foreldre velger denne skolen er ensomheten de føler i vanlig skole. De fleste oppsøker skolen når elevene er i ungdomsskolealder, grunnet at eleven(e)/foreldrene føler at annerledesheten blir tydeligere, og de andre medelevene mister interessen av å være snill og ta hensyn til vedkommende.

En far som har flyttet dattera si på denne spesialskolen forteller at «hjemmet har fått en ny lyd» etter jenta byttet skole.

Hun fikk plutselig tekstmeldinger fra venner. Det skjedde aldri før. På lokalskolen var det slik at de andre fikk beskjed om at nå er det din tur til å være med henne. Etter hvert merket hun at ingen hadde lyst (Braanen, 2012)

Slik som denne pappaen beskriver skolebytte med jenta si, kan hele livet til eleven bli forandret. De får venner og blir inkludert i et miljø, noe disse elevene kanskje aldri har hatt før. Rektor ved denne spesialskolen uttaler at «alle elevene er i et sosialt fellesskap».

Det store mantraet har vært at alle barn skal integreres i fellesskolen. I virkeligheten har det ikke skjedd, kanskje fordi ideen har vært mer ideologi enn praktisk gjennomførbar og fornuftig (Braanen, 2012).

Myndighetene på sin side argumenterer for at de ønsker; «en inkluderende fellesskole som i størst mulig grad evner å gi god opplæring til alle elever, ut i fra deres forutsetninger og behov» (regjeringen.no, 2012). I stortingsmelding 18 «læring og fellesskap», sies det samtidig noe om at selv om de i hovedsak har bygd ned spesialskoler i Norge, vil de ikke avvikle disse skolene. Stortinget vil ha fokuset på barnets beste, og ikke hensyn til skolene eller kommunene. Myndigheten mener også at bladet Utdanning har kommet med feil påstand om at de usynliggjør elever som går i spesialskoler. De hevder at de sluttet å registrere elever i avdeling for spesialundervisning i skoleåret 2011/2012, med bakgrunn av tidligere erfaring med en del feilregistrering (regjeringen, 2012).

4.6.3 Gode erfaringer med både vanlig skole, spesialskole og autismerenter

Autismeforeningen har gjort en spørreundersøkelse om barn med autismespekterforstyrrelser i ulike skoleløp. «På skolen» er tittelen på filmen som ligger på autismeforeningen sin hjemmeside. Den handler om hvordan skoleløpet har fungert for tre ulike elever, hvordan tilretteleggingen har vært på skolen, og hvordan foreldre har erfart dette.

Det første klippet i filmen handler om en 15 år gammel gutt med Asperger syndrom, som har fullført et ordinært skoleløp på sin lokale skole. Mor til denne gutten deler her sine erfaringer om hvordan denne prosessen har vært, og hvordan dette har fungert for familien. Hun forteller at de var veldig usikre på hvor de skulle plassere gutten, og om de gjorde det rette valget med valg av skole. I dag forteller hun at det har godt kjempe fint, og de har sett en god utvikling hos gutten. Erfaringen hun har er at de hadde god kommunikasjon med skolen, og spesialpedagogen der, hvor de brukte loggbok som både skolen og familien skrev beskjeder og lignende i. Gutten hadde også en assistent som fulgte med han ute i friminuttene og veiledet han der. Dette er noe mor tror har vært viktig for han. Mor sier også noe om at mange tror at ting må være likt hverdag, men det har hun ikke stor tro på. Hun forteller her at så lenge gutten hennes får tydelige beskjeder om hva man skal/ikke skal, og klarer og forstå dette, går det bra. Dagtavle var noe de hadde brukt i barnehagen og noe som de brukte videre i skolen, og som gutten hadde god nytte av (autismeforeningen.no).

I det andre innslaget handler det om ei jente som har autisme og i tillegg har hun diagnosen FRU(fokusrelatert utførelsesvanske). Denne tilleggs diagnosen kan ofte personer med utviklingshemming ha, hvor de har problemer med å utføre handlinger og aktiviteter(Johannessen, 2000). Hun synes det er vanskelig å meddele seg, at dette virker skummelt, og at det blir for mye å by på for mye av seg selv (autismeforeningen.no).

Hun går på spesialscole, i en gruppe med elever som har lignende utfordringer. Denne jenta har ikke talespråk, og bruker alternativer til talespråk hvor for eksempel talemaskin som har fungert bra. Disse erfaringene er det lærerne ved skolen som forteller om. Skolen har undervist barn med autisme i 30 år, og har god erfaring på området. De forteller at denne jenta trenger forutsigbarhet, og struktur på dagen. Derfor har de en visuell dagtavle. Lærerne har også erfaring med at ved og ikke si så mye om hva de skal, kan være positivt, for ikke å skape bilder i hodet på hvordan situasjonen blir for denne jenta. De har også et

stort fokus på å gi jenta et godt liv og bygge på hennes ressurser, ikke bare fokusere på læring (autismeforeningen.no).

På det siste intervjuet handler det om en 19år gammel gutt som går på autismsenteret. Her forteller også skolen om deres erfaringer med å ha denne gutten på denne skolen. De forteller at også denne gutten trenger struktur, oversikt og variasjon i løpet av en dag. Denne gutten liker å jobbe selvstendig, og bruker for eksempel å lage vafler ved hjelp av en bilde- oppskriftsbok. Gutten er sterk visuelt og bruker også ordbilder i norsk undervisning. Han jobber også selvstendig på datamaskina, men liker også å trene på tredemølla sammen med andre (autismeforeningen.no).

I alle disse tre skoleløpene er det gode og ideelle situasjoner som beskrives. Dette sier kanskje noe om at alle elever kan føle seg integrert/inkludert i skolen så lenge tilretteleggingen og miljøet er bra?

5.0 Drøfting av teoretiske funn

I denne delen av oppgava skal jeg drøfte mine teoretiske funn opp mot problemstillingen; «Er barn med autismspekterforstyrrelser inkludert i skolesystemet i Norge, og hva innebærer inkludering?» Når jeg omtaler «barn» i drøftinga, vises det til «barn med autismspekterforstyrrelser».

5.1 Hva er inkludering og hvem «bestemmer» dette?

Inkludering er et begrep som man skal være forsiktig med å bruke om personer, hvor det er fare for at det skaper en tvil om deres tilstedeværelse i fellesskapet. Her blir det derfor viktig å ha fokus på omgivelsene til eleven, altså på undervisningen og skolen og gjøre den inkluderende, og ikke forandre eleven (Tøssebro og Ytterhus (2006).

Ut i fra problemstillingen kan man undres hva som avgjør at barn med autismspekterforstyrrelser er inkludert sosialt eller ikke, og hvem sitt synspunkt dette er. Er målet om en inkluderende skole i et ordinært skoleløp det beste for barnet, eller finnes det alternativer som er bedre?

I følge regjeringen er deres målsetting å ha «en inkluderende fellesskole som i størst mulig grad evner å gi god opplæring til alle elever, ut i fra deres forutsetninger og behov». Samtidig sier regjeringen i stortingsmelding 18 «Læring og fellesskap», at selv om spesialskoler har blitt bygd ned, vil de ikke at disse skolene skal avvikles. Videre kommer de med en «gylden-middel-vei» hvor de sier at de vil ha et fokus på barnets beste, og ikke ta hensyn til kommunene og skolene (regjeringen, 2012).

I teoridelen har jeg med statistikk over hvor mange som går i: *spesialgruppe/klasse på vanlig skole, speialscole og kombinasjoner/andre ordninger*. Denne statistikken er gjort ut i fra en spørreundersøkelse, og viser grad av integrering i prosent. Denne viser at de fleste elevene med spesielle behov, som går i småskolen, er integrert i vanlig skole i spesialgrupper eller klasser. Allikevel er det 10 prosent som går på speialscole, og 9 prosent som går i kombinerte ordninger, hvor de til dels går i vanlig skole og speialscole eller lignende. Kan vi da si at vi er på rett vei mot en inkluderende skole i Norge?

Lunde m.fl.(2011) påstår at inkluderings ideologien har sin bakgrunn i at barn utvikler seg bedre i samhandling med jevnaldrende. Videre sier de at en inkludering av barnet øker deltakelsen i sosiale miljøer, og at toleransen av barnet øker. Studier viser også at «barn med funksjonsnedsettelse som inkluderes i vanlig klasseromsundervisning oppnår bedre skolemessige resultater enn barn som plasseres i spesialgrupper». Altså med denne bakgrunnen blir en inkludering i vanlig skole det ideelle for at barnet skal føle seg inkludert, eller kan barnet også føle seg inkludert i en spesialscole?

5.2 Barnets sosialfungering og sosialkompetanse- og viktigheten av dette i en inkluderende skole

Som nevnt i teoridelen har barn med autisme en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, som blant annet påvirker deres sosiale fungering. Dette handler altså om evnen vi har til å omgås andre mennesker. De med autisme kan også ha problemer med non-verbal kommunikasjon, som kan gjøre det vanskelig å fungere sosialt. Noen trekker seg derfor unna sosiale sammenkomster (Granum, 2008).

Det at noen barn med autisme trekker seg unna sosiale sammenkomster, og ofte vil være alene (Johannessen, 2006), viser at de egentlig kanskje ikke vil være sosiale, men at dette kanskje er en norm samfunnet har bestemt; at alle skal kunne fungere sosialt. Granum (2008) sier noe om at barn med autisme har problemer med å forstå «uskrevne regler» i samfunnet, og vanskelig for å «lese» andre for å tilegne seg sosiale situasjoner. Så hvorfor *må* disse barna trenes til å fungere sosialt? Kanskje ligger svaret nettopp i dette at skal de fungere i samfunnet, bør de kunne fungere sosialt. I skolesammenheng blir de også ofte nødt til å fungere sosialt i klasserommet, friminutt, gruppearbeid og lignende. Rugvold og Ogden (2008) sier også noe om hvordan det å ha sosial kompetanse fungerer som en «inngangsbillett» til jevnaldningsmiljøer og som en forutsetning for å få gode venner.

Matinsen og Tetzchner (2007) sier noe om at opplæringen og tilretteleggingen på skolen handler om å gjøre skolehverdagen enklere sosialt. Som vernepleier kan vi motivere til at barn med autisme kan få innsikt i sin egen og andres sosiale fungering, hjelpe dem å skape egne sosiale hendelser, for at de skal kunne regulere seg selv i ulike situasjoner både i og utenfor klasserommet. Det å hjelpe barnet med sosiale regler og ferdigheter, samt bedre kommunikasjon og samhandling i et godt og forutsigbart miljø i skolen, vil kunne bedre barnets utvikling og samtidig bedre familiens livskvalitet. Lunde m.fl.(2011) sier også noe

om at sosial inkludering kan virke som en styrke i positiv grad for barn med funksjonsnedsettelse, som for eksempel barn med autismespekterforstyrrelser.

Skolemiljøet vil også ha en innvirkning på om barnet med autismespekterforstyrrelser vil kunne føle seg inkludert på skolen eller ikke. For at barnet skal føle seg inkludert av vennegjengen bør miljøet i vennegjengen ha en forståelse og en aksept av de vanskene og særegenhetene et barn med diagnosen autismespekterforstyrrelser har (Lunde m.fl., 2011). Dette kan man tenke seg at ikke bare gjelder i vanlig skole, men også i spesialskoler, som vi vet kan likesinnede autister ofte har problemer med sosial fungering, og har problemer med å sette seg inn i andres perspektiv. Kanskje er det lettere å fortelle normalfungerende barn i vanlig skole, om vanskene barn med autismespekterforstyrrelser har, og dermed akseptere og inkludere barnet?

I Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006:32) står det at skolen skal arbeide med sosial kompetanse for elevene. Her kommer det frem at «opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden» (Gustavsson og Tømmerbakken, 2011:38). Rygvold og Ogden (2008) sier også noe om en gjensidig påvirkning mellom den sosiale kompetansen og skolefaglige kompetansen, hvor disse påvirker hverandre i en positiv retning. Det vil da si at ved å lære seg sosiale ferdigheter, og mestrer sin sosiale atferd på en god måte, vil dette også kunne ha en positiv innvirkning på det faglige, og omvendt.

Det er ingen nyhet at det har foregått sosial læring i skolen, hvor det forventes mye av elevene og de har måttet lære mye selv, uten mye hjelp i undervisningen. Denne lærdommen handler om hvordan elevene forholder seg til hverandre knyttet til vennskap, samhold, avvisning og samarbeid. Man kan tenke seg at for et barn med autisme vil det by på utfordringer å fungere sosialt, uten noen form for undervisning eller opplæring.

5.3 Spesialundervisning- en hindring for at barnet blir inkludert i skolen?

I følge offentlig statistikk viser utviklingen av bruk av spesialundervisning en økning av elever i denne type undervisning. Økningen viser å være 2 prosent på 5 skoleår. I følge en undersøkelse gjort av Tøssebro og Ytterhus (2006) er «en av fem mindre enn halve tida i klassen og at bare halvparten er mesteparten av tida i klassen». De elevene som blir tatt ut

av klasserommet får ofte enetimer i mindre grupper, hvor de oftest er sammen med en spesialpedagog. Videre kan man her undersøke over hva dette gjør med inkluderingen i skolen av barnet med autismspekterforstyrrelser?

Rygvold og Ogden (2008) uttaler at noen elever som har blitt overført til spesialskoler/klasser eller spesialundervisning utenfor klassen har opplevd utpeking, stempling og stigmatisering. En kan her tenke seg at målet om en inkluderende skole, kan by på utfordringer ved å stigmatisere eleven, ved å i og tro legge til rette for spesialundervisning. Videre kan man også tenke seg at alternativet om å overføre eleven til en spesialskole, også kan være utfordrende med tanke på utpeking, stempling og stigmatisering. Da kan man bare tenke seg hvordan det er å være foreldre i en situasjon hvor valg av skole, blir et av to onder for sitt eget barn.

Studier viser til at barn som inkluderes i vanlig klasseromsundervisning oppnår bedre skolemessige resultater enn barn som plasseres i spesialgrupper. Samtidig viser det seg også at de som har vanlig klasseromsundervisning har bedre resultater både akademisk og sin sosiale kompetanse (Lunde m.fl., 2011). Man kan da undersøke over hva grunnen til at barn med autismspekterforstyrrelser skal tas ut av klassen å ha spesialundervisning i grupper eller lignende.

Noen ser på spesialundervisning i form av enetimer som en forlengelse av spesialskoler/klasser, men kan også tolkes som et godt alternativ (Tøssebro og Ytterhus, 2006). De som er kritisk til spesialundervisning, ser på dette som en avlastning for klasseromsundervisningen. Mens på den andre siden vil det heller ikke være en effektiv læring i en klasse med mange elever med spesielle behov. Med tanke på målet om en inkluderende skole blir klasseromsundervisningen i vanlig skole det mest riktige, i forhold til at alle elevene er i et felleskap med felles undervisning (Tøssebro og Ytterhus, 2006).

Videre kan man tenke seg at dette målet i seg selv kanskje ikke er det ideelle for om barnet skal føle seg inkludert i skolen eller ikke. Tøssebro og Ytterhus (2006) sier det slik: «det virker neppe inkluderende om en elev skal lære å kle på seg i en klasse av tiåringer?» (2006:93).

I teoridelen viser jeg også til Bunkholdt (2000) som sier noe om at barn ikke skal bli sosiale, men at barn er født sosiale. Altså blir ikke barn sosiale, men blir ført inn i miljøer, og lærer og tilpasse seg, og være sosiale i sine miljøer. Her kan man tenke seg at barn med autisme trenger ekstra tilrettelegging for sosial fungering.

Barn med autisme får ofte spesialtilrettelagt skoletilbud, tilpasset hvert enkelt individ. Ofte er det vi som fagarbeidere som legger føringer/begrensninger i hva vi tror det er mulig å lære barn med autismspekterforstyrrelse. Ut i fra Lunde m.fl. blir viktig å ha et fokus på at de også er barn, som også utvikler og forandrer seg (Lunde m.fl., 2011). Det blir derfor viktig å fokusere på å lære/påvirke disse barna det samme som normalt fungerende barn, som for eksempel personlig uavhengighet og sosialt ansvar. Forskning viser her at de høyst fungerende i autismspekteret bør spesielt få veiledning og tilrettelegging i å kunne forstå sosiale forhold rundt seg.

5.4 Forutsigbarhet, en viktig forutsetning for barn med autismspekterforstyrrelser?

En med diagnosen autismspekterforstyrrelser vil kunne oppleve omgivelsene som uforutsigbare og uforståelige, og kan lett føle seg utrygg ved forandringer i omgivelsene. Derfor vil forutsigbarhet og rutiner være vesentlig (Granum, 2008). Allikevel; er det virkelig så vesentlig at det ikke er rom for å gjøre et avvik i dagsplanen/timeplanen til eleven?

Forutsigbarhet og struktur virker som en nødvendighet, hvor barna ofte har dagsplaner/aktivitetsplaner som de følger, som et tiltak i skolen. I følge videoen til autismeforeningen «på skolen» sa en mor der om sin sønn at ja, det er viktig med forutsigbarhet og struktur, men også åpenhet om nye aktiviteter og lignende, bare han ble fortalt dette på en forståelig måte. En annen lærer i samme video sier også at forutsigbarhet er viktig, men at det kan virke positivt og ikke si så mye om hva de skal på forhånd. Dette for ikke å skape bilder i hodet på hvordan situasjonen blir på forhånd, som kan skape frustrasjon hvis situasjonen ikke blir som forventet (autismeforeningen.no). En kan her tenke seg at det kan bli en utfordring og sikre seg en forutsigbarhet til en hver tid. Dette for eksempel med tanke på uforutsette ting/dilemma man fort kan støte på i en skolehverdag, som for eksempel ny vikar i timen, bussen er forsinka eller lignende.

Med tanke på problemstillingen om barn med autisme er inkludert i skolen, blir forutsigbarhet vesentlig i tilretteleggingen av opplæringen uansett om barnet går i vanlig skole eller spesialskole. Forskning sier også noe om at de svakest fungerende bør det legges vekt på grunnleggende erfaringer og ha et fokus på et forutsigbart miljø med struktur som tiltak i skolen (Pettersen, 2012).

5.5 Foreldrenes valg av skole, hva er det beste alternativet?

Når barnet med autisme kommer i alderen hvor det skal begynne på skolen, kan denne overgangen skape både frykt og usikkerhet for foreldrene (Hernes og Larsen). Det er i følge autismeforeningen kommunene som har basisansvaret for totaltilbudet til mennesker med autisme, men helseforetakene har ansvar for spesialisttjenester.

Med tanke på en inkluderende skole for barnet, og foreldrenes syn og valg ut i fra dette, er det mange ulike meninger, og råd de kan få i denne prosessen. En vanlig begrunnelse for valg av alternative løsninger, som spesialskoler, er foreldrenes frykt for manglende ressurser i den ordinære skolen (Tøssebro og Ytterhus, 2006). På den andre siden kan foreldrene også ofte bli rådet av PPT(pedagogisk-psykologiske tjenester) å bli inkludert i lokalskolen sin. Når da foreldrene kommer til lokalskolen sin, blir de her ofte rådet til å ikke gå hos dem, ofte på grunn av manglende ressurser (Tøssebro og Ytterhus). Dette kan man forestille seg kan virke veldig forvirrende for foreldrene, og gjøre de usikre i hva som er best for deres barn. Hvem skal foreldrene høre på og hvilke hensyn bør de ta stilling til?

Som nevnt i teoridelen sier Lunde m.fl. (2011) noe om at forskjellene mellom barn er liten i begynnelsen av barneskolen, men forskjellene blir større etter hvert. Dette med tanke på kravene til sosial fungering, skolemessig og motorikk. Her kan man da tenke seg at foreldrene velger et ordinært skoleløp i vanlig skole de første årene på barneskolen, men senere flytte eleven til en spesialskole.

En rektor uttaler ved en spesialskole i en artikkel skrevet i venstresidas dagavis (2013), at den vanligste grunnen til at foreldre velger spesialskole er ensomheten de føler i vanlig skole. Videre sier hun også noe om at de fleste velger dette tilbudet i ungdomsskolealder, ofte på grunn av følelsen de har av at annerledesheten til barnet blir tydeligere. Man kan her spørre seg om hvorfor foreldrene ikke blir rådet til en spesialskole fra starten, slik at de

hadde sluppet ensomheten de har følt på i vanlig skole. I samme artikkel kommer det også frem at det har skjedd en betydelig økning siden 1992, da spesialskolene i Norge ble nedlagt, av barn som i dag går i forsterkede avdelinger (spesialklasser/grupper/undervisning/eller lignende). Hvordan påvirker dette idealet om en inkluderende skole?

Videre i denne artikkelen uttaler rektoren at elevene som starter ved denne skolen blir inkludert i et miljø, og får venner, noe de kanskje ikke har opplevd før. «Alle elevene er i et fellesskap».

Tøssebro og Ytterhus (2006:77) sier det slik: «når inkludering ikke går blir for vanskelig, vil det i praksis gå ut over dem som skulle nyte godt av det». En mor i adressavisa (2003) uttaler også at «mange barn lider under forsøket på å realisere et ideal som er verdifullt, men urealistisk» (Tøssebro og Ytterhus, 2006: 78). Forskere viser også til foreldre som videre argumenterer mot inkludering, på grunn av frykten de har for at deres barn skal bli isolert ved å gå i en vanlig skole. Kanskje burde vi stoppe opp litt og tenke oss om; er det urealistisk å realisere en inkluderende skole i et fellesskap?

Foreldre har gjort sine ulike erfaringer, og gjort seg sine meninger på godt og ondt med å ha sitt barn i både vanlig skole og spesialskole. I punkt 4.6.3 i teoridelen kommer det frem gode erfaringer med både vanlig skole, spesialskole og autismesenter fra både foreldre og lærere. I andre avsnitt i dette punktet handler det om en gutt med Asperger-syndrom, som har gått i vanlig skole. Mor har bare gode erfaringer med dette, og sier blant annet at kommunikasjonen med skolen har vært bra, og at de har sett god utvikling hos gutten. Gutten har nå fullført et ordinært skoleløp med karakterer i alle fag. Dette viser da kanskje at det ikke er urealistisk å lykkes i å nå det ideelle målet om en inkluderende skole, hvor alle barn, også barn med autisme kan føle seg inkludert i et fellesskap.

De andre to skolene som blir fremstilt her er alternative løsninger, hvor lærerne henviser til sine elever og erfaringer knyttet til en enkelt elev. Også her viser de til gode erfaringer med lang erfaring og fagligkompetanse med barn med autismespekterforstyrrelser. En kan her tenke seg til at det å ha mange års erfaring og fagligkompetanse med ulike barn med autismespekterforstyrrelser, vil kunne gi foreldrene en trygghet i at barnet deres går på en spesialskole, eller lignende. Videre kan man undres om denne tryggheten foreldrene har

blir et større fokus, enn hvor barnet selv kan føle seg en del av et sosialt felleskap i en inkluderende skole.

6.0 Avslutning

I avslutningen vil jeg gi en kort oppsummering av drøftingen, en konklusjon i forhold til problemstillingen og tilslutt reflektere over mine tanker rundt læreprosessen min i oppgaveløsningen.

6.1 Oppsummering

I drøftingen har jeg blant annet tatt for meg ulike perspektiver i en inkluderende skole, og hva dette innebærer, og hvem «bestemmer» dette. Hvordan barnet med autismespekterforstyrrelser fungerer sosialt både i en spesialskole og vanlig skole har vært i fokus. Jeg har også fokusert på den sosiale fungeringen til barn med autisme, og hvordan de sosiale vanskene har påvirket skolehverdagen deres. Foreldrenes valg av skole, enten vanlig skole på nærskolen eller spesialskole og grunner til dette har jeg også drøftet. Hva forutsigbarhet har å si for barnets inkludering i skolen, og ulike syn på dette, er også diskutert.

Denne drøftingen er gjort ut i fra forskning, foreldres meninger, erfaringer og synspunkt, skolens erfaringer, undersøkelser og offentlig statistikk, og annen litteratur fra ulike forfattere, hentet fra teoridelen.

6.2 Konklusjon

Ut i fra drøftingen blir resultatet mitt av problemstillingen basert på ulike teoretiske funn, hvor ulike teoretiske perspektiver kommer frem. Problemstillingen min er «er barn med autismespekterforstyrrelser inkludert i skolesystemet i Norge, og hva innebærer inkludering?».

Ut i fra denne problemstillingen har jeg funnet ut at det ikke er noe konkret svar på om alle barn med autisme er inkludert i skolen eller ikke. Når jeg her har brukt ordet inkludering har jeg fokusert på det sosiale, og hvordan barnet fungerer sosialt. Dette med bakgrunn i ideologien om en inkluderende skole. Denne ideologien er et fint mål, som hadde vært det ideelle om den vanlige skolen hadde hatt ressurser og faglig kompetanse nok til å ivareta barnets individuelle behov. Med tanke på barn med autismespekterforstyrrelser har de ofte vansker med å fungere sosialt, og trenger derfor ekstra med ressurser i skolen.

Ut i fra bruk av ressurser og faglig kompetanse kan spesialskole ofte være et godt alternativ. På spesialskoler har de ofte spesialpedagoger eller vernepleier med videreutdanning, og mange har ganske lang erfaring med arbeid med barn med autisme og barn med spesielle behov. Dette kan ofte virke som en trygghet for foreldrene, og velger derfor alternativt fremfor en vanlig skole. Her kan også barnet føle seg inkludert i et sosialt fellesskap, med likesinnede.

Som en form for konklusjon referer jeg til artikkelen til Braanen (2012);

Det store mantraet har vært at alle barn skal integreres i fellesskolen. I virkeligheten har det ikke skjedd, kanskje fordi ideen har vært mer ideologi enn praktisk gjennomførbart (Braanen, 2012)

6.3 Refleksjon

Gjennom arbeidet med denne bachelor oppgaven har mange spørsmål og nye problemstillinger rundt skole og barn med autisme, dukket opp. Blant annet har jeg gjort meg noen tanker om det sosiale fellesskapet til barn med autisme, og om det virkelig er en nødvendighet for barnet selv å være sosial aktiv. Tanker om hva barnet selv ønsker og føler om inkludering hadde vært spennende og fått et innblikk i.

Læreprosessen har vært stor fra jeg begynte søket om litteratur, frem til en konklusjon. Jeg hadde i utgangspunktet bare gjort meg noen erfaringer, og tanker rundt temaet, og visste lite hva som ventet. Denne prosessen har vært ganske intens, og jeg burde startet studiet før. Litteraturstudiet har vært spennende, og gitt ny kunnskap om barn med autismespekterforstyrrelser, og deres sosiale fungering, noe jeg kan ta med meg videre i arbeid som fremtidig vernepleier. Idealet om en fellesskole inkluderende skole for alle elever, er fremdeles noe jeg håper vil skje en gang i fremtiden, men slik samfunnet er i dag, ser jeg at spesialskoler vil være et godt alternativ.

7.0 Litteraturliste

Pensum litteratur

Brodtkorb, Elisabeth og Marianne Rugkåsa (red.) (2010). *Mellom mennesker og samfunn. Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bunkholdt, Vigdis (2000). *Utviklingspsykologi*. Universitetsforlaget.

Dalland, Olav (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Gundersen, Knut og luke moynahan (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hutchinson, Gunn Strand (red.)(2009). *Barnevernpedagog, sosionom, vernepleier. Utvalgte temaer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løkken, Gunvor og Frode Søbstad (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røkenes, Odd Harald og Per-Halvard Hanssen (2006). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Witsø, Aud Elisabeth og Anne Brit Teksum (2007). *Målrettet miljøarbeid med aldersdemente*. Oslo: Pensumtjeneste A/S

Selvvalgt litteratur

Gustavsson, Ulrika og Nina Tømmerbakken (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen. Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Hernes, Magdalena og Kenneth Larsen (2012). *Autisme og atferdsanalyse – til evigheten og forbi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lunde, Edith V., Bjørn Lerdal og Leif Hugo Stubrud (red.) (2011). *Habilitering av barn og unge. Tiltak for helsefremming og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Martinsen, Harald og Stephen Von Tetzchner (red.) (2007). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

McClannahan, Lynn E. og Patricia J. Krantz (2008). *Aktivitetsplaner for barn med autisme. Trening av selvstendig atferd*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Rygvdal, Anne-Lise og Terje Ogden (red.) (2008). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tøssebro, Jan og Borgunn Ytterhus (red.) (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Annen litteratur

Granum, Torill Fjæran(2008). Hefte nr. 7: *Ideboka, hvordan forholde seg til barn og unge med autismspekterforstyrrelser? Om vansker og tiltak*. SPISS Forlag.

Internett – elektroniske dokumenter

Autismeforeningen (Sanden Media). *På skolen. Erfaringer fra tre forskjellige undervisningstilbud* [Online]. Tilgjengelig fra URL:
<http://www.autismeforeningen.no/> [Nedlastet 24. mai 2013]

Braanen, Bjørgulv (2013). *Klassekampen. Spesialskoler*[Online]. Venstresidas dagsavis(nettutgave). Tilgjengelig fra URL:
<http://www.klassekampen.no/60702/article/item/null/spesialskoler> [Nedlastet 24. mai 2013]

Dahle, Elisabet (2012). «*Elevene ingen snakker om*» [Online]. Kunnskapsdepartementet, regjeringa. Tilgjengelig fra URL:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/politisk_ledelse/taler-og-artikler-av-statssekretar-elisa/elevne-ingen-snakker-om.html?id=705142 [Nedlastet 24. mai 2013]

Det store norskeleksikon (2005-2007). *Autisme* [Online]. Tilgjengelig fra URL:

<http://snl.no/autisme> [Nedlastet 24. mai 2013]

Helsedirektoratet (2011). *ICD-10* [Online]. Tilgjengelig fra URL:

<http://www.helsedirektoratet.no/finansiering/medisinsk-koding-og-kodeverk/icd-10/Sider/default.aspx> [Nedlastet 3. mai 2013].

ICD-10. *Utviklingsforstyrrelser(F80-F89). F84:Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser*[Online]. Tilgjengelig fra URL:

http://www.kith.no/sokeverktoy/icd10/html/KV_9.htm#F845 [Nedlastet 3. mai 2013]

Jakobsen, Hanne Østli (2012). *Aspergers syndrom forsvinner* [Online]. Forskning.no. Tilgjengelig fra URL:

<http://www.forskning.no/artikler/2012/mai/321303> [Nedlastet 5. mai 2013].

Johannessen, Jarle (publisert:2006) (oppdatert:2013). *Hva er autisme?* [Online].

Autismeforeningen i Norge. Tilgjengelig fra URL:

<http://www.autismeforeningen.no/autisme/hva-er-autisme.html> [Nedlastet 24. mai 2013].

Johannessen, Jarle (publisert:2000) (oppdatert:2013). *Fokusrelaterte utførelsesvansker (FRU)* [Online]. Autismeforeningen i Norge. Tilgjengelig fra URL:

<http://www.autismeforeningen.no/prosjekter/fokusrelaterte-utforelsesvansker-fru/>

[Nedlastet 28. mai 2013].

Lovdata (2013). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). kapittel 2 Grunnskolen* [Online]. Tilgjengelig fra URL:

<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html> [Nedlastet 24. mai 2013]

Lovdata (Oppdatert: 2013). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). kap.5 Spesialundervisning*. Tilgjengelig fra URL:

<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html> [Nedlastet 24. mai 2013]

Pettersen, Hilde (2012). *Tiltak Universitetssykehuset Nord-Norge* [Online]. Helse Nord.

Tilgjengelig URL: <http://www.unn.no/tiltak/category9155.html> [Nedlastet 24. mai 2013].

Statistisk sentralbyrå(2012/2013). Utdanningsstatistikk, grunnskoler. *Elevar i grunnskolen 1. oktober 2012. Tabell 3:Elevar med spesialundervisning, tal, og del. Skoleåra 2007/08-2012/13* [Online]. Tilgjengelig:

<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs> [Nedlastet 24. mai 2013].

<http://www.ssb.no/a/kortnavn/utgrs/tab-2012-12-14-03.html> [Nedlastet 24. mai 2013].

8.0 Vedlegg

Artikkel om spesialskoler

Spesialskoler



Onsdag 26. september, 2012



[Bjørgulv Braanen](#)

FAKTA

LES MER



- Utdanningsforbundets blad Utdanning har gjennomført en omfattende kartlegging av elever som tas ut av den vanlige skolen. Den viser at over 5000 elever plasseres i såkalte forsterkede avdelinger, en betydelig økning siden 1992, da de statlige spesialskolene i Norge offisielt ble nedlagt. Da var rundt 3000 barn og unge utenfor normalskolen. Disse elevene er «barna som ikke finnes». Myndighetene verken vet hvem der, hvor de er eller hva slags tilbud de får. De er ikke lenger en del av den offisielle politikken. I stedet er det hver enkelt skole og hver enkelt kommune som må finne en løsning. «Det er så utrolig stor avstand mellom politikernes idealer og realitetene i kommunene. Og skolene må jo finne løsninger», sier professor Thomas Nordahl, som har forsket på oppfølging av vanskeligstilte elever i Skole-Norge.
- Rektor Eli Bakke ved Tøndergård spesialskole i Molde - en av skolene som «ikke finnes» - forteller at ensomheten er den vanligste grunnen til at foreldre ønsker barna sine inn ved skolen. De fleste tar kontakt når elevene nærmer seg ungdomsskolen. «Annerledesheten blir tydeligere, og de andre ungdommene blir mindre interesserte i å bruke tida på å være snille. De greie jentene som tar seg av de svakeste elevene, har fått andre ting å tenke på», sier lærer Hans Høye. En pappa forteller at hjemmet har fått en ny lyd etter at jenta hans begynte på Tøndergård. Hun fikk plutselig tekstmeldinger fra venner. Det skjedde aldri før. På lokalskolen var det slik at de andre fikk beskjed om at nå er det din tur til å være med henne. Etter hvert merket hun at ingen hadde lyst.
- Når slike elever flytter til en trygg spesialskole, kan hele livet forandre seg. Plutselig får man venner, man er inkludert i et miljø. I en vanlig skole har disse barna kanskje ikke hatt noen sosial omgang med andre i det hele tatt. Det får de på en spesialskole. «Alle elevene er i et sosialt fellesskap», sier rektor Eli Bakke. Det store mantraet har vært at alle barn skal integreres i fellesskolen. I virkeligheten har det ikke skjedd, kanskje fordi ideen har vært mer ideologi enn praktisk gjennomførbar og fornuftig.