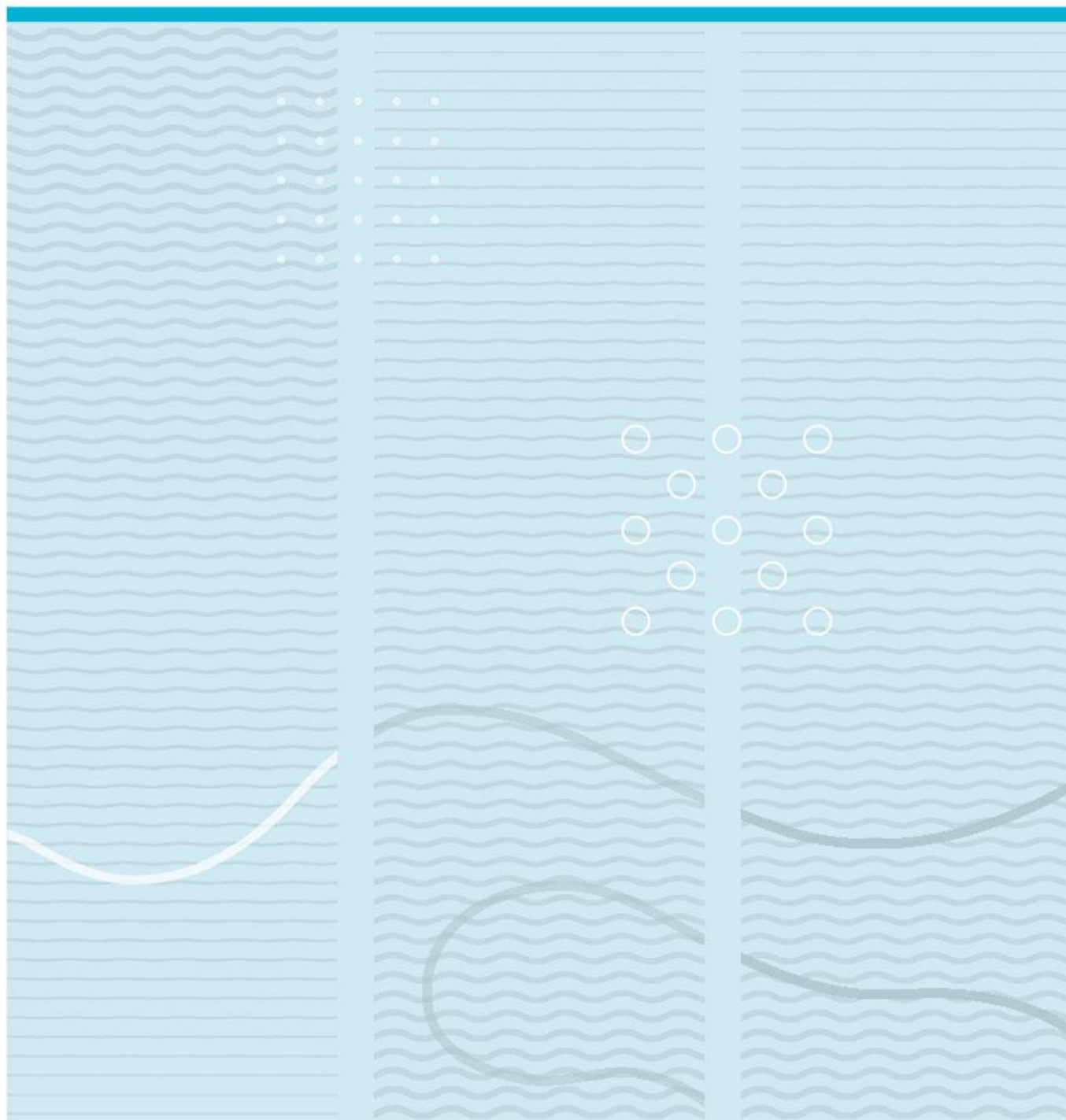


Ingrid Knapstad Larsen

# Elever med autismespekterforstyrrelser som samtidig strever med skolevegring

En kvalitativ studie av lærernes erfaringer





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og utdanningsvitenskap  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Ingrid Knapstad Larsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Forord

En lang, krevende og lærerik prosess er over. Jeg kjenner på en takknemmelighet over å bo i et land, hvor vi har muligheten til å utdanne oss til akkurat det vi vil. Jeg kjenner på en glede over valget om å ta en masterutdanning. Det har bidratt til økt kunnskap, ny erfaring og nye vennskap. Jeg kjenner på en ydmykhet over alle mennesker jeg har møtt på veien. De har alle delt av sin kunnskap, erfaringer og godhet. Størst av alt kjenner jeg på en enorm stolthet. En stolthet over å ha klart å fullføre en masterutdanning ved siden av full jobb, venner og familieliv. Det har vært slitsomt og jeg gleder meg til å nå kunne gi sønnen min, Andreas den oppmerksomheten han virkelig fortjener.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til, om det ikke hadde vært for de flotte informantene. Takk for at dere ville dele en del av deres hverdag med meg. Dere har bidratt til å gi meg økt innsikt og forståelse i deres erfaringer og opplevelser knyttet til elever med autismspekterforstyrrelser, som samtidig strever med skolevegring.

En stor takk rettes til min fantastiske familie. Takk til mamma, pappa og Marie for gode ord, og mye barnevakt. Takk til Elisabeth for alle samtaler og interessante diskusjoner. En ekstra takk til Marie for korrekturlesing.

Kjære Marie-Lisbet Amundsen. Uten deg ville det ikke vært noen oppgave. Tusen takk for all hjelp, tid og tålmodighet. Din kunnskap og klokskap har hjulpet meg i mål. Dine varmende ord har motivert meg når jeg har følt at alt håp har vært ute.

Den aller største takken rettes til min sønn Paul Andreas Knapstad Larsen. Takk for din tålmodighet, takk for alle smil og gode klemmer. Ved din tilstedeværelse, minner du meg hver dag på hva som er det viktigste her i livet.

Nå er jeg takknemlig, sentimental og skikkelig stolt. Tusen takk alle sammen!

Barkåker, 1.juni 2021

Ingrid Knapstad Larsen

# Sammendrag

Formålet med denne avhandlingen har vært å rette et fokus mot en elevgruppe som strever med å finne seg til rette i ordinær skole. Fokuset har vært å løfte frem relevant forskning og kompetanse omkring elever med autismspekterforstyrrelser, som samtidig strever med skolevegring. Jeg har i denne studien ønsket å belyse lærernes erfaring knyttet til tematikken. Studien er fremskaffet ut fra følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har lærere med skolevegring, hos elever med autismspekterforstyrrelser?*

Det teoretiske rammeverket presenteres først gjennom en generell del som omhandler autismspekterforstyrrelser og skolevegring. Her gjøres det rede for diagnostiseringskriterier, samt en grundig gjennomgang av hvordan det er å leve med autismspekterforstyrrelser. Videre legges aktuell teori og forskning om skolevegring frem. Studiens fokusområder er kompetanse, samarbeid og faglig- og sosial mestring. Fokusområdene presenteres gjennom egne kategorier. Lovverk, stortingsmeldinger og styringsdokumenter blir aktivt brukt for å vise til skolens ansvar og oppgaver.

Metoden er beskrevet i eget kapittel. Studien tar utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign, med en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. Studiens empiri er samlet inn ved hjelp av semistrukturerte forskningsintervju med fire kontaktlærere på barneskolen. Samtlige lærere har erfaringer med skolevegring hos elever med autismspekterforstyrrelser, og skolevegringen startet før utgangen av fjerde klassetrinn. I tillegg har alle informantene samarbeidet med både pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og et regionalt kompetansesenter i forbindelse med elevenes vansker.

Studiens funn tyder på at det er manglende kompetanse om både autismspekterforstyrrelser og skolevegring i skolen. Lærerne etterlyser spesialpedagogisk kompetanse i lærerutdanningen, og gir uttrykk for at de ikke kjenner elevgruppens utfordringer godt nok for å gi de et godt og tilrettelagt opplæringstilbud.

Lærernes erfaringer med hjelpeapparatet er varierende. En fellesnevner er likevel at samtlige lærere har erfaringer med at PPT trekker seg ut fra samarbeidet, når kompetansesentrene kommer inn. Informantene etterlyser en mer helhetlig veiledning, der hjelpeapparatet setter seg inn i skolen som virksomhet. Lærernes opplevelser av foreldresamarbeidet er jevnt over tilfredsstillende, og lærerne synliggjør betydningen av samarbeidet i tett tilknytning til elevenes trivsel og motivasjon for læring.

Det kommer til uttrykk gjennom lærernes stemme i studien at manglende kompetanse om elever med autismespekterforstyrrelser, som også strever med skolevegring, bidrar til at det blir utfordrende for lærerne å legge til rette for undervisning som motiverer og bidrar til sosial- og faglig mestring. Lærerne har stort fokus på inkluderende læringsmiljø, og jobber systematisk med sosial inkludering i skolen.

# Innholdsfortegnelse

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Innledning.....</b>  | <b>7</b>  |
| 1.1      | Bakgrunn, tema og formål .....                                      | 7         |
| 1.2      | Forskningsspørsmål og avgrensning av oppgaven .....                 | 8         |
| 1.3      | Oppgavens disposisjon.....  | 9         |
| <b>2</b> | <b>Teori.....</b>   | <b>10</b> |
| 2.1      | Autisme .....   | 10        |
| 2.1.1    | Diagnosekriterier.....  | 10        |
| 2.1.2    | Sosial kommunikasjon .....  | 12        |
| 2.1.3    | Fikserte interesser, og stereotyp atferd .....                      | 14        |
| 2.2      | Skolevegringsatferd .....   | 15        |
| 2.2.1    | Skolevegringsatferd hos elever med autismespekterforstyrrelser..... | 17        |
| 2.3      | Kompetanse.....   | 19        |
| 2.3.1    | Skolens kompetanse.....   | 19        |
| 2.3.2    | Kompetanse i hjelpeapparatet .....                                  | 20        |
| 2.4      | Samarbeid .....   | 21        |
| 2.4.1    | Skolens samarbeid med hjemmet.....                                  | 21        |
| 2.5      | Sosial og faglig mestring .....                                     | 23        |
| 2.5.1    | Tidlig innsats og tilpasset opplæring .....                         | 23        |
| 2.5.2    | Inkludering .....   | 24        |
| 2.5.3    | Risikofaktorer og frafall fra videregående opplæring.....           | 26        |
| <b>3</b> | <b>Vitenskapsteoretisk perspektiv .....</b>                         | <b>28</b> |
| 3.1      | Fenomenologi og hermeneutikk .....                                  | 28        |
| <b>4</b> | <b>Metode .....</b>   | <b>30</b> |
| 4.1      | Studiens design .....   | 30        |
| 4.2      | Utvalg av informanter .....   | 30        |
| 4.3      | Gjennomføring av intervju.....                                      | 31        |
| 4.4      | Kvalitativt forskningsintervju .....                                | 32        |
| 4.5      | Bearbeiding og analyse .....  | 34        |
| 4.6      | Kvaliteten i studien- validitet og reliabilitet .....               | 35        |
| 4.6.1    | Validitet.....  | 35        |
| 4.6.2    | Reliabilitet.....   | 36        |
| 4.7      | Etikk.....  | 36        |
| <b>5</b> | <b>Presentasjon og drøfting av funn .....</b>                       | <b>38</b> |

|          |                                     |           |
|----------|-------------------------------------|-----------|
| 5.1      | Kompetanse.....                     | 38        |
| 5.1.1    | Skolens kompetanse.....             | 38        |
| 5.1.2    | PPT's kompetanse.....               | 42        |
| 5.1.3    | Kompetansesentrenes kompetanse..... | 44        |
| 5.2      | Samarbeid .....                     | 47        |
| 5.2.1    | Samarbeid med hjelpeapparatet ..... | 47        |
| 5.2.2    | Samarbeid med hjemmet.....          | 51        |
| 5.3      | Sosial og faglig mestring .....     | 53        |
| 5.3.1    | Inkluderende læringsmiljø .....     | 53        |
| 5.3.2    | Relasjoner .....                    | 56        |
| 5.3.3    | Vennskap.....                       | 58        |
| <b>6</b> | <b>Avslutning.....</b>              | <b>62</b> |
| <b>7</b> | <b>Referanser .....</b>             | <b>65</b> |
| <b>8</b> | <b>Vedlegg .....</b>                | <b>72</b> |



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn, tema og formål

Målsetningen om en inkluderende skole har vært utdanningspolitikkenes mål de siste årene. Økt fokus på livsmestring og helse, fellesskap, inkludering og øremerkede midler til tidlig innsats er tiltak som er satt inn i skolene. Likevel opplever ikke alle elever i norsk skole at de finner sin plass i fellesskapet. Allerede i grunnskolen finnes det elever som faller utenfor utdanningssystemet. Denne gruppen elever opplever ofte et emosjonelt ubehag ved å gå på skolen. De er utrygge og vegrer seg derfor for å gå på skolen.

Elevgruppen denne studien representerer er elever med en høytfungerende autismspekterforstyrrelse (ASF), som samtidig strever med skolevegring. Dette er en gruppe elever som har fått lite fokus i norsk forskning. Ellen Munkhaugen (2019), har skrevet en doktorgradsavhandling på tematikken som fikk stor oppmerksomhet. Det fremkommer av Munkhaugen sin studie, at elever med ASF har betydelig høyere risiko for å utvikle skolevegring enn normalpopulasjonen. Funnene viser at over halvparten av elevene med ASF i norsk skole viser en form for skolevegring (Munkhaugen, 2019). Behovet for økt kompetanse og kunnskap om denne elevgruppen vises gjennom forskningen, og er utgangspunktet for valg av tema for min studie.

Det finnes et høyt antall barn med autismspekterforstyrrelser i norske skoler. Andelen barn som får en diagnose innenfor autismspekteret har økt sterkt siden 1980-tallet og prevalensen av autisme i dag regnes å være omtrentlig en prosent av befolkningen. Det regnes å være omtrentlig fire ganger så mange gutter, som jenter som får diagnosen (Folkehelseinstituttet , 2020).

Tilleggsviser anses som vanlig for barn med ASF. Dette kan være både somatiske og psykiske tilleggsvansker, samt andre nevroutviklingsforstyrrelser som for eksempel utviklingshemming og ADHD. Blant mennesker med ASF er også forekomsten av psykiske lidelser, spesielt angst og depresjon svært høy. Diagnostiseringen av psykiske tilleggsvansker krever bred kompetanse, og det er uenighet om tilleggsvanskene skyldes biologisk årsak, eller om det er sekundæreffekt av å vokse opp med diagnosen (Oslo universitetssykehus, 2021). Harald Martinsen (2014), deler elever med ASF inn i to grupper. I den første gruppen er elever som har store kognitive vansker, og som vil dra liten eller ingen nytte av deltakelse i ordinær klasse. Denne gruppen antas å ha behov for stor støtte og bistand gjennom hele livet. I den andre gruppen finnes elever som har gode språklige ferdigheter, og tilstreber i stor grad å oppfattes som «normale» ovenfor jevngamle. Likevel vil

gruppen oppleve å falle utenfor, og det er spesielt viktig at skolen legger til rette for å møte elevens behov for struktur, forutsigbarhet og oversiktligheit. Denne gruppen elever vil ha best utbytte av å delta i ordinær undervisning (Martinsen, 2019). Denne studien tar utgangspunkt i elevene i sistnevnte gruppe.

Frem til i dag har skolevegring fått lite fokus i utdanningspolitikken. Dette er svært bekymringsfullt, i og med man vet hvilke konsekvenser det har for elevenes opplevelse av livsmestring, psykisk helse og senere bortfall fra videregående opplæring. Det er derfor meget positivt at Meld. St. 6 (2019-2020) belyser utfordringene knyttet til skolefravær opp mot mobbeproblematikk, manglende tilrettelegging og utrygghet hos elevene. Dette bidrar til å skille elever som strever med skolevegring fra elever som skulker.

Mitt ønske for denne oppgaven er at den skal bidra til bevissthet omkring utfordringene som elever med ASF møter i ordinær skole. Denne elevgruppen står i stor risiko for å utvikle skolevegring, og det er viktig at dette vanskebildet i større grad belyses. Det foreligger som tidligere nevnt lite forskning på kombinasjonen av elever med ASF og skolevegring. Det foreligger derimot mye forskning knyttet til temaene isolert fra hverandre. Dette har ført til at prosessen med å finne relevant, og aktuell forskning har vært utfordrende.

## **1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning av oppgaven**

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på læreres erfaringer knyttet til elever med autismspekterforstyrrelser, som samtidig strever med skolevegring i ordinær skole. Jeg har avgrenset problemstillingen til følgende:

*Hvilke erfaringer har lærere skolevegring, hos elever med autismspekterforstyrrelser?*

Studien omfatter kontaktlærernes perspektiv. Samtlige informanter har hovedansvaret for elevene, og ingen av deltakerne har spesialpedagog som ressurs i klassen. Problemstillingen belyses gjennom kategoriene kompetanse, samarbeid og sosial- og faglig mestring.

### 1.3 Oppgavens disposisjon

Det teoretiske rammeverket presenteres gjennom en grundig gjennomgang om hva det vil si å leve med autismespekterforstyrrelser, og hvilken kompetanse lærere som møter elevgruppen burde ha. Videre presenteres utfordringene knyttet til skolevegringsatferd, der skolevegringsatferd hos elever med autismespekterforstyrrelser får et spesielt fokus. Et tydelig skille mellom skulk og skolevegring prioriteres i fremstillingen, og danner grunnlaget for holdningene knyttet til tematikken gjennom hele avhandlingen. Elevenes faglige mestring belyses gjennom tidlig innsats og frafall i videregående opplæring, mens elevenes sosiale mestring i stor grad knyttes opp til inkludering og elevenes vennsksrelasjoner på skolen.

Det vitenskapelige perspektivet forankres i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Videre vil studiens metode presenteres i eget kapittel, der jeg vil beskrive og begrunne mitt kvalitative forskningsdesign. Vurdering av studiens kvalitet, og synliggjøring av de viktigste etiske sidene ved forskningen presenteres avslutningsvis i kapitlet.

Videre vil studiens funn bli presentert og drøftet i lys av den aktuelle teorien. Det er gjennomgående et stort fokus på å få frem informantenes stemme, og dette gjøres ved å gjengi en del direkte sitater fra informantene. Intervjuene er analysert ved hjelp av en hermeneutisk tankegang, og vil presenteres og drøftes med utgangspunkt i kategoriene fra teorikapitlet.

Avslutningsvis kommer en oppsummering, der studiens funn oppsummeres. Studiens forskningsspørsmål vil være gjennomgående i hele oppgaven, og støttes underveis av gjeldene lovverk og styringsdokumenter.

## 2 Teori

### 2.1 Autisme

Psykiateren Leo Kanner beskrev i 1943 barneautisme. Han beskrev barn som i de første leveårene viste tegn til tilbaketrekning, og unormal utvikling, både sosialt og kommunikativt. I starten ble barnas tilstand forklart med mødre som var avvisende og som manglet omsorg ovenfor barna. Etter omfattende forskning, viste det seg at tilstanden dreide seg om en utviklingsforstyrrelse med genetisk og nevrologisk grunnlag (Urnes, 2020).

Det benyttes ulike termer for å benevne diagnosene som omhandler autisme. De mest vanlige er autismspekterforstyrrelse, forkortet ASF og autismspekterdiagnose, forkortet ASD. Begge disse termene omhandler det samme. Jeg vil videre i avhandlingen benytte termen ASF.

ASF er en diagnose som hører til under betegnelsen gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Sentralt i dette ligger det at utfordringene og vanskene til mennesker med ASF griper inn i alle livsområder og utviklingsområder. Utfordringene uttrykker seg ulikt ut ifra funksjonsnivå og alder (Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand, Olsen, 2016).

#### 2.1.1 Diagnosekriterier

En diagnose kjennetegnes ved at det finnes flere likhetstegn som tilfredsstillende bestemte atferdskriterier hos et menneske. Det finnes både fordeler og ulemper med å få en diagnose. En av fordelene er at diagnosen kan bidra til økt forskning og kompetanse på området, som igjen kan bidra til økt forståelse og hjelp for de det gjelder. Det er derimot viktig å presisere at en diagnose kan føre til at barna får en «merkelapp», og at man står i fare for å møte alle med samme diagnose likt (Urnes, 2020).

I Norge benyttes diagnosemanualen ICD-10. Der beskrives diagnosekriteriene til autismspekterforstyrrelser med vansker innenfor sosialt samspill, sosial kommunikasjon og stereotyp, repeterende atferd (WHO, 1992). Autismspekterforstyrrelser blir i ICD-10 definert som et spektrum, med flere underdiagnoser. Barnets vansker vil kunne bli definert gjennom barneautisme, atypisk autisme, Retts syndrom, annen disintegrativ forstyrrelse i barndommen, Aspergers syndrom, andre spesifiserte gjennomgripende utviklingsforstyrrelser og PDD-NOS (Urnes, 2020, s. 274). Bruken av undergruppene kan oppleves som forvirrende både for foresatte og

fagfeltet. Dette har ført til mye diskusjon i fagmiljøet, spesielt knyttet opp til likheter og forskjeller mellom Asperger syndrom og autisme (Urnes, 2020). I juni, 2018 kom ICD-11, denne er foreløpig ikke oversatt, og må bearbeides og oversettes før den tas i bruk i Norge.

I diagnosemanualen DSM-5 er underdiagnosene PDD-NOS og Asperger syndrom fjernet. Hovedhensikten med å endre diagnosekriteriene er å begrense økningen av mennesker med ASF. Å redusere prevalensen av ASF virker som å ha vært et mål i seg selv, men når det gjelder PDD-NOS er det stilt et reliabilitetsargument. Denne argumenteringen tar utgangspunkt i at diagnosekriteriene er uklare, og at dette fører til ulik praksis hos de som diagnostiserer ASF (Martinsen, et al., 2016).

Argumentasjonen for fjerningen av Asperger syndrom i DSM-5 er sammensatt. Tradisjonelt sett, kjennetegnes Asperger ved at språk og kognitiv fungering ikke er forsinket. Dette har ført til at oppfatningen om at Aspergers syndrom ikke har store ulikheter fra autisme, blir støttet av flere studier. Lord og Bishop (2015) fant i sin studie ut at det jevnt over var enighet i fagmiljøet om autismspekterdiagnosen, mens det fantes stor uenighet knyttet til undergruppene. Det er kjent at flere barn og unge endrer diagnose innenfor spekteret fra alvorlig til lettere i løpet av oppveksten (Lord & Bishop, 2015).

Det er lagt ned i forutsetningene for ASF, at vanskeområdet er svært sprikende. Det vil si at ASF nå omhandler alle fra normal og nesten normal kognitiv fungering, til de som har en mer alvorlig grad av barneautisme. Endringene som ble gjort i DSM-5 førte til at diagnosene i større grad fikk en felles betegnelse. Denne felles betegnelsen vil til dels inkorporere de tidligere diagnosene barneautisme, PDD-NOS, Asperger syndrom og disintegrativ forstyrrelse i barnealderen. I tidligere manualer har man snakket om den autistiske triaden. I DSM-5 er triaden erstattet med to dimensjoner; sosial kommunikasjon og fikserte interesser og repeterende atferd (Martinsen, et al., 2016).

Uavhengig av hvilken diagnosemanual som benyttes, er det viktig at man er bevisst at vanskeområdet for barna innenfor autismspekteret er individuelt. De kan ha noen felles kjernevansker, men de vil ha ulikt funksjonsnivå og ulik personlighet. Dette vil påvirke hva som er deres sterke og svake sider, og det er viktig å forstå barna ut fra deres særegne funksjonsmåte, og de må møtes ut ifra deres individuelle behov (Urnes, 2020).

## 2.1.2 Sosial kommunikasjon

I barns tidlige utvikling er evnen til å kommunisere en grunnleggende ferdighet. Å kunne delta i samspill med andre, fordrer kommunikasjon. Dette handler om å forstå hva andre ønsker, formidling av egne ønsker og forståelsen av hvordan verden fungerer. Vi kommuniserer hele livet. Den kommunikative utviklingen skyter som oftest fart ved ett til to-års alder, da barnet begynner å si sine første ord og setninger (Hernes & Larsen, 2012, s. 20). Mange foreldre som har barn med en autismespekterforstyrrelse sier at barna hadde noen få ord i de første leveårene, men at disse ordene senere forsvant.

Evnen til å kommunisere med andre mennesker er så sentral i alle aspekter av livet, at alle områder ved livet blir berørt ved en språksvikt. Dette vil i stor grad påvirke barnets muligheter til sosial læring. De siste femti årene har vektlegging av funksjonell kommunikasjon økt jevnlig i Norge. Med dette innebærer et økt fokus på det sosiale i kommunikasjonen. En god språkopplæring gir barn med svakere språkforutsetninger muligheter til å påvirke sine omgivelser. Fokuset legges på å ta valg, gi beskjeder, fortelle om hendelser, forståelse og å skape et sosialt fellesskap (Martinsen, et al., 2016). Et funksjonelt syn på språk og kommunikasjon, bidrar til at man hjelper barn som strever kommunikativt, til økte muligheter for kommunikasjon med andre. Dette innebærer viktigheten av at den eksisterende kommunikasjonen aldri skal brytes ned, selv om det står i strid med et mer formalistisk og normativt syn på språk (Martinsen, et al., 2016).

Hos barn med autismespekterforstyrrelser er det ofte flere kvalitative avvik i språket. Oftest ser man at fonologi og syntaks er på plass, mens prosodien ofte er avvikende eller monoton (Urnes, 2020, s. 280). De har ofte forståelsesproblemer, og det kan bli vanskelig for dem å forstå hva som formidles dersom kommunikasjonen er uklar eller abstrakt (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015).

Med utgangspunkt i de utfordringene barn med ASF har for å tilegne seg et fullverdig talespråk, er det naturlig å tenke at alternative kommunikasjonsformer bør vurderes (Tetzchner & Martinsen, 2014). Alternative kommunikasjonsformer er i dag likestilt med talespråk. I opplæringslovens §2-16 står det:

*Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa* (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Historisk har bruk av håndtegn vært det som har vært mest benyttet hos barn med ASF. Dette har videreutviklet seg til å også inkludere bilder, skrift, materielle tegn og grafiske systemer. Den siste tiden har ulike hjelpemidler og grafiske symboler overtatt (Martinsen, et al., 2016). Barn med ASF profitterer på ulike former for språk- og kommunikasjonsopplæring. Erfaring viser at bruk av alternativ supplerende kommunikasjon hos denne gruppen, bidrar til positiv utvikling av talespråket (Tetzchner & Martinsen, 2014).

Det er ikke uvanlig at barn med ASF omtaler seg selv i tredjeperson. I tillegg forekommer det at de lager egne ord (Urnes, 2020). Videre er ekkolali typisk for gruppen, dette betyr at barna gjentar meningsløse utsagn eller ord. Det er ikke alltid disse utsagnene blir sagt til noen samtalepartner. Utsagnene kan i stedet bli sagt ut i luften, eller mens de stirrer på en ting eller gjenstand (Holden, 2005).

Barn med ASF har ofte god hukommelse, og innlærte fraser og mekanisk innlæring er noe de ofte mestrer godt. Utfordringene knytter seg derimot ofte til semantikken i språket. Derfor blir språklige oppgaver, der det er krav til mening, abstraksjon og organiseringen av innhold utfordrende. Barn med ASF har i tillegg ofte pragmatiske språkvansker. Dette omhandler barnas evne til å initiere til, og opprettholde samtaler, samt ta imot innspill fra samtalepartneren. Pragmatiske vansker, er tett knyttet opp til hvordan språket skal benyttes i sosiale sammenhenger. Barn med ASF strever ofte med sosialt samspill, og dette kan påvirke deres pragmatiske vansker ytterligere (Urnes, 2020).

Et av kriteriene for å få diagnosen ASF er mangelfulle sosiale ferdigheter. Dette kommer til uttrykk ved at barn med ASF ofte trekker seg unna sosiale situasjoner, eller at de viser liten eller ingen interesse for sosialt samspill og lek med andre barn. De viser heller ingen, eller liten forståelse ovenfor andres behov og følelser, og de reagerer heller ikke adekvat på ros og tilbakemeldinger fra voksne (Martinsen, et al., 2016).

Hos barn med ASF, er felles oppmerksomhet ofte utfordrende. Barna er i stor grad opptatt av egne hender, objekter, eller de kan oppleves å stirre ut i luften. Det kan derfor være utfordrende å få øyekontakt med barn som har ASF (Erikseth, Jahr & Eldevik, 2013). Evnen til å oppfatte hva andre ser på, er viktig i forståelsen av den felles sosiale verden (Urnes, 2020, s. 279) Barn med ASF har ofte blikket festet et annet sted enn på samtalepartneren, og dette kan oppleves som at mennesker med ASF er uinteresserte i det som blir sagt (Martinsen, et al., 2016). Kontakt med jevn gamle er

utfordrende i den forstand at barna viser liten interesse for fantasi og rollelek, noe som er svært sentralt i normalfungerende barns livsverden (Erikseth, Jahr, & Eldevik, 2013, s. 223).

Barn og unge med ASF deltar i sosialt felleskap og lek på andre måter enn sine jevnaldrende. På bakgrunn av dette, ser man at barn med ASF ofte faller ut av leken, eller det sosiale samspillet med andre barn. En godt tilrettelagt hverdag i barnehage og skole er viktig for å sikre sosial deltakelse med andre barn. Det syntes å være en suksessfaktor å arbeide med aksept og anerkjennelse i barnehage- og skolemiljø, for å oppnå en god forståelse for at det finnes ulike måter å delta i et sosialt fellesskap på. Dersom de øvrige barna får erfaringer med, og lærer barna med ASF å kjenne, blir det enklere for dem å inkludere barna med ASF i lek og aktiviteter (Martinsen, et al., 2016).

De fleste barn med ASF, vil ha behov for aktiv voksenstøtte for å delta sosialt med andre. De har spesielt behov for forberedelse, struktur og forutsigbarhet. Trygghet er viktig for alle barn, men for barn med ASF er det ekstra viktig å vite hva som forventes av dem, samtidig som de ofte trenger en tilstedeværende voksen, som kan veilede dem i utfordrende situasjoner (Martinsen, et al., 2016).

### 2.1.3 Fikserte interesser, og stereotyp atferd

Mange barn med ASF har et smalt interessefelt, og bruker mye tid og energi på enkelte særinteresser. Det kan variere om det er fokusområdet eller intensitetens styrke omkring særinteressen, som avgjør om det anses som unormalt fra normalfungerende barn (Holden, 2005). Videre blir de fort låst til atferd og tankemønster, dette vises gjennom overfølsomhet i forhold til endring av rutiner. Derfor vil ofte mennesker med ASF motsette seg, selv små endringer i miljøet (Statped, 2020). Leo Kanner snakket om *negative reaksjoner på nyhet*. Dette var et av hans opprinnelige kjennetegn på barneautisme. I dag er dette erstattet med *motstand mot forandring*, dette for at det ikke skal skapes forvirring med tanke på diagnosen OCD. *Motstand mot forandring* handler om at barn med ASF ofte er veldig opptatt av at ting skal forbli likt, og kan sees på som et uttrykk på rigiditet (Martinsen, et al., 2016).

Tvangstanker og tvangspreget atferd er noe som ofte opptrer hos mennesker med ASF. Dette vil være sterkt knyttet til deres behov for forutsigbarhet i hverdagen (Martinsen, et al., 2016).

*Strukturoppatthet* handler om behovet for oversikt over hverdagen og seg selv. Dette betyr at barn



med ASF gjentatte ganger kan spørre om det samme, selv om de har fått svarene flere ganger (Martinsen, et al., 2016).

Mange barn med ASF, er i tillegg opptatt av *strukturavhengighet*. Dette handler om viktigheten av at det ikke blir brudd på struktur eller faste realiteter. Det er utfordrende, og for noen umulig å gjennomføre aktiviteter, dersom det ikke blir gjennomført ut ifra deres forventninger og struktur (Martinsen, et al., 2016).

Mange mennesker med ASF har typiske motoriske stereotyper. De kan vifte med armer, fikle med fingre eller andre sammensatte bevegelser med hele kroppen. Ofte legges det til en ikke funksjonell lyd. Slik selvstimulerende atferd kalles ofte «stiming», og er en repetitiv motorisk handling som ofte forekommer hos mennesker med ASF (American Psychiatric Association, 2013). I likhet med motoriske stereotyper, kan mennesker med ASF bli spesielt opptatt av ikke- funksjonelle rutiner og ritualer. Dette kan omhandle at de blir spesielt opptatt av enkelte egenskaper til ulike gjenstander, ting som skinner, eller sterkt repeterende atferd (Holden, 2005).

## **2.2 Skolevegringsatferd**

I Norge har vi et lovverk som regulerer og forplikter alle barn når det gjelder skolegang og opplæring. Skole og utdanning har fått en viktig plass i samfunnet, spesielt knyttet opp mot dannelse og utvikling av gode sosiale forutsetninger. De aller fleste barn trives på skolen, og går på skolen frivillig. Det finnes derimot en gruppe barn, som sterkt motsetter seg å skulle gå på skolen. Denne gruppen barn står i stor fare for å få et høyt skolefravær, og videre utvikle skolevegring (Ingul, 2005).

Det finnes ikke nøyaktige tall over hvor mange barn og unge som strever med skolevegring i Norge. Dette er årsaken til at man ikke er klar over hvor stort problemet med skolevegring egentlig er. Skoler og PPT rapporterer stadig om økt forekomst av skolevegring, likevel vet den enkelte skole for lite om den bakenforliggende årsaken til fraværet. Trude Havik har skrevet en doktorgrad om skolevegring. Hun etterlyser et nasjonalt system for fraværsregistrering, og mener at Norge har mye å hente fra nabolandene. I Danmark fikk de et nasjonalt registreringssystem for fravær i 2014. Lærerne begynte å registrere fravær daglig. I 2019 gikk de over til å registrere to ganger daglig, dette bidrar til at lærerne får bedre oversikt over elever som forsvinner i løpet av dagen. Dersom

skolene i Norge hadde et registreringssystem for fravær, ville det vært enklere å få konkrete tall på hvor stor utfordringen knyttet til skolevegring er. Et nasjonalt registreringssystem vil i tillegg bidra til at det blir enklere å fange, og følge opp spesielle mønstre i fraværet (Strand, 2020).

Det er viktig å skille mellom elever som er borte fra skolen grunnet skolevegring, og de som har fravær grunnet skulk. Havik, Bru og Ertesvåg (2014) har i sin studie sett på hvordan skolens forhold påvirker elever som strever med skolevegring. De peker på det psykososiale miljøet på skolen, relasjoner til medelever, god lærerstøtte og tilstrekkelig kompetanse hos lærerne som viktig for å forebygge skolevegring (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014). Elever som strever med skolevegring ønsker oftest å gå på skolen, men de mestrer det ikke. De tilbringer som regel tiden de skulle vært på skolen hjemme, og de foresatte er klar over fraværet. Elevene kan få angst- eller raserianfall dersom de foresatte forsøker å få de på skolen, og dette er tett knyttet opp til elevenes angst, depresjon og utrygghet knyttet til skole. Skolerelaterte faktorer som utrygt læringsmiljø og uforutsigbare skoledager kan også påvirke skolevegringsatferden i negativ retning (Strand, 2021).

Det finnes flere ulike definisjoner på skolevegring. King og Bernstein (2001) viser til sammenhengen mellom emosjonelt ubehag, og det å motsi seg å gå på skolen. De årsaksforklarer skolefraværet med emosjonelle problemer som angst og depresjon. De definerer skolevegring som: *Vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag. Vanligvis knyttet til angst og depresjon* (King & Bernstein, 2001, s.197).

En annen definisjon på skolevegring er Kearney og Silverman (1996) sin definisjon. De legger mindre vekt på emosjonelle utfordringer som hovedårsak til skolefraværet. De definerer skolevegring slik:

*Barns vegring mot oppmøte på skolen eller å skulle oppholde seg på skolen en hel dag, eller en kombinasjon av begge* (Kearney & Silverman, 1996, s.345).

Det er ikke slik at disse to definisjonene utelukker hverandre, men de vektlegger ulike sider ved skolevegringen. Definisjonen til King og Bernstein har fokuset på elevenes følelser, mens Kearney og Silverman tar utgangspunkt i elevenes atferd.

Det finnes mange sammensatte og komplekse årsaker til at elever har utfordringer med å møte opp, og bli værende på skolen hele dagen. Vanskene kan ha både nevrobiologisk, faglig og/ eller sosial bakgrunn. Det er viktig å se nærmere på systemet elevene er en del av på skolen. Det fysiske

miljøet, samt menneskene i systemet bør vurderes for å oppdage om det er deler av systemet som bør endres eller tilpasses på en annen måte (Statped, 2021).

Skolevegringsatferd er en strevsom situasjon. Ikke bare for eleven det gjelder, men også for familien og lærerne. Flere forskere peker på viktigheten av tidlig identifisering for å redusere konsekvensene både på kort og lang sikt. Kortsiktige konsekvenser anses å påvirke det faglige og sosiale på skolen, og bidrar til en negativ holdning til skolen. De langsiktige konsekvensene av skolevegring påvirker elevens faglige læring, og den sosiale utviklingen. I verste fall kan skolevegringsatferd føre til at man faller ut av utdanningssystemet (Munkhaugen, Gjevik, Pripp, Sponheim, & Diseth, 2017).

### 2.2.1 Skolevegringsatferd hos elever med autismspekterforstyrrelser

Skolevegringsatferd hos elever med autismspekterforstyrrelse er lite forsket på, selv om det ansees å være et alvorlig problem (Munkhaugen, Gjevik, Pripp, Sponheim, & Diseth, 2017).

Ellen Munkhaugen har i sin doktorgradsavhandling kommet frem til at mer enn halvparten av barna med ASF, strever med en form for skolevegringsatferd. Hun definerer skolevegringsatferd som elevmotivert vegring eller fravær hele, eller deler av skolehverdagen.

Denne definisjonen favner elever som har fravær hele dager, samt elever som møter opp for så å forlate skolen i løpet av dagen. Videre inkorporerer definisjonen elever som møter på skolen etter tydelig problematferd på morgenen, og de elevene som ber om å få slippe grunnet ubehag ved å være på skolen. Elever som ber om å få slippe skolen grunnet diffuse plager som hodepine og vondt i magen, trekker Havik (2018) inn i sistnevnte gruppe. Munkhaugen (2019) skiller tydelig mellom skolevegring og skulk. Skulk omhandler elever med liten motivasjon til skole, og disse elevene er også ofte borte fra skolen uten foreldrenes kjennskap (Munkhaugen, 2019).

Munkhaugen (2019) viser til at elever med ASF på barnetrinnet hovedsakelig viste vegring mot å gå på skolen, mens på ungdomstrinnet hadde dette videreutviklet seg til at bortimot 2/3 av elevene med ASF var borte i enkelttimer eller dager (Munkhaugen, 2019). Forskningen til Munkhaugen med flere (2017), viser at elever med ASF viste skolevegringsatferd over syv ganger så ofte som elever uten de samme vanskene (Munkhaugen, Gjevik, Pripp, Sponheim, & Diseth, 2017).

Barn med ASF strever ofte med eksekutive funksjoner. Dette betyr at problemløsning, planlegging, gjennomføring av oppgaver og følelsesregulering kan være vanskelig (Nordby, 2019). Manglende kommunikasjonsferdigheter, og utfordringer knyttet til å forholde seg til uskrevne regler og normer bidrar til økt stress. Ser man dette i sammenheng med elevenes utfordringer knyttet til å ta andres perspektiv og behov for forutsigbarhet og struktur, kan man se klare sammenhenger med økt risiko for sosialt utenforskap. Elevene forsøker ofte å gjenvinne kontrollen, og dette vises ofte gjennom atferdsvansker, rigiditet, tvang og angst (Nordby, 2019).

Elever med ASF er mer utsatt for å utvikle tilleggsvansker som angst, depresjon, selektiv mutisme, ADHD, Tourettes syndrom, lærevansker og atferdsvansker. Elever som strever med skolevegring kan fort bli isolerte, og står i fare for å miste venner og nettverk (Ingul, 2020). Når vi ser på utfordringene elever med ASF har med sosialt samspill, er det enkelt å se de potensielle konsekvensene skolevegring vil kunne ha for gruppen.

Sosial kommunikasjon viser seg å være svært utfordrende for elever med ASF. Det er i tillegg den vansken som anses å være mest vedvarende på alle utviklings- og aldersnivåer (Barendse, Heniks, Thoonen, Aldenkamp, & Kessels, 2018). Sosialt samspill med jevngamle og vennskap er også spesielt utfordrende for elevgruppen. Opplevelsen av å ha venner oppleves som viktig både ovenfor trivsel, selvfølelse og følelsen av tilhørighet. Det er derfor spesielt viktig at skolen arbeider med skolemiljøet og legger til rette for sosial inkludering. Elever som opplever å ikke ha venner står i fare for å utvikle utrygghet, mistrivsel, depresjon og angst (Amundsen & Garmannslund, 2018).

Det er hensiktsmessig å kartlegge de triggerne i læringsmiljøet som kan føre til at elever med ASF ikke makter å gå på skolen. Elever med ASF har ofte et litt annet syn på verden enn andre, og dette bør det mer kompetanse om inn i skolen. En av kjernevanskene til denne elevgruppen er i tillegg sensorisk overbelastning. Dette er vansker som omhandler overfølsomhet ovenfor lyd, lys, lukt og beføling (Nordby, 2019).

Det er helt nødvendig at lærere kjenner til hele utfordringsbildet til eleven, før det legges en plan for hvordan skolen skal tilrettelegge for elever med ASF i skolehverdagen. Å kartlegge og forstå eleven anses som en nødvendighet i forhold til individuell tilrettelegging. Tilrettelegging for elever med ASF er en kompleks og krevende oppgave, og det er viktig å legge elevens og foreldrenes erfaringer til grunn i arbeidet. Foreldrene møter oftest skolevegringsatferden først. I starten mestrer de å få eleven på skolen, og skolen kan oppleve situasjonen som tilsynelatende grei. Dersom det ikke

tilrettelegges for denne elevgruppen tidlig nok, står elevene i fare for å utvikle et mer alvorlig skolefravær (Nordby, 2019).

## 2.3 Kompetanse

### 2.3.1 Skolens kompetanse

Opplæringslovas §10-1 påpeker at lærerne skal inneha både en pedagogisk og faglig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 1998). Kompetanse omhandler de mulighetene man har til å mestre en oppgave ved å benytte seg av egne ressurser (Lai, 2015). I skolen handler lærernes kompetanse om hvorvidt en lærer kan hjelpe, og støtte elevenes faglige- og sosiale mestring på en god måte.

Elever med ASF har behov for at lærerne innehar en spesiell kompetanse knyttet til deres utfordringer. Det finnes i dag ingen formelle krav til at lærere må ha formell spesialpedagogisk utdanning. Dette er sårbart for elever med behov for spesialundervisning. Lærerutdanningen hadde tidligere spesialpedagogikk som en obligatorisk del av utdanningen. I dag er det kun en forventning om at lærerne er innom noen få emner, og det stiller heller ikke noe krav til et eksakt antall studiepoeng. Det vi i praksis ser at det er den enkelte faglærer, som avgjør i hvor stor grad spesialpedagogiske temaer belyses i lærernes grunnutdanning (Olsen, 2020) I Meld. St. 6 (2019-2020) fremheves behovet for at den spesialpedagogiske kompetansen kommer nærmere elevene. Videre hevder meldingen at et undervisningstilbud med høy kvalitet, og god tilpasning kan bidra til mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

Elever som mottar spesialundervisning, har behov for lærere med kompetanse om deres vansker og utfordringer. Dette for å oppnå sitt potensial for sosial- og faglig utvikling. De er derfor bekymringsverdig at det i Barneombudets (2017) rapport pekes på manglende kvalitet i spesialundervisningen. Dette samsvarer med Nordahl- utvalgets (2018) rapport, der man stiller seg kritiske til at ufaglært personale står for mye av spesialundervisningen (Barneombudet, 2017), (Nordahl, 2018). Dersom lærerne skal mestre å tilrettelegge undervisningen ut fra elevenes evner og forutsetninger, kreves bred pedagogisk kompetanse. Faglig trygghet bidrar til en faglig, og metodisk fleksibilitet, noe som anses som svært viktig for å mestre å møte mangfoldet av elever i skolen (Olsen, 2020, s. 20)

Lærernes kompetanse har de siste årene fått økt fokus i utdanningspolitikken. Regjeringen ønsker at lærere skal få styrket sin kompetanse om hvordan de på best mulig måte kan tilrettelegge skolehverdagen for elever med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Elever med ASF har behov for at deres nærpersoner kjenner til deres utfordringer, slik at de vet hvordan vanskene kommer til uttrykk gjennom skoledagen (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015). I en studie gjennomført av Nordlandsforskning, fremkommer det at det er ønskelig med mer spesialisert kunnskap rettet mot elever med nevroutviklingsforstyrrelser (Olesen & Waldahl, 2019). Dette samsvarer med en annen studie gjennomført i Sverige i 2018. Der fremkommer det at kun 14 prosent av lærerne har hatt undervisning som omhandler elever med nevroutviklingsforstyrrelser i sin utdanning. Av disse 14 prosentene, er det kun seks prosent som føler seg forberedt til å undervise elevgruppen (Bartonek, Borg, Hammar, Berggren, & Bölte, 2018).

Autismeforeningen, Norsk Tourette Forening og ADHD Norge har i samarbeid med Universell utforming AS, utarbeidet en rapport som tar for seg hvordan skolen kan tilrettelegge skolehverdagen på best mulig måte for elever med sensoriske og kognitive vansker. Rapporten viser at det er manglende forståelse omkring behovet for tilrettelegging, struktur og forutsigbarhet for denne elevgruppen. Videre i rapporten presiseres det at skolen mangler tilstrekkelig kompetanse til å forstå og legge til rette for at elevene skal oppleve mestring og motivasjon i skolen (Universell utforming AS, 2018).

### 2.3.2 Kompetanse i hjelpeapparatet

Samtlige kommuner og fylkeskommuner skal ha en pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Virkeområdet til PPT er forankret i Opplæringslova § 5-6. Hovedoppgavene til PPT er å bistå skolene med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, slik at elever med spesielle behov får et godt læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Det er PPT sitt ansvar å utarbeide sakkyndig vurdering, som vurderer hvorvidt elevene har rett på spesialundervisning eller ikke (NOU, 2020:1). Det fremkommer i Barneombudet (2017) sin rapport, at det er stor variasjon i PPT's sakkyndighetsarbeid. Kritikken går i stor grad ut på at de sakkyndige vurderingene ofte mangler en konkret beskrivelse av elevenes utviklingspotensial, samt realistiske opplæringsmål (Barneombudet, 2017). I tillegg vises det at vurderingene i stor grad mangler, en

konkret beskrivelse av hvilken kompetanse som er nødvendig for spesialundervisningen (NOU, 2020:1).

Elever med autismespekterforstyrrelser har ofte behov for tverrfaglig innsats. Det finnes fire regionale, og én nasjonal kompetansetjeneste i Norge, som har sitt hovedområde innenfor autismespekterforstyrrelser og Tourettes. Flere elever med autismespekterforstyrrelser vil ha behov for støtte fra flere tjenester gjennom hele livet. Derfor er det sårbart at dagens organisering i spesialisthelsetjenesten bidrar til uklarhet og forvirring rundt ansvarsfordeling. Det er et stort behov for at spesialisthelsetjenesten går gjennom sine rutiner, og har en plan for helhetlig støtte og samarbeid. Det er i tillegg behov for økt kompetanse, og kunnskap om elever med ASF og Tourette og deres potensielle tilleggsvansker (NOU, 2020:1).

## **2.4 Samarbeid**

### **2.4.1 Skolens samarbeid med hjemmet**

Skolens ansvar i forhold til foreldresamarbeid er forankret i Opplæringslova §11-4 og i forskrift til Opplæringslova §20-1. Grunnlaget for samarbeidet baserer seg på at de foresatte skal ha gode muligheter til å innvirke på egne barns sosiale- og faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2006).

At skolen tilrettelegger for et godt samarbeid, er viktig for at skolen skal kunne støtte elevene i deres læring, danning og utvikling på best mulig måte. Det er hovedsakelig skolens ansvar å initiere til, og legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet. Samtidig er det viktig å pressere at samarbeid er et gjensidig ansvar, som krever at alle parter er deltakende og engasjerte (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Et godt samarbeid mellom skole og hjemmet, bidrar til at de foresatte får et positivt syn på skolen. Foresattes opplevelse og holdning til skolen, har stor påvirkning på elevenes holdning knyttet til arbeidsinnsats og engasjement på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Positive samarbeidserfaringer mellom skole og foresatte, bidrar til at lærerne får bedre forståelse for elevenes behov, og dermed bedre forutsetninger for å støtte elevene i deres læringsprosesser (Drugli & Nordahl, 2016).

I Meld. St. 18 (2010-2011) fremheves viktigheten av et godt foreldresamarbeid, spesielt der elever har behov for spesiell tilrettelegging. Flere foreldre opplever at barna deres ikke får tilstrekkelig oppfølging, og at overganger oppleves som spesielt utfordrende. Meldingen rettes spesielt mot at foresatte må få tilstrekkelig informasjon om hvilke rettigheter elevene har i utdanningssystemet, og hvilke klagemuligheter som finnes (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Skolen er pliktet til å gjennomføre minst to individuelle samtaler med hjemmet per skoleår, dette er forankret i forskrift til Opplæringslova §20-3. Elevenes faglige og sosiale utvikling skal være hovedfokuset i samtalen. Det skal samtidig avklares videre, hvordan foresatte og skolen skal samarbeide for å legge til rette for best mulig utvikling hos eleven (Kunnskapsdepartementet, 2006).

En viktig forutsetning for foresattes involvering omkring elevenes faglige og sosiale utvikling, er at skolen gir tilstrekkelig informasjon til de foresatte. God kommunikasjon, fordrer at de foresatte får innsyn i hvilke faglig utvikling elevene har, hva hjemmet kan bidra med og hvilke arbeidsmetoder og vurderingsformer som benyttes (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette anses til å være ekstra viktig for elever med spesielle behov. Foresatte til denne elevgruppen, syntes i tillegg å være ekstra opptatt av et godt samarbeid med skolen.

Et godt samarbeid med foresatte kan utfordres dersom det oppstår en konflikt mellom foresatte og lærere. I en studie gjennomført av Nordlandsforskning konkluderes det med at ulik oppfattelse av hva elever med ASF, mestrer og får til på skolen, kan by på utfordringer i samarbeidet med foresatte (Olesen & Waldahl, 2019). Hattie (2009) viser til utfordringer knyttet til at de foresatte ikke alltid forstår læreren. Dette kan føre til misforståelser, som igjen utfordrer samarbeidet (Hattie, 2009). En annen utfordring som også kan rettes mot samarbeidet mellom skole og hjemmet, er innholdet i foreldrekontakten. Det er kjent at foresatte til elever som strever på skolen, har hyppigere kontakt med skolen. I en norsk studie fremkommer det at lærerne har hyppigst kontakt, med foresatte til elever som strever med atferdsvansker. I tillegg konkluderer studien med at samarbeidet i all hovedsak omhandler elevenes sosiale kompetanse. Videre presiserer studien at skolen må informere de foresatte om viktigheten av foresattes involvering i skolesammenheng. Positiv og proaktiv kontakt mellom skole og foresatte, vil kunne bidra til å øke de foresattes engasjement, samt redusere barnas atferdsproblemer (Kirkhaug, Drugli, Klöckner, & Mørch, 2013).



Det er viktig for samarbeidet at skolen og hjemmet avklarer gjensidige forventninger. I en norsk studie rapporterer halvparten av de foresatte at de føler seg usikre på hva som forventes av dem i skolen. Samarbeidet med skolen styrkes når lærerne møter de foresatte med aksept og forståelse. (Nordahl, 2007). Barn med ASF krever aktiv voksenstøtte store deler av dagen. Dersom elevene skal oppleve sammenheng, forutsigbarhet og struktur i hverdagen, fordrer dette at deres nærpersoner kommuniserer og samarbeider godt. Det vil derfor være spesielt viktig for elever med ASF med et godt og stabilt samarbeid mellom skole og hjem (Martinsen, et al., 2016).

## **2.5 Sosial og faglig mestring**

### **2.5.1 Tidlig innsats og tilpasset opplæring**

Debatten om tidlig innsats har vært sentral i politikken de siste ti årene. Utfordringer som frafall i videregående skole og mye spesialundervisning, er områder som man ønsker skal løses ved å i større grad satse på tidlig innsats (Palm, Becher, & Michaelsen, 2018).

Barn med autismspekterforstyrrelser (ASF) har ofte fått diagnosen allerede i barnehagen. De tiltak som oppleves at fungerer, bør derfor overføres til skolen ved skolestart i første klasse. Dersom barnet er høytfungerende innenfor autismspekteret, er det derimot ikke sikkert at dette er oppdaget i barnehagealder. Vanskene kan komme tydeligere til uttrykk når språket blir mer abstrakt og det sosiale samspillet mer komplisert. Dersom det fattes mistanke om ASF hos en elev, må PP-tjenesten kontaktes, og det bør umiddelbart settes i gang universelle tiltak for å avhjelpe situasjonen frem til det er etablert kontakt med PPT (Statped, 2021). Havik med flere (2014) løfter frem tidlig innsats som avgjørende for elever som strever med skolevegring. For å få elever raskt tilbake på skolen er det viktig at skolevegringen oppdages tidlig. Videre løftes betydningen av å flytte fokuset fra et individ- og familieperspektiv, til å se på skolerelaterte faktorer som årsak til skolevegringen (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014).

Tidlig innsats har som mål å starte arbeidet med utfordringene på et så tidlig tidspunkt at det reduseres, eller i beste fall forsvinner helt. I skolesammenheng vil dette innebære og danne gode, beskyttende mekanismer. Et godt og trygt læringsmiljø er her en sentral faktor (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011). Et godt læringsmiljø kjennetegnes gjennom en positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer. Læreren skal gi alle elevene mulighet til å utvikle seg, ut ifra der de er i sin faglighet. Dette gjelder også elever med særlige behov for tilrettelegging. Elevene skal ha

tydelige krav og forventninger, som er både realistiske og utfordrende nok (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Tilpasset opplæring er lovfestet i Opplæringsloven §1-3. Der står det:

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat* (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Alle elever har krav på tilpasset opplæring, både elever som følger ordinær undervisning, og elever som får spesialundervisning. På bakgrunn av dette kan tilpasset opplæring sees som et overordnet prinsipp for skolen (Olsen, 2020, s. 15).

Tidlig innsats kan sees på som et verktøy for å oppnå tilpasset opplæring, eller omvendt. Tidlig innsats er forankret i Opplæringslovens §1-4. Videre blir tidlig innsats trukket frem i Meld. St. 6. Her tydeliggjøres det at tidlig innsats kan omhandle to ulike dimensjoner. Den første handler om tidlig innsats i lav alder, og den andre tar utgangspunkt i at det må settes inn tiltak med en gang vansker avdekkes (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

Dersom skolen mestrer å tilpasse, og legge opp til et godt læringsmiljø, bidrar dette til at potensielle vansker kan forebygges. Noen barn er spesielt sårbare, og tidlig innsats bidrar forebyggende ved å ha et spesielt blikk for hvordan det kan tilrettelegges for denne elevgruppen på best mulig måte (Olsen, 2020).

Det er nedfelt i Opplæringslova §5-1 at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett på spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 1998). Behovet for spesialundervisning henger sammen med skolens muligheter og evne til å ivareta elevenes faglige og sosiale utvikling innenfor ordinær undervisning (Olsen, 2020).

## 2.5.2 Inkludering

I dagens skole er det en ønskestandard at det er et inkluderende læringsmiljø, der alle har en naturlig og viktig plass i fellesskapet. Historisk sett har det vært en enorm utvikling knyttet til barn med spesielle behov, og deres plass i ordinær skole. I 1994 skrev Norge under på Salamanca-erklæringen, som betyr at det ble viktig å integrere barn med ulike vansker på sine hjemmeskoler. Dette førte til at mange spesialskoler forsvant, og arbeidet med å gi barn med ulike vansker et likeverdig og godt opplæringstilbud i ordinære skoler startet (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011).

Ordinære skoler med en inkluderende praksis, anses ifølge Salamanca-erklæringen som mest effektivt i forhold til å utrydde diskriminerende holdninger, og utvikle et inkluderende samfunn (Unesco, 1994). Norsk skole har med dette gått fra å være en skole for noen, via integrering, frem til dagens skole, der inkludering er et viktig premiss (Olsen, 2020).

Elevens beste blir trukket frem i St. Meld. 18 (2010-2011). Her vises det til at det er et mål om at spesialundervisningen gis på en måte, slik at elevene ikke opplever segregering. Videre i meldingen trekkes de utdanningspolitiske ambisjonene om en inkluderende skole frem. Den legger vekt på grunnleggende holdninger i opplæringen som respekt for menneskerettigheter og likeverd. Mangfold i form av ulike styrker og interesser, bidrar til at elevene gir impulser til hverandre som igjen kan føre til økt motivasjon for læring (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Inkludering er en subjektiv følelse. Det er eleven selv som kan si noe om hvorvidt en føler seg inkludert eller ikke. I praksis betyr dette at en fysisk plassering alene, ikke kan sikre et godt og inkluderende læringsfellesskap. Det vil være derfor være store individuelle forskjeller om hva som er nødvendig tilrettelegging for at elevene skal føle seg inkludert (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004). Et godt læringsmiljø vil i følge Hattie(2009) være preget av et høyt elevengasjement og gode sosiale relasjoner som sentrale indikatoer for et godt og inkluderende læringsmiljø (Hattie, 2009).

En inkluderende skole kjennetegnes ved at det er en god balanse mellom forholdet til den enkelte elev og til fellesskapet. Alle elever skal ta like stor del i fellesskapet, både faglig, sosialt og kulturelt. Skolen får en viktig rolle med å tilpasse seg hver enkelt elev, men må også ha kunnskap og kompetanse om hvorvidt en skal stille krav om at den enkelte deltar i fellesskapet. Mangfoldet av elever i skolen er stort, og det setter tydelige krav til skolen om pedagogisk tilrettelegging (Bjørnsrud, 2014).

En inkluderende skole må legge til rette for læringsaktiviteter som fremmer inkludering. Dette betyr at undervisningen må tilpasses den enkelte elev på en slik måte at det samtidig er hensiktsmessig for medelever. Læringsaktiviteter som tar høyde for elevenes styrker vil være et godt utgangspunkt for inkluderende læringsaktiviteter i undervisningen. Det må være godt strukturert, ha fokus på relasjonsbygging og sosial kompetanse, og på denne måten bidra til økt mestringfølelse hos elevene (Wilberg, Nordby, & Tjäder, 2020).

### 2.5.3 Risikofaktorer og frafall fra videregående opplæring

Statistisk sentralbyrå viser til at 78 prosent av elevene, fullfører videregående skole med studie- eller yrkesfaglig kompetanse i løpet av fem til seks år (Statistisk sentralbyrå, 2020). Dette viser at frafall i videregående skole er et problem i Norge, på lik linje som i mange andre, sammenliknbare land i OECD (Bjørnsrud, 2014). Når det snakkes om frafall i videregående skole, menes elever som ikke har fullført videregående opplæring i løpet av fem år etter at de startet. Tallene er en god indikasjon på at det er mange elever som ikke mestrer eller finner seg til rette i norsk skole. Dette er sterkt knyttet opp til de sosiale og faglige utfordringene i skolen. Det finnes mange ulike årsaker til at elever faller fra skolen. For majoriteten av elevene vil lavt engasjement i skolen, være en avgjørende årsak for nettopp frafall (Bjørnsrud, 2014).

Gjennom prosjektet «*Bortvalg og kompetanse*», som ble gjennomført i perioden 2002-2007, så man at mange elever som falt fra videregående opplæring, hadde varsellamper som blinket allerede på ungdomsskolen. Lavt engasjement og motivasjon, høyt fravær og svake karakterer er tydelige indikatorer på senere frafall fra videregående opplæring (Markussen, Wigum Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). Det er ikke slik at en elev er enten eller, men vi har et kontinuum mellom ytterpunktene. Det vil si, at det er de som mestrer skolen godt, og som trives i den ene enden, og de elevene som innehar en opplevelse av å mislykkes og som ikke trives i den andre enden. I sistnevnte kategori finnes elever som har utviklet skolevegring (Jordet, 2020, s. 44).

Det er tydelige sammenhenger mellom de kunnskaper og ferdigheter elevene har med seg fra grunnskolen, og hvordan det går i videregående skole. Meld. St. 16 (2006-2007) peker på at mangelfulle grunnleggende ferdigheter i grunnskolen påvirker elevenes muligheter til å tilegne seg stoff som er presentert skriftlig eller i en «teoretisk ramme» (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Elevene som er best forberedt, og rustet til å møte de faglige og sosiale utfordringene klarer seg klart best i videregående skole. Når man ser på dette, er det fornuftig å tenke at utfordringene knyttet til skole er noe som har utviklet seg over tid.

På 1970-tallet, ble videregående opplæring omorganisert. Den store omveltningen videregående skole gjennomgikk, kaller Dale (2008) for overgangen fra en organisk tilstand, til en kritisk tilstand. Han hevder at opplæringen tidligere var organisk, da skolen hadde et underliggende krav om at elevene måtte tilpasse seg skolen og de forventningene og kravene som lå i organisasjonen. I praksis betyr dette at det var elevene som skulle passe inn i skolen, og ikke skolen som skulle tilpasse seg elevene. Lærerne underviste i fag, og de elevene som ikke hadde de rette kulturelle og

faglige forutsetningene for å delta, ble eliminert. Dette førte til at mange elever ikke hadde mulighet til å gå på videregående skole, enten fordi de ikke hadde gode nok karakterer fra grunnskolen, eller fordi det ikke samsvarte med elevenes utdanningsambisjoner (Dale, 2008).

Omorganiseringen gikk ut på å gå fra en skole som passet for et fåtall elever, til å skulle favne alle. Hensikten med omorganiseringen var at elever som tidligere ikke ville tatt videre utdanning ut over grunnskolen, nå skulle ha mulighet til dette. Dette førte til at elever med ulike forutsetninger, bakgrunn og kompetanse strømmet til en skole som tidligere kun har hatt elever med tilnærmet like forutsetninger og forventninger. På bakgrunn av dette ble skolen tvunget til å endre sitt innhold og organisering (NOU, 2009:18).

I dagens nasjonale styringsdokumenter legges det stor vekt på samarbeid og tilrettelegging i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Styringsdokumentene fremhever at det er tydelig sammenheng mellom god faglig utvikling i grunnskolen, og fullføring av videregående opplæring. Intensjonene baserer seg på at det norske samfunnet ønsker å legge til rette for en skole som er rustet til å møte den enkelte elevs behov, gjennom tilpasning og tilrettelegging av opplæringen. Det syntes likevel å vises at det er forskjeller mellom idealer og realiteter, og norsk skole er langt ifra i mål når det kommer til en skole for alle (Bjørnsrud, 2014). Spriket mellom grunnleggende ferdigheter hos elevene, og forventninger fra skolen blir for stort for mange elever. Dette fører til at elever står i fare for å ikke komme inn i læreprosesser grunnet manglende grunnleggende ferdigheter (Bjørnsrud, 2014).

Utfordringene knyttet til manglende mestring kan føre til at flere velger å avslutte skolegangen. Dette kan på mange måter sees på som eneste løsning på en lang, utfordrende og krevende skolegang. Jordet (2020) hevder at det er i grunnskolen grunnlaget for videre utdanningsløp legges, gjennom daglig samspill mellom lærere og elever. Ikke bare når det kommer til sosial og faglig utvikling, men også når det kommer til utvikling av selvfølelse og psykisk helse (Jordet, 2020, s. 46).

### 3 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Forskningsprosessen vil i stor grad påvirkes av valgene man som forsker tar underveis, både med tanke på forskerens oppfattelse av virkeligheten, og valg av fremgangsmåte (Nyeng, 2012). Intervju som metode handler om at man undersøker ting i sitt naturlige miljø. Forskeren forsøker å tolke fenomener på bakgrunn av hvilken betydning fenomenet har for de som opplever dem (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Overordnet mål for kvalitative metoder er å kunne utvikle forståelse av fenomener knyttet til mennesker og erfaringer i den sosiale verdenen (Dalen, 2011).

#### 3.1 Fenomenologi og hermeneutikk

For å finne svar på studiens problemstilling, ble det benyttet semistrukturert forskningsintervju. Jeg utarbeidet en delvis strukturert intervjuguide. Det betyr at det ligger en åpenhet og lett struktur i intervjuet. Det foreligger ei heller stramme begrensninger i intervjuet, noe som åpner opp for at informantene kan dele sine erfaringer omkring fenomenet på en naturlig måte. Ved en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming er nettopp dette vesentlig, at forskeren stiller seg åpen til, og lar seg bli berørt av det informanten formidler.

Fenomenologien handler om å se virkeligheten slik den oppleves. Det dreier seg om å beskrive det «gitte så presist og fullstendig» som mulig (Kvaale, 2015, s 74). Studiens målsetting er å belyse lærernes erfaringer med elever med autismspekterforstyrrelser og skolevegring. Ved å benytte et fenomenologisk perspektiv, ønsker jeg å få frem lærernes beskrivelser, for å deretter fordype meg i fenomenet videre.

I forskningsprosessen må jeg som forsker være bevisst min førforståelse. Bakgrunnen for studien, er min egen interesse for, og erfaring omkring temaet. Det er naturlig at jeg har opparbeidet meg en del kunnskap, holdninger og erfaringer knyttet til tematikken, og det er viktig at dette ikke overføres til informantene. Fenomenologien beveger seg til å bli hermeneutisk når jeg går fra det beskrivende, til det fortolkende i studiens empiri, for å tillegge den rette meningen.

Ordet hermeneutikk kommer fra det greske ordet «hermeneus», som betyr å tolke eller fortolke. Hermeneutikken handler således om hvordan man skal tolke en tekst. I hermeneutikken handler det om fortolkningen ved å skille mellom del og helhet. I dette ligger det at delene av en tekst forstås

ut ifra teksten som helhet. På den annen side forstår man helheten gjennom vår tolkning av delene i teksten (Kleven & Hjordemaal, 2018).

## 4 Metode

### 4.1 Studiens design

Valg av problemstilling legger føringer for hvordan studien skal gjennomføres. Metodevalg, hvilke kriterier som ligger til grunn for valg av informanter og hvordan studiens empiri skal bearbeides og analyseres styres til dels av problemstillingen.

I studiens problemstilling ligger det en åpenhet som gir muligheter for videreutvikling, samtidig er det viktig at studien har en klar og tydelig problemstilling (Thagaard, 2013).

Min studie tar utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign, med utgangspunkt i en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. Empirien er samlet inn ved semistrukturerte forskningsintervju med fire lærere som alle har erfaring med elever med autismespekterforstyrrelser og skolevegring. Hvordan denne elevgruppen blir ivaretatt i skolen, har blitt studert gjennom lærernes erfaringer og beskrivelser.

Videre har lærernes erfaringer blitt belyst og sett i lys av aktuell teori og forskning.

Problemstillingen har endret seg underveis i prosessen.

### 4.2 Utvalg av informanter

Mitt mål for studien var å få mest mulig kunnskap omkring fenomenet, og ikke å foreta strategiske generaliseringer. Utvalget består derfor av fire informanter, som alle har erfaringer med tematikken som skulle belyses i studien. Dalen (2011) påpeker viktigheten av at informantene bør ha en kompetanse og erfaring, slik at empirien gir grunnlag for tolkning og analyse.

Proessen med å komme i kontakt med aktuelle informanter har vært utfordrende og tidkrevende. Jeg har derfor benyttet meg av et tilgjengelighetsutvalg. Kontaktetablering ble gjennomført ved direkte kontakt med aktuelle skoler. Jeg sendte et informasjonsskriv med informasjon om studien, der jeg etterspurte om noen oppfylte kriteriene for deltakelse, og om de ønsket å delta. Jeg fikk positiv respons på to forespørsler. Jeg fikk også tips om en aktuell informant, som jeg sendte direkte mail til. Denne informanten tipset meg videre om en aktuell skole, som hadde mye kompetanse på



autisme. Her benyttet jeg meg av «snøballeffekten», og sendte en forespørsel direkte dit. Informantene holder til på ulike steder i landet, og det geografiske spennet er stort. Utvalget er strategisk, noe som betyr at jeg stiller krav til informantene om at de må ha egenskaper og erfaringer som belyser min problemstilling (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Alle informantene er kontaktlærere i grunnskolen, som har direkte erfaring med elever med autismespekterforstyrrelser og skolevegringsproblematikk. Ingen av informantene har valgt å trekke seg fra studien, og all empiri er beholdt fra datainnsamlingen.

### **4.3 Gjennomføring av intervju**

I forkant av intervjuene mottok alle informantene et informasjonsskriv (vedlegg 1) som omhandlet tematikken i studien, metodevalg og informasjon om at empirien behandles konfidensielt og anonymiseres. De ble også opplyst om at de når som helst kan trekke seg fra deltakelse i studien uten konsekvenser.

Jeg gjennomførte en pilotsti med storesøster som er spesialpedagog. Intervjuet ble gjennomført på telefon, da de ordinære intervjuene også skulle gjennomføres på telefon eller videomøte. Dette fungerte fint, og spørsmålene opplevdes som relevante og tydelige.

To intervju ble gjennomført på videomøte, og to intervju ble gjennomført på telefon. Informantene fikk selv velge hva de foretrakk. I intervjuene varierte det i hvor stor grad jeg hadde behov for intervjuguiden (vedlegg 2) som var forberedt på forhånd. Noen av informantene fortalte uoppfordret om tematikken, og hadde mange erfaringer som de delte, uten mine spørsmål. I perioder kunne dette oppleves som litt utfordrende, da jeg noen ganger følte jeg mistet litt «tråden» i hva vi skulle ha fokus på. Underveis i intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål, spesielt der jeg ønsket å få klarhet i hva som ble sagt, eller oppklare eventuelle misforståelser. Informantene ga gode, utfyllende svar.

## 4.4 Kvalitativt forskningsintervju

I kvalitativt forskningsintervju finnes det ingen standardprosedyrer eller bestemte regler for gjennomføring. Den åpne strukturen kan sees på både som en fordel, men også en ulempe. Forskningsintervjuet er likt hverdagssamtalen, men innebærer samtidig en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale, 2015 s.71).

Et semistrukturert forskningsintervju kan benyttes når dagligdage temaer skal belyses og forstås ut fra informantenes egne perspektiver. Målet med forskningsintervjuet er å samle beskrivelser fra informantenes hverdag. Som et profesjonelt intervju har det et formål, i motsetning til hverdagssamtalen. Forskningsintervjuet er semistrukturert, det er hverken helt åpent, ei heller strengt strukturert (Kvale, Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet, 2015). De ustrukturerte intervjuene stiller store krav til intervjuer, og det er også viktig med gode forberedelser. Det kreves god kunnskap omkring temaet som skal formidles, og intervjuer må også være bevisst utviklingen i samtalen, samt å fange opp interessante momenter underveis i intervjuet (Kvaale, 2015).

I forkant av intervjuene utarbeides det en intervjuguide, som sikrer at man kommer innom de aktuelle temaene som kan inneholde forslag til spørsmål (Kleven & Hjordemaal, 2018 s.44). Kvale snakker om *mening* som viktig i intervjuet. Dette handler om å “*forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden*” (Kvale, Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet, 2015, s. 47). Intervjuer bør ha tilstrekkelig kunnskap omkring tematikken for intervjuet, og samtidig mestre å forstå meningen og betydningen bak informantens kroppsspråk, stemmebruk og ansiktsuttrykk. Det kvalitative forskningsintervjuet bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål (Kvale, Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet, 2015, s. 47). Intervjuer må motta og lytte til de direkte beskrivelsene og uttrykte meningene. Samtidig må det som finnes “mellom linjene” fortolkes av den som intervjuer. Intervjuer kan benytte seg av gjentakelser av det informantene sier i intervjuprosessen, og på den måten oppnå en bekreftelse eller avkreftelse på hva informanten forsøker å formidle (Kvale, Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet, 2015).

I kvalitative intervjuer er det ønskelig at informantene beskriver så nøyaktig som mulig, og det er en viktig del av intervjuet, at intervjuer får frem hvorfor informantene opplever og handler som de gjør. Det er informantenes opplevelser, følelser og handlinger som er interessant. Det bør åpnes opp for å belyse flere sider omkring et fenomen slik at flere ulike perspektiver og muligheter kommer til

uttrykk. På denne måten vil det ikke bli fastlåste kategoriseringer (Kvale, Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet, 2015).

Begynnelsen av et forskningsintervju er avgjørende for resten av intervjuet. Her bør det etterstrebes at det opprettes en god kontakt mellom intervjuer og informant ved at intervjuer er interessert, oppmerksom, viser forståelse og respekt for det informanten forteller. Som intervjuer avklarte jeg i kontaktetableringen hva formålet med intervjuet var, og om informanten hadde noen spørsmål. (Kvaale, 2015).

Underveis i intervjuene noterte jeg ned svarene informantene kom med. Det er intervjuer sin oppgave som forsker å få frem dimensjonene som antas å være relevant for studien. For å oppnå dette, benyttet jeg meg i stor grad av åpne spørsmål, og valgte å stille oppfølgingsspørsmål der jeg mente at det var hensiktsmessig (Kvale, Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet, 2015). Som intervjuer er det vesentlig at forskeren er åpen og fordomsfri, og man må være bevisst sin forforståelse for tematikken som belyses. Det er viktig at den som intervjuer er kritisk ovenfor egne hypoteser under intervjuet. Forskeren bør i tillegg forsøke å åpne opp for nye og uventede fenomener ved hjelp av en bevisst naivitet som forsøk på fordomsfrihet i intervjuet (Kvale, Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet, 2015).

I løpet av en intervjuopprosess kan informantens svar noen ganger bli uklare, eller flertydelige. Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er at intervjuer må finne ut om flertydelighetene som fremkommer underveis er et tegn på kommunikasjonsvansker, eller om det er manglende logikk, ambivalens eller motsigelser i informantens livsverden (Kvale, 2015). Det kan også forekomme at informanten endrer beskrivelser og holdninger til temaet underveis. Som intervjuer er det derfor viktig å stille gjennomtenkte oppfølgingsspørsmål, som kan gi anledning til refleksjon hos informanten. På denne måten vil intervjuet ofte være en læreprosess både hos informanten og den som intervjuer (Kvale, 2015).

Når det benyttes intervju som metode, er det viktig å være klar over, og ta høyde for intervjuerens forutsetning for deltakelse. I og med intervju i stor grad omhandler noe i fortiden, må forskeren derfor også vurdere informantens evne til å huske hva som har skjedd tidligere (Kvale, 2015, s. 47).

Ved å benytte et semistrukturert forskningsintervju er det viktig å være bevisst på den intervjuedes personlige grenser, samt være i stand til å se den mellommenneskelige dynamikken i samspillet mellom den som intervjuer og informantene. I intervju blir kunnskapen til i samspillet mellom partene, og det er derfor viktig at intervjuer er bevisst påvirkningskraften i samspillet i intervjusituasjonen (Kvale, 2015, s. 49).

## 4.5 Bearbeiding og analyse

Mine intervju har blitt transkribert underveis i intervjuprosessen. En kritikk til denne metoden, er at man kan risikere å miste kontakt med informanten, samt at man står i fare for å miste verdifull empiri (Thagaard, 2013). I forkant at intervjuene var jeg bevisst denne utfordringen, og jeg avtalte med informantene at jeg sendte transkripsjonene til informantene for gjennomlesning, og eventuell utdyping dersom det var noe jeg ikke hadde fått med. At informantene har fått mulighet til å se gjennom transkripsjonene, har bidratt til at informantene har fått mulighet til å rette opp eventuelle misforståelser av deres uttrykk. Dette bidrar til å styrke troverdigheten i informantenes utsagn. To av informantene benyttet seg av muligheten til å ta kontakt i etterkant.

Informantenes beskrivelser av deres møte med elever med ASF og skolevegring, har vært hoveddelen av min empiri. Empirien i studien har vært avgjørende for min mulighet til å fordype meg i temaet. Min forståelsesramme har utvidet seg, og empirien har bidratt til en økt forståelse av praksisfeltet.

I analyseprosessen har jeg støttet meg til en kategorisert intervjuguide. Dette har bidratt til at det har vært enklere å systematisere empirien i etterkant av intervjuene. En analyse inneholder en oppsummering av studiens empiri, som tilfører forskerens egne refleksjoner over temaene som belyses (Thagaard, 2013). Gjennomgående i analyseprosessen har jeg derfor tolket empirien ut fra egne refleksjoner knyttet til temaene. Dette har ført til at min førforståelse innenfor temaene har blitt både utfordret og forsterket. Jeg har brukt mye tid på å bearbeide og forstå empirien, dette har ført til at jeg flere ganger har opplevd at jeg har oppdaget noe nytt i analysearbeidet.

Min forståelse på studiens tematikk har blitt sterkere gjennom analyseprosessen. Jeg har jobbet meg fra en litterær førforståelse, til en bredere forståelsesramme basert på lærernes erfaringer knyttet til elever med autismespekterforstyrrelser og skolevegring.

## 4.6 Kvaliteten i studien- validitet og reliabilitet

Studien er en kvalitativ studie, med utgangspunkt i en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. I en forskningsprosess er det et viktig aspekt ved studien å vurdere kvaliteten på forskningen ved å legge validitet og reliabilitet til grunn i vurderingene (Kvale, 2015).

### 4.6.1 Validitet

Validitet handler i all hovedsak om i hvor stor grad en metode undersøker det som er hensikten for studien. «*I hvilken grad vil mine observasjoner kunne reflektere over de fenomenene og variablene som jeg ønsker å undersøke?*». Med en så vid forståelsesramme av begrepet validitet vil intervju som metode i utgangspunktet kunne gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale, 2015). Studiens validitet er vesentlig i hele forskerprosessen. Den bør gjennomgående høre til hele prosessen som en kvalitetskontroll av kunnskapen som produseres. Studiens validitet belyses av kvaliteten på hele studien. Funnene må kvalitetssikres gjennom å sjekkes, utspørres og teoretisk fortolkes (Kvale, 2015).

Innenfor kvalitative metoder, finnes det ingen standarprosedyrer for å vurdere studiens validitet. Det må finnes alternative metoder for å sannsynliggjøre at funnene i studien representerer den virkeligheten som er har undersøkt. Thagaard (2013) peker på transparens som et viktig utgangspunkt for å styrke studiens validitet. Transparens omhandler at forskeren er tydelig på hva som legges til grunn for fortolkningen i studien. Dette gjøres gjennom en redgjørelse av hvordan analysen gir grunnlag for studiens konklusjoner (Thagaard, 2013). Jeg har forsøkt å ivareta validitetsprinsippet ved å beskrive prosessen så detaljert og nøyaktig som mulig. På den måten bidrar jeg til at leseren får et så presist bilde av studien som mulig, uten at leseren ikke blir gitt feilaktig eller unøyaktig informasjon (Kvale & Brinkmann, 2009).

Gjennom arbeidet med studien, har jeg hele tiden vært kritisk til de vurderinger og valg jeg har gjort underveis. Samtidig styrkes oppgavens validitet seg gjennom ulike belyste perspektiver. Det har vært et viktig fokus for meg, å tydelig skille mellom hva som er mine tolkninger og hva som er direkte utsagn fra informantene. Dalen (2011) presiserer viktigheten av at forskerens forforståelse for fenomenet tydeliggjøres. Dette er viktig da forforståelse kan påvirke tematikken som undersøkes (Dalen, 2011). Min forforståelse til tematikken er at jeg har en del erfaring knyttet til barn med autismespekterforstyrrelser, og er spesielt opptatt av deres møte med opplæringsinstitusjoner. Jeg besitter mye teoretisk og praktisk kunnskap om denne gruppen barn, og dette jeg vært bevisst hele prosessen. Jeg har ingen praktisk erfaring med skolevegring, og dette er tematik jeg kun har lest

mye teori og forskning på. Min teoretiske forståelse for tematikken autismspekterforstyrrelser og skolevegring har dannet grunnlaget for min forståelsesramme, og har bidratt positivt inn for å gi meg økt innsikt og forståelse for fenomenet.

#### 4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet, og i hvor stor grad et resultat kan reproduseres av andre forskere. Spørsmål om reliabilitet under intervjuet belyser hvorvidt en informant vil avgi samme svar, uavhengig av den som intervjuer (Kvale, 2015). Dette er vanskelig å overføre, da ingen tolker et materiale likt. Studien kan derfor ikke overføres til en annen forsker. Studiens reliabilitet styrkes i drøftningsdelen, der den knyttes opp til gjeldende forskning på tematikken.

Dalen (2011) peker på viktigheten av å være nøyaktig i beskrivelsen av alle ledd i forskningsprosessen for å styrke studiens reliabilitet. Det er en viktig del av arbeidet å forsikre leseren om at informasjonen som blir gitt ikke er feilaktig eller upålitelig (Dalen, 2011). Forskerens forhold til informantene er en faktor som Thagaard (2013) trekker frem som viktig å gjøre rede for. Jeg er klar over at min relasjon til informantene kan ha påvirket intervjuene. Etter hvert ble jeg tryggere, og mer avslappet i intervjusituasjonen, noe som kan ha påvirket svarene og mitt blikk på intervjusituasjonen. Informantene fikk kontaktinformasjon, og jeg oppfordret dem til å ta kontakt dersom det skulle oppstå noen spørsmål i etterkant. Kvaale viser til reproduksjon av resultater som et utgangspunkt for forskerens reliabilitet. Her legger de vekt på ledende spørsmål som en påvirkning av informantenes svar (Kvale, 2015). Utgangspunktet for min intervjuguide, bestod hovedsakelig av åpne spørsmål.

### 4.7 Etikk

Troverdigheten i forskningen, avhenger av at forskeren følger de etiske prinsipper for forskning. Det er et viktig poeng at vi kan stole på og ha tillit til forskeren, derfor er etikk viktig i dagens forskning (Regjeringen, 2020). Ifølge Dalen styrkes kvaliteten i studien, når forskeren følger og gjør rede for de etiske retningslinjene i sin forskningsprosess (Dalen, 2011).

I de nasjonale forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi tydeliggjøres «ansvaret for å informere» (NESH, 2016). Informantene har fått nødvendig informasjon angående studien, og de har frivillig samtykket til deltakelse. Jeg har informert om at

jeg som forsker behandler mine informanternes personopplysninger og opplysninger konfidensielt i tråd med de nasjonale retningslinjene (NESH, 2016). Informasjonen som fremkommer i intervjuet, anonymiseres før de danner grunnlaget for meningsanalysen i studien. Anonymisering har vært viktig da studiens innhold presenterer læreres opplevelser og erfaringer knyttet til sin livsverden og elever de har et profesjonelt forhold til.

I og med informantene er voksne, og studien er basert på frivillig deltakelse, er det ikke meldepliktig ovenfor personvernombudet for forskning (NSD). Forskningsintervjuene er ikke tatt opp på lydbånd, og datamaterialet består av anonymiserte beskrivelser som ikke kan identifisere enkeltpersoner, hverken direkte eller indirekte.

## 5 Presentasjon og drøfting av funn

I følgende kapittel vil studiens funn bli presentert og drøftet. Forskningsspørsmålet vil drøftes i lys av analysene fra empirien. Kapittelet er delt inn i kategorier som tar utgangspunkt i lærernes og hjelpeapparatets kompetanse, samarbeid, og sosial- og faglig mestring.

Gjennomgående i kapittelet har jeg valgt å gjengi en del av det informantene har sagt i løpet av intervjuene. Sitatene skal bidra til å tydeliggjøre empirien. Målet er at leseren skal oppleve en forståelse for innholdet i intervjuene, samt synliggjøre informantenes stemme.

### 5.1 Kompetanse

#### 5.1.1 Skolens kompetanse

Meld. St. 6 (2019-2020) fokuserer på at kompetansen må komme nærmere elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). På bakgrunn av meldingen kunngjorde regjeringen en satsning på et massivt kompetanseløft som startet høsten 2020. Satsningen skal bidra til økt kompetanse i barnehage, skole og PP-tjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Lærerutdanningene har vært gjennom store endringer de siste årene. Felles for informantene er at de alle savner et større fokus på spesialpedagogikk i grunnutdanningen. Kun to av informantene har formell spesialpedagogisk videreutdanning. En av informantene som ikke har videreutdanning sier:

*Jeg skulle gjerne ønsket meg mer utdanning i spesialpedagogikk. Det eneste jeg har er de få forelesningene i grunnutdanningen, som belyser spesialpedagogikk som tema. Det blir på et veldig generelt grunnlag, så mesteparten av det jeg kan, har jeg lest meg til på eget initiativ.*

Lærerutdanningen ble i 2017 gjort om til en integrert bachelor- og masterutdanning. Det er likevel ingen selvfølge at studentene får med seg spesialpedagogisk kompetanse i grunnutdanningen (Olsen, 2020). Nordahl (2018) løfter frem kompetanse og veiledning hos lærerne, som en avgjørende faktor for at elever skal få realisert sitt potensiale for læring. Videre viser han til at lærerene blir tryggere i egen yrkesutøvelse dersom de innehar spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2018). En av informantene som har spesialpedagogisk videreutdanning understøtter dette ved å si:



*Etterhvert ble jeg tryggere i min egen rolle. Det handlet nok mye om at jeg ble bedre og bedre kjent med både eleven og foreldrene også. Jeg har aktivt brukt spes.ped kompetansen, men det er klart jeg har lært mye underveis.*

Samtlige informanter kommer inn på utfordringene knyttet til manglende kompetanse i skolen, både når det kommer til autismespekterforstyrrelser og skolevegring. Noen av informantene viser også til at det er for dårlig eller manglende kompetanseutvikling i form av kurs og veiledning på egen skole. De forteller om en kompetanse på temaene som baserer seg på «prøv og feil» prinsippet. En av informantene sier:

*Jeg så meg nødt til å finne ut av ting på egenhånd. Jeg prøvde en ting, og så om det ga positiv effekt. Dersom det ikke gjorde det, justerte jeg planene og prøvde på nytt. Slik har jeg sakte, men sikkert funnet frem til hva som fungerer for eleven, og hva som ikke fungerer.*

En annen informant sier:

*Det ble jo å prøve og feile. Jeg ser på det som en fordel å være kontaktlærer. Det har ført til at jeg blitt godt kjent med eleven over tid. Egentlig har jeg bare måttet finne frem i jungelen på egenhånd.*

Dersom alle elever skal få en tilpasset opplæring, og et godt undervisningstilbud, forutsetter dette at lærerne har kunnskap om de diagnosene og utfordringene elevene måtte ha. Grunnsteinen i et godt undervisningstilbud for elever med autismespekterforstyrrelser er lærere som har kunnskap og innsikt i deres sterke og svake sider. Det finnes store individuelle variasjoner i elevenes kognitive fungering, og det er en forutsetning at lærerne kjenner til deres individuelle behov (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelser. Prinsipper for opplæring og tilrettelegging, 2015). En av informantene forteller om en elev som fikk diagnosen sent. I forkant av henvisning var det mye uro, misforståelser og et høyt konfliktnivå i klassen. Det var lite forståelse for hans utfordringer, også fra henne som lærer. Hun uttrykker dette slik:

*I etterkant har jeg innsett hvor vanskelig det må ha vært for han. Jeg forsto ikke hva som skjedde, og mestret heller ikke å se hans behov.*

Informantens utsagn kan tolkes dit hen at hun ikke hadde forståelse for elevens utfordringer. Elever med ASF har ofte noen kognitive særtrekk. Læreren bør ha kunnskap om disse, for å kunne legge til rette for en god undervisningssituasjon for elevene. Det er en viktig forutsetning for planleggingen at læreren vet hvordan særtrekkene kommer til uttrykk, og hvordan forståelsesproblemene fører til utfordringer, belastninger og misforståelser i skolehverdagen. Dersom læreren ikke innehar denne kompetansen og evnen til å forstå bakgrunnen for elevens atferd, fører dette ofte til at elevene blir oppfattet som utfordrende og vanskelige (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015).

Ellen Munkhaugen (2019) fremhever lærernes kompetanse som viktig i arbeidet for elever med ASF, og skolevegring. Hun viser til læreres uttalelser om et praksisfelt der lærerne har nok kompetanse omkring utfordringene knyttet til tematikken, og at de på denne måten kan støtte elevenes sosiale, faglige og personlige utvikling (Munkhaugen, 2019). En av informantene forteller at hun opplever kombinasjonen som vanskelig. Hun sier:

*Jeg har jo en del erfaring med, og kompetanse på elever med autisme. Så kom denne skolevegringen i tillegg, og da ble jeg usikker. Jeg opplevde at det jeg trodde hadde fungert på andre barn i forhold til skolevegring, ikke fungerte på denne gutten.*

Kompetanse er ofte veien til holdningsendring, og ny kunnskap om en elev kan bidra til å endre våre holdninger. Å forstå elevene og deres utfordringer bidrar dessuten til at det blir tydeligere og enklere for læreren å forstå og tolke elevens uttrykksmåter (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelser. Prinsipper for opplæring og tilrettelegging, 2015). Flere av informantene belyser ulike kommunikasjonsutfordringer. En informant forteller at hun opplevde at eleven kun gjentok det hun sa, og at kommunikasjonen var lite hensiktsmessig. Han gjentok fraser som «*Polly papegøye liker og herme*» og var generelt lite verbal. En annen informant sier noe av det samme. Hun forteller om frustrasjonen hun som lærer hadde når eleven svarte «*det går bra*» eller «*det er ingenting*», når hun forsøkte å forstå elevens oppfattelse av skolehverdagen.

Som tidligere nevnt kan manglende kompetanse om elevenes utfordringer føre til misforståelser, slik at elevene oppfattes som vanskelige og utfordrende. Elevenes uttalelser ovenfor kan tyde på kognitive vansker, samtidig er evnen til å kommunisere med andre en kjent utfordring for elever med ASF. Dersom lærerne ikke kjenner til disse vanskene, blir det utfordrende for dem å møte

elevene i deres utfordringer. Igjen kan man se sammenhengen mellom informantenes beskrivelser og deres manglende kompetanse på de utfordringene elever med ASF har.

Utfordringer knyttet til å uttrykke følelser, kan påvirke elever med ASF sin evne til å begrunne hvorfor de vegrer seg for å gå på skolen (Munkhaugen, Gjevik, Pripp, Sponheim, & Diseth, 2017). Det vil ofte være situasjoner hvor det er vanskelig å forstå elevenes uttrykksmåter, men kunnskap om deres forståelsesproblemer vil gjøre det enklere. Dette vil igjen påvirke måten læreren kommuniserer med eleven på. Å tilpasse kommunikasjonen ut ifra elevens forutsetning til å forstå vil være vesentlig. Barn med ASF trives best med tydelig og utvetydig kommunikasjon, og dette kan for mange lærere være både utfordrende og ubehagelig, da dette ikke er en naturlig måte å kommunisere på (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015). Det kan også være hensiktsmessig for mange elever med ASF, å benytte alternativ, supplerende kommunikasjon, som visuell støtte i kommunikasjonen (Wilberg, Nordby, & Tjäder, 2020).

Samtlige informanter fremhever videre behovet for kompetanseutvikling knyttet til skolevegringsproblematikk. På spørsmål om informantene opplever om de har tilstrekkelig kompetanse på skolevegring, svarer samtlige «nei». En av informantene utdyper dette slik:

*Jeg kjenner jo til tematikken, samtidig kan jeg for lite om det. Vi har heller ikke noen tiltaksplan når det kommer til skolevegring på skolen. Det blir kun til at helsesykepleier kobles inn, men det er først når det er et høyt fravær.*

At informanten sier at helsesykepleier kobles inn er positivt. Likevel er det bekymringsverdig at dette først skjer når eleven uteblir fra skolen. Det fremkommer i Amundsen og Møller (2020) sin studie at kun 34 prosent av de foresatte, oppgir at deres barn har fått hjelp fra skolehelsetjenesten. Av de som har fått hjelp i skolehelsetjenesten er 48 prosent fornøyde med oppfølgingen (Amundsen & Møller, 2020). Funnene til Amundsen og Møller (2020), samstemmer med funnene i denne studien. Av fire informanter, var det kun en av informantene som hadde vært i kontakt med skolehelsetjenesten.

Dersom skolen skal mestre å sette inn forebyggende tiltak, må kompetansen omkring skolevegring økes i skolen (Kearney, 2018). Informantenes beskrivelser av manglende kunnskap om skolevegring samsvarer med funnene i en kvalitativ studie gjennomført i 2019. Studien er gjennomført med førti lærere, og omhandler hvordan lærere opplever at skolen møter elever med

skolevegring. Et av funnene var at også her, uttrykker lærerne at de har manglende kompetanse på skolevegring. Tross lav kompetanse på skolevegring, knytter de fleste lærerene i studien skolevegringsproblematikken om mot angstproblematikk (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg, & Rosenberg, 2020).

Selv om informantene sier de har lav kompetanse på tematikken, er det positivt at samtlige informater skiller mellom skulk og skolevegring. I denne forbindelse er det til ettertanke at Amundsen med flere (2020) finner at lærerne ofte sidestiller skulk og skolevegring. De konkluderer videre med at lærerne ofte tror at dersom de foresatte presser elevene hardt nok, vil elevene gå på skolen. Det er bekymringsverdig at lærerne i liten grad ser på skolemiljøet som en opprettholdende faktor til skolefraværet. Kun to av de førti informantene belyser viktigheten av sosial inkludering i skolen. Resten mener at de foresatte må være strengere, og tvinge elevene på skolen (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg, & Rosenberg, 2020). Dette samsvarer videre med de foresattes opplevelse av at skolen legger ansvaret og årsaken til skolevegringsatferden på hjemmet (Amundsen, 2019). Det er grunn til å tro at informantene som inngår i egen studie har et bevisst forhold til forskjellene mellom skolevegring og skulk. Ingen av informantene har gitt uttrykk for at det er hverken elevene, eller de foresatte som må endre eller tilpasse seg. Samtlige informanter ser derfor på skolevegringsatferden som noe skolen må ta ansvar for, i tett samarbeid med hjelpeapparat og hjemmet. Betydningen av at informantene i egen studie skiller mellom skulk og skolevegring forsterkes når informantene forteller om tiltak som er igangsatt. Tiltakene knyttet til sosial og faglig mestring belyses i eget kapittel.

### 5.1.2 PPT's kompetanse

I Opplæringslova §5-6 er PPT sitt mandat nedfelt. PPT sitt ansvar er å bidra til kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, for å fremme best mulig læringsutbytte for elever med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, 1998). PPT skal sikre at elevene får et likeverdig, inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud, i tett samarbeid med skolen og foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Informantenes erfaringer med PPT er varierende. Enkelte opplever at PPT har vært en støtte, mens andre føler at de ikke har fått tilstrekkelig hjelp og bistand. Kompetanse hos PPT er en viktig forutsetning for å sikre god veiledning, og bygge opp en kompetanse- og organisasjonsutvikling i

skolene (Baraldsnes & Borthne Hvidsten, 2020). En av informantene sier at hun ba om hjelp. Likevel opplevde hun at hun ikke fikk den hjelpen hun hadde behov for. Hun sier:

*Jeg opplevde at bistanden fra PPT hovedsakelig dreide seg om praktiske ting, og lite om konkrete utfordringer jeg sto i med eleven. Jeg har jo andre erfaringer med PPT, der jeg opplevde at de kom med konkrete tips og råd, det fikk jeg ikke her.*

En annen informant kommer også inn på manglende kompetanse hos PPT. Hun sier:

*Det er lite konkret hjelp. Det er akkurat som de ikke vet helt de heller, men det er vanskelig å si sikkert.*

I barneombudets rapport fra 2017, «Uten mål og mening» fremkommer det at det er store variasjoner i kvaliteten i PPT. Det kommer frem av rapporten at det er store variasjoner i kvaliteten på de sakkyndige vurderingene, og at dette forplanter seg videre ned i elevenes enkeltvedtak og individuelle opplæringsplaner. Videre i rapporten blir det belyst at PPT har manglende kompetanse knyttet til elevenes diagnoser og utviklingspotensial. Dette betyr at det er liten kvalitetssikring på spesialundervisningen. Lærerne skriver IOP på egenhånd, uten å ha noen de kan henvende seg til for faglig bistand (Barneombudet, 2017).

I Meld. St. 18 (2010-2011), vises det til at etter- og videreutdanning er viktig for å styrke kompetansen og kvaliteten i PPT (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). I en kartlegging av PPT sin kompetanse, viser resultatene at det er behov for økt kompetanse, spesielt innenfor den generelle skolekompetansen (Hustad, Strøm, & Strømsvik, 2013).

At lærerne har varierende erfaring med PPT, ser ut til å ha sammenheng med PPT sin tilstedeværelse på skolen. Dette støttes av Midtlyngutvalgets vurdering i Meld. St. 18 (2010-2011), der de fremhever behovet for at PPT kommer nærmere skolen (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Flere av informantene savner at PPT er mer ute i skolene. En informant sier:

*Det er så typisk. Når PPT kommer for å observere, da fungerer jo alt stort sett greit. Dersom de hadde vært her oftere, da tror jeg hverdagen og realiteten hadde kommet mer frem. Når det nå fungerer greit under en observasjon, så føler jeg ofte at utfordringene jeg har ikke blir hørt. Det er tøft å stå i.*

Informanten forteller at prosessen for å få hjelp var lang. Eleven ble henvist videre til BUP, uten å få noe hjelp der heller. Det er positivt at skolen etterspør hjelp når de opplever at de mangler den rette kompetansen. Det er derimot bekymringsfullt at informantene opplever at hverken PPT eller BUP tar ansvar. Dette samsvarer med Amundsen (2019) sin studie, hvor det blant annet konkluderes med at PPT bør ha hovedansvaret for oppfølging av elevene. PPT er sakkyndig instans, og har ansvaret for at elevene får den spesialpedagogiske hjelpen de har krav på (Amundsen, 2019).

PPT har ansatte med ulik utdanningsbakgrunn. PP-rådgiverne har oftest pedagogisk, psykologisk eller sosialfaglig bakgrunn (Baraldsnes & Borthne Hvidsten, 2020). En informant uttrykker frustrasjon knyttet til ulik kompetanse hos PP-rådgiverne. Hun sier:

*Det er skremmende at det er så avhengig av hvem du får som PP-rådgiver. Jeg har både gode og dårlige opplevelser.*

Informanten trekker frem PP-rådgivernes veiledningskompetanse som avgjørende. I en studie gjennomført av Baraldsnes og Borthne Hvidsten (2020), fremkommer det at lærernes opplevelse av samarbeidet med PPT påvirkes av hvilken rådgiver de får i PPT (Baraldsnes & Borthne Hvidsten, 2020). Dette samsvarer med det Amundsen med flere (2020) konkluderer med, nemlig at hjelpen informantene får fra PPT varierer sterkt, avhengig av enkeltpersoners fagkompetanse (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg, & Rosenberg, 2020).

Dersom samarbeidet mellom skolen og PPT skal styrkes, krever det en gjensidig tillitt mellom partene. På den måten kan et godt samarbeid bidra til at PPT blir en ressurs for skolen og lærerne spesielt (Baraldsnes & Borthne Hvidsten, 2020). Det fremkommer i studiens funn at informantenes tilfredshet med PPT, er tett knyttet opp til skolens opplevelser av samarbeidet. Erfaringer knyttet til samarbeid presenteres og drøftes derfor i eget avsnitt.

### 5.1.3 Kompetansesentrenes kompetanse

Spesialisthelsetjenesten skal ivareta og sikre god kunnskap og økt kvalitet i et helhetlig behandlingstilbud. Det finnes flere ulike kompetansesenter, som har hovedområdet sitt innenfor autismspekterforstyrrelser. I denne studien har alle informantene mottatt veiledning fra et regionalt

kompetansesenter. Målet for de regionale tjenestene er å styrke kvaliteten, og spre kompetanse til aktuelle faggrupper (NOU, 2020:1). En av informantene sier følgende når jeg spør om erfaringen med kompetansesenteret:

*Jeg opplevde at veiledningen fra kompetansesentret ikke passet inn i skolehverdagen. Det stemte ikke overens med den konteksten barna tilhører på skolen. Det er akkurat som det var litt urealistisk syn på hva jeg som lærer skal klare med de ressursene jeg har.*

Flere informanter sitter med samme opplevelse. Lærerne er tydelige på at veiledningen ikke er hensiktsmessig i den konteksten barna befinner seg i, og at tiltakene som foreslåes, ikke passer inn i skolehverdagen. En annen informant forteller:

*Jeg mottok veiledning i et år. Noen veiledninger opplevde jeg som gode, det var i de veiledningene der jeg så muligheter og mestret å trekke tiltakene ned til skolehverdagen. Når jeg ikke mestret det følte jeg at veiledningen ble problemfokuseret, og kun hadde fokus på å endre eleven, gjerne skjermet fra resten av gruppen. Vi hadde ulikt kompetansegrunnlag, og klarte nok ikke alltid å utnytte det beste av hverandre.*

Kompetansesentrene har et særskilt ansvar for å bygge opp og formidle kompetanse. Dette innebærer veiledning til aktuelle instanser som helse- og omsorgstjenesten, andre tjenesteytere og brukere (Helse- og omsorgsdepartementet, 2010). Variasjon i kompetanse, og interessefelt kan påvirke veiledningens art. I veiledning er det viktig at veileder tar utgangspunkt i lærerne sin kompetanse. På den måten kan veiledning bidra til økt bevissthet og kompetanse (Lauvås & Handal, 2014).

Flere av informantene opplevde det som utfordrende å motta veiledning fra en spesialisthelsetjeneste. De forteller om et økt fokus på helse, og mindre oppmerksomhet rettet mot skolens oppgaver. En av informantene var tydelig på at hun syns diagnosefokuset tok overhånd. Hun opplevde at hun fikk generell veiledning på ASF, istedenfor konkret veiledning på utfordringene til eleven. Dette førte til at mange av tiltakene som ble forsøkt utprøvd, ikke ga noen effekt.

Informantene er samstemt i at kompetansesentrene bidro lite knyttet til skolevegringsproblematikken. Manglende kompetanse på skolen og deres oppgaver, belyses også

som en utfordring. Dette kommer til uttrykk både i veiledningen, men også når det kommer til utarbeidelse av tiltak for elevene. En av informantene uttrykker seg slik:

*Når skolevegringen oppsto, ble dette et tema i veiledningen. Jeg opplevde at de kun så på årsaksforklaringer knyttet til diagnosen, og ikke hvordan jeg kunne avhjelpe eleven i undervisningen. Jeg fikk kun beskjed om at det kunne ha noe med gjenklengen i klasserommet å gjøre, og det var det jeg fikk av hjelp.*

Informantens noe negative holdning til veiledningen de får, samsvarer med Amundsen og Møller (2020). De forklarer ulik tilfredshet med hjelpetilbudet, med at de enkelte tjenestene har for snever kompetanse til å bistå elever godt nok. De fant at desto flere hjelpeinstanser de foresatte hadde vært i kontakt med, desto bedre vurderte de hjelpen deres barn fikk (Amundsen & Møller, 2020). Flere av informantene opplever heldigvis kompetansesentrenes kompetanse på autismespekterforstyrrelser som høy. En av informantene sier:

*De er virkelig gode på autismedfeltet, her har jeg opplevd god kommunikasjon og jeg har lært mye. Det er bare synd de kjenner skolehverdagen, og våre utfordringer så dårlig.*

Studiens funn gir grunnlag til å tro at bedre samhandling og kommunikasjon mellom ulike fagmiljøer vil være hensiktsmessig for elevene denne studien representerer. I NOU rapporten «Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom» belyses utfordringene knyttet til at innhold og kvalitet i de ulike kompetansesentrene og tjenestetilbudet for øvrig varierer sterkt (NOU 2020: 1, 2020).

Kvalitetsvariasjonen er sterkt forbundet med organiseringen av, og samhandlingen mellom tjenestene. Tjenestetilbudet er uoversiktlig, og det kan derfor være utfordrende å få oversikt over hvem som har ansvaret. Lav kompetanse i skolen fører til manglende tilrettelegging for elevene med ASF, og dette bidrar til at flere elever ikke får den hjelpen de har behov for (NOU, 2020:1).



## 5.2 Samarbeid

### 5.2.1 Samarbeid med hjelpeapparatet

Alle informantene har et etablert samarbeid med PPT. Informantene gir tydelig uttrykk for at de opplever at samarbeidet med hjelpeapparatet ikke fungerer optimalt. Noen av informantene opplever at de har fått god støtte og veiledning, mens andre opplever at samarbeidet har vært fraværende, og lite presist. At noen informanter har gode erfaringer med PPT er positivt, likevel gir flesteparten av informantene uttrykk for at det er ønskelig med et tettere samarbeid. I Meld. St. 18, «*læring og fellesskap*» vektlegges viktigheten av at PP-tjenesten, sammen med øvrig hjelpeapparat skal være tilgjengelig for elevene og foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). En av informantene uttrykker et ønske om et tettere samarbeid slik:

*Vi hadde kontakt, og jeg kunne ringe. Det ble bare ikke til at jeg gjorde det. PP-rådgiveren var jevnlig på skolen, så jeg kunne ta kontakt ved behov, men vi hadde ikke noe system og systematikk i samarbeidet. Det burde vi nok hatt. Det ble for det meste at vi møttes i avtalte møter.*

En informant forteller at hun opplever veiledningsmøtene med PPT som lite nyttige. Hun føler at hun ikke blir hørt, og at samarbeidet er svært utfordrende. Hun sier:

*En gang var PPT inne for å observere eleven i undervisningen. PPT kom i en gymsal, og det eneste eleven gjorde var å sitte å spille på et piano som sto på scenen i gymsalen. Jeg sto med resten av klassen alene, og eleven ble fysisk når jeg forsøkte å få han med. Jeg fortalte PPT at jeg gruer meg til undervisningstimer der jeg er alene i klassen. Det likte ikke PPT at jeg sa, og jeg fikk beskjed om at jeg dreiv med psykologisk utpressing. Det gjør noe med samarbeidet, da blir det tungt.*

Informanten gir uttrykk for at samarbeidet ble vanskeligere etter denne opplevelsen, og at hun satt igjen med følelsen av å være utilstrekkelig som lærer. Hun legger også vekt på sammenhengen mellom tiltak fra PPT, og hva som er forenelig i skolehverdagen. Hun sier:

*Jeg opplever at de som driver med veiledning fra PPT, ofte kommer med tiltak som ikke er gjennomførbare.*

En annen informant savner det samme fra PPT. Hun sier:

*Jeg fikk aldri noe tips til hva jeg kunne gjøre. Det ble mye snakk, men lite tiltak. Jeg måtte fortsette å prøve meg frem på egenhånd.*

Informantene er klare på at bistanden fra PPT ikke er god nok. Moen (2012) løfter frem relevant kompetanse som viktig i et samarbeid. Det er avgjørende for samarbeidet, at samarbeidets deltakere bidrar med deres kunnskap og erfaringer (Moen, 2012). Baraldsnes og Hvidsten (2020), kom i sin studie frem til at PPT opplever at lærerne forventer at PPT skal «gå inn og fikse barnet» (Baraldsnes & Borthne Hvidsten, 2020, s. 73). Dette oppleves som utfordrende, og PPT får i tillegg mye negativ omtale knyttet opp mot at de ikke gjør jobben sin. I studien trekkes skolens ansvar frem, og at det er viktig at ikke skolen kan forvente at PPT skal løse utfordringene alene (Baraldsnes & Borthne Hvidsten, 2020). Knyttet opp til funnene i egen studie, er det også der grunn til å anta at lærerne har en noe tilbakelemt holdning, der de ønsker mer hjelp fra PPT enn de gir uttrykk for å få.

Sett i lys av studien til Baraldsnes og Borthne Hvidsten (2020), kan det virke som det er en uklar rollefordeling mellom informantene og hjelpeapparatet. En tydelig rolleavklaring er vesentlig i et godt samarbeid. Det bør komme tydelig frem i samarbeidet, hva som er PPT sitt mandat og hva som er skolens mandat (Baraldsnes & Borthne Hvidsten, 2020). Dette samsvarer videre med Amundsen med flere (2020) sin studie, der lærerne etterspør et mer helhetlig hjelpeapparat. Her synliggjøres behovet for en tydeligere rolleavklaring, for å legge til rette for et mer hensiktsmessig samarbeid mellom instansene (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg, & Rosenberg, 2020).

Samtlige informanter har i tillegg til å samarbeide med PPT, samarbeidet med et regionalt kompetansesenter. Kurs og veiledning er en viktig del av kompetansesenterenes mandat. Flere informanter sier at de har vært på kurs, arrangert av kompetansesentrene. Hensikten med kursene er å gi lærerne økt innsikt, kompetanse og forståelse for hva det betyr å leve med ASF. At lærerne er positive til, og deltar på kurs er et positivt funn i studien. Det er grunn til å tro, at det betyr at lærerne ønsker mer kompetanse på temaet, og tar problematikken på alvor (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg, & Rosenberg, 2020)

Felles for informantene er at de opplever at veiledningen fra kompetansesentrene baserer seg på generelle løsninger, som ikke er tilpasset hver enkelt elev. Informantene opplever dessuten at

kompetansesentrene ikke kjenner hverken elevene, eller skolehverdagen godt nok for å støtte dem i deres utfordringer. At informantene opplever manglende tilpasninger, er i konflikt med Opplæringslovens §1-3. Alle elever har rett til å få opplæringen tilpasset etter evner og forutsetninger for å få realisert sitt lærings- og utviklingsnivå (Kunnskapsdepartementet, 1998). En informant forteller at hun gjentatte ganger satt med en dårlig følelse etter veiledninger med kompetansesenteret. Hun sier følgende om veiledningsforholdet:

*Jeg mottok veiledning fra et kompetansesenter i ett år. Jeg opplevde at veiledningen var problemfokuseret, og ikke så elevens muligheter. Jeg følte det var diagnosen jeg fikk veiledning på, og ikke eleven. Jeg følte meg som en dårlig lærer etter hver veiledning. Jeg fulgte til slutt min egen intuisjon som lærer, om hvem han var som menneske. Dette førte til at jeg valgte å avslutte veiledningsforholdet, og tro på mine egne vurderinger som lærer.*

Flere av informantene er tydelige på at de opplever at kompetansesentrene har sitt hovedfokus på elevenes behandlingstilbud. Informantene erfarer at dette ofte kommer i skvis, med hva som er skolens oppgaver og mandat. Informantene savner at kompetansesentrene evner å se helheten i elevens opplæringstilbud, samt viktigheten av at elevene er en del av en gruppe og et fellesskap. Funnene tyder på at informantene og kompetansesentrene har ulik forståelse, og ulike mål for veiledningen. Viktigheten av felles mål og felles forståelse i samarbeidet, trekkes frem av Moen (2012) som en svært viktig forutsetning for et godt samarbeid. Dette støttes videre av Aina Winsvold (2011), som i sin studie har konkludert med at manglene kunnskap om hverandre, og urealistiske forventninger er hindre for et godt tverrfaglig samarbeid mellom ulike instanser (Winsvold, 2011).

Flere informanter opplever videre at PPT fraskriver seg ansvaret for elevene, når kompetansesentrene kobles inn. At hjelpeapparatet fraskriver seg ansvaret for elever som strever, kommer også frem av Amundsen med flere (2020) sin studie. Her fremkommer det at elevene blir henvist videre, og at ingen instanser tar på seg hovedansvaret for oppfølging. Dette fører til at skolen blir sittende med ansvaret alene (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg, & Rosenberg, 2020). En av informantene belyser denne problematikken slik:

*Til syvende og sist satt vi jo med jobben selv. Det hadde vært veldig ønskelig om noen tok ansvaret.*

Informanten opplevde at PPT var tilbakelemt, og at det lå en forventning om at kompetansesenteret skulle bistå. Hun legger til at hun har erfaringer med at PPT i større grad kjenner skolehverdagen, og at hun derfor kunne ønske at samarbeidet med PPT var tettere. Hun sier:

*PPT bisto i det eleven ble utredet. Når eleven fikk diagnose innenfor autismspekteret, ble kompetansesenteret koblet inn. Da så vi ikke så mye mer til PPT, annet enn på samarbeidsmøtene, men det ble lissom med det.*

En annen informant uttrykker frustrasjon knyttet til det hun opplever som ansvarsfraskrivelse, og sier:

*Jeg opplever at jeg ikke får hjelp når jeg har behov for det. Jeg søker veiledning, men blir sendt videre. Det er ingen som kan gi noen konkret hjelp, og ingen tar ansvaret. Jeg føler eleven blir en kasteball i systemet, der ingen helt har oversikt.*

Informantens opplevelse av manglende hjelp fra PPT støttes av Amundsen (2019) sin studie. Her kom det frem at foresatte opplever at deres barn ikke får den hjelpen de har behov for. Over halvparten av de førti informantene i studien sier at deres barn er henvist videre til barne- ungdoms og psykiatrisk avdeling. En stor andel av disse barna, har i tillegg fått en autismspekterforstyrrelse. Likevel erfarer de foresatte at BUPA sier at skolevegring ikke er deres ansvar (Amundsen, 2019).

Funnene i denne studien samsvarer med det Amundsen med flere (2020) fant, nemlig at informantene opplever en ansvarsfraskrivelse i hjelpeapparatet (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg, & Rosenberg, 2020). Alle informantene forteller om en praksis der de opplever at PPT blir stående på siden når det kommer til elever med ASF. Funnene tyder på at bedre samhandling på tvers av tjenester vil bidra til å styrke opplæringstilbudet til elevgruppen denne studien representerer. To av lærerne retter dessuten lys på at PPT kjenner skolehverdagen bedre enn kompetansesentrene og at de verdsetter PPT sin stemme inn i tiltaksarbeid. Meld. St. 18 (2010-2011) belyser viktigheten av et tett samarbeid mellom skolen og PPT. Utdanningssystemet favner et bredt mangfold, og skolen skal tilpasses alle elever. Dette krever spesialisert og målrettet kompetanse, og det krever at PPT kommer tettere på for å bidra til å skape et «lag» omkring eleven. På denne måten kan de ulike hjelpetjenestene arbeide helhetlig og fornuftig til det beste for elevens læring, trivsel og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

## 5.2.2 Samarbeid med hjemmet

Barn med spesielle behov, gir foresatte ekstra utfordringer knyttet til oppfølging i skolen. Foresatte har behov for å oppleve at deres barn blir ivaretatt og fulgt opp i utdanningssystemet. Det er derfor viktig å sikre god samhandling mellom skolen og hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Et godt samarbeid med hjemmet, er viktig for alle sider av barnets utvikling. Skolen og hjemmet er to av de viktigste utviklingsarenaene et barn møter. At disse arenaene kommuniserer godt er en forutsetning for trygghet, trivsel og læring (Drugli & Nordahl, Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole, 2016)

Informantene er jevnt over tilfreds med samarbeidet de har med foresatte. Flere informanter beskriver en relasjon, der det er «lav terskel» for å ta kontakt, både fra skolens og hjemmets side. Informantene sier at de opplever at dette fører til en god dialog omkring barnets trivsel og utvikling. Dette støttes opp av forskriften til Opplæringslova §20-1, der det står at samarbeidet med hjemmet skal ha elevenes faglige og sosiale utvikling i fokus (Kunnskapsdepartementet, 2006). En av informantene som opplever spesielt god dialog med hjemmet forteller om tiltak knyttet til eleven, som har bidratt til et sterkere samarbeid. Hun sier:

*På et tidspunkt dro en ansatt hjem for å bistå hjemmet på morgenen. Dette for å få eleven på skolen. Det gjorde noe med samarbeidet, det ble tettere.*

Barn med autismspekterforstyrrelser har ofte et sterkt behov for struktur, rutiner og forutsigbarhet. Det vil derfor være viktig å lage gode planer, både kortsiktige og langsiktige. I planarbeidet bør alle involverte parter bidra, både fagpersoner, familien og andre nærkontakter (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015). En av informantene vektlegger viktigheten av gode planer i samarbeidet. Hun sier:

*Vi lagde tydelige planer, som var konkrete og enkle for eleven å forholde seg til. Han trivdes med det. Som kommunikasjon med hjemmet hadde vi en skole/hjem bok. Her skreiv vi ned informasjon om dagen, også gjorde foreldrene det samme tilbake.*

Informanten forteller videre at samarbeidet ble tettere når skolevegningen ble fremtredende i fjerde klassetrinn. Det har vært lite fokus på elever som strever med skolevegning i den offentlige skoledebatten de siste ti årene (Amundsen & Møller, 2020). Det er derfor positivt at skolevegringsproblematikken belyses i Meld. St. 6 (2019-2020). Det fremkommer av meldingen at

skolen er pliktig til å følge opp elever med høyt skolefravær, i samarbeid med foresatte. Skolens tiltak inn mot eleven vil variere ut fra hvert enkelt tilfelle (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020).

Noen av informantene sier at samarbeidet kan være utfordrende dersom de foresatte ikke er tilfreds med opplæringstilbudet, og/eller hjelpen barna deres får. En informant som har flere erfaringer knyttet til kombinasjonen med elever med ASF og skolevegring sier:

*Jeg har opplevd alt fra et veldig godt samarbeid med foresatte, til det jeg syns var et veldig krevende samarbeid.*

Informanten sier at hun opplever at et godt samarbeid baserer seg på tillit og gjensidig respekt. Hun sier videre at de foresatte spilte på lag med skolen, og at de hadde felles mål. De foresatte ga tydelig uttrykk for at de hadde tillitt til skolen, og jobben lærerne gjorde. I dette tilfellet var det satt inn tiltak knyttet til skole-hjem samarbeidet. Informanten forteller at det var en kultur for at lærerne sendte SMS med positive tilbakemeldinger til elevens foresatte etter endt dag. De kalte dette for «skrytealarm», og dette ble fulgt opp videre av foresatte på ettermiddagen. At elevene opplever at skolen og hjemmet samarbeider godt, bidrar til at elevene får en økt opplevelse av sammenheng mellom hjem og skole (Amundsen, 2019). Tiltaket bidro til økt motivasjon hos eleven, og var noe som fungerte godt. Et godt samarbeid med foresatte bidrar positivt til elevens holdning til skole og skolearbeid (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg, & Rosenberg, 2020).

Samme informant belyser en kontrast til et godt samarbeid. Hun forteller om foresatte som ikke så de samme utfordringene hos eleven, som skolen gjorde. Det var manglende tillitt, og lite gjensidighet i samarbeidet. Hun sier:

*Når du opplever både gode og mindre gode samarbeid, det er da du virkelig ser hvor viktig et godt samarbeid er for eleven.*

Det er grunn til bekymring når samarbeidet mellom skole og hjem svikter. Dette kan føre til utrygghet, mistriivsel og manglende motivasjon hos eleven (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg, & Rosenberg, 2020). Ser man dette opp mot de allerede eksisterende utfordringene til mange elever med ASF, er det grunnlag til å si at denne kombinasjonen er meget uheldig for elever som har ASF og som samtidig strever med skolevegring.

God informasjonsflyt og erfaringsdeling mellom de ulike instansene, er viktig for å sikre en helhetlig forståelse av eleven. Dette gir utgangspunkt for å fremme motivasjon, trivsel, trygghet og gode arbeidsrutiner i skolesituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Foresatte har ofte et tettere samarbeid med skolen, enn med de ulike hjelpeinstansene. Informantene viser til at et tett, og helhetlig samarbeid på tvers av instanser er viktig for elevgruppen studien belyser. Skolens samarbeid med hjemmet verdsettes hos samtlige lærere, og anses som en viktig forutsetning for trivsel og læring hos elever med ASF og som strever med å gå på skolen. At de fleste informantene i studien opplever at de har gode samarbeid med foresatte er positivt.

Amundsen og Møller (2020) fant imidlertid ut i sin studie at de fleste foresatte opplever manglende informasjon og dialog med skolen, og behovet for en gjennomgang av skolens rutiner ansees som nødvendig (Amundsen & Møller, 2020). Det er interessant å se kontrastene, og det er viktig å belyse både foreldrenes og lærernes opplevelse av samarbeidet. Det er først når samarbeidet oppleves som godt fra begge parter, at samarbeidet kommer eleven til gode.

## 5.3 Sosial og faglig mestring

### 5.3.1 Inkluderende læringsmiljø

Alle informantene forteller at de er opptatt av at elevene skal være mest mulig inne i ordinær undervisning. Sosialt fellesskap, vennskap og et godt psykososialt læringsmiljø er noe som ilegges stor vekt i samtlige intervju. En informant forteller:

*Han er språklig sterk, og vi har opplevelse av at han har venner. Likevel er det noe i relasjonen som blir vanskelig for han, spesielt nå når han er blitt eldre. Han forstår mer at han er annerledes, og det er tøft for han.*

Informantens opplevelser kan knyttes opp til at elever som ansees å være høytfungerende innenfor autismspekterforstyrrelser, ofte har fått diagnosen sent. Mange elever som får diagnosen, kan ha følt på følelsen av å være annerledes. En diagnose som ASF er usynlig, og vanskene er ofte ubegripelige for eleven å forstå. Det er utfordrende for elevene å forstå hvorfor de faller utenfor, og de kan bli veldig opptatt av hvordan de oppfattes av andre. Dette kan føre til at deres personlighetsutvikling styres i negativ retning, og de står i tillegg i fare for å utvikle

angstproblematikk (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015). En av informantene forteller om en elev som fikk diagnosen etter mange runder i hjelpeapparatet. Hun sier:

*Vi opplevde han alltid som en av «gjengen». Dette endret seg i det han fikk diagnosen. Han ble plutselig mer motvillig.*

Informantenes beskrivelse ovenfor omhandler elever som endrer atferd. Dette kan tolkes som et signal fra elevene, om at noe ikke er som det skal. Elever med ASF ønsker på lik linje som alle andre å ha venner, og være en del av et fellesskap. Likevel opplever de at de ikke mestrer det sosiale på samme måte som andre jevngamle. At elevene blir bevisst på egen atferd etter hvert som de blir eldre, er derfor ikke unormalt. Med tanke på at denne elevgruppen i tillegg står i risiko for å utvikle tilleggsdiagnoser som angst og depresjon, er det viktig at det settes inn tiltak på et så tidlig tidspunkt som mulig.

Dersom idealet om en skole for alle skal bli en realitet, må de ansatte i skolen ha kunnskap og kompetanse om vanskene som er representert i elevgruppen. I dette tilfellet er det en nødvendighet at lærerne sitter med god kunnskap, både om utviklingsforstyrrelser som ASF, men også om skolevegringsproblematikk. Dersom lærerne skal mestre å tilrettelegge undervisningstilbudet, er det en forutsetning at elevene møter lærere som kjenner og forstår deres utfordringer (Wilberg, Nordby, & Tjäder, 2020). Alle informantene legger vekt på mestring og sosialt fellesskap som avgjørende for elevenes trivsel på skolen. En informant beskriver fellesskapets betydning slik:

*Det å bety noe for andre, at deres mening er viktig og at de blir satt pris på i fellesskapet har vært et viktig utgangspunkt i arbeidet.*

Det er positivt at informantene legger vekt på sosial inkludering, gjennom deltakelse i sosialt samspill og læringsaktiviteter i klassen. Elever med ASF som strever med skolevegring har behov for ekstra støtte for å mestre skolehverdagen. Wendelborg og Paulsen (2014) fant i sin studie ut at elever med spesialundervisning opplevde redusert sosial deltakelse i skole og fritid. Elever som er mye ute av ordinær undervisning mister mye av det sosiale fellesskapet i opplærings situasjonen, og studien konkluderer med at dette har stor innvirkning på det sosiale fellesskapet generelt. I praksis betyr dette at dersom elever tas ut av undervisning for å gjennomføre spesialundervisning en til en, har dette en negativ innvirkning på sosial deltakelse. Det er viktig å presisere at den sosiale deltakelsen i skolen, også ser ut til å ha stor innvirkning på den sosiale deltakelsen på fritiden



(Wendelborg & Paulsen, 2014). Det er grunnlag for å anta, at dette i aller høyeste grad vil gjelde elever med ASF og skolevegring.

Mange elever med ASF har få, og svært begrenset interesseområder, noe som kan gjøre det utfordrende å finne aktiviteter som motiverer (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015).

Informantene forteller om varierende motivasjon hos elevene de arbeider med. En informant sier at hun strever med å finne elevens interesser, og at det derfor blir vanskelig å legge opp til en motiverende undervisning. Hun sier:

*Vi finner ikke noen interesser han virkelig er opptatt av. Det blir dataspill da. Ellers så er det ikke så mye som interesserer han.....Jeg har inntrykk av at det er mye spilling hjemme også. På skolen forsøker vi å ha fokus på at det skal være hyggelig. Lave krav, og lave forventninger, også forsøker vi å ha noen «annerledesdager» innimellom. Det bruker å være populært.*

En umiddelbar tolkning av informantens beskrivelser er at elevens interesse for dataspill bør dras inn i undervisningen. Det er ingen krav i lærerplanen som tilsier at ikke målene kan nås gjennom andre måter enn tradisjonell undervisning. For å inkludere elever med få interesser, er det viktig at læreren tar utgangspunkt i de interessene som er, og tilpasser undervisningen ut fra dette. Det krever kreativitet og muligens nytenkning fra lærerens side (Wilberg, Nordby, & Tjäder, 2020).

Informantens uttalelse, kan videre tyde på at det er lave forventninger og ambisjoner fra lærernes side. Denne problematikken belyses både i Meld. St. 18 (2010-2011), Ekspertgruppen for elever med særskilt behov for tilrettelegging (2018) og barneombudets rapport *Uten mål og mening* (2017). Det legges vekt på skolens forventninger til eleven, og at systemet for vurdering og oppfølging av elever med spesialundervisning ikke fungerer godt nok. Det vektlegges at lave forventninger og krav til elever som mottar spesialundervisning, er en sentral faktor i hvorfor systemet ikke fungerer optimalt. Dersom skolen allerede har lave ambisjoner på vegne av elevene, blir det vanskelig å ha konkrete og tydelige mål å jobbe mot (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011; Nordahl, 2018; Barneombudet, 2017).

Flere informanter sier at de senker forventningene til elever med ASF, spesielt når de vegrer seg for å få på skolen. Barneombudets rapport (2017) påpeker at det er et manglende læringstrykk, undervisning på et lavt nivå, og at elevene dermed ikke får mulighet til faglig utvikling. Flere elever

med ASF syns det er utfordrende å bli satt krav til. Dette kommer ofte til uttrykk gjennom frustrasjon, stress, konflikter og annen negativ atferd. Ofte henger motsettelsen av krav sammen med manglende forståelse for hva kravene går ut på (Martinsen, et al., 2016).

Elever som opplever mestring blir tryggere, mer utholdende og selvstendige. Dette fører til at de utforsker og tilegner seg nye ferdigheter. Å ta utgangspunkt i elevenes styrker, bidrar til at elever som har falt utenfor fellesskapet får mulighet til å bidra på et område de allerede kjenner til, og mestrer. Samtidig får de muligheten til å være en faglig styrke i undervisningssituasjonen (Wilberg, Nordby, & Tjäder, 2020). En av informantene forteller om en elev med mange interesser. Elevens interesser ble utgangspunktet for et prosjektarbeid i klassen. Dette ble et viktig skritt i retning av å skape et inkluderende klasserom. Prosjektet bidro til at eleven fikk styrket sin sosiale status i gruppen, samt økt mestring, og motivasjon over å være på skolen. Hun sier:

*Han ble en ressurs i prosjektarbeidet. Plutselig var det han som mestret, og det var gøy å se hvordan han vokste både sosialt og faglig.*

Inkluderende læringsaktiviteter har ikke nødvendigvis kun faglige mål. Det er viktig at også verdien av sosiale mål verdsettes. I overnevnte beskrivelse, har informanten mestret å skape et læringsmiljø som gagnar eleven positivt, både sosialt- og faglig. På den måten kan elevene utfordre seg selv på ulike ferdigheter og strategier. Eleven kan delta i fellesskap med andre, og læringsaktiviteten kan bidra til at eleven kan øve på sosiale ferdigheter og skape grunnleggende relasjoner med medelever (Wilberg, Nordby, & Tjäder, 2020).

### 5.3.2 Relasjoner

En god lærer- elev relasjon er avgjørende for et godt læringsutbytte hos alle elever. At en lærer innehar god relasjonskompetanse, innebærer at læreren evner å ta ansvar for egen kommunikasjon og atferd til det beste for eleven (Drugli, 2012). En lærer som har god relasjon til elevene er støttende, både emosjonelt og faglig. Den emosjonelle støtten er ofte knyttet til elevens sosiale situasjon, mens den faglige støtten kan knyttes til lærerens evne til å støtte eleven faglig, på en trygg og omsorgsfull måte. Faglig støtte handler om at læreren har en genuin interesse og ønske om at eleven skal mestre (Nordahl, Flygare, & Drugli, 2016). Lærernes betydning for elevenes trivsel og læring er belyst i mye ulik forskning. Det er derfor en kjent faktor at kompetente og tilstedeværende

lærere er viktige for et godt læringsutbytte (NOU, 2016:17). Når jeg spør om hvordan informantene opplevde det å skape relasjon med elevene, svarte en av informantene:

*Det tok lenger tid å skape en god relasjon. Jeg brukte nesten et år, men da løsnet det plutselig. Jeg opplevde ikke at vi hadde en dårlig relasjon før, men den var heller ikke like god som den er nå.*

I følge Hattie (2009) er relasjonen mellom lærer og elev en av de viktigste påvirkningsfaktorene på elevenes læring. Relasjonsbygging er tidkrevende, og det er lærer sitt ansvar å ta eleven på alvor. I dette ligger det å imøtekomme elevens behov, og tilrettelegge skolehverdagen på en måte som er tilpasset elevens forutsetning for mestring (Wilberg, Nordby, & Tjäder, 2020). Anerkjennelse i skolen blir trukket frem av Jordet (2020). Han viser til at elevene bør bli møtt ut ifra hvem de er som mennesker, uavhengig av deres prestasjoner og bakgrunn (Jordet, 2020, s. 191).

En god relasjon mellom lærer og elev, baserer seg på at læreren kjenner til hvordan eleven reagerer og oppfører seg i samspillet. På den måten kan læreren tilpasse seg, og møte elevens individuelle behov i relasjonen (Bjelland, Høyland, & Ogden, 2020). Elever med ASF, som i tillegg vegrer seg for å gå på skolen er ekstra sårbare knyttet til angstproblematikk og psykiske lidelser. Det er grunn til å tro at en god relasjon til lærer er spesielt betydningsfullt for denne elevgruppen, noe som også fremkommer i Amundsen og Møller (2020) sin studie. Her blir også utfordringene knyttet til at elever som er utsatt for mobbing, ofte har dårligere relasjon til lærerne belyst. Det er grunn til å anta, at lærernes relasjon til elevene også bidrar indirekte inn i elevenes relasjon til hverandre (Amundsen & Møller, 2020). En av informantene opplevde relasjonen som utfordrende. Hun sier:

*Jeg opplevde det som vanskelig å bli kjent med eleven. Det mellommenneskelige og empatien var utfordrende. Han gjentok ofte bare det jeg sa, og jeg opplevde at han var i en «litt annen verden». Samtidig opplevde jeg at han var direkte, og sa ting som det var. Han var veldig bokstavelig, og hadde et helt annet rettferdighetsprinsipp.*

Samme informant sier at hun etter hvert opplevde å forstå han bedre. Hun så verdien i å ta han på alvor, og møte han, i hans humor og væremåte. Hun sier:

*Etter hvert forsto jeg at han hadde en helt annen kommunikasjonsform. Han snakket rett og slett et annet språk enn de andre jevngamle. Istedenfor å snakke om omsorg, og at andre*

*blir glade av det. Ja, da måtte vi snakke om endorfinene som skapes når man gjør noe godt for andre.*

Eksemplet ovenfor viser at det er avgjørende at læreren tar seg tid til å forklare, slik at eleven forstår. Informanten beskriver effekten av å forstå elevens kommunikasjonsvansker, og hvordan hun møtte hans bokstavelige talemåte. Dette vil være spesielt vesentlig for elever med ASF, da de ofte har ulike språklige utfordringer. Det kan derfor også være nyttig å benytte visuelle samtaleverktøy i kommunikasjonen (Wilberg, Nordby, & Tjäder, 2020).

Alle informantene gir tydelig uttrykk for at de er bevisste på at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevenes læring og trivsel. Tematikken ilegges stor vekt i intervjuene, og de er spesielt tydelig på at de opplever det som mer utfordrende å skape gode relasjoner til elever med ASF. Viktigheten av en omsorgsfull, og støttende relasjon til elevene støttes opp i studien til Munkhaugen (2019). Hun har kommet frem til at negative tanker om lærerrelasjonen, var en av årsakene til at elever med ASF vegret seg for å gå på skolen (Munkhaugen, 2019).

Informantene er relativt samstemte i denne studien. Samtlige informanter vektlegger relasjonsarbeidet, samtidig som de belyser utfordringer knyttet til at de opplever at det tar lang tid å skape gode relasjoner til elever med ASF. At informantene sier det kan være utfordrende å skape gode relasjoner, samstemmer med Amundsen og Møller (2020) sin studie. Her kommer det frem av studien at hele 51 prosent av de 256 foresatte som deltok i studien, erfarer at deres barn ikke har en god relasjon til lærerne (Amundsen & Møller, Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring, 2020). Lærere som mestrer å se elevene både emosjonelt og faglig, og som bidrar til å stimulere til vennskap innehar ofte stor relasjonskompetanse. Det å ha venner ansees som en beskyttelsesfaktor, og det er lærers ansvar å bidra til at relasjonsarbeidet også kommer lærings- og skolemiljøet til gode (Utdanningsdirektoratet, 2016).

### 5.3.3 Vennskap

Vennskap og gode relasjoner til jevngamle, er av stor betydning for elevenes opplevelse av trivsel og tilhørighet på skolen. Den norske skole, har som hovedmål å være en inkluderende skole for alle barn og unge. Likevel opplever en av ti elever, at ikke de har nære venner på ungdomsskolen (Amundsen & Garmannslund, Skolerelaterte faktorer knyttet til psykisk stress og uro hos elever i ungdomstrinnet, 2018). Vennskap og sosiale relasjoner er en selvfølgelig faktor som spiller inn når

det kommer til trivsel på skolen. I tillegg fungerer det å ha venner som en beskyttelsesfaktor, som igjen fremmer egen selvfølelse og trivsel (Wilberg, Nordby, & Tjäder, 2020).

For elever med ASF kan sosiale sammenhenger være vanskelig å forstå. De har ofte begrensede sosiale ferdigheter. Utfordringer knyttet til å regulere kontakt og samspill, kan gjøre det vanskelig for elevene å omgås andre mennesker (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015, s. 59). Etter hvert som alderen øker, evner barn med ASF i større grad å reflektere over eget liv. Dette kan ofte føre til utfordringer knyttet til dårlig selvtillit, mistrivsel, angst og vonde tanker (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015, s. 62). Videre kan dette påvirke deres engstelse for å «dumme seg ut», og de blir ofte veldig opptatt av at de ønsker å gjøre ting på lik måte som alle andre. Dette krever mye energi, og det kan bidra til negativ utvikling av angstproblematikk (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015). En av informantene belyser problematikken knyttet til egen selvfølelse, og opplevelse av å ikke mestre det sosiale. Hun sier:

*Han mestret egentlig hverdagen bra, men det skjedde noe når han ble eldre. Når han startet i fjerde klasse begynte han å motsette seg å gå på skolen.*

Informanten sier videre at skolen la merke til at eleven begynte å bli opptatt av hvordan andre oppfattet han. Dette førte til en vegring mot å gå på skolen, da han til stadighet tenkte; «*nå vil ikke de andre være sammen med meg mer*», eller «*nå har jeg ødelagt alt*». Slike uttalelser kom ofte dersom det hadde vært en utfordrende, sosial situasjon, der han hadde handlet uten å tenke seg om.

Funnene viser at vennskap bidrar til økt trivsel og motivasjon for å være på skolen. Informantene forteller at det sosiale fellesskapet er viktig for elevene som strever med skolevegring. De opplever at dette er en positiv side ved skolehverdagen, som motiverer til å møte opp på skolen. Dersom barn strever med sosial fungering, står de i fare for å bli isolerte og ensomme (Amundsen, 2019). Det er grunnlag til å tro at dersom barn ikke erfarer å ha venner på skolen, blir skoledagen lite motiverende og alle de positive gevinstene ved vennskap vil utgå. At gode vennsksapsrelasjoner er spesielt viktig for sårbare elever trekkes frem i intervjuene i stor grad. En informant sier:

*Han har venner på skolen. Det er det som er «trekkplasteret» for å gå på skolen. Nå kommer han, men hadde det ikke vært for vennene hans, så tror jeg ganske sikkert at det hadde vært vanskeligere.*

At informantene vektlegger betydningen av vennskap, støttes av funnene i Amundsen og Møllers (2020) studie. De undersøkte sammenhengen mellom elever som opplever mobbing og som samtidig strever med skolevegring. Av de elevene som blir mobbet på skolen, opplever under 50 prosent å ha venner på skolen. Dette opp mot 76 prosent av de elevene som ikke blir mobbet på skolen (Amundsen & Møller, 2020). Dette gir grunnlag for å tro at det sosiale livet på skolen, er av sterk betydning for elever som vegrer seg for å gå på skolen.

Informantene forteller om elever med varierende sosial kompetanse, og som i ulik grad har gode etablerte vennskap. En av informantene forteller om en elev som har strevd med egen selvfølelse i samspill med andre, men etter mye arbeid med klassemiljø og prosjektarbeid har dette endret seg. Informanten forteller at eleven etter hvert fant sin «rolle» i gruppa, og at dette bidro til å redusere skolevegringsatferden. Å skape et godt psykososialt skolemiljø krever at læreren skaper gode relasjoner til elevene, og legger opp til inkluderende læringsaktiviteter, der aksept og anerkjennelse er en grunnmur i relasjonene (Wilberg, Nordby, & Tjäder, 2020).

Alle informantene har hatt et stort fokus på at elevene skal være mest mulig inne i ordinær undervisning. En av informantene sier:

*Når jeg overtok eleven etter første klasse, så hadde han nesten bare vært på grupperom. Jeg startet med en gang å jobbe mot at han skulle være mest mulig inne i klasserommet.*

*Hvordan skulle han ellers lære seg sosialt samspill med jevngamle? Når han gikk ut av syvende klasse, var han kun inne i klasserommet, og hadde etablert mange solide vennskap.*

Det er positivt at informanten har jobbet med å tilrettelegge skolehverdagen, slik at eleven mestrer å være en del av den ordinære undervisningen. I Amundsen (2019) sin studie belyses foresatte sin opplevelse av hvordan deres barn ekskluderes fra det ordinære opplæringstilbudet. Det fremkommer av studien, at de foresatte ikke opplever at skolen gjør nok for å inkludere barna i skolefellesskapet, og at flere av elevene tilbringer mye tid på grupperom utenfor ordinær undervisning. Dette oppleves som stigmatiserende og meningsløst (Amundsen, 2019). Det ser ut til å være samsvar mellom informantenes oppfattelse av hvor viktig det er for elevene å delta mest mulig i ordinær undervisning, og foresattes ønske for egne barn.

Studiens funn støttes av aktuell forskning på temaet, om at vennskap bidrar som en forebyggende faktor for sårbare elever. Samtlige informanter i studien er bevisst viktigheten av gode relasjoner, vennskap og opplevelsen av å tilhøre et fellesskap hos elever. Hos elever som strever med sosialt samspill, og potensielt andre psykiske lidelser, må lærerne jobbe systematisk og målrettet for å

legge til rette for god relasjonsbygging, stimulering av vennskap og et godt psykososialt miljø. Studiens funn gir oss godt grunnlag for å tenke at dette i aller høyeste grad vil gjelde for elever med ASF, som samtidig vegrer seg for å gå på skolen.

## 6 Avslutning

Jeg har gjennom intervjuene med lærerne i denne studien fått en dypere forståelse av lærernes erfaringer. Elever med autismespekterforstyrrelser, som samtidig strever med skolevegring møter store utfordringer i skolehverdagen, noe studien retter sitt søkelys mot.

Det foreligger lite forskning på tematikken studien belyser. At lærerne opplever at de har for lite kunnskap, er derfor ikke et overraskende funn. Elevgruppen er sammensatt. Den krever kompetente lærere, som har kunnskap om de utfordringer og vansker som kommer til uttrykk. Elevenes kognitive særtrekk kommer til uttrykk gjennom sosiale vansker, kommunikasjon og stereotyp, repeterende atferd. I tillegg står ofte elever med ASF i risiko for å utvikle tilleggsdiagnoser som for eksempel angst og depresjon (Martinsen, et al., 2016). Med bakgrunn i gjeldene forskning på skolevegringsproblematikk, vet vi at det er sammenheng mellom skolerelaterte faktorer som både utløsende, og opprettholdende faktorer for skolevegring (Amundsen & Møller, 2020; Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014; Munkhaugen, 2019). Elever med ASF står derfor i større risiko for å utvikle alvorlig skolevegring, og det ansees som svært viktig å fange opp- og sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt.

Samtlige lærere opplever at de har for lite kunnskap, og de påpeker at det er stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i skolen. Det er verdt å merke seg at de fleste lærerne jeg har vært i kontakt med har funnet frem til kunnskapen om hvordan det er å leve med autismespekterforstyrrelser, og samtidig streve med skolevegring på egenhånd. På bakgrunn av dette påpeker lærerne et økt behov for spesialpedagogikk inn i lærerutdanningen.

Med tanke på Utdanningsdirektoratets satsning på et kompetanseløft innenfor spesialpedagogisk kompetanse i skolen, vil det være interessant å se om lærerne vil oppleve at den spesialpedagogiske kompetansen kommer nærmere elevene i årene som kommer.

St. Meld. 6 (2019-2020) rettet et stort fokus mot høyt fravær i opplæringen. Meldingen legger et tydelig ansvar på skolen for å fange- og følge opp elever som har et bekymringsfullt fravær. Det foreligger lite kunnskap om hva skolene gjør for å følge opp elevgruppen, og fraværstallene viser at det er stor variasjon fra skole til skole. Det vil være hensiktsmessig å legge til rette for tverrfaglig samarbeid på tvers av ulike instanser, dersom elevene har behov for dette. Meldingen vektlegger videre skolens samarbeid med hjemmet, og et godt skolemiljø som avgjørende for at elevene skal møte opp på skolen. Samtidig presiseres det at skolens oppfølging vil variere ut ifra hvilket behov



eleven har for oppfølging, og hva som er bakenforliggende årsak til skolevegringen (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Informantene påpeker i stor grad det samme som meldingen etterspør, og det er grunn til å tro at det er et stort behov for en gjennomgang av hvordan lærerne skal møte elever som står i risiko for å utvikle et bekymringsfullt fravær.

Alle lærerne har et etablert samarbeid med ulike hjelpeinstanser. Det fremkommer av studien at kvaliteten i PPT er personavhengig, noe som betyr at det er avhengig av en enkeltpersons fagkompetanse. Samtidig opplever flere av lærerne at veiledningen fra kompetansesentrene er diagnose- og problemfokusert. Dette belyser lærerne ved å gi uttrykk for at veiledningen har fokus på behandling, og ikke skole og opplæring. På bakgrunn av dette erfarer lærerne at kompetansesentrene i liten grad evner å se elevene i den konteksten de er en del av på skolen. At studiens funn i tillegg tyder på at PPT trekker seg unna når kompetansesentrene kobles inn, er bekymringsfullt, spesielt med tanke på at Amundsen med flere (2020) konkluderer med at hjelpeinstansene innehar for snever kompetanse til å bistå skolene alene. Dette samsvarer med studiens funn, om at bedre samhandling mellom hjelpeapparatet vil være hensiktsmessig for å sikre god kompetanse og kunnskap tett på elevene i skolen.

Lærerne opplever også at hjelpeinstansene har for liten kjennskap til skolen, noe som fremheves som viktig for at de skal kunne bistå skolene på en hensiktsmessig måte. Dette oppleves som sårbart, og vises ved at lærernes tilfredshet med PPT varierer. Funnene kan tyde på at det er et behov at det tverrfaglige samarbeidet mellom hjelpeinstansene, skolen og hjemmet evalueres og vurderes.

Denne studien indikerer at det er variasjon knyttet til lærernes faglige- og sosiale forventninger til elevene. Noen lærere er opptatte av at elevene har potensiale, og er tydelige på at de har både forventninger og ambisjoner på vegne av eleven. Andre lærere snakker om forventninger og krav som noe som kan oppleves som utfordrende for elever med ASF. Noen lærere har bevisst eller ubevisst, senket forventningene til skolen, i håp om at dette skal gjøre skolehverdagen enklere for elevene å mestre. Dette viser at det er nødvendig å se på hvordan lærere kan støtte sårbare elever i deres faglige- og sosiale mestring (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018). Dersom lærerne skal ha mulighet til å tilpasse undervisningen, slik at alle elever opplever mestring, kreves kompetanse om de utfordringer og diagnoser som er representert i elevgruppen. Denne kompetansen belyser dessverre studiens funn, at lærerne i liten grad har.

Det har vært stort fokus på inkludering i utdanningspolitikken de senere år. Dette legges det stor vekt på hos samtlige lærere. Lærerne har aktivt jobbet for å tilrettelegge undervisningen, slik at elevene har mestret å være mest mulig inne i ordinær undervisning. Flere lærere sier at de i tillegg opplever at det tar lenger tid å skape gode relasjoner til elever med ASF. Lærerne vektlegger lærer-elev relasjonen, samtidig problematiseres den, ved at de belyser at det er tid- og ressurskrevende.

Informantene legger stor vekt på vennskapets betydning for trivsel og motivasjon. De fleste informantene opplever at det å ha gode vennskskapsrelasjoner på skolen, forebygger skolevegring og bidrar til økt motivasjon for å komme på skolen. Sett i lys av utfordringene elever med ASF har med sosialt samspill, er den jobben lærerne har gjort i forhold til sosial inkludering, spesielt viktig for elevgruppen studien representerer.

Elever med ASF er i høy risiko til å utvikle skolevegring, og det er derfor meget positivt at Meld. St. 6 (2019-2020) etterspør en mer systematisk oppfølging av elever med høyt fravær. Regjeringen foreslår en strengere oppfølgingsplikt for skolene. Dette innebærer blant annet at det er ønskelig med en veileder for hvordan skolene skal fange- og følge opp, både frivillig- og ufrivillig skolefravær (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Det er klar sammenheng mellom elevenes fravær i grunnskolen og senere frafall fra videregående opplæring. Det er derfor grunn til å tro at bedre oppfølging av elever med skolevegringsproblematikk på et tidlig tidspunkt, bidrar til at flere elever fullfører videregående opplæring.

## 7 Referanser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. American Psychiatric Association.
- Amundsen, M- L., & Garmannslund, P. (2018). Skolerelaterte faktorer knyttet til psykisk stress og uro hos elever i ungdomstrinnet. *Psykologi i kommunen nr 6 2018*.
- Amundsen, M- L., & Møller, G. (2020). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat? *Psykologi i kommunen nr. 4 2020*.
- Amundsen, M- L., & Møller, G. H. (2020). Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen nr. 4 2020*.
- Amundsen, M.-L. (2019). Når skolen svikter. *Psykologi i kommunen nr 6 2020*.
- Amundsen, M.-L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A., & Rosenberg, C. (2020). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen nr. 2 2020*.
- Baraldsnes, D., & Borthne Hvidsten, B. I. (2020). Samarbeid mellom lærere på barneskole og PP-rådgiver. I B. I. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene, & G. Söderlund, *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (ss. 57-80). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barendse, E., Heniks, M., Thoonen, G., Aldenkamp, A., & Kessels, R. (2018, Juni 29). Social behaviour and social cognition in high-functioning adolescents with autism spectrum disorder (ASD): two sides of the same coin? *Cognitive processing*, ss. 545-555. Hentet fra Springer link: <https://ezproxy2.usn.no:2096/article/10.1007/s10339-018-0866-5>
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudet.
- 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*. Stockholm: Center of Neurodevelopmental Disorders at Karolinska Institutet.
- Bjelland, E. K., Høyland, J., & Ogden, T. (2020). Lærer som "endringsagent" for å styrke relasjoner mellom seg og elevene. I B. I. Hvidsten, I. Kuginyte- Arlauskiene, & G. Söderlund, *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (ss. 81-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen- læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016, 4 25). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016, April 25). *www.udir.no*. Hentet fra Samarbeidet mellom hjem og skole: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/innledning/#>
- Erikseth, S., Jahr, E., & Eldevik, S. (2013). Autisme. I S. Erikseth, & E. Svartdal, *Anvendt atferdsanalyse* (ss. 223-239). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Folkehelseinstituttet . (2020, September 21). *www.fhi.no*. Hentet fra Autisme: <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/autisme---faktaark/>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning- A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014, 3 20). *School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance*. Hentet fra <https://schoolrefuserfamilies.files.wordpress.com/2018/01/havik-bru-ertesvag-school-factors-assoc-with-sr.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2010). *Forskrift om krav til spesialisthelsetjenester, godkjenning av nasjonale tjenester i spesialisthelsetjenesten og bruk av betegnelsen universitetssykehus*. Hentet fra [www.lovdata.no](http://www.lovdata.no): [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-12-17-1706#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-12-17-1706#KAPITTEL_4)
- Hernes, M., & Larsen, K. (2012). *Autisme og atferdsanalyse*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Holden, B. (2005). *Autisme. Amandas møte med atferdsanalysen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hustad, B.-C., Strøm, T., & Strømsvik, C. L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten- til de nye forventningene? : Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten (B.nr.2/2019)*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I E. Befring, R. Talseth, & I. Veia, *Barn i Norge- Se meg* (ss. 27-39). Gamlebyen: Voksne for barn.
- Ingul, J. M. (2020). *Norsk psykologiforening- hva er skolevegring?* Hentet fra [Psykologiforeningen.no](http://Psykologiforeningen.no):

<https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegning>

- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen damm akademisk forlag.
- Kearney, C. (2018). *Helping school refusing children and their parents: A guide for school based professionals*. Oxford: Oxford University Press.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, ss. 339–354.
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, ss. 197-205.
- Kirkhaug, B., Drugli, M., Klöckner, C. A., & Mørch, W.-T. (2013). Association between parental involvement in school and child conduct, social, and internalizing problems: teacher report. *Educational Research and Evaluation*, 346-361.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra [www.lovdatab.no](http://www.lovdatab.no): [https://lovdatab.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_12#KAPITTEL\\_12](https://lovdatab.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_12#KAPITTEL_12)
- Kunnskapsdepartementet. (2006, 8 1). *lovdatab.no*. Hentet fra Forskrift til opplæringslova: [https://lovdatab.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_24#KAPITTEL\\_24](https://lovdatab.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24)
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *St. meld. nr 16. ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Meld. St. 18. Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Meld. St 6*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 7 1). *regjeringen.no*. Hentet fra Kompetanseløftet i spesialpedagogikk starter opp til høsten: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kompetansetiltak-tett-pa/id2721747/>
- Kvale, S. (2015). Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet. I S. Kvale, S. Brinkmann, T. Anderssen, & J. Rygge, *Det kvalitative forskningsintervju* (ss. 42-68). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lai, L. (2015). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lord, C., & Bishop, S. L. (2015). Recent Advances in Autism Research as Reflected in DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder. *The Annual Review of Clinical Psychology*, 53-70.
- Markussen, E., Wigum Frøseth, M., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Martinsen, H. (2019, 3 19). *Barn med ASD i barneskolen*. Hentet fra [www.autismeforeningen.no](http://www.autismeforeningen.no): <https://autismeforeningen.no/2019/03/19/barn-med-asd-i-barneskolen/>
- Martinsen, H., Nærland, T., & Tetzchner, S. v. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismspekterforstyrrelser. Prinsipper for opplæring og tilrettelegging*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K., & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser. utfordringer tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland, *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (ss. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I T. Moen, & A. Tveit, *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (ss. 17-32). Trondheim: Akademika forlag.
- Munkhaugen, E. (2019, Juli 3). *School refusal behaviour in students with autism spectrum disorder. An exploratory study of frequency and associated factors*. Oslo. Hentet fra Oslo universitetssykehus: <https://ekspertsykehusetblog.wordpress.com/2019/07/03/barn-med-autismeforstyrrelser-har-oftere-skolevegring/>
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A., Sponheim, E., & Diseth, T. H. (2017). School Refusal Behaviour: Are Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Research in autism spectrum disorders*, ss. 31-38.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [www.forskningsetikk.no](http://www.forskningsetikk.no): <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. (2016, 3 18). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordby, M. J. (2019). Når skolen blir en fiende. *Statpedmagasinet*. Hentet fra [www.utdanningsforskning.no](http://www.utdanningsforskning.no).
- NOU. (2009:18). *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU. (2016:17). *På lik linje*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU. (2020: 1). *Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Oslo: Helse og omsorgsdepartementet.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olesen, E., & Waldahl, R. (2019). *Undersøkelse av tilbudet som gis til barn og ungdom med Autismespekterforstyrrelser og Tourettes syndrom i utvalgte skoler*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Olsen, M. H. (2020). Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv. I S. Hillesøy, E. Killi, & A.-E. Kristoffersen, *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (ss. 12-25). Oslo: Statped.
- Olsen, M. H. (2020). Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv. I S. Hillesøy, E. Killi, & A.-E. Kristoffersen, *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (ss. 12-25). Oslo: Statped.
- Olsen, M. H. (2020). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Bergen: Pedlex.
- Oslo universitetssykehus. (2021, Mars 31). [www.oslo-universitetssykehus.no](http://www.oslo-universitetssykehus.no). Hentet fra Autisme: <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/nevsom/autisme>
- Palm, K., Becher, A. A., & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen. I K. Palm, & E. Michaelsen, *Den viktige begynneropplæringen* (ss. 13-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2020, 10 12). *Etikk i forskningen: webområde for regjeringen*. Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no): <https://www.regjeringen.no/no/tema/forskning/innsiktsartikler/etikk-i-forskningen/id2000710/>
- Statistisk sentralbyrå. (2020) *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Statped. (2020). *Autismespekterforstyrrelser*. Hentet fra [www.statped.no](http://www.statped.no): <https://www.statped.no/autisme/om-autismespekterforstyrrelser/>
- Statped. (2021). *Autisme og tidlig innsats*. Hentet fra [www.statped.no](http://www.statped.no): <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-tidlig-innsats/>

- Statped. (2021). *Skolefravær og systemfokus*. Hentet fra [www.statped.no](http://www.statped.no):  
<https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/skolefravar-og-systemfokus/>
- Strand, M. G. (2020). *www.forskning.no*. Hentet fra Vi vet ikke hvor stort problemet med skolefravær egentlig er, sier skoleforsker: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partnerskole-og-utdanning/vi-vet-ikke-hvor-stort-problemet-med-skolefravaer-egentlig-er-sier-skoleforsker/1714793>
- Strand, M. G. (2021). *Slik får skolevegrere lyst til å komme tilbake til skolen*. Hentet fra [www.forskning.no](http://www.forskning.no): <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-psykologi/slik-far-skolevegrere-lyst-til-a-komme-tilbake-til-skolen/1848531>
- Strømstad, M., Nes, K., & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag AS.
- Tetzchner, S. V., & Martinsen, H. (2014). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Unesco. (1994). *The Salamanca statment and framework for action on special needs education*. Hentet 11 28, 2018 fra Unesco: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Universell utforming AS. (2018). *Universell utforming av skoler for elever med kognitive og*. Oslo: Universell utforming AS.
- Urnes, A. G. (red.). (2020). Autismespekterforstyrrelser. I A.-G. Urnes, *Den interaktive hjernen hos barn og unge* (ss. 273-288). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *www.udir.no*. Hentet fra Lærerplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa.:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/prinsippfor\\_oppleringa.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsippfor_oppleringa.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 3 3). *udir.no*. Hentet fra Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, Juni 24). *www.udir.no*. Hentet fra Lærer-elev-relasjonen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 8 29). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet fra [www.udir.no](http://www.udir.no):  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>



- Utdanningsdirektoratet. (2020). *www.udir.no*. Hentet fra Samarbeid mellom hjem og skole:  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Wendelborg, C., & Paulsen, V. (2014). Inkludering i skolen- inkludering på fritida? I J. Tøssebro, & C. Wendelborg, *Oppvekst med funksjonshemming* (ss. 59-79). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WHO. (1992). *World Health Organization*. Hentet fra The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines.:  
<https://icd.who.int/browse10/2019/en>
- Wilberg, E. L., Nordby, M.-J., & Tjäder, H. G. (2020). Inkluderende læringsaktiviteter. I S. Hillesøy, E. Killi, & A.-E. Kristoffersen.(red.). *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (ss. 175-188). Oslo: Statped.
- Winsvold, A. (2011). *Evaluering av prosjektet: Sammen for barn og unge bedre samordning av tjenester til utsatte barn og unge*. Oslo: NOVA.

## 8 Vedlegg 1

---

### *Intervjuguide*

---

**Hvilke erfaringer har lærere med skolevegring hos elever med autismespekterforstyrrelser?**

#### **Autisme**

- Hvilken erfaring har du med autisme?
- Opplever du at du har nok kompetanse omkring å leve med autisme?
- Hvordan opplever du at det er å skape relasjon med barn som har autisme?
- Opplever du at noen elever er mer sårbare for å utvikle skolevegring enn andre?

#### **Skolevegring**

- Hvilken erfaring har du med skolevegringsproblematikk?
- Hvordan definerer du forskjellen på skolevegring og skulk?
- Har skolen en tiltaksplan når det kommer til skolevegring?
- Hvilke tiltak settes inn i tiltaksplanene?

#### **Hjelpeapparatet**

- Opplever du at hjelpeapparatet kan nok om kombinasjonen autisme og skolevegring?
- Opplever du at PP-tjenesten kan være til hjelp?
- Opplever du at skolehelsetjenesten kan være til hjelp?
- Opplever du at BUP kan være til hjelp?

#### **Samarbeid**

- Hvordan opplever du samarbeidet mellom de ulike hjelpeinstansene?
- Hvordan opplever du samarbeidet med foresatte?

## **Forespørsel om å delta på et forskningsintervju i forbindelse med masteroppgave**

Mitt navn er Ingrid Knapstad Larsen, og jeg skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk ved universitetet i Sørøst-Norge.

Temaet for oppgaven er elever med autismspekterforstyrrelser som har skolevegringsatferd. Det er ønskelig at lærerne som intervjues har erfaring med tematikken, og at elevene viste skolevegringsatferd i 1-4 klasse. Jeg ønsker gjennom en kvalitativ tilnærming, å se nærmere på læreres erfaringer med de yngste barna i skolen, og deres utfordringer knyttet til autismspekterforstyrrelser og skolevegring. Hvordan hjelpeapparatet omkring disse elevene fungerer, vil også bli belyst i studien.

Intervjuet vil gjennomføres vinteren 2021. Grunnet Covid-19, vil det være mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuet enten på telefon, eller via videomøte. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Vi kan sammen avtale tid for intervjuet. Underveis vil jeg notere relevante opplysninger som fremkommer i intervjuet, og du som informant vil få tilsendt referat i etterkant. Her vil du ha mulighet til å tilføre eller utdype, dersom du har behov for det.

Jeg er underlagt taushetsplikt, og alle data vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Masteroppgaven skal leveres i juni 2021, og informanter som ønsker det kan da få en kopi av den ferdige masteroppgaven. Alle data vil slettes når oppgaven er levert.

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke tilbake samtykket uten å gi noen forklaring, eller at det vil gi deg noen negative konsekvenser.

Har du spørsmål knyttet til studien, eller deltakelse i studien kan du ta kontakt med meg på [ingrid.knapstad@gmail.com](mailto:ingrid.knapstad@gmail.com), eller telefon 97178208.

Med vennlig hilsen Ingrid Knapstad Larsen