

Masteroppgave i Undervisning og læring

**Hvordan arbeides det systematisk for å sikre skolenærvær  
av elever med autismespekterdiagnose?**

En kvalitativ studie av skolens erfaringer

Desiree Kårtveit

Studium: Spesialpedagogikk

mai 2022

Antall ord:

31891



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Abstract

This study is about school presence and pupils with autism spectre diagnosis. The background for the subject matter chosen in this study, is scientific research made by Ellen Kathrine Munkhaugen, *School refusal behaviour in students with autism spectrum disorder. An exploratory study of frequency and associated factors* (2019), where she concludes that pupils with autism spectre diagnosis are more prone to develop school refusal behaviour than other pupils. School refusal and absence from school has become an increasing problem in general and Trude Havik has done research on this phenomenon. Based on the conclusion that pupils with autism spectre diagnosis are more at risk for this phenomenon than others, it is common sense for me to think that the school must work to try to prevent this behaviour. The question is then:

*How does the school work systematically to ensure they maintain the presence at school for pupils with autism spectre diagnosis?*

The purpose of this study is to show how the school works to maintain the presence of the pupils with autism spectre diagnosis at school, and be an example of preventive work in a good learning environment.

The examination of this issue has been done qualitatively by way of semi structured focus group interviews with four participants from various positions at the same school. The study has had a phenomenological and hermeneutic scientific theoretical perspective, and the findings has come through social constructivist interaction.

Central findings in the study points to various areas of everyday life at school, that pupils with autism spectre diagnosis needs to get arranged and how the school performs this arrangement. The discussion shows that a wide range of competence is needed to facilitate for pupils with autism spectre diagnosis. At the same time, we must be aware of the school's risk factors that can trigger school refusal behaviour. Summarized we can say that if only one measure is to be taken to maintain presence in school for pupils with autism spectre diagnosis, it might be useful to structure everyday school life so it appears predictable and safe.

## Sammendrag

Denne studien handler om skolenærvær og elever med autismspekterdiagnose. Bakgrunnen for valg av tematikken i denne studien er forskning utført av Ellen Kathrine Munkhaugen, *School refusal behaviour in students with autism spectrum disorder. An exploratory study of frequency and associated factors* (2019), hvor hun konkluderer med at elever med autismspekterdiagnose er mer utsatt for å utvikle skolevegringsatferd enn andre elever. Skolevegring og fravær i skolen er blitt et økende problem generelt og Trude Havik har forsket på dette fenomenet. Ut fra at elever med autismspekterdiagnoser er mer utsatte for dette fenomenet enn andre, er det naturlig for meg å tenke at da må skolen forebygge for denne atferden og problemstillingen er:

*Hvordan arbeides det systematisk for å sikre skolenærvær av elever med autismspekterdiagnose?*

Formålet med denne studien er å vise til hvordan en skole arbeider for å opprettholde tilstedeværelsen av elevene med autismspekterdiagnose og være et eksempel på forebyggende arbeid i et godt læringsmiljø.

Undersøkelsen av problemstillingen er gjennomført med et kvalitativt semistrukturert fokusgruppeintervju med fire deltakere med ulike stillinger fra den samme skolen. Studien har hatt et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv og funn i studien er kommet frem gjennom sosialkonstruktivistisk samhandling.

Sentrale funn i studien viser til ulike områder i skolehverdagen, som elever med autismspekterdiagnose har behov for å få tilrettelagt og hvordan denne skolen utfører denne tilretteleggingen. Drøftingen viser at det trengs bred kompetanse for å kunne tilrettelegge for elever med autismspekterdiagnose, samtidig som man må være bevisst skolens risikofaktorer, som kan utløse skolevegringsatferd.

Oppsummert kan man si at skal man utføre bare et tiltak for å opprettholde skolenærværet for elever med autismspekterdiagnose, så kan det være nyttig å strukturere skolehverdagen slik at den fremstår som forutsigbar og trygg.

## Forord

Endelig fikk jeg gjennomført min plan om å skrive en masteroppgave. Det har vært en opplevelse og en erfaring jeg ikke vil være foruten, selv med alle følelsene som følger med et slikt stykke arbeid. Det har vært mestringsfølelse, frustrasjon, læringsglede og ikke minst stolthet over hva jeg har fått til.

Jeg har et ønske med denne studien, det er å løfte frem alle dem som arbeider hver dag med tanke på felleskapet og med hjertet hos den enkelte elev. Jeg ønsker å være den ene som har denne spesielle betydningen og vil med det takke for mye lærdom fra Høgskolen i Volda. En spesiell takk til min veileder, førsteamanuensis Liv Ingrid Aske Håberg, som har støttet meg i denne oppgaven. Du har vært tilgjengelig for alle slags henvendelser, kun en e-post unna. Dine råd har vært konkrete og konstruktive, så takk skal du ha.

Stor takk til rektor Svein-Ove Hammersland, som har hatt tiltro til at jeg kunne gjennomføre et slikt studium, og det er som du alltid sier, det ordner seg.

Den som fortjener størst takk er min kjære mann, Jan-Ove Kårtveit, som har stått ved min side og heiet meg frem, både i regnværsdager og i solskinnsdager. Det er noe som sier meg at han er meget fornøyd for at denne tiden tar slutt. Våre to jenter, Irmelin og Ine, vil jeg og takke for mange gode samtaler om skoletemaer og stor tålmodighet med mor.

Videre ønsker jeg å takke deltakerne som stilte opp, uten dere ville jeg ikke kunnet gjennomføre denne studien og en takk til mine nye studievenninner: Lisbeth Sara og Tuva, takk for alle møter, samtaler og støtte dere har gitt meg. Gleder meg veldig til å møtes igjen.

Fjell, mai 2022

Desiree Kårtveit

## Innholdsliste

Abstract.....	i
Sammendrag .....	ii
Forord .....	iii
Kapittel 1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling .....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Begrepsavklaringer.....	2
1.4 Oppgavens oppbygging.....	3
Kapittel 2 Kunnskapsgrunnlag .....	5
2.1 Skolefravær og skolenærvær .....	5
2.2 Elevgruppen i studien .....	6
2.2.1 Diagnosekriterier .....	7
2.2.2 Utbredelse av ASD .....	8
2.2.3 Historisk perspektiv på autismspekterdiagnose .....	8
2.3 Kompetanse i skolen .....	9
2.4 Autismspekterdiagnose og skolevegringsatferd .....	11
2.4.1 Risikofaktorer i skolen for å utvikle skolevegring.....	11
2.4.2 Tiltakspyramidemodellen .....	12
2.4.3 Identifisering av skolevegring.....	14
2.5 Inkludering.....	16
2.5.1 Inkludering i historisk perspektiv .....	17
2.5.2 Samfunnsutfordring.....	17

2.5.3	Tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	18
2.5.4	Tidlig innsats .....	18
2.6	Et godt læringsmiljø består av nærværsfaktorer .....	19
2.6.1	Trivsel i skolen .....	20
2.6.2	Klasseledelse .....	21
2.6.3	Struktur og forutsigbarhet .....	22
2.6.4	Det fysiske læringsmiljøet .....	23
2.7	Samarbeid .....	24
2.7.1	Samarbeid mellom skole og hjem .....	24
2.7.2	Samarbeid på tvers .....	25
2.7.3	Samarbeid innad i skolen .....	27
Kapittel 3	Forskingsmetode og datagrunnlag .....	28
3.1	Kvalitative metoder .....	28
3.1.1	Fokusgruppeintervju .....	29
3.1.2	Kasus-studie .....	30
3.1.3	Vitenskapelige retninger .....	30
3.2	Forberedelse til datainnsamling .....	32
3.2.1	Intervjuguide .....	32
3.2.2	Pilotintervju .....	33
3.2.3	Utvalg .....	34
3.3	Gjennomføring .....	35
3.4	Transkripsjon av lydopptak .....	37
3.5	Analyse av datamaterialet .....	38
3.5.1	Deduktive og induktive fremgangsmåter .....	39

3.6	Verifisering i kvalitativ forskning.....	40
3.6.1	Reliabilitet .....	40
3.6.2	Validitet .....	41
3.6.3	Forskere forforståelse .....	42
3.7	Forskningsetikk.....	43
3.7.1	Informert samtykke .....	44
3.7.2	Konfidensialitet.....	44
3.7.3	Konsekvenser av å delta i forskning .....	46
Kapittel 4	Presentasjon av empiri .....	46
4.1	Skolenærvær.....	47
4.1.1	Autismespekterdiagnoser og skolefravær .....	47
4.2	Rett til opplæring .....	47
4.2.1	Kompetanse i skolen.....	48
4.2.2	Inkludering .....	50
4.2.3	Tilhørighet.....	51
4.3	Tilrettelagt opplæring.....	51
4.3.1	Lokaler .....	52
4.3.2	Aktiviteter for læring .....	54
4.3.3	Struktur og forutsigbarhet.....	54
4.4	Samarbeid .....	55
4.5	Utfordringer i skolehverdagen .....	57
4.6	Suksesshistorier fra skolehverdagen.....	58
4.7	Oppsummering av empiri .....	59
Kapittel 5	Drøfting .....	60

5.1	Kompetanse i skolen .....	60
5.1.1	Skolenærvær .....	62
5.1.2	Elever med ASD har rett til kvalitet i opplæringen.....	64
5.2	Identifisering av skolevegringsatferd .....	65
5.2.1	Kartlegging.....	67
5.3	Inkludering.....	68
5.3.1	Tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	71
5.4	Et godt læringsmiljø .....	72
5.4.1	Trivsel i skolen .....	73
5.4.2	Relasjon.....	74
5.4.3	Tilhørighet.....	76
5.4.4	Struktur og forutsigbarhet.....	77
5.4.5	Det fysiske læringsrommet.....	80
5.5	Samarbeid .....	81
5.5.1	Samarbeid innad i skolen.....	83
5.5.2	Hjem og skole samarbeid.....	84
5.6	Oppsummering av drøfting .....	86
Kapittel 6	Avslutning .....	88
6.1	Refleksjoner og veien videre .....	89
6.2	Svakheter og styrker i studien .....	90
	Litteraturliste .....	92
	Innholdsliste for vedlegg .....	102
Vedlegg I	Intervjuguide .....	102
Vedlegg II	Informasjonsskriv .....	102



Vedlegg III	Samtykkeerklæring .....	102
Vedlegg IIII	Svar fra personverntjenesten NSD .....	102

## Innholdsliste for figurer

Figur 1: A Response to Intervention model for problematic school absenteeism (Kearney & Graczyk, 2014, s. 5).....	13
Figur 2: eksempel på tabell for analyse .....	39

# Kapittel 1 Innledning

Frafall i skolen, dropout, skolevegring, ufrivillig skolefravær og bekymringsfullt fravær er begreper som blir brukt i forbindelse med skolefravær og er et fenomen, som kan gi alvorlige konsekvenser i dagens kunnskapssamfunn. Tall fra ungdomsundersøkelsen i 2021, viser at syttitre prosent av elevene kjeder seg og tjuefem prosent ofte gruer seg til å gå på skolen og tallene stiger (Bakken, 2021). Forskning av Munkhaugen (2019) peker på at elever med autismespekterdiagnose (ASD) er mer utsatt for skolevegring enn de øvrige elevene og hun sier at det er behov for mer forskning innen denne problematikken (Munkhaugen, 2019).

Av denne grunn vil studien være aktuell. Studien vil se etter faktorer som fremmer skolenærvær sett i forhold til elever med ASD ved en enkel skole.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Bakgrunnen for at jeg valgte dette temaet er at jeg ønsker å kunne mer om denne komplekse situasjonen. Jeg lyttet til et intervju på podkasten Lektor Lomsdalens innfall. Lektor Lomsdalens innfall er en norsk skolepodkast. Podkasten har som mål å ta opp interessante og spennende temaer for alle som er interessert i norsk skole. Podkasten tar for seg pedagogiske, didaktiske, politiske, og lederskaps perspektiver på skolen og blir sponset av Cappelen Damm. Lektor Lomsdalen skriver at samarbeidet ikke påvirker podkastens redaksjonelle linje eller innhold (Lomsdalen, 2022).

Intervjuet som fanget min oppmerksomhet handlet om temaet ASD og skolefravær med Ellen Kathrine Munkhaugen som gjest (Lomsdalen & Munkhaugen, 2021).

Ellen Kathrine Munkhaugen er seksjonsleder for regional kompetansetjeneste for ASD, ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi i Helse Sør-Øst (Oslo universitetssykehus, 2022). Munkhaugen står bak blant annet forskning på tematikken skolefravær hos elever med ASD. Funn i Munkhaugen (2019) sin studie viser at over halvparten av elevene med ASD i norsk skole viser en form for skolevegring.

Podkasten Lektor Lomsdalens innfall, har utført flere intervjuer om tematikken skolefravær og jeg finner det interessant å se hvilket begrep om skolefravær, som blir anvendt i intervjusituasjon av forskere, da det kan gi en pekepinn på eventuelle endringer og skiftninger i litteraturen i forhold til etablert forskning.

Trude Havik, Marie-Lisbet Amundsen og Ellen Kathrine Munkhaugen bruker alle begrepet skolevegring i sine intervjuer (Lomsdalen & Amundsen, 2021; Lomsdalen & Havik, 2018; Lomsdalen & Munkhaugen, 2021), og bekrefter at begrepet skolevegring, som et etablert begrep i dagens forskning. Begrepet skolevegring er definert av Havik, Bru og Ertesvåg (2014) som «fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen».

## 1.2 Problemstilling

Formålet med denne studien er å vise hvordan en skole arbeider for å opprettholde tilstedeværelsen av elevene med autismspekterdiagnose og være et eksempel på forebyggende arbeid i en skolehverdag. Jeg ønsker at denne studien kan være med på å fremme kompetanse på dette området og vise til hvordan en skole lykkes i sitt arbeid med å opprettholde et godt skolenærvær for elever med ASD og problemstillingen er:

*Hvordan arbeides det systematisk for å sikre skolenærvær av elever med autismspekterdiagnose?*

## 1.3 Begrepsavklaringer

Autismspekterdiagnose er en samlebetegnelse som omfatter flere ulike beslektede diagnoser. De vanligste er barneautisme (infantil autisme), Asperger syndrom, atypisk autisme og uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (PDD-NOS). Internasjonalt omtales autismspekteret med forkortelsen ASD (Autism Spectrum Disorders). De vanligste kjennetegnene på autisme er vansker med sosial samhandling, snevre interesser og repetitiv adferd (Autismeforeningen i Norge, 2022).

I et forsøk på å finne en definisjon på begrepet skolenærvær søkte jeg på Store Norske Leksikon og søket gav ingen treff (Store Norske Leksikon, 2022). Deretter

gjorde jeg et enkelt søk på google for å se hvor mange treff begrepet skolefravær gav. Treff på skolefravær gav 96400, i motsetning til begrepet skolenærvær som kun gav 1870 treff. Begrepet tilstedeværelse derimot, gav omtrent 1 070 000 resultater. Det å være tilstede er synonym for nærvær og skaper en forståelse for begrepsinnholdet i begrepet skolenærvær (Det Norske Akademis ordbok, 2022).

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er oppbygd i kapitler som er nummerert med kapitteloverskrifter. Hvert kapittel er så inndelt med underkapitler, som igjen er inndelt videre med underoverskrift.

Oppgaven starter med kapittel 1 og innledning. Her er bakgrunn for valg av tema, formålet med studien, studiens problemstilling og noen begrepsavklaringer presentert.

Valg av metode for denne undersøkelsen er fokusgruppeintervju og Kvale og Brinkmann (2021, s. 137) skisserer intervjuundersøkelsen som en lineær utvikling gjennom syv faser, fra den opprinnelige idéen til den endelige rapporten. Jeg har tatt utgangspunkt i denne skissen og tematisering er det første fasen i intervjuundersøkelsens syv stadier. Denne skissen er laget for å trygge den uerfarne forsker, slik som meg.

Kapittel 2 gir et kunnskapsgrunnlag som består av teori, forskning, lovverk og styringsdokumenter, som sammen lager et grunnlag for å belyse problemstillingen.

I kapittel 3 gis det en presentasjon av forskningsmetode og studiens datagrunnlag. Forskningsmetoden i studien er kvalitativt fokusgruppeintervju og det vitenskapsteoretiske grunnlaget i studien er fenomenologisk og sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Det gis en presentasjon av studiens utvalg og mine forberedelser forut datainnsamlingen. Videre beskrives gjennomføringa av intervjuet og prosessen med transkripsjon og analyse. For å tolke og forstå informasjon gitt av deltakerne brukes hermeneutiske fortolkningsprinsipper. Avslutningsvis i kapittel 3, redegjøres det for oppgavens verifisering.

Kapittel 4 presenterer studiens empiri. Hovedfokuset er å gjengi informantenes utsagn fra fokusgruppeintervjuet, og dette gjøres med blant annet bruk av sitater.

Kapittel 5 samler empirien fra kapittel 4 og drøfter forskningsfunnene opp mot kunnskapsgrunnlaget som ble presentert i kapittel 2.

Kapittel 6 er oppgavens siste kapittel og problemstillingen i studien besvares. Jeg presenterer noen tanker om studien og refleksjoner om vider forskning.

Avslutningsvis beskriver jeg svakheter og styrker i denne studien.

## Kapittel 2 Kunnskapsgrunnlag

Denne studien har som fokus å se hvordan en skole arbeider med skolenærværet hos sine elever med ASD. Havik (2018) mener at skolens målsetning må være å trygge alle elever med god mental helse, slik at de ønsker å gå på skolen. Hun presiserer at alle elever skal oppleve tilhørighet, mestring og deltakelse.

Munkhaugen, Torske, Gjevik, Nærland, Pripp og Diseth (2017) har fokus på flere områder hvor skolen må forebygge for skolevegring hos elever med ASD. Skolen må ha kompetanse om både om ASD og risikofaktorer i skolen for å utvikle skolevegring og den må ha et utvidet skole-hjem-samarbeid. Dette samarbeidet må handle om økt oppmerksomhet og kontakt ved overganger, etter ferier og sykdom, og skolen må ha en «føre-var»-holdning. Med det menes at tiltak må diskuteres allerede ved tidlige tegn på skolevegring (Munkhaugen et al., 2017).

### 2.1 Skolefravær og skolenærvær

De første kjente forsøkene på å definere begrepet skolefravær ble gjort av Broadwin i 1932 og Partridge i 1939 og siden den gang har det blitt lansert flere ulike betegnelser, som skolefobi, skoleskulk, skolenekting og skolevegring. Skolevegring er den vanligste betegnelsen i bruk i dag (Sållman, Larsen, Holden og Kroken, 2012). Begrepet skolefravær brukes om barn og unge som er borte fra skolen, eller er på skolen uten å delta i undervisning. Fraværet er uten gyldig grunn som for eksempel sykdom eller andre sosiale problemer. Det er ingen som hindrer dem i å gå på skolen, altså fraværet skjer etter elevens eget ønske (Sållman et al., 2012). Skolefravær inndeles i dokumentert eller udokumentert fravær, og det er i det udokumenterte fraværet skolevegring befinner seg (Havik, 2018).

I engelskspråklig forskning brukes begrepet «school refusal» og i den norske forskningen bruker oversettelser av denne engelskspråklige betegnelsen (Sållman et al., 2012). School refusal eller ufrivillig skolefravær defineres av Munkhaugen (2019, s. 8) som barn og unge som har problemer med å komme på skolen eller å bli i en hel dag, eller en kombinasjon av begge.

Det er for tiden endringer i begrepsbruken angående skolefravær. Det er flere forfattere som ønsker å gå bort fra skolevegring. Rønhovde (2022) ønsker å erstatte det med bekymringsfullt skolefravær. Hun påpeker at skolevegring oppleves for

snevert når man står overfor en så mangesidig utfordring. Horn (2022) kritiserer begrepet skolevegring og ønsker å erstatte det med ufriville skolefravær. Hun er redd for at ansvaret plasseres hos eleven, og gjerne med en ta deg sammen holdning. Horn påpeker at ved fravær fra skolen er det de voksne som svikter, da de ikke har sett eller anerkjent elevens behov, eller de har tatt beslutninger som påvirker eleven negativt. Pellegrini (2007) er også kritisk til å bruke begrepet skolevegring og begrunner det med at ansvaret for årsaken til fraværet blir lagt hos eleven i for stor grad.

Skolefravær er en helt vanlig del av barns skolegang og det kan være vanskelig å vite hvor grensen til skolevegring går (Havik, Bru og Ertesvåg, 2015). Begrepet skolenærvær i studien må få betydning som en motsetning til skolevegring og tilstedeværelse i skolen kan brukes som en erstatning (Havik, 2018). Målsettingen for skolen er å trygge elever med god mental helse, som har lyst til å gå på skolen gjennom hele skoleløpet, elevene skal få oppleve tilhørighet, mestre skolens opp- og nedturer og kunne delta aktivt i skolesamfunnet. Tilstedeværelse i skolen er en forutsetning for delaktighet i samfunnet, sier Havik (2018) og peker på at skolen har ansvar for å ivareta alle elevene, inkludert elever med ASD (Havik, 2018).

## 2.2 Elevgruppen i studien

I dag blir ASD beskrevet som et atferds syndrom, som blir gitt som diagnose når utviklingsforstyrrelsene blir gjennomgripende. I dette ligger det at utfordringene og vanskene til mennesker med ASD griper inn i alle livsområder og utviklingsområder, men uttrykker seg ulikt ut ifra funksjonsnivå og alder hos den enkelte (Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand og Olsen, 2016). Noen vanlige kjernevansker omfatter det sosiale samspillet og den sosiale kommunikasjonen, samt en stereotypisk og repeterende atferd (World Health Organization, 2022a). Ved manglende forståelse og tilrettelegging av vansker over tid kan det føre til stress, og vises gjennom atferdsvansker, rigiditet, tvang og angst (Nordby, 2019). Barn med ASD kan streve med eksekutive funksjoner, som problemløsning, planlegging, gjennomføring av oppgaver og regulering av atferd. Sensorisk overbelastning er en annen utfordring hos elever med ASD. Sensoriske vansker er overfølsomhet for lyd, lys, berøring og lukt (Nordby, 2019).

### 2.2.1 Diagnosekriterier

ICD-11 beskriver autismespekterdiagnosen hos mennesker som vedvarende mangler i evnen til å initiere og opprettholde gjensidig sosial interaksjon og sosial kommunikasjon. Det er også karakteristisk at et menneske med ASD har en rekke begrensede, repeterende og uflexible mønstre for atferd, interesser eller aktiviteter som er klart atypiske eller overdrevne for individets alder og sosiokulturelle kontekst (World Health Organization, 2022b).

Frem til februar 2022, benyttet Norge den 10. versjonen av ICD-kodeverket. ICD-10 er erstattet av ICD-11 fra 11. februar 2022. ICD-10 og ICD-11 er en diagnosemanual som brukes til å rapportere blant annet diagnoser. World Health Organization godkjente ICD-11 i 2019 (World Health Organization, 2022b).

I diagnosemanualen ICD-11 beskrives diagnosekriteriene til autismespekterdiagnosen. Diagnosekriteriene kalles den autistiske triaden, siden vanskene oppstår innenfor sosialt samspill, sosial kommunikasjon og viser seg ved stereotypisk og repeterende atferd. DSM-systemet (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ble først utgitt i 1952 (DSM-I). Dette er en amerikansk variant av det internasjonale klassifikasjonssystemet ICD-systemet (Malt, 2020). I DSM-5 er triaden erstattet med to dimensjoner, det er vansker innenfor sosial kommunikasjon og fikserte interesser og repeterende atferd (Martinsen et al., 2016).

Den eldre versjonen av klassifiseringssystemet, ICD-10, kjennetegner ASD med at mennesket viser avvik i forhold til gjensidig sosial interaksjon, kommunikasjon og språk, og har et begrenset og repeterende mønster av aktiviteter og interesser (World Health Organization, 1993). Store Medisinske Leksikon gir også sine karakteristika av ASD ut fra ICD-10, og beskriver diagnosen som en fellesbetegnelse for gjennomgripende utviklingsforstyrrelse i nervesystemet (Weidle, 2021).

I diagnosemanualen DSM-5 og diagnosemanualen ICD-11, er underdiagnoser fjernet. Hovedhensikten med å endre diagnosekriteriene er å begrense økningen av antall mennesker med diagnosen (Martinsen et al., 2016). Uavhengig av hvilken diagnosemanual som benyttes er hovedprinsippet å kartlegge og bli godt kjent med individets særtrekk. Elever med ASD kan ha felles kjernevansker, men de vil ha ulikt funksjonsnivå og ulik personlighet (Martinsen et al., 2016).



Selv etter endringer i kriterier for å stille diagnosen er det fortsatt tre problemområder, den autistiske triaden. De tre problemområdene er vansker med språk og kommunikasjon, forholdet til andre mennesker og annerledes reaksjoner på sine omgivelser (Martinsen, Nærland og Tetzchner, 2015).

### 2.2.2 Utbredelse av ASD

World Health Organization (2022a) sier at det er omtrent 1 av 100 barn, som har autisme. ASD kan oppdages tidlig i barndommen, men blir ofte ikke diagnostisert før mye senere. Evnene og behovene til autister varierer. Noen mennesker med autisme kan leve selvstendig, mens andre har alvorlige funksjonshemninger og krever livslang omsorg og støtte.

Munkhaugen (2019) peker på at det finnes et høyt antall barn med autismspekterforstyrrelser i norske skoler og forekomsten av autismspekterforstyrrelser har økt sterkt over hele verden i løpet av de siste 25 årene, og anslås nå til å ligge rundt én til to prosent (Weidle, 2021). Gutter får tre til fire ganger hyppigere autismediagnose enn jenter, men jenter har større risiko for ikke å bli diagnostisert (Suren, 2020; Weidle, 2021). De fleste barna med ASD, mottar spesialpedagogisk undervisning i den offentlige skole for å få dekket sine opplæringsbehov (Martinsen, Nærland og Tetzchner, 2016, s. 486) og går i en ordinær klasse, hvor de er avhengig av struktur og forutsigbarhet for å kunne utvikle seg (Martinsen, et al., s. 242).

Helsedirektoratet (2021) fører statistikk for henvisninger til barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Rangert som nummer ni av ti er mistanke om gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (autisme), som nummer åtte befinner henvisningsrunnlaget skolevegning seg. Den mest vanlige henvisningsårsaken til BUP er mistanke om hyperkinetisk forstyrrelser (ADHD).

### 2.2.3 Historisk perspektiv på autismspekterdiagnose

Det er viktig å se skolen i sammenheng med samfunnsutviklingen og skolens syn på sine elever. Det var ikke vanlig at alle barn fikk delta i skolen og selv om det er utfordringer i dagens skole kan man se at det er en utvikling innenfor inkluderingsperspektivet. Kriteriene for ASD har gjennomgått store forandringer siden diagnosen først ble beskrevet av Leo Kanner (Martinsen et al., 2016, s. 31), og sier

noe om hvordan samfunnet ser på diagnosen og at elever med ASD har en naturlig plass i skolen i dag.

Psykiateren Leo Kanner anses av mange som den første som beskrev barn med autisme (Kanner, 1943) og kort tid etter, i 1944, publiserte Hans Asperger en studie hvor han beskrev barn med liknende atferdsmønstre, som senere ble kalt Aspergersyndrom (Asperger, 1944, oversatt 1991). Leo Kanner beskrev i 1943 barn som 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, mødrene ble referert til kjøleskapsmødre. Forskning viste etter hvert at tilstanden dreide seg om en utviklingsforstyrrelse med genetisk og neurologisk grunnlag. Beskrivelsene fra den gang stemmer godt overens med forståelsen vi har av autismespekterdiagnosen i dag (Kaale & Nordahl- Eivenessen, 2019).

Atferd og tankemønster kan fort bli låst hos barn med ASD, dette vises gjennom overfølsomhet i forhold til endring av rutiner. Barn med ASD vil gjerne motsette seg selv små endringer. Det er dette Leo Kanner hadde som opprinnelig kjennetegn på barneautisme. Leo Kanner snakket om negative reaksjoner på nyheter (Kanner, 1943). I dag er dette erstattet med motstand mot forandring. Motstand mot forandring må ikke forveksles med diagnosen OCD. Det handler om at barn med ASD ofte er veldig opptatt av at ting skal forbli likt, og kan sees på som et uttrykk på rigiditet (Martinsen et al., 2016).

### 2.3 Kompetanse i skolen

Munkhaugen, Torske, Gjevik, Nærland, Pripp og Diseth (2017) sin forskning sier noe om tiltak som må gjøres av skolen for å forebygge skolevegning hos elever med ASD. Skolen må ha kompetanse på dette tosidete fagområdet. Deretter må skolen ha et utvidet skole-hjem-samarbeid, og økt oppmerksomhet ved overganger og etter ferier og sykdom og lignende. Skolen må vise en «føre-var»-holdning, slik at tiltak iverksettes allerede ved tidlige tegn på skolevegning (Munkhaugen et al., 2017).

Lærernes kompetanse har de siste årene fått økt fokus i utdanningspolitikken. Det har vært en enorm satsning på etter og videre- utdanning, samt store endringer i det ordinære utdanningsløpet for pedagoger. Munkhaugen (2019) ønsker at skolen skal

ha god kompetanse om autisme og skolevegringsatferd, men sier ingenting om hvilket utdannelsesnivå, som gir legges til grunn for denne kompetansen. Hensikten med kvalitetssøkningen i den pedagogiske utdannelsen er at elevene skal oppleve et undervisningstilbud som består av høy kvalitet og særskilt god tilrettelegging, men ifølge opplæringsloven (1988 § 10-1) stilles det ikke kompetansekrav til lærere som gir spesialundervisning.

Havik (2018) påpeker at skolen må ha henvisningskompetanse og med henvisningskompetanse menes det at skolen bør ha kompetanse til å vite hvem og når man kontakter hjelpeinstanser. Instanser å ta kontakt med er for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). PP-tjenesten skal hjelpe elever med behov for særskilt tilrettelegging slik at elevene opplever et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud (Opplæringslova, 1988 § 5-6). BUP samarbeider med skolen og elevene for god psykisk helse. Når elever sliter psykisk, er det som regel tøft på skolen.

Vanskelighetene trenger ikke å være skolerelatert, men om de er skolerelatert, bør de kartlegges nærmere. Det kan gå utover elevens trivsel, mestring og læring og føre til at skolen blir et sted man ikke har lyst til å være om man ikke trives (Helsedirektoratet, 2022). I en melding til Stortinget (18 (2010-2011)), læring og fellesskap, drøftes viktigheten av at PP-tjenesten og øvrig hjelpeapparat har et tett samarbeid med skolen. Utdanningssystemet favner om et bredt mangfold, og skolen skal tilpasses alle elever. Dette krever spesialisert og målrettet kompetanse. Hjelpeapparatets rolle blir å arbeide tett, helhetlig og fornuftig omkring eleven for å sikre elevens læring, trivsel og mestring (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011).

Havik (2018) påpeker at det er viktig at personalet har tilstrekkelig kompetanse, for å kunne identifisere og iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt og Martinsen et al. (2015) forutsetter at læreren har kunnskaper om diagnoser og andre utfordringer elevene måtte ha i sitt daglige virke. Elever som mottar spesialundervisning har et enkeltvedtak etter opplæringsloven § 5-1 (1988), som gir en rettighet med individuell opplæringsplan (IOP). Elever som mottar spesialundervisning skal ha en IOP (Opplæringslova, 1988 § 5-5). En IOP er et arbeidsverktøy for skolen, for å sikre at eleven sitt opplæringstilbud samsvarer med det eleven har rett til etter enkeltvedtaket om spesialundervisning. Den kan ikke inneholde nye eller andre rettigheter for eleven enn de som kommer frem av enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det er helt nødvendig at skolen kjenner til hele utfordringsbildet, før det legges en plan for hvordan den skal tilrettelegge for elever med ASD i hverdagen. Å kartlegge og forstå eleven anses som en nødvendighet i forhold til individuell tilrettelegging. Tilrettelegging for elever med ASD er en kompleks og krevende oppgave, og det er viktig å legge elevens og foreldrenes erfaringer til grunn i arbeidet. Dersom det ikke tilrettelegges for denne elevgruppen tidlig nok, står elevene i fare for å utvikle et alvorlig skolefravær (Nordby, 2019).

## 2.4 Autismespekterdiagnose og skolevegringsatferd

Skolefravær kan ha mange ulike årsaker til enkeltelevers fravær som gjør skolevegringsproblematikken kompleks. Årsaker kan være knyttet til diagnose, til psykisk helse, til mobbing eller til skolemiljø (Havik, 2018). Munkhaugen (2019) har gjennomført en studie som kombinerer skolevegringsproblematikken og diagnose.

Tall fra Munkhaugen (2019) sin studie, viser at det er femtitte prosent av elevene med ASD som har skolevegringsadferd mot fem prosent til tjuette prosent av de øvrige elevene. Bortimot 2/3 av elevene med ASD var borte i enkelttimer eller dager i undersøkelsesperioden. Tendensen skolevegringsatferd startet gjerne å vise seg på barneskolen med enkelt fravær, og utviklet seg siden på ungdomskolen (Munkhaugen, 2019).

Det er foreldre som rapporterer tallene i Munkhaugen (2019) sin forskning. I begynnelsen av skolevegringssaker klarer foreldre å få barna på skolen, og det kan se ut til at eleven har det greit når de først er på skolen. Foreldre rapporterer om barn som er trassige, har vondt i kroppen, som mage og hodet, og viser liten lyst til å gå på skolen (Munkhaugen, 2019). Derfor er det viktig at skolen får informasjon så tidlig som mulig og ikke minst at skolen tar foreldres bekymring på alvor (Nordby, 2019).

### 2.4.1 Risikofaktorer i skolen for å utvikle skolevegring

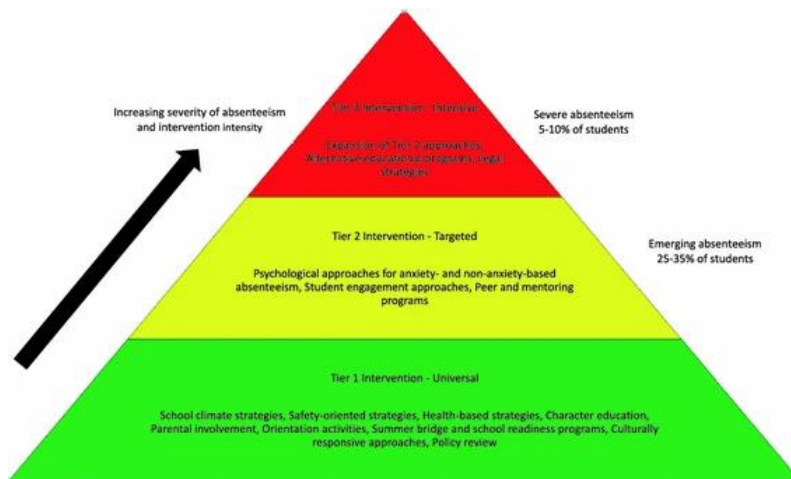
Risikofaktorer knyttet til skolevegring er mange og strekker seg over flere miljøer, som familie, venner, fritid, eleven selv og skole (Havik, 2018). I denne studien er det fokus på skolens risikofaktorer og eleven selv med diagnose. Risikofaktorer knyttet til skolen er et utrygt læringsmiljø, inkonsekvent håndheving av fraværsregler, dårlige relasjoner mellom elever og skolepersonale, lærerfravær, lav grad av struktur og

forutsigbarhet, mobbing, liten grad av tilrettelegging og dårlig planlagte overganger. Skolefravær i seg selv kan også utgjøre en risikofaktor for å utvikle skolevegring. Alle disse faktorene sammen eller hver for seg kan bidra til skolefravær, ved å endre fokuset til et forebyggende perspektiv kan de samme faktorene bidra til skolenærvær (Havik, 2018).

#### 2.4.2 Tiltakspyramidemodellen

Tiltakspyramidemodellen av Kearney og Graczyk (2014) er et systematisk hjelpemiddel for å velge tiltak, basert på behov hos eleven i et tredelt system. Kearney og Graczyk (2014) sin tredelte intervensjonsmodell er en strukturert tilnærming for å kunne tidlig identifisere og støtte elever med lærings- og atferds behov. Response to Intervention (Rti)-modellen eller tiltakspyramiden, kan systematisere prosessen for ulike tiltak. Forutsetninger som Rti-modellen legger til grunn, er først og fremst høy kvalitet på undervisningen og et godt skole-hjem samarbeid, med god foreldremedvirkning. Modellen må være integrert i opplæringen som en del av det systematiske arbeidet og styrt etter elevenes behov. Det innebærer at elevene vurderes fortløpende, og vurderingen gir en undervisning som er differensiert og tilpasset dem (RTI Action Network, 2022).

Tiltakspyramiden fremstilles som tredelt med universelle, målrettete og intensive tiltaksnivå. Universelt tiltaksnivå er forebyggende tiltak som er til det beste for alle. Det målrettete tiltaksnivået er for de som viser tegn til skolevegring for eksempel og det tredje tiltaksnivået er tiltenk til en liten gruppe elever som har behov for tiltak som er tilpasset den enkelte (Kearney & Graczyk, 2014). Se figur 1.



Figur 1: A Response to Intervention model for problematic school absenteeism (Kearney & Graczyk, 2014, s. 5)

Tiltakspyramiden kan brukes til styrking av nærværarbeid ved innføring av universelle tiltak, det kan for eksempel være et universalforebyggende mobbeprogram for barne- og ungdomsskole hvor målet er å redusere og forebygge mobbing og øke trivsel på (Roland & Vaaland, 2003). Kearney og Graczyk (2014) lister opp en rekke tiltak for å forebygge skolevegring på generelt grunnlag. Slike generelle tiltak vil ikke nødvendigvis treffe elever med ASD, og det vil da være behov for mer målrettede tiltak i forhold til elevens styrker og utfordringer (Martinsen et al., 2016). Tiltakspyramiden kan også brukes til elever med begynnende fraværproblematikk og dem som er blitt helt borte fra skolen (Ingul & Havik, 2021).

Kearney og Graczyk (2014) lister opp en rekke tiltak som er ment til bruk i tiltakspyramiden. På et universalt nivå må det jobbes med relasjonsbygging mellom voksne og barn, læring av regler, positive tilbakemeldinger, klasseledelse, sosial ferdighetsopplæring og tilsyn på alle skolens arenaer.

På nivået for selekterte tiltak, hvor barn med risiko for skolevegring er, er forslag til tiltak blant annet tidsavgrenset gruppeundervisning i skolefag og sosiale ferdigheter, problemløsning og økt foreldresamarbeid (Kearney & Graczyk, 2014).

Det indikerte nivået, er for elever med skolefaglige utfordringer og gjerne atferdsproblemer. Dette er tiltaksnivået, inkluderer utvidelser av selekterte tiltak. Det kan for eksempel være kognitiv atferdsterapi eller terapi rettet mot familien. Hensikten er å få kartlagt og forbedret familiedynamikken og den sosiale

interaksjonen. Det kan også være aktuelt å involvere andre instanser som for eksempel PPT, BUP og Barnevernet (Kearney & Graczyk, 2014). Ved enkelte tilfeller er det elever som har et slikt behov at de kommer utenfor denne modellen, og trenger støtte og hjelp fra andre instanser. Tiltakene som er nevnt her er ment tilpasset til utfordringer med skolevegringsatferd, og elever med ASD kan ha behov for andre tilrettelegginger ut fra sine behov (Kearney & Graczyk, 2014; Martinsen et al., 2016).

Arnesen, Meek-Hansen, Ogden og Sørli (2015, s. 52) viser en pyramide når de omtaler systemisk støtte og kompetansebygging og implementering i skoler. Formålet med deres tiltakspyramide er positiv læringsstøtte til alle. Inndelingen skjer etter tre innsatsområder: Universelle tiltak, selekterte tiltak og indikerte tiltak og arbeidsmåten som legges til grunn for tiltak, er kartlegging som bygger på vurdering og oppfølging. Det viser at bruk av tiltakspyramide er en systematisk måte å kvalitetssikre tiltakene som settes inn i skolen ovenfor alle elever eller de enkelte, også elever med ASD.

#### 2.4.3 Identifisering av skolevegring

For å avdekke skolevegring eller forebygge for denne atferden, må skolen identifisere tegnene til skolefravær og det må skje på et universelt nivå. Det anbefales å tenke systemisk om identifisering og se etter endringer i elevens atferd, faglige prestasjoner og deres fravær (Kearney & Graczyk, 2014). Skolevegring er en helt vanlig del av barns skolegang og det kan være vanskelig å vite hvor grensen til skolevegring går. Felles for arbeid med identifisering å kunne skille skolevegrere fra andre elevgrupper, som har fravær fra skolen (Havik, 2018; Kearney, 2008; Kearney & Graczyk, 2014). Det er vanlig å identifisere skolevegrere på to ulike nivåer, et generelt nivå og et målrettet nivå. Det generelle nivået omfatter alle elevene på skolen. Det målrettede nivået er når man ser tidlige tegn til skolevegring. Det er viktig å ha klart for seg at skolevegring ikke er en diagnose og kan ramme alle elever (Havik et al., 2015; Kearney, 2008; Kearney & Graczyk, 2014).

Det er vanlig for å identifisere skolevegring å kartlegge systematisk, gjerne med utfylling av skjema, samtale med eleven og tettere samarbeid med foreldre. Å kartlegge årsakene til skolefraværet er viktig for å kunne sette inn gode tiltak. Kartleggingen baserer seg gjerne på fravær og ifølge Kearney (2008) er fravær som

indikator for mild. Skolefravær hos elever med ASD er komplekst og har flere årsaker og registrering av bare fravær vil ikke fange opp elevens utfordring (Kearney & Graczyk, 2014; Munkhaugen, 2019). Fravær fra skolen blir sett på som et problem når eleven har mer enn 25 prosent fravær i minst to uker, og har store vansker med å delta i timene i minst to uker og har minst ti fraværsdager i løpet av femten uker i et skoleår (Kearney, 2008).

Ved å baserer seg på fravær kan man komme i en situasjon hvor skolevegring har oppstått og man må starte med reaktive tiltak i stedet for proaktive tiltak (Kearney & Graczyk, 2014), da kan det være mer hensiktsmessig å bruke et kartleggingsverktøy for å få kunnskaper om den enkelte elev. IVAS et informasjons- og kommunikasjonsverktøy tilpasset personer med autisme og normalt gode læreforutsetninger. IVAS kan også brukes overfor andre elever som av ulike årsaker syns læringsmiljøet er krevende og trenger tilrettelegging. Formålet med informasjonsverktøyet IVAS er å finne hva personen selv opplever som betydningsfullt for å ha en god og meningsfull skolehverdag (Andersen & Kleven, 2022).

Et annet kartleggingsverktøy som kan brukes i målrettet identifiseringsarbeid er School Refusal Assessment Scale-Revised, skjema (SRAS-R)- skjema. SRAS-R står for «Skjema for vurdering av skolenekting –revidert» (School refusal assessment scale, revised) (Havik, 2018; Kearney, 2006). Et SRAS-skjema er et redskap for å kartlegge skolevegringens funksjoner, SRAS-R brukes til å identifisere årsakene bak en elevs skolefravær og består av to sett med spørreskjemaer, ett til eleven og ett til foresatte, som inneholder 24 spørsmål hver.

To andre kartleggingsverktøy som kan brukes er «sånn vil jeg ha det på skolen» og «Sånn vil jeg ha det på SFO/AKS». Dette er støttemateriell for samtale om hvordan barn med autismespekterforstyrrelser, ADHD og Tourettes syndrom vil ha det på skolen og skolefritidsordningen. Disse kartleggingene legger opp til en samtale hvor lærer kan lytte til elevens egne tanker om hva som hjelper i skolen, og hva som stresser eller gjør det vanskelig å være der (Rosenqvist & Andersson, 2022).



## 2.5 Inkludering

Inkludering blir forklart som en målsetning hvor man har et ønske om å øke et menneskes deltakelse i for eksempel en klasse og å redusere segregasjonen fra klassefelleskapet. Det kan se ut til at begrepet erstatter integrering som et sentralt prinsipp for den spesialpedagogiske virksomheten i skolen (Bachmann & Haug, 2006). Det er et ønske om færre særskilte tilpasninger for enkeltelever, men heller større satsning på særskilte ordninger i felleskapet, slik at flere elever får utbytte av de tiltakene som settes i gang. Elevene skal oppnå egen utvikling i det inkluderende felleskapet. Inkluderende opplæring blir systematisert av Mitchell (2014) i en formel:  $Inclusive\ Education = V+P+5As+S+R+L$ . For at elever skal oppleve å være inkludert er det flere forhold som må oppfylles fra skolen sin side. Elevene har rett til aldersriktige klasser i nærmiljøet, tilgang til hjelpemidler og individuelle opplegg som er tilpasset til dem, ut fra vurdering av deres behov. Tilretteleggingen gjelder undervisning og tilpasninger i det fysiske rommet. Lærer skal motta støtte av spesialister, terapeuter, fagarbeider og ha tilgang til ressurser som læreverk og andre hjelpemidler. Siste kriteriet til Mitchell (2014) for å oppfylle kravet for inkluderende læringsmiljø er at lærer opptrer som klasseleder med inkludering som mål.

Haug (2014) operasjonaliserer begrepet inkludering og viser det inkludering fra to dimensjoner, en vertikal og en horisontal dimensjon. Den vertikale dimensjonen viser de ulike forvaltningsnivåene, helt fra det politiske ståstedet som styrer skolen til den enkelte elev i klasserommet, og den horisontale dimensjonen er inndelt etter fire utfordringer med inkludering som oppstår i skolen. Alle elever skal få ta del i det faglige og det sosiale felleskapet. Alle elever skal være reelle deltakere med sine forutsetninger, alle elever skal ha medvirkning og alle elever skal få uttale seg og påvirke det som gjelder egne interesser i opplæringen (Haug, 2014).

Skolen bygger på inkludering som prinsipp, med en grunnleggende respekt for menneskerettigheter og menneskers likeverd (Opplæringslova, 1988 §1-1). Man kan også se menneskeverdstanken i operasjonaliseringen til Haug (2014), med at alle skal kunne bidra, delta og finne aktivitetene meningsfulle. Dette er drøftet i melding til Stortinget 18, Læring og felleskap (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011), om at spesialundervisningen må gis på en slik måte at elevene ikke opplever segregering.

Man må vektlegge respekten for menneskeverdet i form av mangfold, og i ulike styrker og interesser.

### 2.5.1 Inkludering i historisk perspektiv

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 dokumentet Salamancaerklæringen. Salamancaerklæringen stadfestet viktigheten av å integrere barn med ulike vansker på sine nærskolene. Dette gjorde til at mange spesialskoler forsvant. Tanken med å integrere barn med ulike vansker i de ordinære skolene anses som god inkludering i forhold til å utrydde diskriminerende holdninger og utvikling av et inkluderende samfunn (UNESCO, 1994). Slik startet arbeidet med å gi alle barn med ulike vansker et likeverdig og godt opplæringsstilbud i ordinære skoler.

I 2009 ble det oppnevnt et utvalg, Midtlyng-utvalget, for å foreslå en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen. Bakgrunnen for meldingen var den sterke økningen i spesialundervisning og at spesialundervisningen ble gjennomført utenfor det ordinære elevfellesskapet. Utvalget viste til at det var to behov å ta stilling til, den allmenne retten til opplæring og den enkeltes behov for spesiell tilrettelegging (NOU 2009: 18).

### 2.5.2 Samfunnsutfordring

Våren 2020 kom ny norsk offentlig utredning; Tjenester til personer med autismespekterdiagnoser og mennesker med Tourettes syndrom. Deres mandat var å beskrive hvilke behov personer med ASD og Tourette har, og i hvilken grad vurdere dagens situasjon og foreslå hvordan offentlige tilbud kan bli bedre for disse gruppene og deres pårørende (NOU 2020:1, s. 17). Utredningen slår fast at utfordringene er knyttet til innholdet og kvaliteten i de ulike kompetansesentrene og tjenestetilbudet, som for øvrig varierer sterkt.

Lav kompetanse i skolen fører til manglende tilrettelegging for elevene med ASD og dette kan bidra til at flere elever ikke får den hjelpen de har behov for (NOU, 2020:1). Kompetansen må komme tettere på elevene og lærere må ha bedre kjennskap til hele utfordringsbildet, før det legges en plan for hvordan skolen skal tilrettelegge for elever med ASD (Martinsen et al., 2016).

I melding til Stortinget 6 (2019-2020) rettes fokus mot høyt fravær i opplæringen og den legger et tydelig ansvar på skolen for å fange- og følge opp elever som har et bekymringsfullt fravær, men meldingen sier lite eller ingenting om hva skolen faktisk skal gjøre før atferden viser seg eller når fraværspørblemet oppstår. Det finnes ikke en felles veileder for skolevegring og enkelte kommuner har laget sin egen veileder, men hvilken kvalitet den har, kan antakelig diskuteres. Kommunale veiledere kan muligens anses som en kobling mellom teori og praksis, med henvisninger til konkrete verktøy, rutiner og retningslinjer for håndtering av fraværssaker, se eksempel hentet fra Nittedal kommune (2022). Det er en faktor som man vet har påvirkning på elevens nærvær og det er læringsmiljøet. Læringsmiljøet er viktig for elevenes trivsel i skolen og det er lærerens ansvar er å skape et læringsmiljø som trykker elevene. At elevene trives på skolen er et viktig mål i seg selv (Opplæringslova, 1988 Kapittel 9A).

### 2.5.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

I opplæringsloven § 1–3 heter det at opplæringen skal være tilpasset evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Tilpasset opplæring er tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Prinsippet om tilpasset opplæring favner både den ordinære opplæringen og spesialundervisning. Skolens evne til å gi elevene opplæring som ivaretar den faglige og sosiale utvikling innenfor rammen av den ordinære opplæring, er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning. Spesialundervisning er også tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1988 §5-1). Tilpasset opplæring og spesialundervisning er en del av inkludering av elever. Skolens oppgave er å kunne gi faglig og sosial opplæring i den grad at Haug (2014) sine fire punkt i operasjonaliseringsmodellen blir oppfylt, eller Mitchell (2014) sin formel blir dekket.

### 2.5.4 Tidlig innsats

Munkhaugen et al. (2017) ønsker en føre var holdning i skolen og påstår at dagens situasjon er vent å se holdning. Med føre var holdning, menes det at tiltak diskuteres allerede ved tidlige tegn på skolevegring eller andre utfordringer. Tidlig innsats er et begrep som ble introdusert innen utdanningsfeltet i 2006. «... og ingen sto igjen.

Tidlig innsats for livslang læring». Melding til Stortinget 16, peker at alle har potensial for læring, men at det er for mange unge som går ut av grunnskolen med utilstrekkelige ferdigheter og kompetanse (Meld. St.16 (2006-2007), 2006). Det kan se ut til at prinsippet tidlig innsats ikke har etablert seg i skolen i 2019, da det kommer ny melding til Stortinget 6 «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO», og det drøftes at det finnes fortsatt elever som utvikler seg og lærer mindre enn de har forutsetninger for i skolen. Det meldes om et behov for at den spesialpedagogiske kompetansen må komme nærmere eleven, om alle barn og unge skal ha samme mulighet for egen utvikling i det inkluderende fellesskapet (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019). Tidlig innsats kan sees på som et verktøy for å oppnå tilpasset opplæring, eller omvendt (Opplæringslova, 1988 §1-4).

Om man ser disse to meldingen i historisk perspektiv og inkluderer dokumentet Salamancaerklæringen, kan man gjerne si seg enig med Munkhaugen et al. (2017) som mener det eksisterer en føre var holdning i skolen.

Tidlig innsats har to dimensjoner, den ene er at det settes inn tiltak med en gang vansker avdekkes, og den andre dimensjonen er tidlig innsats i lav alder, uten at det foreligger noen tegn på vansker. Dette kan ses på i sammenheng med tiltakspyramiden, enten befinner man seg på et universelt nivå, gjerne i tidlig alder med for eksempel ekstra bemanning, slik at man kan arbeide forebyggende eller så har man sett tegn til uønsket atferd og setter inn tiltak for å stoppe for eksempel fraværsatferden.

## 2.6 Et godt læringsmiljø består av nærværsfaktorer

Det er som oftest samspillet mellom individuelle egenskaper, familie og skolefaktorer som gjør om man utvikler skolevegring og det er skolens plikt å utvikle et trygt og godt læringsmiljø med forutsigbare skolehverdager, slik at faktorene i skolen oppleves som positive og man ønsker å delta og være på skolen (Havik, 2018). Elever med ASD har individuelle egenskaper som kan øke risikoen for å utvikle skolevegring (Munkhaugen, 2019), og av den grunn må skolen arbeide med sitt læringsmiljø slik at disse behovene blir møtt. Læringsmiljø er definert som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel» (Utdanningsdirektoratet, 2021) og Havik (2018)

fremhever at et godt læringsmiljø består av mange nærværsfaktorer.

Nærværsfaktorer er de faktorene som gjør til at elever velger å forbli i skolen.

I følge Martinsen et al., (2016, s. 15) er det tre typer tiltak på universelt nivå, som må ligge til grunn for tilrettelegging, slik at elever med ASD, best mulig kan delta i skolehverdagen. Dagen må fremstå strukturert og oversiktlig, elevene må få kommunikasjonsopplæring, slik at de har muligheter for å påvirke omgivelsene med egne valg og ønsker, og elevenes sosiale deltakelse må trygges.

### 2.6.1 Trivsel i skolen

Skoletrivsel er en faktor i læringsmiljøet. Betegnelsen trivsel er en oversettelse av det engelske begrepet well-being. Andre norske betegnelser for trivsel er blant annet velvære, lykke, mestring og livskvalitet (Helsedirektoratet, 2015). Alle betegnelse handler om en positiv opplevelse. Ved skolevegring kan eleven trives, oppleve velvære og lykke, men gjerne ikke på skolen. Begrepet trivsel er et uttrykk for en samlet vurdering på tvers av alle livsarenaer barn og unge er del av og ut fra det er skoletrivsel eller trivsel i skolen et settingsspesifikt begrep som reflekterer om eleven føler seg inkludert på skolen, om eleven opplever egen glede og har positive erfaringer i skolehverdagen. Etersom skolen er en av barn og unges viktigste livsarenaer, vil skoletrivsel oppleves som en sentral komponent av den totale trivselsopplevelsen (Gilman & Huebner, 2006), samtidig som manglende trivsel vil være en indikator på nedsatt psykisk helse (Amundsen, 2020).

Ungdata er en webbasert spørreundersøkelse, som blir gjennomført i de aller fleste skoler i kommunene og omfatter elever på ungdomstrinnet og i videregående skoler. Rapporten omfatter disse områdene: «livskvalitet, venner, foreldre, skole, lokalmiljø, framtid, medier, organisert fritid, fysisk aktivitet, helse, rusmiddelbruk, regelbrudd og vold og trakassering» (Bakken, 2021). Studien vil referere til området trivsel i skolen generelt, da ungdastudier ikke skiller ut enkelte elevgrupper.

Ungdataundersøkelsen (2021) viser at syttitre prosent av elevene kjeder seg og tjuefem prosent ofte gruer seg til å gå på skolen, disse tallene stiger. Ved å se på tallenes utvikling kan man se at siden 2012 har andelen som svarer at de trives på skolen blitt noe lavere for hvert år. Det har vært en nedgang på tre prosentpoeng. Samtidig er det flere enn for bare noen få år siden som sier de kjeder seg på skolen,

men det urovekkende tallet er andelen som gruer seg til å gå på skolen. Andelen elever som svarer at de gruer seg til å gå på skolen har økt fra åtte-ni prosent i 2019 til tjuufem prosent i 2021 (Bakken, 2019, 2021).

Relasjonsarbeid skaper et godt og inkluderende læringsmiljø og om skolen klarer å ivareta et omsorgsfullt miljø, vil elevene automatisk oppleve tilhørighet, som igjen kan føre til skoletrivsel, påpeker Havik (2018).

### 2.6.2 Klasseledelse

I overordnet del 3.1 beskrives det at trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tanken er at lærerne arbeider med elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling, med en klar og trygg autoritativ klasseledelse, både til klassen som gruppe og den til den enkelte elev (Havik, 2018), og på den måten fremme skolenærvær.

Hattie (2009) sin forskning bygger i liten grad på undervisning av elever med ASD, men den kan anvendes for å underbygge at relasjoner er et aktuelt tema også for elever i denne gruppen. Hun fremhever at et godt og inkluderende læringsmiljø vil være preget av høyt elevengasjement og gode sosiale relasjoner. Det er i samspillet mellom elev, lærer og fagstoff at læring starter, sier (Nordahl, 2012) og lister opp en rekke kvaliteter en lærer bør besitte for å kunne gi best mulig skolefaglig læringsutbytte til alle elevene sine. En lærer er best når den er en del av et profesjonelt felleskap i skolen, hvor man både mottar støtte og gir støtte til hverandre. En lærer må ha kompetanse til å lede klasser og ha fagdidaktiske kunnskaper til å gjennomføre variert undervisning. Videre må læreren være engasjert og se på utfordringer som en del av hverdagen og ha et ønske om å bygge positive relasjoner til elever, foresatte og kollegaer.

Lærerens relasjon til alle elevene er særlig viktig ovenfor sårbare og risikoutsatte elever. Elever med ASD kan ha problemer med å skape nære vennskap og være mindre motivert for å utvikle nye vennskap. Hvordan lærer oppfører seg ovenfor sårbare og risikoutsatte elever vil da vise en rolle og skape en forventning om hvordan de andre elevene skal oppføre seg i forhold til elever (Havik, 2018). Endre holdningene hos de andre med å skape forståelse for mangfoldet.

Elever med ASD rapporterer selv at hele sekstifire prosent opplever at de har blitt mobbet på skolen. Foreldre til elever med ASD rapporterer at hele syttisyv prosent av deres barn ble mobbet. Til sammenligning kan man vise til at «normalforekomsten» av mobbing i Norge er på mellom ni og elleve prosent (Kaland, 2017).

Lyon og Cotler (2007) sin forskning viser at de som er utsatt for mobbing har økt forekomst av fravær og bekreftes av (Havik et al., 2015) sin forskning, som viser at de som er utsatt for mobbing har økt forekomst av skolevegring. Det er forståelig at elever som blir utsatt for mobbing, uteblir fra skolen for å unngå å bli mobbet og for å unngå stress. Det er skolens plikt er å utvikle et trygt og godt læringsmiljø, som er uten mobbing og utestenging, skriver Havik (2018) og påpeker at det er et grunnleggende behov å oppleve sosial tilhørighet og vennskap.

### 2.6.3 Struktur og forutsigbarhet

Manglende struktur og forutsigbarhet er risikofaktorer for skolevegring og kan føre til stress i skolehverdagen. Elever med ASD kan ha behov for utvidet kontroll på egen dag, overganger, fag, timer eller aktiviteter (Havik, 2018; Martinsen et al., 2016). Det skilles mellom tre typer strukturer; rammestruktur, situasjonsstruktur og holdepunkter. Rammestruktur er for eksempel timeplanen til klassen. Situasjonsstruktur beskriver hver aktivitet eller hvert fag og holdepunkter er for eksempel en spesiell oppstarts rutine eller avslutningsrutine (Martinsen et al., 2015, s. 104).

Et vanlig hjelpemiddel for å strukturere skolehverdagen for elever med ASD er dagsplan, som kan være et eksempel på situasjonsstruktur. Dagsplan kan være til nytte hos enkelte elever med ASD om de har forståelsesproblemer. Det kan være utfordrende for elever med ASD å forstå hva som formidles og hva som forventes av dem i ulike situasjoner og overganger. Hjelpemidler som er utviklet for å for slike situasjoner er ofte visuelle og kan bestå av bilder, skrift, materielle tegn, grafiske eller digitale systemer (Martinsen et al., 2016; Martinsen et al., 2015). Dagsplan er vanlig for å strukturere dagen for elever med ASD, da den er mer detaljert enn en timeplan. En timeplan er ofte ikke nok for å få oversikt for elever med ASD. Innholdet i en dagsplan har til hensikt å gi oversikt til eleven hva som skal gjøres, hvor den skal være, hvorfor en aktivitet skal gjøres, hvordan oppgaven skal løses, hvem som er med, hvor lenge aktiviteten varer og hva som skal gjøres etterpå. Det er elevens

behov som avgjør hvor detaljert en dagsplan må være (Martinsen et al., 2015, s. 104).

Foruten struktur, så trenger elever med ASD forutsigbarhet. Ved at skolehverdagen oppleves som forutsigbar, kan eleven føle trygghet. Et godt tiltak for en elev med ASD er å ha faste voksne med et spesielt ansvar rundt seg. Disse voksne har som oppgave å forberede eleven, tilrettelegge og gi støtte i overgangssituasjoner. Det kan være behov for voksenstøtte når eleven skal delta sosialt med andre og for å gi støtte slik at eleven vet hva som forventes i den settingen de befinner seg i. Denne trygge voksne må kunne veilede dem i ulike utfordrende situasjoner (Martinsen et al., 2016). Mangel på forutsigbarhet i hverdagen kan føre til tvangstanker og tvangspregget atferd, også kalt rigiditet. 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).

Overganger, sykdom, tiden etter ferier er ekstra sårbare for elever med ASD og Munkhaugen et al. (2017) ber skolene om å passe ekstra på og utvide samarbeidet med hjemmet i slike situasjoner. Det kan oppleves som skummelt for elever å starte på skolen etter barnehagen, selv om de gleder seg. Noen barn vil trenge mer støtte enn andre og det er skolens ansvar å tilrettelegge for hvert enkelt barn (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). I den forbindelse har det blitt utarbeidet en veileder, *Fra eldst til yngst*. Veilederen har som mål å skape en god overgang for barn når de begynner på skolen og den oppfordrer skoler og barnehager om å lage gode rutiner for dette samarbeidet, sammen med barnets hjem (Kunnskapsdepartementet, 2008).

#### 2.6.4 Det fysiske læringsmiljøet

Et fysisk læringsmiljø skal være et sunt, komfortabelt, sikkert, trygt og stimulerende sted som kan støtte en bred variasjon av undervisning og læring (Helsedirektoratet, 2015). Læringsmiljøet rommer også det fysiske rommet og ifølge autismeforeningen, Norsk Tourette Forening og ADHD Norge, er dette et område som gjerne blir glemt. Autismeforeningen har i samarbeid med Universell utforming AS, utarbeidet en rapport som tar for seg hvordan skolen kan tilrettelegge skolehverdagen på best mulig måte i det fysiske rommet. Målsetningen med denne rapporten var å samle kunnskaper om hvilke utfordringer elever med ADHD, autismspekterdiagnoser og/eller Tourettes syndrom opplever i skolen, og deretter foreslå løsninger som kan



gi et bedre læringsmiljø for denne gruppen elever (Noer, 2018). Rapporten viser at det er manglende forståelse omkring behovet for slik tilrettelegging.

Utfordringer som denne elevgruppen møter er ofte forbundet med lyd og lys. Elever med ASD kan være både lyd og lyssensitive. Forstyrrende elementer kan være store, åpne gulv og vindusflater, sterkt lys eller blinkende lys. Lyder fra lysrør, prosjektorer og ventilasjonsanlegg. Dette er forhold som andre knapt registrerer, men som kan bidra til stress, konsentrasjonsvansker eller forårsake store frustrasjonsutbrudd hos elever med ASD (Noer, 2018).

## 2.7 Samarbeid

Det er som tidligere nevnt samspillet mellom individuelle egenskaper, familie og skolefaktorer, som kan føre til at man utvikler skolevegring spesielt. Elever med ASD har individuelle egenskaper som må tilrettelegges for, både fysisk og psykisk. Skolefaktorer må tilpasses etter beste evne til elevens egenskaper og for å få best informasjon om dem er det naturlig med et godt skole-hjem samarbeid. Drugli og Nordahl (2016) skriver at hjemmet og skolen er de mest betydningsfulle utviklingsarenaene barn og unge har og av den grunn er samarbeidet med foresatte viktigere for skolen enn noen gang.

### 2.7.1 Samarbeid mellom skole og hjem

Munkhaugen et al. (2017) påpeker at samarbeidet mellom skole og hjem bør være utvidet rundt elever med ASD. Skole-hjem samarbeid er et overordnet begrep for forholdet mellom hjem og skole og beskriver en gjensidighet i relasjonen mellom partene, men det finnes ingen entydig definisjon av hva som legges i begrepet (Drugli & Nordahl, 2016). Det utvidete samarbeidet som Munkhaugen et al. (2017) ser for seg, gjelder både ved skoleoverganger, ferieoverganger, og mer utvidet samarbeid generelt.

Det er skolen som er ansvarlig for et godt skole-hjem samarbeid og ansvaret er forankret i opplæringsloven (1988 § 1-1, 13-3d) og i forskrift til opplæringsloven Kapittel 20, Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring.

Grunnlaget for foreldresamarbeidet baserer seg på at de foresatte skal ha gode muligheter til å innvirke på egne barns sosiale- og faglige utvikling. To ganger i året er skolen forpliktet til å gjennomføre individuelle samtaler med foreldre. Det er

valgfridd om barnet er tilstede på møtet før fylte 12 år. En slik samtale er også omtalt som utviklingssamtale, og som det fremgår av navnet er det elevens faglige og sosiale utvikling som skal være hovedfokuset. Det er hovedsakelig skolens ansvar å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmet, men for at samarbeidet skal være godt må alle parter være deltakende, likeverdige, engasjerte og ha respekt for hverandre (Meld. St.16 (2006-2007), 2006). Samarbeidet har som felles målsetning elevenes faglige og sosiale utvikling. Det er positivt for elevens trivsel og trygghet om nære personer kommuniserer og samarbeider godt (Martinsen et al., 2016) og Nordahl (2007) sier at foreldrenes involvering i barnets skolegang har positiv innvirkning på mange områder, både faglig og sosialt. Det kan i tillegg bidra til at foresatte får et positivt syn på skolen, som vil ha påvirkning på elevenes holdninger knyttet til arbeidsinnsats og engasjement på skolen. 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). Martinsen et al. (2015, s. 71) kjennetegner et godt læringsmiljø til elever med ASD hvor det er samarbeid med foreldre.

Når elevene kommer i ungdomsskolealder og det vanligvis ikke det samme behovet for samarbeid med skolen, men for foreldre til elever med ASD kan det være nødvendig. Deres barn kan ha større omsorgsbehov enn de øvrige elevene, og et utvidet skole-hjem samarbeid bør fortsette, skiver Martinsen et al. (2015, s. 223) og stemmer overens med Munkhaugen et al. (2017).

### 2.7.2 Samarbeid på tvers

I arbeidet med identifisering og behandling av skolevegring blir samarbeid mellom ulike faginstanser trukket fram som avgjørende for å lykkes (Havik, 2018; Kearney 2008; Kearney & Graczyk, 2014). Skolen, PPT, Barnevernet, helsetjenesten mfl. representerer ulike faggrupper som sammen skal sørge for en god skolehverdag for barn og unge. Glavin and Erdal (2000, s. 15) foreslår følgende definisjon av tverrfaglig samarbeid: «Vi kan kalle samarbeidet for tverrfaglig når flere yrkesgrupper på tvers av faggrensene arbeider mot et felles mål». I det tverrfaglige samarbeidet kan teori og forskning bli knyttet til fraværsproblematikk generelt og skolevegring spesielt. Melding til Stortinget 18 (2010-2011), læring og fellesskap, vektlegger viktigheten av at PP-tjenesten og øvrig hjelpeapparat, har et tett samarbeid med

skolen. Utdanningssystemet favner et bredt mangfold, og skolen skal tilpasses alle elever. Dette krever spesialisert og målrettet kompetanse. Hjelpeapparatets rolle blir å arbeide tett, helhetlig og fornuftig omkring elever for å sikre deres læring, trivsel og mestring (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011).

Et tverrfaglig samarbeid skjer på ulike nivå, primærforebyggende, sekundærforebyggende og tertiærforebyggende nivåer. Primærforebyggendenivå omfatter alle elever og det sekundærforebyggendenivået er når skolen uttaler bekymring for en elev. På tertiærforebyggendenivå samarbeider ulike instanser om elever som har utviklet problemer. Det kan være to eller flere instanser som samarbeider om en elev, men alltid sammen med foresatte. (Glavin & Erdal, 2000, s. 75). Det er nødvendig og viktig å samarbeide på tvers av profesjoner og etater for å sikre best mulige oppvekstvilkår for barn og unge. Tverrfaglig samarbeid i praksis ser på alternative måter å samarbeide på. Både det generelt forebyggende arbeidet og det enkelte barn og dets familie. I tverrfaglige møter er det viktig med struktur, planlegging og felles mål (Glavin & Erdal, 2000).

Flere elever med autismspekterforstyrrelser vil ha behov for helhetlig støtte og tverrfaglig samarbeid hele livet. Det er et økende behov for tverrfaglig kompetanse og kunnskaper om elever med ASD og Tourette og deres potensielle tilleggsvansker (NOU, 2020:1). I dag er det noen regionale kompetansetjenester og én nasjonal kompetansetjeneste i Norge, som gjelder for autisme, ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi (Regional kompetansetjeneste, 2022).

NOU 2020:1 viser til foreldreerfaringer om det tverrfaglige samarbeidet. Det er ikke alltid foreldre opplever at skolen har nødvendig forståelse for alle behov diagnosen til deres barn innebærer. Andre foreldre forteller at de ikke blir trodd eller hørt av skolen, at de opplever seg maktesløse overfor systemet (NOU 2020:1, 2020, s. 95–96). Når barnet har vansker i skolen, vil de fleste foreldre være sårbare i møtet med læreren eller andre fagpersoner. Det å snakke med noen om eget barn som har problemer er utfordrende (Drugli & Nordahl, 2016).

Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg, Rosenberg og Frantzen (2020) viser til elever som strever med skolevegring ofte blir kasteballer i hjelpeapparatet og hvor foreldre uttrykker frustrasjon over at hjelpeapparatet fraskriver seg ansvaret for elever som strever med skolevegring. Amundsen et.al (2020) skriver at foreldre påpeker at

hjelpen de får fra pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) er svært varierende og personavhengig.

### 2.7.3 Samarbeid innad i skolen

Et skolesamfunn består av mange mennesker hvor de fleste har høy utdanning og arbeider for et utviklingsarbeid og utgjør et team. Team beskrives av Arnesen et al. (2015) som en gruppe mennesker hvor alle drar i samme retning og den enkelte får anvende sine personlige egenskaper til det beste for elever og fellesskapet. Videre påpeker Arnesen et al. (2015) at et kjennetegn ved en skoles kultur er personalets kollektive mestringsopplevelse. Det viser seg at den kollektive mestringsopplevelsen har betydning for i hvilken grad problematferd oppstår på den enkelte skole. Kollektiv mestringsopplevelse defineres som:

Lærerens gjensidige tro på at de som kollegium er i stand til å forebygge og takle elever som viser utfordrende atferd, og at de evner å organisere undervisningen og effektuerer de handlingene og tiltakene som må til for at elevene skal lykkes (Arnesen et al., 2015, s. 53).

Noen skoler organiserer seg i team ut fra naturlige grupperinger som for eksempel trinnteam. På et trinnteam samarbeider gjerne lærerne på samme trinn om planlegging og gjennomføringen av undervisningen. Medlemmene i teamet er avhengig av hverandre. De må samarbeide og utnytte hverandres styrker for å nå de målene som er satt. For å bli et godt team er det tre forhold som er viktige. Det må være enighet om hvilke mål som skal styre arbeidet. Alle teammedlemmer må tilpasse seg hverandre og være seg bevisst hvordan de påvirker hverandre og det tredje forholdet er at alle må bidra positivt for å oppnå den målsettingen som er satt for arbeidet (Arnesen et al., 2015, s. 55–56). Videre sier Arnesen et al. (2015) at det ikke er mulig å drive en skole uten at folk samarbeider på ledernivå, på det pedagogiske grunnplanet og mellom de ulike nivåene, men er kritisk til om skolene har hensiktsmessig organisering av team eller om arbeidsoppgaver kunne vært løst bedre av den enkelte ansatte. NOU 2020:1 tar opp at det er vesentlig at skoleledelse og pedagogisk personale kjenner til de grunnleggende utfordringer som den enkelte elevgruppen har. Når det enkelte medlemmet i teamet har kompetanse om elevgruppens svakheter og styrker, vises en samlet kompetanse som kommer elevgruppen til gode (Arnesen et al., 2015; NOU 2020:1, 2020).

## Kapittel 3 Forskingsmetode og datagrunnlag

I dette kapittelet vil jeg presentere de vitenskapsteoretiske perspektiver som ligger til grunn for studien og redegjøre for hvordan jeg har gått frem med mine forberedelser. Videre gis det en presentasjon av deltakerne og en beskrivelse av hvordan prosessen med transkripsjon og analyse har vært gjennomført. Deretter gis en forklaring for hvordan studien er verifisert, med reliabilitet, validitet og generaliseringsvaliditet i kasus studier. Avslutningsvis i dette kapittelet redegjør jeg for hvilke forskningsetiske hensyn som er gjort, men først en redegjørelse av valg av forskningsmetoden som er brukt i studien.

### 3.1 Kvalitative metoder

Studien tar utgangspunkt i et kvalitativt forskningsintervju i gruppe. Ved å bruke kvalitativ forskning søker man å oppnå kunnskaper om blant annet sosiale fenomener med kvalitet. Kvalitative metoder kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg hvor vi kan arbeide parallelt med de ulike delene i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 27). Det er mulig å bruke andre forskningsmetoder for å undersøke problemstillingen: Hvordan arbeides det systematisk for å sikre skolenærvær av elever med autismespekterdiagnose. En annen kvalitativ tilnærming kunne vært deltakende observasjon. En kvantitativ tilnærming som kunne vært hensiktsmessig å bruke er spørreskjema, eller et design som mikser kvalitative og kvantitative tilnæringsmåter (Creswell & Poth, 2018, s. 4) også kalt Mixed methods.

Det kvalitative forskningsintervjuet er omtalt av Creswell og Poth (2018), Kvale og Brinkmann (2021) og Thagaard (2018) som et fleksibelt sosialt samspill, som kan gi rike og detaljerte beskrivelser av det man ønsker å få svar på gjennom samtale. Formålet med denne samtalen er å forstå informantenes dagligliv, deres opplevelser og forståelse av seg selv og sine omgivelser. Det kvalitative forskningsintervjuet søker kunnskaper og erfaringer fra informantenes livsverden. Livsverden er verden slik vi møter den i hverdagslivet, og slik den oppleves, uavhengig av forklaringer og analyser (Kvale & Brinkmann, 2021). Det kvalitative intervjuet inndeles i tre typer intervjuformer, ustrukturert intervju, strukturert intervju og en blanding mellom disse, også kalt semistrukturert intervju (Befring, 2015).

I dette studiet er det anvendt et semistrukturert livsverdens intervju. Spørsmålene er forhåndsbestemt i en intervjuguide og det benyttes oppfølgingsspørsmål ut ifra det informantene forteller. Formålet med intervjuet er å innhente beskrivelser om deltakernes livsverden for å kunne tolke og analysere deres erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2021).

### 3.1.1 Fokusgruppeintervju

Et intervju kan gjennomføres både i grupper og enkeltvis, i studien velger jeg å gjennomføre intervjuet i en gruppe, også omtalt som fokusgruppeintervju. I en slik intervjuform, samler man en gruppe deltakere for å utvikle empiriske data om et emne som forsker har bestemt (Halkier, 2020, s. 167), i dette tilfellet er temaet elever med autismespekterforstyrrelse og skolenærvær. Det spesielle med fokusgruppeintervju er at man blander deltakere, hvor alle har kunnskaper og erfaringer innen gitt fagområde, og deres interaksjon mellom seg blir en del av emnet som diskuteres (Halkier, 2020, s. 169). Årsaken for valg av denne intervjuformen er de ulike mulighetene som kan oppstå i en sosial kontekst, det naturlige samspillet hvor deltakerne produserer data sammen. I tillegg er skolen hvor deltakerne arbeider sammen, organisert i team. Det er da naturlig å samle teamet for å belyse studiens problemstilling om hvordan de arbeider systematisk for å opprettholde skolenærvær hos elever med ASD.

Historisk sett har gruppeintervju vært lite brukt, men utbredelsen steg rundt 1950-tallet. På 1980-tallet tok den akademiske samfunnsforskningen gruppeintervjuet i bruk og i dag er fokusgrupper dominerende i forbrukerforskningen. Den benyttes for eksempel i reklamebransjen, til ulike kampanjer og markedsføring for politikere (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 179). En fokusgruppe består gjerne av seks til ti personer og ledes av moderator. En moderator er den som intervjuer. Et fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil fra moderator sin side og moderator sin hovedoppgave er å skape en åpen atmosfære der det er trygt å uttrykke personlige og gjerne motstridende erfaringer om emnet som er i fokus. Det er ikke et mål å komme til enighet, men å få frem forskjellige synspunkt rundt en sak (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 179).

Det finnes både styrker og svakheter ved bruk av fokusgrupper, men man må velge utfra hva man ønsker å undersøke og hvilke problemstillingen man har (Thagaard,

2018). En fordel med fokusgruppeintervju er at i det sosiale samspillet skapes det data blant deltakerne, noe som gir en annen fordel og det er at det kan produseres mye data på relativt kort tid. Denne metoden er i tillegg mindre påtrengende for deltakerne sammenlignet med for eksempel deltakende observasjon. Ulemper ved fokusgruppeintervjuer kan være at hver enkelt deltager får sagt mindre om seg selv eller sine personlige synspunkt. En annen utfordring er at fokusgruppeintervjuet kan bli oppfattet som et utvidet individuelt intervju, bare med flere personer tilstede (Halkier, 2020, s. 170). Grunnet Covid-19 situasjonen med sine restriksjoner er intervjuet gjennomført digitalt. Et fokusgruppeintervju digitalt kan forsterke opplevelsen av at det er et utvidet individelt intervju, hvor man mister interaksjonen mellom deltakerne og den sosialkonstruktivistiske samhandlingen mister sin verdi (Halkier, 2020, s. 169).

### 3.1.2 Kasus-studie

Studien har som formål å undersøke et interessant forhold ved en skole, og gjør dette studiet til å være det egentlige kasus-studiet (Stake, 2005). Det skiller mellom tre typer kasusstudier: det egentlige kasusstudie, det instrumentelle kasusstudie og det multiple eller kollektive kasusstudie (Stake, 2005) Dette er en enkel undersøkelse av et interessante forhold, og det er ingen kontrollgruppe, noe som gjør at det passer med beskrivelsen det egentlig kasusstudie. For å bedre forstå dette bestemte kasusen har informantene i fokusgruppeintervjuet ulike stillinger, det kan gi studien flere og ulike syn på den samme opplevelsen.

### 3.1.3 Vitenskapelige retninger

Studien er innrammet i en sosialkonstruktivistisk fenomenologisk tilnærming med vekt på hermeneutisk tolking i analyse og drøfting. Hermeneutikk og fenomenologi er to vitenskapelige retninger som begge bygger på det subjektive. Hva som er vitenskapelig defineres av Kvale og Brinkmann (2021, s. 142) som systematisk produksjon av ny kunnskap. Det vitenskapelig sier noe om prosessen, det systematiske og metodiske i en forskning.

Historisk oppstod vitenskapsteorien fenomenologi på 1800-tallet og befinner seg inn under human og samfunnsvitenskapen, som et motstykke til naturvitenskapen. Begrepet fenomenologi kommer fra det greske språket og betyr «det viser seg» og

beskriver fenomener i motsetning til objektive ting. I fenomenologien skal man undersøke måten noe viser seg før det blir satt i system, formålet er å forstå menneskers erfaringer, opplevelser og perspektiver på verden (Kvale & Brinkmann, 2021).

Det kvalitative fokusgruppeintervjuet lager rammer for å skape data i fellesskap, i en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Datainnsamlingen blir skapt i interaksjonen mellom alle deltakerne i gruppen, inkludert meg selv som moderator og forsker. Studien legger til rette for å skape kunnskaper utfra en bestemt sammenheng eller fenomen (Halkier, 2020). Det fenomenologiske vitenskapssynet dreie seg om å beskrive deltakernes erfaringer og forståelse så presist og fullstendig som mulig (Creswell & Poth, 2018; Kvale & Brinkmann, 2021). Kombinasjonen mellom sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk syn blir fremhevet av interaksjonen mellom forsker og informanter i studien. Kunnskap blir utformet i fellesskap hvor begge parter har innflytelse i prosessen (Thagaard, 2018, s. 40).

Begrepet hermeneutikk står for å tolke og forklare. I hermeneutikken tolker man meningen, ikke bare med menneskeskapt ting, men også hvordan forstå konteksten slik at fortolkningen blir meningsfull (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 98). Det er et mål å forstå verden som fenomener oppstår i, utfra mennesket selv med sine unike kulturelle referanserammer. Dette er et umulig ideal, da alle er egne selvstendige individer (Brinkkjær & Høyen, 2011, s. 105). I et hermeneutisk perspektiv vil jeg få muligheten til å fremheve betydningen bak informantenes erfaringer og utsagn til et dypere meningsinnhold. Ved å bruke denne tilnærmingen skapes det rom for flere tolkninger som må forståes i en sammenheng hvor den har oppstått, og hvor det egentlig ikke finnes en sannhet (Thagaard 2018, s. 37).

I min studie har jeg anvendt både den fenomenologiske og den hermeneutiske retningen for å skape forståelse for hvordan deltakerne i skolen arbeider for å opprettholde skolenærvær til sine elever med ASD. Det er i hovedsak fenomener rundt tilpasninger for elever med ASD i deltakernes livsverden jeg prøver å beskrive, som for eksempel hvilke tilpasninger for hvilke aktiviteter og hvordan gjennomføre skolehverdagen slik at elevene opplever en god skolehverdag. Deretter ser jeg skolens livsverden i lys av teori, forskning og samfunnsmandat, og en hermeneutisk tolkning og analyse er startet. Fortolkningen av teksten er en sammenhengende



veksling mellom del og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Gadamer, referert i Befring (2015, s. 21) omtaler denne vekslingen som den hermeneutiske spiral og består av min førforståelse, erfaringer og kunnskaper. Geertz, referert i Thagaard (2018, s. 37) påpeker at det er nødvendig å bruke «tykke» beskrivelser. Tykke beskrivelser inneholder i tillegg til det som faktisk er sagt også et meningsinnhold.

## 3.2 Forberedelse til datainnsamling

Jeg startet med å planlegge studien, dette er det andre nivået av syv i Kvale og Brinkmann (2021, s. 137) intervjuundersøkelsens stadier. I denne fasen skal det utarbeides en intervjuguide, gjennomføre et pilotintervju for å forberede meg som forsker på det som kommer og innhente informanter.

### 3.2.1 Intervjuguide

I forkant av fokusgruppeintervjuet utarbeidet jeg en intervjuguide. Se vedlegg 1. Intervjuguiden har til hensikt at man kommer innom de aktuelle temaene som er ønsket og kan inneholde forslag til spørsmål (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). En intervjuguide er et manuskript som strukturer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan inneholde spørsmål som dekker temaer og relasjoner og bør dekke fakta og meningsspørsmål. Intervjuspørsmålene kan være detaljerte, i rekkefølge, direktespørsmål eller åpne spørsmål. Alt ut fra hva forskeren ønsker med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 162).

Min intervjuguide er oppbygget både tematisk og dynamisk, slik Kvale og Brinkmann (2021, s. 163) foreslår. Tematisk for å innhente kunnskaper om deltakernes livsverden og på den måten kunne besvare problemstillingen og dynamisk for å fremme relasjoner i intervjuinteraksjonen.

Intervjuguiden ble til gjennom en prosess der jeg satte meg inn i teori og forskning om ASD og skolevegring. Det var behov for å kunne det teoretiske grunnlaget for atferden som var uønsket, for å kunne sette fokus på hvordan arbeide for å forebygge denne type atferd. Denne prosessen gjorde meg nysgjerrig på ulike tilpasninger som gjøres i skolen, om skolen er bevisst og systematisk i sitt arbeid, eller er det vilkårlig pedagogisk arbeid som viser seg under intervjuet. Intervjuguiden har til sammen 18 punkt, og omhandler avklaring av begrepet skolenærvær, hvilke ansvarsområder deltakerne har i sitt system. Intervjuguiden inneholder spørsmål om

temaene samarbeid, inkludering og tilpasset opplæring for elever med ASD. Spørsmålene er oppstilt etter tema og i en rekkefølge. Ved siden av intervjuguiden er det er forberedt noen oppfølgingsspørsmål som kan være nyttige om samtalen stopper opp eller om det er behov for å få avklart hva informantene mener. Denne erfaringen fikk jeg gjennom pilotintervjuet.

### 3.2.2 Pilotintervju

Jeg gjennomførte et pilotintervju med to kollegaer på min arbeidsplass. Jeg tok kontakt gjennom en lukket gruppe på sosiale media, hvor jeg spurte om noen ville stille til pilotintervju. To kollegaer som er kontaktlærere meldte seg og vi gjennomførte et intervju. Mitt mål ved pilotintervjuet var først og fremst å kvalitetssikre intervjuguiden og bli tryggere i forskerrollen, og dette stemmer overens med Kvale og Brinkmann (2021, s. 151) om at et pilotintervju har til formål å kartlegge de sentrale aspektene ved et tema og teste hvordan spørsmålene oppfattes. Deres oppgave var å gi tilbakemelding på hvordan jeg uttrykte meg, hvordan spørsmålene ble oppfattet og om intervjuguiden dekket de sentrale aspektene innen temaet, nærvær i skolen og elever med ASD. Dette samsvarer med Kvale og Brinkmann (2021) som peker på at et pilotintervju gir muligheter for å trene på det praktiske, og øke ferdighetene i å lage en trygg intervjusituasjon. Mine erfaringer fra mitt pilotintervju var positivt. Jeg fikk gode konstruktive tilbakemeldinger vedrørende mine spørsmål og struktur i intervjuguiden og pilotintervjuet gav meg en mulighet til å forbedre innholdet, rekkefølger og formuleringer i intervjuguiden. Deltakerne i pilotintervjuet rådet meg til å være mer tydelig og korrekt i språket mitt, og spisse noen av spørsmålene.

Et annet råd var å lage en presentasjon med spørsmålene og vise ett spørsmål om gangen. Det er en fordel å få spørsmålene både muntlig og skriftlig, sa de. Visuell og auditiv fremstilling sammen gir en tydeligere oppfatning av spørsmålet som er stilt og kan gjøre til at informantene holder bedre fokus rundt temaet. Min vurdering til dette rådet er at jeg ikke vil lage en presentasjon. Dette fordi det vil svekke min frihet til å endre rekkefølgen i spørsmålene i løpet av intervjuet. Det jeg kan gjøre for å løse denne utfordringen er å skrive spørsmålene i chatte funksjonen, om jeg føler behov for det og samtidig beholde friheten min i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2018).

En utfordring som viste seg i gjennomføringen av pilotintervjuet var at opptaksfunksjonen til Mobilappen Nettskjema-diktafon, ville ikke starte, det kom feilmeldinger gjentatte ganger. Av den grunn ble ikke Mobilappen Nettskjema-diktafon benyttet under pilotintervjuet. Jeg brukte penn og papir for å notere underveis.

### 3.2.3 Utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes ofte som en studie med et begrenset antall personer (Thagaard, 2018) og i denne studien er det var fire informanter som svarte positivt på min henvendelse om å delta i denne studien. Alle arbeider sammen på en barneskole og deler det daglige ansvaret for blant annet elever med ASD. Disse elevene er fra førte til tredje trinn. Deltakerne er organisert i team som består av ulike stillinger. I studiens utvalg er det en fagarbeider, en spesialpedagog, en kontaktlærer og en fra ledelsen, her representert av undervisningsinspektør. Spesialpedagog og fagarbeider samarbeider med flere kontaktlærere enn den som deltar i studien. Jeg har fått tillatelse til å bruke tittel som benevnelse av dem i studien.

Jeg har ønsket meg denne bredden på ansatte i studien for å belyse problemstillingen med ulike perspektiv. Jeg har en hypotese om at deltakerne arbeider på ulike måter, men med et felles mål, elevens beste, og i denne studiens fokus er det skolenærvær for elever med ASD. Deltakerne er valgt ut for sin kompetanse og egenskaper gjennom sine stillinger, dette kalles strategisk utvelging. At utvalget er tilgjengelig, vil si at deltakerne er villige til å delta i undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 54). Utvalg er en undergruppe av populasjonen. Et representativt utvalg er et utvalg som ligner populasjonen så mye at de resultatene vi finner i utvalget, kan regnes som gyldige for populasjonen. Det er forskeren selv som bestemmer hva som skal betraktes som populasjonen i en undersøkelse (Kleven & Hjordemaal, 2018). I denne studien er det pedagogisk ansatte i skolen som er populasjonen og deltakerne er et lite utvalg.

Jeg brukte min bekjentskapskrets og rettet en formell henvendelse til en rektor ved en skole, hvor det er barn med ASD og forklarte situasjonen. I henvendelsen ba jeg om deltakere til studien som både var tilgjengelig og som hadde den ønskede kompetansen som var relevant for å svare på studiens problemstilling. Ettersom denne studien har fokusgruppeintervju som forskningsmetode, er det spesielt viktig å

tenke på utvalget. Foruten å være tilgjengelig og strategisk valgt, trenger utvalget i tillegg å være analytisk selektert. Deltakerne må ha en forbindelse med hverandre, slik at man får frem det sosiale samspillet og andre viktige karaktersika i forhold til problemstillingen (Halkier, 2020, s. 170). Det er en ulempe med denne måten å velge informanter på. Informanter som deltar i en slik studie er ofte fortrolige med forskning og positive til å få innsyn i sin livsverden antakelig fordi de opplever mestring (Thagaard, 2018, s. 57).

Studien er basert på frivillighet og informert samtykke. Det betyr at informantene vet hva funnene skal brukes til og de er informert om at de når som helst kan trekke seg fra deltagelse, uten at det vil få noen konsekvenser for dem (NESH, 2018).

### 3.3 Gjennomføring

Utførelsen av intervjuet er det tredje stadiet av Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) sine syv stadier i en intervjuundersøkelse og skal gjennomføres på grunnlag en av intervjuguide.

Jeg overlot til deltakerne å velge hvor intervjuet skulle finne sted. Valget bestod mellom å møte dem på deres arbeidsplass eller annen ønsket lokasjon, fysisk, eller å møtes digitalt. Deltakerne ønsket å delta via et videomøte og valgte å bruke av Teams. Microsoft Teams er en samlet kommunikasjons- og samarbeidsplattform som blant annet kombinerer arbeidsplass-chat, videomøter og fillagring («Microsoft Teams», 2021). Dette er i tråd med Halkier (2020) og Thagaard (2018) sine drøftinger om rammene for intervju. De sier at omgivelsene vil ha betydning for atmosfæren og kan være utslagsgivende for datamaterialet. For å oppnå ønsket empirikvalitet er det best å finne et sted hvor informantene føler seg komfortable og avslappet. Deltakerne samlet seg på et rom på sin arbeidsplass og jeg var hjemme hos meg selv. Det at intervjuet ble holdt digitalt opplever jeg som positivt med tanke på reisevei og tidsbesparing. Det negative var at vi ikke var alle samlet i samme rom, gjerne med en kopp i hånden. En annen negativ ting med å ha intervjuet digitalt var at deltakerne gikk vekk fra kameraet til tider, hadde jeg vært i samme rom, ville jeg ha sett hva de gjorde på.

Det var satt av to timer til intervjuet. Jeg startet intervjuet med en hilsning og deltakerne presenterte seg selv. I forkant av intervjuet hadde deltakerne mottatt

informasjonsskriv og samtykkeerklæring om studiens innhold og formål. Se vedlegg 2 og 3.

Det var nødvendig å informere deltakerne om begrensingen gitt av NSD rundt taushetsbelagt informasjon, hvor jeg ba dem være forsiktig med eksempler og annen taushetsbelagt informasjon, se vedlegg 4. Av den grunn ble det brukt tid innledningsvis, både til informasjon og for å skape en god og avslappet atmosfære. Det var viktig for meg at praten gikk naturlig, slik at fokusgruppeintervjuet oppfylte kriteriet om en moderator som ikke styrte intervjuet (Halkier, 2020). Målet var å skape en åpen atmosfære hvor det var trygt å uttrykke personlige og gjerne motstridende meninger og erfaringer, og ikke nødvendigvis enighet. Min rolle som moderator var å lytte og anerkjenne det deltakerne formidlet.

Kvale og Brinkmann (2021, s. 179) sier at forsker kan ha et asymmetrisk maktforhold i en intervjusituasjon, at det er en naturlig skjevhet i maktforholdet. I hovedsak er det forsker som drar fordeler av prosjektet, og man må stille seg spørsmål om hvordan forskerens rolle vil påvirke studien. Dette er en balansegang som må vurderes gjennom hele prosjektet og spesielt med tanke på å beholde deltakernes integritet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 108–110).

I gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet hadde jeg som forsker tilstrebet meg en intervjustil som fremmer åpenhet. En av årsakene for å velge fokusgruppeintervju var for å få så mange ulike synspunkter som mulig, da enighet ikke er en målsetning. Det var min oppgave å tilrettelegge intervjusituasjonen slik at det opplevdes som trygt for deltakerne å uttrykke personlige og gjerne motstridene synspunkter, og på den måten få til en diskusjon (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 179–180), noe jeg tenker at fokusgruppeintervjuet gjorde.

For å sikre begrepsvaliditeten brukte vi tid på å diskutere hva de og jeg mente om begrepsinnhold i for eksempel skolenærvær og fant en felles forståelse. Kvale og Brinkmann (2021) sier at slike intervju kan være verdifulle og lærerike for dem som blir intervjuet, da de kan utvikle ny kunnskap og innsikt om egen situasjon. Av erfaring fra egen arbeidsplass vet jeg at mine kollegaer og jeg har ønsket oss et fora hvor vi kan diskutere pedagogiske temaer.

Intervjuet ble tatt opp med diktafon-appen, Nettskjema-diktafon. Dette er en sikker løsning for gjennomføring av datainnsamling via nett. Med diktafon-appen kan man foreta lydopptak på smarttelefon og opptakene blir sendt til Nettskjema. Diktafon-appen kan også brukes sammen med Tjenester for Sensitive Data (TSD) (Universitetet i Oslo, 2017). Intervjuet varte så lenge at det måtte deles opp i flere opptak, omtrent åtti minutters varighet totalt. Dette gjorde jeg uten å forstyrre samtalen som pågikk. Atmosfæren var god, alle pratet, og deltok med sitt. Jeg tok på meg moderator rollen og ledet samtalen videre når det var behov for det, og stilte oppfølgerspørsmål og tolket deres utsagn underveis. Dette er nødvendig sier Halkier (2020), for å sikre god validitet. Avslutningsvis sammenfattet jeg mitt hovedinntrykk og deltakerne bekreftet før vi avsluttet.

### 3.4 Transkripsjon av lydopptak

Kort tid etter fokusgruppeintervjuet startet jeg med å transkribere lydopptakene. Transkripsjon er det fjerde steget av intervjuundersøkelsens syv stadier (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 137). Det å transkribere betyr å transformere, og i denne studien blir talespråk omgjort til skriftspråk. Hensikten med transkripsjon er å strukturere intervjuet slik at det er bedre egnet for analyse.

I prosessen for å transkribere og analysere vårt datamateriale ble vi studenter oppfordret av Høgskolen i Volda, til å ta i bruk NVivo, NVivo er et analyseverktøy som brukes innen kvalitativ forskning for å organisere, lagre og analysere dataer («Nvivo», 2020). Jeg ble ikke fortrolig med dette programmet og valgte Express Scribe Transcription Software, gratisversjon, til transkribering (Express Scribe, 2022).

Jeg lastet mine lydfiler opp til Express Scribe Transcription Software, og koblet Word sammen med Express Scribe. Avspillingen av lydfilene og transkriberingen til tekst på Word-dokumentet ble oversiktlig med ulike tidspunkt fra lydopptaket. En funksjon som var nyttig var å kunne redusere talehastigheten slik at jeg klarte å skrive teksten i samsvar med det deltakerne sa. Det tok tid å transkribere, og jeg måtte spole frem og tilbake og starte flere ganger på nytt. Jeg oppdaget at talespråket vårt er svært ulikt skriftspråket. Jeg hadde en god forståelse av det deltakerne formidlet, men når jeg satt og transkriberte oppdaget jeg at setningene var ufullstendige og mangelfulle, men allikevel forstod jeg innholdet i det de sa. Kvale og Brinkmann (2021) skriver at når utsagn festes til lydopptak mister det en del mening på grunn av manglende

kroppsspråk, mangel av tone- og stemmeleie, eller ved bruk av ironi og sarkasme. En annen situasjon som jeg fant utfordrende i transkriberingen var at vi pratet i munnen på hverandre eller lo når noen pratet. Under intervjuet la jeg ikke merke til det, men når jeg transkriberte falt enkelte ord vekk, og jeg sitter igjen med en undring om at selv når ord forsvinner i latter og lyder forstår vi fortsatt hverandre når vi samtaler sammen. Jeg har spilt av lydopptakene mange ganger i transkriberingsprosessen og har måtte tolke noen utsagn utfra kontekst, notater og hukommelse.

Jeg har transkribert på bokmål for det er mitt skriftspråk. Sitatene som presenteres i studien kan vise pauser og småord, da jeg mener de i noen tilfeller fremmer meningen bak utsagnene og bidra til å tydeliggjøre empirien. Målet er at leseren skal oppleve en forståelse for innholdet i intervjuene, samt synliggjøre informantenes stemme.

### 3.5 Analyse av datamaterialet

Etter transkripsjonen var det tid for å analysere datamaterialet, da det fortsatt var uoversiktlig. Analyse er det femte stadiet i intervjuundersøkelsens syv stadier, og bestemmes av intervjumaterialets natur på hvilken måte det skal gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 137). Dette fortolkingsarbeidet omtaler Thagaard (2018, s. 154), som en kategorisering av empiriske data, som fremhever eller stenger for ulike tendenser og perspektiver. Min transkripsjon hadde behov for å deles opp i elementer og jeg valgte å bruke ulike kategoriene som overskrifter i en tabell som jeg utarbeidet etter hvert som elementene falt på plass. Jeg brukte Word tekstbehandler med ulike funksjoner i analysearbeidet (Microsoft 365, 2022). Se figur 2.





å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuet som la opp til at deltakerne skulle fortelle mer om sine erfaringer. På denne måten kan man fremheve meningsinnholdet i dataene og styrke forbindelsene mellom teori og funn (Thagaard, 2018, s. 172). Jeg sikret at alle temaene i intervjuguiden var dekket før intervjuet ble avrundet.

### 3.6 Verifisering i kvalitativ forskning

Verifisering er Kvale og Brinkmann (2021, s. 137) sitt sjette punkt i intervjuundersøkelsens syv stadier. Med verifisering menes det å undersøke intervjufunnene sin reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2021).

Kvaliteten på de empiriske dataene som produseres gjennom et intervju avhenger av hvordan intervjuet gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette kvalitative forskningsintervjuet har en sosialkonstruktivistisk tilnærming hvor data ikke er gitt, men skapes i og gjennom samtalen mellom forsker og deltakere, som Kvale og Brinkmann (2021) sier er et forskningsintervju en kunnskapsproduserende aktivitet, som skal føre til beskrivelser av den menneskelige verden og gi oss gyldige kunnskaper om vår felles virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 334).

#### 3.6.1 Reliabilitet

Repliserbarhet er et kriterium i kvantitativ forskning, men ikke i kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning må forskeren argumentere for reliabilitet i sin studie ved å beskrive fremgangsmåten konkret og spesifikt (Thagaard, 2018, ss. 187-188).

Hensikten med å bruke den kvalitative forskningsmetoden fokusgruppeintervju er å få belyst ulike erfaringer og perspektiver ut fra hvilken stilling man har i skolen, for å fremme skolenærvær til elever med ASD. Datamaterialet som kommer frem under intervjuet er unikt og det vil være vanskelig å gjennomføre intervjuet på samme måte, selv med den samme intervjuguiden og forvente nøyaktig samme resultater. Intervjuet er noe som skjer der og da, mellom forsker og deltakere. De store grunnlinjene vil være de samme, men enkelte detaljer vil endre seg, fordi det kommer an på konteksten der og da. Dataene er kommet frem i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hvor menneskers virkelighetsforståelse endrer seg ut fra situasjoner de befinner seg i (Halkier, 2020).

For å stryke denne kvalitative studien sin reliabilitet har jeg prøvd å være transparent i prosessene, dette stemmer overens med kriterier for reliabilitet av Thagaard (2018, s. 187–188). Jeg har prøvd å vise hva som ligger til grunn for studiens funn med bruk av sitater og vist til det systematiske arbeidet i metodekapittelet. Kvale og Brinkmann (2021) uttaler at når en studie kan leses i sammenheng og viser til grundig og systematisk arbeid, kan den vurderes som gyldig. Forskerens forhold er en faktor som har innvirkning på studiens reliabilitet, som det er viktig at jeg gjør rede for (Thagaard, 2018), med det prøver jeg å vise tydelig hva som er deltakernes utsagn ved bruk av sitater, det er brukt en fenomenologisk fremgangsmåte. Videre i arbeidet bruker jeg den hermeneutiske fremgangsmåten for å fremstille min analyse. Empiri er analysert i forhold til eksisterende teori og forskning, sett i forhold til dagens samfunnsmandat.

### 3.6.2 Validitet

Validitet viser som regel til om en metode kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 137). Validitet brukes i kvalitativ forskning noe vidt og viser til undersøkelser av feilkildene i hele forskningsprosessen. Validitet omhandler om i hvilken grad man kan tolke resultater som gyldige fra en studie (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 275–279). Maxwell omtaler validitet som å omhandle hva man ønsker å lære ved å bruke en bestemt metode for å forstå et bestemt fenomen (1992, s. 284–295) og deler inn validitetsbegrepet i fem kategorier; deskriptiv-, tolkings-, teoretisk-, generaliserings- og evaluerende validitet .

Deskriptiv validitet omhandler om at forskeren må være nøyaktig i sine beskrivelser av intervjudata. Forsker må beskrive det som faktisk blir sagt, og ikke legge egen forforståelse til grunn og tolke. Jeg som forsker er bevisst at jeg har egen forforståelse i dette temaet, og må være observant i mine beskrivelser (Maxwell, 1992).

Den andre kategorien omhandler tolkingsvaliditet. Validitet oppnås ved at forsker analyserer og prøver å forstå meningene, intensjonene, oppfatningene og følelsene som ligger bak oppførsel og utsagn til informanter gjennom deres perspektiver (Maxwell, 1992, s. 288).

Det empiriske datamaterialet må knyttes sammen med presentert teori og tidligere forskning for å oppnå teoretisk validitet. Teoretisk validitet omhandler troverdighet mellom fenomen og teori. Teoretisk validitet går utover konkrete beskrivelser og tolkninger, som forskeren bringer til, eller utvikler i løpet av studiet. Denne teorien kan vise til både fysiske hendelser og mentale konstruksjoner. Teoretisk forståelse viser til en forklaring, tolkning eller en beskrivelse av fenomener (Maxwell, 1992, s. 291).

Den fjerde kategorien til Maxwell er generaliseringsvaliditet som betyr å utvide resultatene til å gjelde for andre personer, tider eller situasjoner (Maxwell, 1992, s. 293). Dette er en relativt liten kasusstudie, og søker ikke etter funn som skal generaliseres, men ser mer på forholdet mellom empiri og praksis i liten skala. Statiske generalisering krever store utvalg og er sjelden aktuelt i kvalitative undersøkelser (Ringdal, 2018, s. 248). Generaliseringsvaliditet blir også omtalt som ytre validitet. Ytre validitet sier noe om hvilke personer og situasjoner studien kan si noe om, og hvilken overføringsverdi den har. For at en studie skal ha god ytre validitet, må gyldighetsområdet strekke seg ut over de personene og situasjonene som la grunnlaget for undersøkningen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Kvalitative studier kan ikke gjøre systematiske generaliseringer som omhandler større populasjoner, men det unike ved de ulike fenomen som blir skildret, kan oppfattes som likt hos andre, og dermed ha generell verdi (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 293).

Den femte kategorien til Maxwell (1992, s. 295) er evalueringsvaliditet, hvor man vurderer helheten i en studie. Maxwell ønsker å anerkjenne evalueringsvaliditet som en egen kategori hvor man vurderer studien i sin helhet.

### 3.6.3 Forskers forforståelse

Min forforståelse preger studiens prosesser, selv om det er noe jeg bevisst har etterstrebet for å unngå. Det er som Kvale og Brinkmann (2021, s. 237) sier at det skjer en fortolkning av materialet, bevisst eller ubevisst. Det er derfor viktig i denne sammenheng at forsker er klar over sin egen forforståelse. Creswell og Poth (2018, s. 81) er enige med Kvale og Brinkmann, og peker på at det er utfordrende for forsker å sette sin egen forforståelse til side. Det kan føre til at fortolkningen av data vil være preget av antagelser som forskeren bringer til feltet. Min egen forforståelse er preget av lært teori og praksis, da jeg har arbeidet som lærer i 10 år og har erfart skolevegring både hos elever med og uten ASD. I interaksjon med forskning og teori

om tematikken, nikker jeg for meg selv når forskning bekrefter mine antakelser eller erfaringer. Dette bekrefter Creswell og Poth (2018) uttalelser om at en vesentlig del av fortolkningsprosessen befinner seg i forskerens forforståelse.

En situasjon hvor min forforståelse har forringet studiens bredde var i prosessen med å få informanter. I min henvendelse til rektor ved skolen spurte jeg om personer med ulike stillinger og fikk positiv tilbakemelding, det jeg ikke visste var at i deres team var også en miljøterapeut. Jeg var ikke klar over at de hadde denne stillingen hos seg når jeg henvendte meg for informanter og det er mulig at det har gjort til et tap av perspektiv i datainnsamlingen. Dette tapet i studien er en konsekvens av min forforståelse. Fra egen erfaring med arbeid i team, er ikke en miljøterapeut et fast medlem av teamet. Jeg kunne henvendt meg annerledes og muligens fått den informasjonen. Da jeg forstod denne situasjonen, fikk jeg en opplevelse av at dette ikke må skje igjen og for at min forforståelse ikke skal ha påvirket og styrt hele forskningsprosessen, har jeg måtte gi slipp på mine tanker om at slik er det ut fra min erfaring, og være mer åpen og bevisst for hva informantene faktisk sier for eksempel under intervjuet. Det kan kjennes lett å føle det gjenkjennbare, som rett og riktig, men da den følelsen oppstod, søkte jeg til litteratur om det var skrevet noe om de gitte situasjonene. Slik at det ikke ble min vurdering ut fra erfaring, men min analyse av empiri mot teori og forskning.

### 3.7 Forskningsetikk

For å få tillatelse til å gå i gang med studiet trengte jeg godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Jeg sendte inn søknad den 25.11.21 og den ble vurdert godkjent 30.11.21. NSD kommenterte taushetsplikten:

Utvalget består av lærere som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, skole, bakgrunn og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene. (NSD, 2021)

NSD er et nasjonalt senter og arkiv for forskningsdata, som arbeider for å gjøre data om mennesker og samfunn tilgjengelig for forskning. Når man som student samler inn personopplysninger skal prosjektet meldes inn til NSD (NSD, 2021). NSD er skiftet ut med Sikt personverntjenester og er nå Høgskolen i Volda sin personvernrådgiver for forskning (Hagen, 2022). Denne studien er godkjent av NSD og refererer til dem.

All forskning er avhengig av at forsker følger de etiske retningslinjene for forskning. Det må være en balanse mellom satsing på å utvikle ny kunnskap og teknologi, og samfunnets behov for beskyttelse mot utilsiktede konsekvenser. Etisk refleksjon må inngå i alle ledd i et forskningssystem uansett metoder, vurderinger og verdier som påvirker forskningen (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Tradisjonelt diskuteres tre områder for etiske retningslinjer for forskere. Det er informert samtykke, konsekvenser for deltakelse og konfidensialitet (NESH, 2018).

Det er ikke slik at man som forsker vurderer dette en gang og avslutter det, man må arbeide kontinuerlig etter disse prinsippene. Det er viktig å være åpen ovenfor de dilemmaer, ambivalenser og konflikter som kan oppstå i løpet av en forskningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 103).

### 3.7.1 Informert samtykke

I søknaden til NSD var det lagt ved intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeerklæring. I informasjonsskrivet var det oppgitt studiens formål, hvem som er ansvarlig og hvordan deltakerne kan motta flere opplysninger, samt at det er frivillig å delta og at deltakerne alltid kan trekke sitt samtykke til deltakelse. Dette omtaler Thagaard (2018, s. 22–24) som det viktigste innenfor de etiske prinsippene da de ivaretar menneskeverdet. Det vil være begrensinger for hvor mye informasjon man kan gi om et prosjekt i startfasen. Flexibiliteten i et kvalitativt forskningsintervju gir anledning til å gi mer informasjon etter hvert som prosjektet pågår.

### 3.7.2 Konfidensialitet

Et grunnprinsipp i en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet og det presiseres av NESH:

Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert. I bestemte situasjoner må forskningen likevel balansere taushetsplikt og meldeplikt. (NESH, 2018)

Jeg er bevisst at jeg som forsker må behandle mine informanternes personopplysninger konfidensielt. Informasjon som fremkommer i intervjuet, anonymiseres før de danner grunnlaget for analysen i studien. Anonymisering er viktig i studiet, som NSD poengterer. Dette samsvarer med Kvale og Brinkmann (2021, s. 106) sin skildring av konfidensialitet. Det skal være enighet mellom deltagerne om hvilken informasjon, som skal være tilgjengelig for hvem og i hvilke situasjoner. Konfidensialitet omfatter også gjenbruk og lagring av data (Thagaard, 2018, s. 25).

I informasjonsskrivet blir det opplyst at all data skal kun brukes til studiets formål og slettes ved prosjektets avslutning. I intervjusituasjonen er jeg tydelig til deltakerne om taushetsplikten og at jeg bruker NSD sin diktafon til opptak av intervjuet. Nettskjema-diktafon brukes til lydopptak og alle som har tilgang til å lage nettskjema kan ta appen i bruk. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen og man kan aldri lytte til opptak i mobilappen. Diktafonen er knyttet til meldeskjemaet tilhørende min forskning (Universitetet i Oslo, 2017).

I etterkant av intervjuet transkriberte jeg intervjuet. Transkriberingen av opptakene vil lagres på høgskolens sin OneDrive konto, som vil sørge for at all informasjon vil være sikkert lagret. Ved prosjektets avslutning vil all informasjon slettes. På denne måten dekkes konfidensialitetsprinsippet. Deltakernes rett til anonymisering, samt opplysningene om identifiserbare enkeltpersoner blir lagret på forsvarlig måte, som er i tråd med retningslinjen gitt av Thagaard (2018, s. 24). Det kan oppstå situasjoner i et forskningsintervju hvor taushetsplikten kan komme i konflikt med meldeplikten (Thagaard, 2018, s. 24). I denne studien har alle deltakerne taushetsplikt gjennom sine yrker og er godt kjent med hva taushetsplikten innebærer. Utdfordringen mellom taushetsplikt og meldeplikt, som består av at meldeplikt går over taushetsplikt, tror jeg de har god kjennskap til og antar at den situasjonen ikke vil oppstå i denne studien. Problemstillingen ligger opp til et fokus rundt det systematiske arbeidet i

skolehverdagen ut fra de ansatte sine perspektiver og skal i utgangspunktet ikke komme i konflikt hvor meldeplikt vil være nødvendig.

I oppgaven gir jeg ingen informasjon om hvilke skoler, hvor skolene befinner seg i landet, eller hvilket kjønn informantene har. Det muntlige språket er preget av dialekttrekk, men blir her i studien presentert som normert bokmål. På denne måten sikrer jeg anonymiteten til informantene og deres elever og de vil forhåpentligvis ikke oppleve noen negative konsekvenser som et resultat av sin deltakelse.

### 3.7.3 Konsekvenser av å delta i forskning

Et tredje grunnprinsipp for etisk forskningspraksis er knyttet til hvilke konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne. Forskerens etiske ansvar er basert på at vi beskytter deltakernes integritet ved å unngå at forskningen fører til negative konsekvenser for dem. Det er viktig at forsker tenker gjennom hvordan man kan beskytte deltakerne mot uheldige opplevelser av å være med i et forskningsprosjekt.

Ved at deltakerne er anonymisert håper jeg at deltakerne ikke opplever negative konsekvenser av å delta i denne studien. En positiv konsekvens, som jeg ønsker at deltakerne skal erfare er å oppleve at det var nyttig og interessant å delta i forskning, gjerne med at deltakerne kan å få mer innsikt i sin egen situasjon og bli bevisst egne refleksjoner (Thagaard, 2018, s. 26–27).

## Kapittel 4 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra det kvalitative forskningsintervjuet, som omhandler deltakerne sine erfaringer i sitt arbeid med elever med ASD og hvordan de arbeider for å fremme skolenærvær. Kapitlet er inndelt i hovedsakelig noen hovedkategorier skolenærvær og skolefravær. Autismespekterdiagnosen, retten til god opplæring, tilrettelagt opplæring, ulike samarbeidsarenaer, utfordringer i skolehverdagen og suksesshistorier i fra deltakernes skolehverdag. Avslutningsvis gis det en oppsummering av studiens empiri. Kategoriene har kommet ut fra hva fokusgruppeintervjuet har omhandlet tematisk om og det var naturlig å sette dataene i system ut fra deltakernes informasjon.

## 4.1 Skolenærvær

På spørsmålet om hva deltakerne legger i begrepet skolenærvær sier de at det må omhandle det å være tilstede på skolen. De sier de ikke er så kjent med en gitt definisjon av begrepet, som står i en fagbok, men resonnerer seg frem i fellesskap til hva de legger i det. Spesialpedagogen sier at hun tenker at det omhandler om å ha et fellesskap å dra til og kobler begrepet til inkludering. Undervisningsinspektøren følger opp tankerekken til spesialpedagogen og utbryter, «alle med! Er ikke det et slikt slagord, da? Det handler om å bli inkludert uansett hvilken bakgrunn man har, alle skal være en del av en gruppe og et fellesskap». Kontaktlærer sier at hun erindrer at betegnelsen skolenærvær har vært tatt opp på personalmøte, hvor rektor ba personalet om å ha fokus på nærværslister i stedet for fraværslister. Dette var gjerne rundt skolestart 2020, forteller kontaktlærer.

### 4.1.1 Autismespekterdiagnoser og skolefravær

På spørsmål om hvordan de på skolen opplever utfordringer rundt skolevegring og elever med autismespekterdiagnoser, sier spesialpedagog at de ikke opplever skolevegring som en utfordring for elever med ASD.

Hos de andre elevene derimot, er det noe veldig gjenkjennbart, om man kaller det skolevegring eller fravær, men det er ikke knyttet opp mot elever med ASD, der er det ikke noe tema. Det er ikke et nummer at de ikke ønsker å være her, eller ikke. (Spesialpedagog)

På spørsmål om hvorfor de ikke opplever skolefravær eller skolevegring hos sine elever med ASD sier spesialpedagogen:

Problematikken er ikke tilstede, fordi de er som de er. Uavhengig av nærvær, ikke-nærvær, eller fravær. Det handler om hva som er vanskelig med den bakgrunnen de har. Hva det er som trigger disse vanskene de har på en måte. (Spesialpedagog)

## 4.2 Rett til opplæring

På spørsmål om det er lagt noen føringer om hvordan de skal utføre det pedagogiske arbeidet sitt svarer spesialpedagogen.



Strukturen har vi stått for selv, det finnes ikke noen spesielle føringer om hvordan vi skal organiserer dagene og undervisningen, om hvordan vi skal ha det, eller hvordan vi ønsker det skal være her. Vi har tatt styringen på hva vi tenker er viktige. Struktur, forutsigbarhet og visuelle hjelpemidler i den daglige pedagogiske praksisen vår. (Spesialpedagog)

På oppfølgerspørsmål om hvordan arbeidet blir gjennomført, er svaret: «Vi er veldig flinke, det jobbes veldig bra» (Undervisningsinspektør). Undervisningsinspektøren forteller videre om et samarbeid på kommunalt nivå hvor rektor og undervisningsinspektøren deltok. Det ble satt sammen en gruppe som hadde som oppgave å utarbeide retningslinjer for hvordan skolene skal gjennomføre opplæringen og hvordan kommunen ønsker at overgangen fra barnehage til skole skal gjennomføres for alle barna. «Det kan ikke være tilfeldig hvem som får et godt tilbud, det laget vi i fjor, så det er kommet på plass» (Undervisningsinspektør).

Spesialpedagogen følger opp samtalen med å fortelle: «Ting er under utvikling hele veien her. Viktige grunntanker å ha med seg er inkludering, integrering, klassetilhørighet og etikken i det. Alt helt samlet sett, tenker jeg er viktig. Egentlig som grunnpilarer å jobbe med, da» (Spesialpedagog).

#### 4.2.1 Kompetanse i skolen

Deltakerne presenterer seg og forteller om sin utdanning og sitt fagområde. Alle deltakerne er utdannet til sin stilling og har flere år med erfaring. Deltakerne forteller hvordan de fordeler ansvarsområdet mellom seg og kontaktlærer forteller at den ikke er alene om å ha ansvar som foreldrekontakt. Skolen har to primærkontakter til elever med ASD. Kontaktlærer forteller videre om annet ansvar og beretter om organisering og deltakelse på ulike møter. Dette er for eksempel foreldremøter, kontaktmøter og ansvarsgruppemøter og sier: «Vi har gode foreldremøter når vi har det, vi har god dialog med foreldrene, alle foreldre har en eller to primærkontakter, som har hovedansvaret for kommunikasjonen» (Kontaktlærer). Fagarbeider kommenterer: «Det er rom for at andre også kan kommunisere med foreldrene om det har vært en situasjon» (Fagarbeider).

Jeg stiller oppfølgings spørsmål om hvem som deltar på samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter og spesialpedagog forteller:

Det har vært så store møter. Ikke alltid fagarbeider er med, men jeg, inspektør og kontaktlærer er alltid med, hvis det er i forhold til spes.ped. Og miljøterapeut er som regel med. Det er veldig fint å ha møter, kjempe fint og det ser vi, det syns foreldre og. De syns det er veldig fint. (Spesialpedagog)

Undervisningsinspektøren kommenterer: «Jeg syns absolutt at fagarbeider burde vært med. De har såpass mye tid sammen, de burde absolutt vært med»

(Undervisningsinspektør). Fagarbeider svarer: «I tidligere jobb har det ikke vært så mange forskjellige og ulike barn, og så stort som det er her, men det jeg kan bidra med er å se eleven og se autismen» (Fagarbeider).

Spesialpedagog forteller om en utfordring med ansvarsdelingen ved skrivning av individuell opplæringsplan (IOP), for alle elevene med enkeltvedtak: «Det er kanskje ikke så lett å koble på kontaktlæreren, det blir på en måte spesialpedagogiskarbeid, ikke kontaktlærers ansvar» (Spesialpedagog). Ansvaret for det sosiale innholdet, og innhold gjeldene SFO, skrives av miljøterapeuten sammen med fagleder, forteller spesialpedagogen og fortsetter å informere om voksentettheten.

Det hender at det noen ganger er to voksne til ett barn, dette er for eksempel på tur, da kan det hende at vi må være to voksne med. Dette for å få det til å gå «smud» holdt jeg på å si, slik at det ikke skal bli store utageringer og at de skiller seg mer ut enn de andre, og hvor de andre elevene opplever de mer rare på en måte. (Spesialpedagog)

Utfordringene ligger i samarbeidet, sier spesialpedagogen og forklarer:

Det å gå dobbelt er noe vi ønsker, spesielt i forhold til fagarbeider og oss, fagarbeider og egentlig alle, som miljøterapeuten. Folk ønsker seg mye mer dobbelt, ikke bare i samarbeidstid, men samarbeid i situasjonen, det syns jeg er viktig. (Spesialpedagog)

Fagarbeider svarer:

Ja, det er veldig viktig, det føler jeg også. Det må være rom for å stille spørsmål om det. Det har jeg veldig lyst til, det føler jeg det er behov for. Det går litt sånn i perioder, i forhold til å se om at her er det litt utfordrende, her kunne vi ha vært to. Sånn at man både kan få inn en som kan observere og se det utenfra. Man kan bli litt blind selv når det er vanskelig. Det at du kan

komme inn å se, se motsatt, se hvordan de andre gjør det, selv om vi alle skal på en måte gjøre likt, så er vi forskjellige. Det skal så lite til før du kanskje løser det. Bare ved å si det på en annen måte, også kan man ende opp med å få endret en vanskelig økt. (Fagarbeider)

En annen arena deltakerne deler ansvaret for er skyss av elevene med ADS, forteller spesialpedagogen. Noen av elevene har rett til skoleskyss i taxi og disse elevene må møtes av en voksen på skolen, det samme gjelder elevene som blir skyssset av foreldrene. Jeg stiller spørsmål til hvem sitt ansvar det er å hente og bringe elevene til taxi eller til foreldrene? «Det er turnus basert, ikke sant, det er den som har den vekten som møter, og det kan være alle av oss, fagarbeider, miljøterapeut, spes.ped., det har ikke noe å si. Det er veldig hyggelig» (Spesialpedagog).

#### 4.2.2 Inkludering

Under intervjuet oppdager jeg at spesialpedagog og fagarbeider omtaler elevene med ASD som *våre elever* ved flere anledninger, for eksempel forklarer spesialpedagogen om et mål de har for aktivitetene til elever med ASD er at det skal være greit for de andre elevene å delta med dem og på den måten blir: «Våre barn populære på en måte» (Spesialpedagog). Om inkludering sier spesialpedagogen:

Elevene er grovt sett integrert, kanskje ikke så godt inkludert. De er en del av skolen, men gjerne litt utenfor, så ikke helt inkludert, altså mer integrert. Det omhandler flere ting, som for eksempel elevenes vansker, tid til samarbeid på tvers og få til det å inkludere. Inkludering krever mer av alle de andre enn det integrering gjør. Integrering krever mer av den som er nær eleven. Litt motsetninger, men to sider av samme sak, om du skjønner. Der har vi en lang vei å gå, tenker jeg, for elever med autisme og den type elever tenker jeg. (Spesialpedagog)

Deltakerne bruker et begrep når de snakker om inkludering, som jeg ikke er fortrolig med, *motsatt inkludering* og jeg må be dem om å forklare hva de legger i denne formuleringen. Spesialpedagogen forklarer:

Vet ikke om dette er et fagbegrep og uttalt i fagbøker, men det omhandler om å få de andre inn til oss. Vi bruker begrepet aktivt. Vi bruker begrepet over en

lav sko og vi bruker begrepet overalt. Motsatt inkludering, er et begrep som jeg synes er veldig godt da, i forhold til, ja, på vei til inkludering. (Spesialpedagog)

#### 4.2.3 Tilhørighet

Alle elever har klassetilhørighet og spesialpedagog forteller: «Vi har hatt elever som har vært lite i klassene, men det handler om elevenes funksjonsnivå rett og slett», og undervisningsinspektør kommenterer: «De er ikke i stand til å være der mer» (Undervisningsinspektør), og kontaktlærer avslutter med «Det er veldig vanskelig for de å være i, rett og slett i store grupper» (Kontaktlærer). Denne situasjonen løser deltakerne med å la de andre elevene delta på aktiviteter som er tilrettelagt spesielt for elevene med ASD. Kontaktlærer sier at klassekameratene er positive:

De har vært med på noe gøy. Det er nesten kamp i klassen om hvem sin tur det er å få være med. Det er populært å være med. De snakker fint om elevene med autisme som de har vært sammen med, i etterkant også. (Kontaktlærer)

Spesialpedagogen kommenterer:

Vi må vite at det er en positiv opplevelse for de andre også, man skal ikke være engstelig og synes det er skummelt å være der. Det må gjøres nøye avveininger. Tankene surrer jo om hva, hvordan, hvorfor, ikke sant, når de er med oss. Hvilken aktivitet man skal ha når man er sammen med elever med autisme. (Spesialpedagog)

Kontaktlærer forteller at klasserommet er organisert til det beste for alle. «Elevene har alltid fast pult med navn på og fast plass i garderoben med navn på», (Kontaktlærer) og forteller videre:

Vi har mikrofoner i klasserommet, så jeg prøver å la eleven få lov til å si godmorgen eller å bli litt inkludert med å prøve å si noe. Så tilpasser jeg med å ikke ha for høy lyd. Så prøver jeg å få sagt hei og få øyekontakt. (Kontaktlærer)

#### 4.3 Tilrettelagt opplæring

På spørsmål om de arbeider systematisk med tilpasset opplæring for elever med ASD svarer spesialpedagogen:

Det kan være utfordrende å tilrettelegge for alle, både elever med autisme og de andre. Vi må jo se barna selvfølgelig og det er ikke alle vi ser i like stor grad, men vi må vite at det er en positiv opplevelse for de andre også.

(Spesialpedagog)

Spesialpedagogen er opptatt av tilpasset opplæring og spesialundervisning og tar opp et etisk dilemma. Det etiske dilemmaet omhandler tilrettelagt opplæring og diagnoser, mer spesifikt om hvilke tiltaksnivå man skal legge seg på i den tilpasset opplæring og spesialundervisningen. Spesialpedagog legger frem dilemmaet slik: «Er det etisk riktig å sette sammen ulike grupper, selv om de har samme diagnoser, når de er på slikt ulikt kognitivt nivå, altså, er dette helt riktig» (Spesialpedagog)?

Deltakerne har ikke et svar på det etiske dilemmaet, men sier seg enige om at det viktig å få en debatt omkring et slikt tema.

Kontaktlærer tar opp en annen utfordring og det er å se alle. Spesialpedagog sier til svar: «Det er kontaktlærer kjempeflink til. Kontaktlærer ser eleven komme og hvis det er mulighet for at det er noe eleven kan svare på, så ser lærer det veldig fort. Eleven sitter aldri og venter» (Spesialpedagog). Fagarbeider legger til: «Det er mange lærere som er flinke til det. Jeg har ikke vært hos så veldig mange, men de vi har vært hos, så har de vært flinke til å se eleven, når de trenger det, på en måte» (Fagarbeider).

Kontaktlærer forteller en historie om da det ikke gikk som ønsket.

Jeg har brent meg noen ganger, de er sensitive på lyder da, og så må alle si hei i klassen når man kommer inn. Det blir jo fullstendig krise, det er jo litt sånn, jeg vil jo gjerne at elevene skal si hei og hadet når noen kommer, men det har vært litt vanskelig. Det kan skjære seg og ødelegge litt av dagen rett og slett. Det er en vanskelig balansegang. Man må gjøre det trygt, og jeg vil gjerne inkludere mest mulig, men så kan for mye fokus på eleven også være feil. Noen ganger har jeg godt litt for mye «all inn» og blitt for entusiastisk og bare kliner til, ja, sånn lærer man seg litt etter hvert da. (Kontaktlærer)

#### 4.3.1 Lokaler

På spørsmål om hvilke tilrettelegginger som er utført i det fysiske miljøet, svarer undervisningsinspektør at ingen hensyn er gjort spesielt for denne elevmassen. Spesialpedagogen beskriver skolebygget som med ordet «kjempegammelt» og

forteller at det består av flere bygg og et felles uteområde. Videre forteller spesialpedagogen om lokalene de bruker i undervisningsøyemed for elever med ASD.

Alle elever har sitt eget rom, foruten klasserommet. Vi har fellesarealer som lekerom, spiserom, og vi har sanserom. De kan gå på besøk til hverandre og det er det mye treningen i. De synes det er vanskelig å være flere på samme sted. (Spesialpedagog)

Jeg stiller oppfølgerspørsmål til hva et sanserom er brukt til, og spesialpedagog svarer at sanserommet er under utvikling, men tanken er at det rommet handler om det taktile, det å kjenne på og ta på. Videre forteller spesialpedagogen at sanserommet brukes nå til å kunne ligge og slappe av på madrasser med rolig musikk.

Undervisningsinspektør forteller at det er planlagt et nytt skolebygg i nær fremtid med flere bygg og deling av det samme uteområdet og sier:

Hvordan vi ønsker utformingen har vi til dels hatt muligheten til å si noe om. Det er ikke alltid vi har noe å si, men ... Mulighet til å kunne si noe om den fysiske tilpasningen, med avskjerming, fellesområder, arealer og sånn. Lyd og lys regner jeg med at det er blir formidlet om. At det er autister her, håper jeg ikke de har som en «secret», det regner jeg med. Noen har snakket om lyddempende gulv og støy-reduserende bygg. (Undervisningsinspektør)

De andre deltakerne sier at de ikke har satt seg inn i alle detaljene for det nye skolebygget, men sier at de tror det blir lyddemping i alle rom og bedre lokaler enn de har i dag. Undervisningsinspektør forteller at det er usikkert om det blir sanserom på den nye skolen, men det er lagt opp til flere ulike fellesrom og felles utearealer på den nye skolen. Spesialpedagogen sier: «Det har vært viktig for oss, at elevene har eget rom hvor de kan trekke seg tilbake. Nå har de hvert sitt rom, men det er ikke sikkert det alltid blir sånn, men slik er det nå» (Spesialpedagog).

Undervisningsinspektør sier om situasjonen de er i dag: «Med de lokalene vi har og de forutsetningene vi har, så er det jo ikke så halvgærent det vi har fått til. Ut fra de forutsetningen vi har, ja. Det er det beste» (Undervisningsinspektør).

#### 4.3.2 Aktiviteter for læring

På spørsmål om hvilken opplæring elevene deltar i klasseromsundervisning svarer spesialpedagogen:

Vi prøver å få til spising, gym, kunst og håndverk, musikk, ja, altså de praktiske fagene i felleskap. Vi prøver å få med litt mere ..., det blir jo et kjempe språk i fagene sånn etter hvert. Det er vanskelig. (Spesialpedagog)

Foruten å få besøk på grupperommet organiserer deltakerne andre faste aktiviteter og kontaktlærer forteller: «Vi pleier å ha uteskole med hinder løyper og matteposter for eksempel» (Kontaktlærer). Fagarbeider fortsetter med å fortelle «Tur, det er en sånn fast greie, en fastsatt aktivitet på programmet. Tur da er elevene inkludert, mer enn ellers. Det er en kjempefin måte å bli kjent på da, tettere på en måte» (Fagarbeider). Kontaktlærer forteller om en turdag da elevene skulle lære mer om bier, hvor kontaktlærer ikke hadde fått med seg at elevene skulle lære om det. Kontaktlærer forteller videre at hen ikke er med på tur, men har ansvar for å lage fakta-kort i forhold til læringsmål og den som mister læring er eleven. Kontaktlærer sier at ved mer samarbeidstid ville slike uheldige feil unngås og tilretteleggingen hadde vært bedre organisert og forberedt.

Kontaktlærer forteller om andre aktiviteter som har til intensjon å øke trivselen og skape vennskap hos alle elevene: «Elvene er med i vennegruppene som er i klassen» (Kontaktlærer).

#### 4.3.3 Struktur og forutsigbarhet

Deltakerne er opptatt av at elever med ASD opplever struktur og forutsigbarhet i sin skolehverdag og spesialpedagogen forteller:

Det jo på en måte oppskriften på suksessen liksom, da, det her at alt er forutsigbart visuelt, dagsplaner, før og etter kort. Det er på en måte en grunntanke. Jo mer visuelt, jo bedre, sant. Veldig mye visuelle planer, som vi tar med oss i alle situasjoner. (Spesialpedagog)

Spesialpedagog forteller at dagsplanene er laget for hvert enkelt barn og kan for eksempel bestå av noen av disse hjelpemidlene: fargekode, piktogrammer, symboler, rekkefølge for aktivitet, hvem som er med, hvor aktiviteten er og lignende. «Det er

viktige ting å ta med seg da, at strukturen til hvert barn, på hvert rom, er helt lik. Det kommer veldig tydelig frem» (Spesialpedagog).

Dagsplanen i klasserommet følger klassens struktur og avviker fra dagsplanen til eleven med ASD og derfor er det viktig at hver elev har sin egen dagsplan, sier spesialpedagog. Videre informerer spesialpedagogen at de bruker Widgit Online i dette arbeidet. Jeg har behov for å stille oppfølgerspørsmål om hva Widgit Oline er, og spesialpedagog svarer:

Widgit Online brukes til å lage trykt materiell fra ferdige maler som er enkle å bruke, vi bruker de ikke digitalt sammen med elevene. Vi bruker de printet ut som tags på plate, som vi river av når vi er ferdig med aktiviteten, og hvem som er sammen med dem. (Spesialpedagog)

Spesialpedagogen forteller at skolen har bilder av alle ansatte og elever. Det er det behov for når elevene skal vite hvem som skal være med dem. Tags `ene rives av når aktiviteten er ferdige og kontaktlærer skryter av sine kollegaer og sier:

De er veldig flinke til å gjøre det forutsigbart, sånn som det kommer elever som skal motsatt integrering, sant, det er alltid bilder av de to elevene som skal komme, de har jo snakket. Må jo bare skryte sånn av dem, elever som skal delta vet alltid hvem som kommer og hvem de har snakket med på tur. Det gjøres et enormt forarbeid som vi ikke tenker på at det gjøres, det er utrolig mye jobb. (Kontaktlærer)

#### 4.4 Samarbeid

På spørsmål om deltakerne opplever et godt samarbeid utenfor egen skole opplyser fagarbeider:

Jeg er nylig blitt verneombud. Vi har opprettet en gruppe på tvers av alle skoler i kommunen, slik at vi kan kommuniserer om erfaringer. Verneombud er nytt for meg med kurs og sånn, men det er en ypperlig mulighet til å samarbeide, å få tips og råd, og samarbeide på tvers. (Fagarbeider)

Fagarbeider sier videre at det kan være lurt å bruke denne kanalen for å styrke sin egen arbeidsplass. Ellers i kommunen er det ikke et samarbeid på tvers mellom skolene, informerer undervisningsinspektør. Årsaken for at det ikke er flere ulike fora



og samarbeide i, sier undervisningsinspektøren, skyldes at skolene drives forskjellig og har ulike behov for tilpasninger og tilnæringsmåter for å løse sine utfordringer.

På spørsmål om hvordan samarbeidet fungerer mellom deltakerne på skolen fungerer svarer spesialpedagogen:

En forutsetning for å få til god inkludering er å få timeplanfestet samarbeidstid, rett og slett med læreren til eleven, som vi har da, det er utfordrende selvfølgelig, for vi har mange ulike klasser, men skal vi få det til optimalt må det til. (Spesialpedagog)

Undervisningsinspektøren kommenterer at det blir dens rolle og snakke med de ulike trinnene og oppfordre dem til et godt samarbeid og minne dem på inkludering.

Elevene er inkludert i den ordinære klassen, selv om de har egen undervisningsplan og egne rom. Videre sier undervisningsinspektøren at det helt klart er utfordrende for kontaktlæreren å inkludere alle, men som kontaktlærer kjenner man barna og har en tilknytning til elevene på en annen måte enn spesialpedagog og fagarbeider.

Undervisningsinspektøren påpeker at det ikke er kontaktlærer sitt ansvar alene, men at undervisningsinspektørens stilling innebærer å koordinere ansvaret og samarbeider rundt elevene for å få det best mulig til for alle.

Alle deltakerne uttrykker at de synes det er vanskelig å finne tid til samarbeid innad i kollegiet og sier seg enige med spesialpedagogen som ytret dette. De sier seg òg enig med spesialpedagog som ønsker timeplanfestet samarbeidstid mellom de ulike stillingene. Undervisningsinspektøren svarer «Vi får ikke samarbeidstid på planen» (Undervisningsinspektør) og kommuniserer at de ansatte må gjerne minnes på at samarbeidet må være naturlig tilstede i skolehverdagen, og ikke et timeplanfestet tidspunkt. Dette vil gi de ansatte frihet og spillerom til å utøve yrke sitt, sier undervisningsinspektøren.

Fagarbeider forteller om et godt samarbeid i SFO tiden. Det uttrykkes et ønske om å være to voksne i flere situasjoner, og gjerne når situasjoner blir utfordrende, da kan man observere og se situasjoner utenfra og se andre løsninger. «Vi skal på en måte gjøre likt, men vi er forskjellige» (Fagarbeider).

På spørsmål om hvordan samarbeidet med foreldre blir gjennomført, svarte kontaktlærer at det har vært en trist tid, med Covid-19 restriksjoner. De andre

deltakerne forteller også at de er oppriktig fortvilet ovenfor situasjonen de har vært i over så lang tid, og spesialpedagogen uttrykker seg slik «foreldre har jo ikke fått komme inn en gang» (Spesialpedagog). Det er først nå etter nyttår 2022 at foreldre har fått lov å komme inn i skolebygget igjen, sier spesialpedagogen og fortsetter med å fortelle om hvordan deres møtepunkt med foreldre har vært og sier; «Nå er det taxi som kommer og henter, så det er ikke den nærkontakten. Det er noen elever som blir henta og levert på morgningen av foreldre, og de får vi jo snakket litt med» (Spesialpedagog). Kontaktlærer er en av to primærkontakter til foreldre og sier:

Nå har vi ikke hatt alle foreldremøter som vi skulle hatt, fysisk da, men vi har hatt to stykker i hvert fall. Nå på foreldremøtet ble foreldrene satt i vennegrupper. Jeg følte det var en fin arena for foreldrene å bli litt mer i hvert fall, litt mer sånn inkludert, men jeg sitter sånn med en følelse av, hvor nyttig synes de at den informasjon som kommer på det foreldremøtet, er for seg og sitt barn? Bortsett fra det med vennegruppene og bortsett fra å møte de andre foreldrene. (Kontaktlærer)

Kontaktlærer diskuterer videre om hva foreldre tenker om det å delta på foreldremøter. «Da tror jeg foreldrene kjenner på det med inkluderingen da, de kjenner at barna skal være en del av den ordinære klassen» (Kontaktlærer).

Spesialpedagogen viser enighet til kontaktlærer og sier om foreldre:

De har et valg, tenker jeg, på foreldremøter og andre møter på skolen. Noen synes det er viktig å være en del av den normaliteten, sant, å få mulighetene til det å få være en del av det. Noen benytter den anledningen til å fortelle om sitt barn. Og vi er jo, vi er veldig positiv til det med åpenhet. Tror det løser mye spesielt på vennegrupper også. Der har vi hatt dialog med foreldrene. Er det lurt at jeg forteller- De spør om de burde si noe, og vi sier ja så absolutt. Det bør dere, også kan vi bidra med hvordan vi sier det til elevene. Det betyr ikke at vi skal legge ut i det vide og brede, men ha en åpenhet om at noen ting kan bli vanskelig for den eleven da, derfor gjør vi det litt annerledes. (Spesialpedagog)

#### 4.5 utfordringer i skolehverdagen

Deltakerne sier innledningsvis i intervjuet at de ikke opplever utfordringer med skolevegring og elever med ASD og derfor stiller jeg spørsmålet hvilke utfordringer

de opplever i skolehverdagen og kontaktlærer svarer: «Når det er Happening's, som vaffeldag. Elevene skal lage vafler og spise sammen, det er litt ekstra»

(Kontaktlærer), og spesialpedagog legger til:

Alle sånne annerledes dager er jo fryktelig vanskelig for våre elever, sant. Ting man egentlig tenker er hyggelig, er ikke hyggelig i det hele tatt. Det beste er at det bare er vanlig. Følge den vanlige dagsplanen, ikke sant. (Spesialpedagog)

Kontaktlærer skryter av fagarbeider og spesialpedagog for deres arbeid rundt slike dager, og viser til at de er svært dyktige til å forberede elevene til slike uoversiktlige aktiviteter eller dager og fagarbeider kommer med et innspill:

Hvis det er ting, ting som skjer utenom det vanlige, når det er ja, for eksempel 100 dager på skolen for 1. klassingene. Da er det noen som har behov for at vi er to, for det er vanskelig å forklare de, hva det er vi skal. Vi har ikke noe, på en måte, noe konkret å vise til. (Fagarbeider)

Spesialpedagogen skyter inn: «Dagsform spiller en rolle ikke sant, de har med seg hva som har skjedd før. Det er veldig store individuelle tilpasninger på de elevene vi har» (Spesialpedagog).

Deltakeren forteller om forrige overgang fra barnehage til skole som ikke gikk som planlagt. Det var mye sykdom blant personalet grunnet Covid-19, og deltakerne gjorde sitt beste for å skape en trygg overgang, og spesialpedagog sier: «Også blir det enda verre for de elevene som er avhengig av at det er forutsigbart. Der ser vi alle at der har vi en vei å gå» (Spesialpedagog).

#### 4.6 Suksesshistorier fra skolehverdagen

Avslutningsvis stiller jeg spørsmål om det er noe de synes er viktig å få sagt før vi avrunder og undervisningsinspektøren er raskt ute med å si:

Vi har jo starta opp, vært med på mange prosesser, det jobbes veldig bra. Alle har den holdningen at det skal jobbes med. At alle skal arbeid mer med inkludering da. Det er en vei å gå, uansett liksom. Bli enda bedre på inkludering. (Undervisningsinspektør)

Fagarbeider avslutter med å si:

Det tenker jeg også, jeg er ny, begynte her i høst og det man merker, de brenner for det, av hele hjertet, det er ikke tvil, altså. Er det en utfordring kan vi kontakte hverandre på Chat. Vi er aktive på Chat oss imellom på dagen om det oppstår ting, man støtter hverandre uansett da. Det tar ikke lang tid å få hjelp og få forståelse og veiledning. Ja, det merkes at det er en gjeng som brenner for det, som gir alt, det er viktig. Det kreves vanvittig mye av alle og om man ikke ønsker det, er man kommet feil i systemet. Rett gjeng på rett plass.  
(Fagarbeider)

#### 4.7 Oppsummering av empiri

Oppsummert viser funnene at deltakerne arbeider systematisk med forebyggende tiltak som er tilpasset elevgruppens diagnose både innen faglig tilrettelegging og sosial tilpasning. Deltakerne opplever ikke skolefravær som et problem, men bestreber etter å skape trygge og forutsigbare rammer i alle situasjoner for alle elevene. Det er ikke bare elevene med ASD som er i deres fokus for trivsel, men alle elevene skal ha det bra og være trygg på skolen.

Slik jeg ser det er det to utfordringer hos deltakerne. Den ene er å oppnå målsetningen om inkludering av elevene med ASD og den andre er hvordan deltakerne skal få til å koordinere samarbeidet på tvers og innad i skolen, slik at det blir en forbedring i forhold til i dag.

## Kapittel 5 Drøfting

I denne studien har jeg valgt å se på hvordan en skole arbeider systematisk for å sikre skolenærvær av elever med autismspekterdiagnose. Empirien i kapittel 4 er basert på ett kvalitativt fokusgruppeintervju med fire deltakere med ulike stillinger i en barneskole. Informantenes stillinger er undervisningsinspektør, spesialpedagog, kontaktlærer og fagarbeider. Hensikten med fokusgruppeintervjuet er å få erfaringer og opplevelser fra deltakernes arbeidshverdag om hvordan de arbeider for å sikre elever med ASD opprettholder skolenærværet. I dette kapitlet blir sentrale funn drøftet opp mot teori, forskning og samfunnsmandat, som er presentert i kapittel 2, kunnskapsgrunnlaget.

### 5.1 Kompetanse i skolen

Alle deltakerne i studien har relevant faglig og pedagogisk utdannelse for sine stillinger i skolen og oppfylder dermed vilkåret i opplæringsloven §10-1 (1988) og alle deltakerne har erfaring i arbeidet med elever med ASD. Deltakerne har ikke erfaring med skolevegring hos sine elever med ASD, men har erfaring med skolevegring hos de øvrige elevene. Havik (2018) påpeker at det er viktig at personalet har tilstrekkelig kompetanse på dette området for å kunne identifisere og iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt. Martinsen et al. (2015) forutsetter at læreren har kunnskaper om diagnoser og andre utfordringer elevene måtte ha i sitt daglige virke. Deltakerne i denne studien må ha kunnskaper innen begge disse to fagfeltene og inneha kompetanse til å kombinere dem.

Funn i denne studien viser til at det er ingen elever med ASD som har utviklet skolevegringsatferd. Selv om deltakerne ikke har elever med skolevegringsatferd, viser funn i studien at de har kompetanse om hva som kan gjøres forebyggende og tidlige tiltak. En studie utført av (Havik et al., 2014) viser at foreldre til skolevegrere opplever at skole og støtteapparat mangler kunnskap om skolevegring. Utsagn fra deltakerne i studien er som kontrast til slike uttalelser. Deltakerne sier at de er fornøyde med det de får til, selv om de ikke får alt til. Deltakerne uttrykker at de gjør så godt de kan ut fra den situasjonen de og eleven befinner seg i og dette stemmer med Munkhaugen (2019) som ønsker at skolen skal ha god kompetanse om autisme og skolevegringsatferd.

Funn i studien viser at deltakerne har felles ansvar for opplæringen. De er et stort team med mange involverte, og det gir elevene en bredere kompetanse hos dem som står ansvarlig for opplæringen. Generelt har elever med ASD et enkeltvedtak etter opplæringsloven § 5-1 (1988), og det gir eleven en rettighet med individuell opplæringsplan (IOP). Elever som mottar spesialundervisning skal ha en IOP (Opplæringslova, 1988 § 5-5). Det er en sammenheng mellom Kearney og Graczyk (2014) sin tiltakspyramide og hvordan man tilpasser innholdet i en IOP. Hvorvidt deltakerne i studien bruker Kearney og Graczyk sin tiltakspyramide sier funn lite om, men teoretisk kan elevenes IOP være skrevet ut fra modellen og målsetningene i elevenes IOP blir tilpasset deres behov. Tiltakspyramiden er en modell som kan være til hjelp i dette arbeidet med å vise hvilke tiltak som kan hjelpe for ulike behov. Både tiltakspyramiden og intensjonen med en IOP er at eleven skal oppleve et undervisningstilbud som består av høy kvalitet og særskilt god tilrettelegging (Kearney & Graczyk, 2014). Om behovene er faglige, sosiale, knyttet til diagnose eller skolevegring, så er en IOP et godt arbeidsverktøy for å strukturere målsetninger for den enkelte elev.

Funn i studien viset at spesialpedagog sammen med miljøterapeut og faglærere, har ansvaret for det faglige innholdet i elevenes IOP og miljøterapeut er ansvarlig for den sosiale målsetning, og tiden barna er i SFO. Amundsen (2020) er kritisk til at det ikke finnes en lovhjemmel som sikrer at spesialundervisning gis av spesialpedagoger med masterutdanning, da opplæringsloven (1988 § 10-1) ikke stiller kompetansekrav til lærere som gir spesialundervisning. Det at spesialpedagog har ansvar for skriving av elevens IOP oppfylder ønsket til Amundsen, det mangler bare en lovhjemmel. En situasjon som kan diskuteres mot både Amundsen (2020) og funn i studien, er at kontaktlærer ikke deltar i skriving av elevens IOP. Det er kontaktlærere som er en av primærkontaktene til foresatte og ved at kontaktlærer ikke deltar i utarbeidelsen av IOP, kan kontaktlærer miste oversikten over hvilke tiltak som blir iverksatt og utviklingen av dem, tenker jeg. Jeg antar at det kan være fare for at kontaktlæreres rolle svekkes i samarbeidet med foresatte når den ikke deltar i utformingen av elevens IOP.

I tillegg viser funn at deltakerne har henvisningskompetanse. Med henvisningskompetanse mener Havik (2018) at skolen må ha kompetanse til å vite hvem og når man kontakter de ulike hjelpeinstansene. Deltakerne samarbeider

jevnlig med støtteapparatet, som både PPT, BUP, familievern eller barnevernet i ansvarsgruppemøter og samarbeidsmøter. Det fremstår for meg at deltakerne vet hvem de skal henvende seg til for videre saksgang hos enkelt elever, slik Havik (2018) sier. Amundsen (2020) ønsker en samhandlings reform for skolen, i forhold til ansvarsavklaring til hvilken instans som har hovedansvaret for oppfølging av enkelt elever. Hun ser for seg at det er PP-tjenesten som har dette ansvaret, da det er de som utarbeider en sakkyndigrapport. Det trengs ingen egen samhandlings reform for skolen, hevder Rønhovde (2022), dersom skoleeiere og skoleledere tar innover seg opplæringslovens hovedintensjon (1988 § 1-1). Uteblir en elev bekymringsfullt mye, må det umiddelbart settes inn individuelt tilrettelagte tiltak med mål om opplæring og tilstedeværelse på skolen. Det kommer til å kreve tid og ikke minst ressurser for å lykkes med dette arbeidet, sier Rønhovde (2022).

### 5.1.1 Skolenærvær

Deltakerne er ikke fortrolige med begrepet skolenærvær og funn i studien viser et sprikende begrepsbruk gjennom intervjuet. Begrepet som deltakerne bruker for fenomenet er nærvær, ikke-nærvær, fravær og skolevegring og deltakerne er muligens påvirket fra endringer i begrepsbruken i dagligdagstale i samfunnet. Allerede på 1930 tallet ble det gjort forsøk på å enes om en felles definisjon av atferden skolefravær (Sållman et al., 2012), og i dag, 2022 diskuteres denne fenomenet enda, hva skal vi navngi denne atferden? For å diskutere hva som ligger i begrepet skolenærvær er det nødvendig å se på det motsatte, skolefravær. Skolefravær inndeles i enten dokumentert eller udokumentert fravær, og det er i det udokumenterte fraværet skolevegring befinner seg (Havik, 2018). Selv om det er skolevegring som begrep som er mest brukt, kan vi se et skifte i litteraturen som skifter fokus fra at årsaken til elevens fravær ligger hos eleven selv, til at man må se etter sammenfallende faktorer i samfunnet rundt eleven, i dette tilfellet skolens læringsmiljø (Horn, 2022; Pellegrini, 2007; Rønhovde, 2022).

Skolenærvær og det å være tilstede er to synonymer, og gir en naturlig forståelse for begrepsinnholdet, men for å være sikre studien diskuterte deltakerne og jeg begrepsinnholdet. Havik et al. (2014) definerer skolevegring som «fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen». Vår felles forståelse at skolenærvær er når eleven

ønsker å komme på skolen og deltar i undervisningen. Denne prosessen stemmer overens med Kvale og Brinkmann (2021) sine vilkår for å styrke validitet i en studie. Begrepsvaliditet bestemmes av i hvilken grad de teoretiske begrepene i studien måler det vi ønsker å måle. Ved at det er enighet om det teoretiske innholdet kan det styrke et utsagn og hvilken grad man da kan tolke resultater i studien som gyldige. Maxwell (1992) påpeker at det empiriske datamaterialet må knyttes sammen med presentert teori og tidligere forskning for å oppnå teoretisk validitet, som handler om troverdighet mellom fenomen og teori. Ved at studien la til rette for en diskusjon om innholdet i begrepet, kan studien ha oppnådd teoretisk validitet.

Deltakerne setter sammen en ny betegnelse, ikke-nærvær. Slik jeg ser det kan det være to årsaker for denne sammensetningen. Den første og gjerne mest nærliggende, er at det var bare slik det ble sagt. Intervjuformen i fokusgruppeintervjuet var uformell, moderator, meg som forsker, hadde lagt premisser for en avslappet prat rundt et gitt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette ble godt mottatt av deltakerne og bekreftet mitt ønske ved å si, en god prat er vi god på. Ellers kan det tyde på at skolenærvær ikke er et brukt begrep hos dem, selv om rektor på et tidligere tidspunkt ba personalet om å skifte fokus fra fraværslister til nærværslister. Antakelig er ikke dette skiftet av fokusområde gjennomført. Denne antakelsen kommer av at det var i dialog med hverandre at deltakerne kom på at rektor hadde tatt temaet opp på et fellesmøte. Denne situasjonen er et godt eksempel på hvordan data blir produsert sammen, som kan være selve hensikten med denne kvalitative metoden, fokusgruppeintervju (Halkier, 2020).

Funn i studien viser at det ikke er fravær hos elever med ASD, men hos de øvrige elevene opplever de til skolevegring. I denne settingen blir begrepet skolevegring brukt og det kan være et uttrykk for at det er mer kjent teoretisk innhold. Deltakerne er fortrolig med begrepet skolevegring. Antakelig er ikke deltakerne i studien opptatt av hvilke begrep som blir brukt, det har liten innvirkning på deres skolehverdag, men fenomenet fravær er viktig. Jeg baserer min antakelse på at funn i studien viser at deltakerne arbeider for at elevene skal komme på skolen og ha det bra, med andre ord, deltakerne er interessert i elevenes beste både fysisk og mentalt.



### 5.1.2 Elever med ASD har rett til kvalitet i opplæringen

Funn i studien viser at deltakerne kjenner til utfordringer som elever med ASD har generelt og den enkelte spesielt. Deltakerne omtaler for eksempel dager som byr på det andre elever omtaler som gøy aktiviteter, som utfordrende for elever med ASD. I tillegg viser funn hvordan den enkelte elev har sitt behov for en detaljerte dagsplan.

NOU 2020:1 tar opp at det er vesentlig at skoleledelse og pedagogisk personale kjenner til de grunnleggende utfordringer som denne elevgruppen har, og ved å se på hvordan deltakerne arbeider for å treffe elevene generelt, viser det til en samlet kompetanse. Hvordan deltakerne arbeider med den enkelte elev, er utenfor denne studien, av konfidensielle hensyn (NESH, 2018). Elever med ASD er sårbare for å utvikle skolevegringsatferd da skolevegring kan være forbundet med angst og emosjonelt ubehag for å utføre handlinger som skapes av blant annet stress. Skolen kan oppleves som stressende med sine krav og forventninger. Forskning på skolevegringsproblematikk har vist at det er sammenheng mellom skolerelaterte faktorer som både utløsende, og opprettholdende faktorer for skolevegring (Havik et al., 2014; Munkhaugen, 2019). I melding til Stortinget 6 (2019-2020) rettes fokus mot høyt fravær i opplæringen og meldingen legger et tydelig ansvar på skolen for å fange opp og følge opp elever som har et bekymringsfullt fravær, men den sier lite om hva skolene skal gjøre for å følge opp denne elevgruppen.

Deltakerne uttrykker at ting er under utvikling, hva ting er tolker jeg ut fra konteksten denne setningen oppstod i, og det handler om tilrettelagt opplæring. Amundsen (2020) poengterer at det er skolen som må tilpasse seg elevene, ikke elevene som skal tilpasse seg skolen. I NOU 2020:1 uttrykkes det at det finnes utfordringer knyttet til varierende og manglende tilrettelegging for denne elevgruppen i skolen. Den tilpassede tilretteleggingen er antakelig i stadig utvikling, slik at den skal treffe elevene bedre, uavhengig om eleven skal ha tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1988 § 1-3) eller spesialundervisning (Opplæringslova, 1988 § 5-1). Det å tilpasse seg elevenes forutsetninger er en prosess som stadig må endres, for å tilpasse seg i takt med hvilke behov eleven har (Opplæringslova, 1988 § 1-3). I NOU 2020:1 viser det seg en begrepsendring. Tidligere anbefalinger omhandlet å tilrettelegge etter elevens forutsetninger, et begrep som implisitt forteller om utfordringer en elev måtte ha, for eksempel skal ikke elever på videregående skole vurderes etter deres

forutsetninger. Utvalgets anbefaling nå er å tilrettelegge for elevenes styrker. Ut fra denne informasjonen kan man undre seg om det er en slik utviklingsprosess deltakerne og deres skole befinner seg i.

## 5.2 Identifisering av skolevegringsatferd

I samtale om hva som ligger i begrepet skolenærvær kom en deltaker på at rektor hadde tatt opp på et møte et ønske om at de ansatte skulle skifte fokus fra fraværsregistrering til registrering av nærvær i stedet av elevene. Ut fra at deltakerne nesten ikke husket denne endringen, trekkes en slutning om at deltakerne fører fraværslister og ikke nærværslister. Hensikten er den samme, om man fører fraværslister eller nærværslister, men det sier noe om hvilket perspektiv man har. Hensikten er å kunne identifisere avvik i elevens tilstedeværelse og deltakerne registrerer elevenes tilstedeværelse med fraværslister. En slik registrering er anbefalt for å kunne identifisere skolevegringsatferd på et tidlig tidspunkt (Kearney & Graczyk, 2014). Et spørsmål er når er skolefraværet et problem og Kearney (2008) definerer det ut fra hvor mye undervisning en elev har mistet. Det er nok et slikt system deltakerne i studien er bundet av og forpliktet til.

Havik et al. (2015) gjennomførte en undersøkelse av elever med høyt fravær. Denne studien definerte høyt fravær til mer enn åtte dager i løpet av de siste tre månedene. Slike tidsavgrensninger kommer i konflikt med idealet om tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019) og føre var holdning, som er omtalt av Munkhaugen (2019). Konflikten dreier seg om at man venter på et gitt antall dager før man starter å undersøke om det kan foreligge en årsak for fraværet. Kearney og Graczyk (2014) referer til identifiseringsarbeid på to nivå, et generelt grunnlag og et målrettet grunnlag. Ved å arbeide på et generelt grunnlag retter man arbeidet for identifisering mot alle elevene og man arbeider proaktivt for alle elevene. Det målrettede nivået er når man er bekymret for at eleven har utviklet et problematisk skolefravær eller viser tidlige tegn til det (Kearney & Graczyk, 2014). Identifiseringsarbeid på det generelle grunnlaget skjer før eksempelvis Havik et al. (2015) sine åtte dager, og målrettet grunnlag starter etter denne fastsatte tiden.

Funn i studien indikerer at deltakerne arbeider etter idealet tidlig innsats. Deltakerne arbeider strukturert med forebyggende tiltak på universelt og målrettet nivå, som stemmer overens med Kearney og Graczyk (2014) innsatspyramide, med den

målsetning at alle elevene skal trives og oppleve trygghet i skolehverdagen. Deltakerne har fast tur som aktivitet i uken, hvor de har fokus på både det sosiale fellesskapet og faglig læring. Det er ulike læringsmål, men et tiltak som er målrettet og blir nevnt som metode er bruk av faktakort om det som er læringsmålet for turen. På universnivå er det viktig at alle elevene har noen å være med, arbeide og utforske sammen med, være en del av fellesskapet. Det er de voksne som organiserer denne sammensetningen.

Både Ingul et al. (2019) og Havik et al. (2015) sier at skolevegring rammer både jenter og gutter. Kjønn har ingen avgjørende betydning for fravær i skolen, men derimot er elevenes erfaringer om en trygg og inkluderende skole avgjørende. Innsatsen mot frafall i videregående starter med forebygging av frafall i barneskolen, ved å arbeide med faglig og sosial tilpasning. Dette samsvarer med tidlig innsats hvor man setter inn tiltak umiddelbart når utfordringer avdekkes (Opplæringslova, 1988 §1-4).

Havik (2018) påpeker at årsakene for fravær er sammensatte og komplekse, og bildet blir mer komplekst ettersom tiden går. En utfordring kan være å skille mellom fravær som er problematisk og annet fravær. Skolevegring er en helt vanlig del av barns skolegang og det kan være vanskelig å vite hvor grensen til skolevegring går (Havik et al., 2015) og et spørsmål er når skal skolen arbeide proaktivt og når skal man sette inn reaktive tiltak? En løsning for å identifisere skolevegringsatferd uten å bruke fravær er å kartlegge som forebyggende tiltak på et generelt grunnlag.

Ved å bruke tiltakspyramiden (Kearney & Graczyk, 2014) kan man se funn i studien befinner seg både på universelt nivå og på målrettetnivå. Relasjonsbygging mellom voksne og barn kan for eksempel bestå av læring av regler, fag, sosial kommunikasjon som å motta tilbakemeldinger og lignende. Dette er eksempler på tiltak på universelt nivå. Det at kontaktlærer forbereder fakta kort til en elev, slik at den kan få oppleve den faglige tilhørigheten med de andre er et eksempel på målrettet tiltak.

### 5.2.1 Kartlegging

Funn i studien viser at deltakerne ikke kartlegger for å avdekke eventuelle faktorer som kan føre til fravær eller være opprettholdende faktorer for fravær. En kartlegging har som formål å avdekke hva som kan utløse fravær eller opprettholde fravær. Det er som oftest ikke én grunn for fraværet, men en kombinasjon av flere faktorer (Havik et al., 2015). Et vanlig kartleggingsverktøy for å identifisere årsakene bak elevenes skolefravær er SRAS-R-skjema. En slik kartlegging kan brukes til forebyggende perspektiv og opprettholde skolenærværet hos elevene (Havik, 2018; Kearney, 2006).

Det at elever med autisme har en høyere tendens til skolevegring må ikke føre til at man tar for gitt at alle elever med autisme vil utvikle skolevegring (Munkhaugen, 2019), men en kartlegging må legges til grunn for vurdering og oppfølging for å kunne møte elevenes behov, uavhengig av diagnose (Arnesen et al., 2015). I skolevegringsaker kan være hensiktsmessig å kartlegge hvordan elevene selv vil ha det eller hvordan de lærer best. En kartlegging har til hensikt å forbedre eller tilrettelegge i forhold til de resultater man avdekker. Uten kartlegging kan det meste fremstå som vilkårlig og det er større sannsynlighet for at tiltak ikke møter elevenes behov. Ved å ta i bruk IVAS kan man oppdage hva eleven selv opplever som betydningsfullt for å ha en god og meningsfull skoledag (Andersen & Kleven, 2022). En annen kartlegger er; Sånn vil jeg ha det. Denne kartleggingen kan hjelpe lærer til å skape en arena hvor eleven selv kan uttale seg, om hva som kan hjelpe dem på skolen eller i SFO (Rosenqvist & Andersson, 2022). Kartlegginger slik som disse er Kearney og Graczyk (2014) bekymret for vil falle bort om skolen kommer i en situasjon hvor de må arbeide reaktivt, altså etter at skolefraværet er oppstått. Reaktive tiltak kan føre til at tilpasninger ikke passer elevens behov.

Hvorfor deltakerne i studien ikke kartlegger som forebygging av skolefravær eller sikring av skolenærvær, kan skyldes at de ikke opplever fravær hos elevene med ASD som en reell utfordring. Om situasjonen er slik, så bekreftes Kearney og Graczyk (2014) sin redsel for at skoler ikke foretar kartlegging før problematferden er oppstått, og det blir vanskeligere å tilpasse tiltakene til situasjonen. Havik (2018) understreker at det er viktig å iverksette tiltak for fravær tidligst mulig og søker en kartlegging som gir lærerne en mulighet for å få en analyse av risikofaktorer og

beskyttelsesfaktorer som opprettholder eller skaper fraværet. Ved å kartlegge proaktivt opprettholdes idealet om tidlig innsats (Opplæringslova, 1988 § 1-4).

Funn sier lite om deltakernes kunnskaper om skolens risikofaktorer, men vi vet at det er et godt skolenærvær hos elevene med ASD og hva som skyldes det kan tenkes at deres tilpassete arbeid for elever med ASD treffer så godt for deres behov at elevene ikke utvikler skolevegringsatferd. Utfordringen med en slik fremgangsmåte kan være at tilpasningene kan fremstå som vilkårlige og slå feil ut. Norby (2019) sier at det ikke finnes noen universelle programmer som treffer på tilrettelegging, så derfor er det viktig å kartlegge og lytte til foresattes erfaringer, slik at man forstår elevens utfordringer og elevens atferd.

### 5.3 Inkludering

Deltakerne i studien uttrykker at de er usikre om deres elever er inkludert eller integrert. Målsetningen til deltakerne er å inkludere elevene med ASD, men de stiller spørsmål om det er oppnådd. Haug (2014) operasjonaliserer begrepet inkludering og har laget to dimensjoner. I den horisontale dimensjonen som omhandler skolens arena, er det fire områder som er viktig at alle elever opplever for å være inkludert. Det handler om tilhørighet i en klasse eller gruppe, det å ha mulighet til å engasjere seg i en meningsfull aktivitet, det å oppleve å ha reel elevmedvirkning og at man oppnår et sosialt og faglig læringsutbytte. Elever med ASD er en del av denne modellen, det må gjøre tilpasninger slik at elevene kan oppnå inkludering på alle områder. Funn i studien viser at elevene tilhører en klasse. En meningsfull aktivitet opplever jeg at funn tilsier, da det er flere aktiviteter tiltenkt for elevene med ASD. Reell medvirkning dveler jeg noe på, fordi jeg ser en god mulighet hvor elevene kan ha en reell medvirkning og det er å lage til sin egen dagsplan. Funn viser at dette blir gjort av voksne uten at barna er tilstede. Tenk hvilken arena som åpnes for samtale og mulig læring i tillagningen av planen, med å velge piktogrammer, bilder av hvem som skal være tilstede og lignede. Denne tiden med tillaging av dagsplanen kan føre til at eleven opplever dagen som tryggere, da den er delaktig i planleggingen. Siste punktet oppfylles i studien. Elevene opplever både faglig og sosial læring, fordi funn viser tiltak som sikrer elevenes læring. Dette er i tråd med all målsetning for opplæring, og viser seg som grunntanke i den norske skole og som en lovfestet

rettighet (Opplæringslova, 1988§1-1). Rettigheten har sitt utgangspunkt i blant annet dokumentet Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994).

Funn i studien avslører at spesialpedagogen og fagarbeider omtaler elevene med ASD som våre elever. For meg gir det tanke om hvilken elevgruppe som opptar disse deltakernes oppmerksomhet. Deltakerne er opptatt av at det ikke er elevene med ASD sitt ansvar å tilpasse seg klassen, men arbeider med holdningen hos de andre elevene. Det er alltid den voksnes ansvar, men ved å legge føringer og forventinger om at de andre elevene skal ta ansvar for alle elevene i aktivistene, er mye holdningsarbeid gjort, dette stemmer overens med Munkhaugen (2019) som påpeker at holdningsarbeid er en av de forebyggende tiltaksområdene som virker for godt skolenærvær hos elever med ASD. Deltakerne setter alltid sammen to medelever når de er med på en aktivitet som er målrettet for elev med ASD. Da blir medelevens behov sosialt sett også ivaretatt. Målsetningen for aktiviteten kan være at medelevens skal bli bedre kjent med elev med ASD, og utvikle vennskap innad i klassen. Deltakerne omtaler en slik arbeidsmåte som *motsatt inkludering* og tenker at dette er et steg på veien til inkludering. Dette samsvarer med Martinsen et. al (2016) som syntes det er en suksessfaktor å arbeide med aksept og anerkjennelse hos de øvrige barna. Dersom de andre barna får erfare og lære barna med ASD å kjenne, blir det enklere å inkludere alle i lek og ulike aktiviteter. Slike tiltak kan forhindre negativ og særegen atferd hos barn med ASD, som for eksempel utfordrerne atferd og selvsykdom.

Mitchell (2014) har satt opp en modell for å systematisere inkludering av alle elever hvor det også er fokus på det fysiske miljøet. Dette er i motsetning til operasjonaliseringen til Haug (2014), som ikke nevner det fysiske miljøet. Formelen ser slik ut: Inclusive Education = V+P+5As+S+R+L og alle punktene må være tilstede for at inkluderende læring skal være vellykket.

Funn i studien tilsier at første vilkår om at alle barn har rett til aldersriktige klasser i sitt nærmiljø er oppfylt, andre vilkår med individuelle opplegg er også oppfylt, men hvorvidt det står i stil til pensum sier ikke funn noe om. Hvordan deltakerne vurderer elevenes sine behov, ser ikke ut til å være systematisk med kartleggingsverktøy, men gjerne basert på erfaring. Det vil ikke si at vurderingen ikke er rett for eleven. Da dette handler om tilrettelegging av selve undervisningen og det fysiske rommet. Dette

er et område som deltakerne har endret og forbedret etter sine muligheter. Imidlertid viser funn at deltakerne har denne kompetansen, når de skal bygge nytt skolebygg, har de påvirket i den grad de har mulighet for å dekke behovene som elevene med ASD kan ha. Funn viser til at det er et team som samarbeider rundt elevene med ASD. Foruten at det er en kontaktlærer som arbeider for eleven med ASD, er det også spesialpedagog, fagarbeider, terapeut, ledelse og andre spesialister, tilstede om det er behov. Funn i studien sier at det brukes hjelpemidler for å strukturere dagen til elevene og sist så bekrefter funn at kontaktlærer er en tydelig og oppmerksom klasseleder, som har inkludering som mål.

Funn viser at deltakerne er for åpenhet rundt diagnosen. De uttrykker at det kan være med på å påvirke positivt på veien til inkludering. Deltakerne skaper rom for at andre elever skal få mulighet til å stille spørsmål om og til andre elever. Den voksne som er tilstede har som rolle å støtte, uten å utlevere sensitive opplysninger om noen.

Funn viser at foreldre mottar råd om å være åpen om diagnosen til sitt barn. Deltakerne stiller opp og er behjelpelig med det som trengs i en slik situasjon. Målet er å skape forståelse for annerledes atferd, som en elev med ASD kan vise i gitte situasjoner. Noen foreldre er bekymret for en slik åpenhet, de kan synes at det er viktig å være en av alle, normaliteten blir det omtalt som. Dette begrunner de med fare for mobbing og utestenging. Dette er en konflikt som det ikke finnes en løsning på, både åpenhet og det å holde informasjon skult, kan føre til enten inkludering eller utestengelse, dette er et valg som foreldre må ta.

Funn viser at vennskap og sosial tilhørighet er så viktig for deltakerne at de setter foreldre i førsteklasse sammen på foreldremøte i elevenes vennegrupper. Det er i slike situasjoner foreldre blir rådet til å være åpne om sitt barns diagnose, da er foreldre samlet i en liten gruppe foreldre, som de kan bli kjente med. Deltakerne uttrykker at de opplever dette som en positiv aktivitet i regi av skolen.

Vennegrupper er en omdiskutert aktivitet i media. Ved et kjapt internettsøk om vennegrupper i skolen, kom det frem flere negative fremstillinger av foresattes opplevelser av tiltaket vennegrupper. Et av dem som er publisert, er forfatter anonym av hensyn til sitt barn (Oppgitt far, 2017).

### 5.3.1 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

Deltakerne i studien uttrykker at de arbeider etter sin beste evne for å gi elevene opplæring som ivaretar deres faglige og sosiale utvikling innenfor de rammer de har, men det foreligger ingen føringer for hvordan de arbeider og tilpasser sin opplæring. Hva som er tilpasset opplæring eller hva som er spesialundervisning i deres undervisning sier deltakerne lite om, og det er vanskelig å være spesifikk. Formålet med både tilpasset opplæring og spesialundervisning, er å skape likhet i elevenes læringsutbytte, man kan si at spesialundervisning er tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning (Fylling, 2007; Opplæringslova, 1988 § 1-3, § 5-1).

Tiltakspyramidemodellen av Kearney og Graczyk (2014) er tiltenk som et systematisk hjelpemiddel for å velge tiltak i forhold til skolevegring, begynnende fraværsproblematikk og styrking av nærværarbeid med universelle tiltak, alt ut fra hvilke behov eleven har (Ingul & Havik, 2021), men som Arnesen et al. (2015) viser er modellen et verktøy som kan brukes i flere tilfeller. Deltakerne i studien har to forhold som må tas hensyn til når det skal tilrettelegges for å opprettholde skolenærværet hos elever med ASD. Den ene er diagnosen hos eleven og den andre er alle de andre faktorene som kan spille inn på forholdet for elevens læring, helse og trivsel. Alle tilpasninger som deltakeren gjør bygger på grunntanker som inkludering, integrering, klassetilhørighet, struktur og forutsigbarhet, alt satt sammen og i en utvikling, sier spesialpedagogen, slik jeg ser det kan man anvende denne modellen i arbeidet med elever med ASD for å opprettholde skolenærvær. Hvilket nivå ulike tiltak skal befinne seg på kan jeg ikke uttale meg om, men utfra hvordan elever med ASD generelt sine utfordringer er, befinner tiltakene seg en plass innen modellens hierarki på tre nivåer. Bruken av tiltakspyramiden passer godt overens med prinsippet tilpasset opplæring, både i den ordinære opplæringen og spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1988 § 1-3).

En etisk refleksjon som oppstod i studien handler om hvorvidt elever med ASD skal motta de samme tiltak og den samme tilrettelegging ut fra sin diagnose eller skal man motta støtte ut fra sine behov? Deltakerne diskuterte hva som skal legges til grunn for deres tiltak som elevene mottar på et generelt grunnlag og problematikken ligger i at det er blitt en fellesdiagnose autismespekterforstyrrelse (World Health



Organization, 2022b). Ut fra et diagnoseperspektiv, er det da slik at ved bruk av tiltakspyramidemodell-tenkningen, skal alle elever ha tiltak etter nivå tre, intensive tilrettelegging, basert på sin diagnose? Utdfordringen er, om man tenker slik m elever med ASD, så kan de ha et varierende evne- og funksjonsnivå (Martinsen et al., 2015). I forhold til den etiske problemstillingen blir da to elever med ulikt evne- og funksjonsnivå, gitt den samme type tilpasning, fordi de har den samme diagnosen, og spørsmålet som ble stilt i studien er om er dette rett da? Ingul et al. (2019) påpeker at det er eleven sine behov som må være i fokus for tiltak og ikke forhold hos eleven selv, mener Ingul et al. (2019) at man ikke skal ha fokus på diagnosen?

Ettersom at dette etiske dilemmaet ble tatt opp uoppfordret av spesialpedagogen, kan jeg tenke meg at dette er et fagfelt hvor det er ønsket mer diskusjon rundt, det er antakelig flere forhold som ligger til grunn for denne refleksjonen enn jeg klarer å gripe fatt i denne studien. Min første tanke var at refleksjonen oppstod fordi skolens tilpassede opplæring ble gjennomført på en slik måte, og at spesialpedagogen uttrykte seg kritisk til denne måten å drive tilpasset opplæring på. Det blir sagt at alle rom har den samme strukturen og at det er viktig. På en annen side ved å analysere flere funn ser jeg at deltakerne ikke gjennomfører alle tiltakene på samme måte for alle elevene med ASD, som for eksempel fortelles det at noen elever har nesten ikke vært til stede i klasseromsundervisning, ut fra sitt behov, mens andre deltar mye i klasseromsundervisning. Det at noen strukturer går igjen, som bruk av piktogrammer på alle rom, gjør tilpasningen universell, den passer alle og fremstår ikke som et stressende tiltak, man velger å benytte seg av informasjonen eller overser den.

#### 5.4 Et godt læringsmiljø

Funn i studien viser til et godt læringsmiljø. Deltakerne i studien driver med ulikt inkluderende arbeid, de er opptatte av å tilrettelegge for sosial samhandling og faglig mestring for sine elever. Hattie (2009) kjennetegner et godt læringsmiljø ved at det er en god balanse mellom forholdet til den enkelte elev og til fellesskapet, både faglig, sosialt og kulturelt.

Et læringsmiljø som blir organisert av dem som tilrettelegger skolehverdagen. Deltakerne har ulike stillinger og ulike ansvarsområder, og ut fra det organiserer de sin skolehverdag ulikt. Kontaktlærer organiserer skoledagen med tanke for fellesskapet, hvor eleven med ASD er en del av klassefellesskapet.

Spesialpedagogen organiserer skolehverdagen med tanke på faglig læring og inkludering hos den enkelte elev. Fagarbeider i samarbeid med andre planlegger tiden i SFO for den enkelte elev med ASD. Undervisningsinspektør organiserer skolehverdagen utfra at de ansatte skal best mulig kunne gjøre sitt arbeid. Undervisningsinspektør fungerer som et bindeledd mellom rektor og sin avdeling og andre instanser utenfor skolen. De har alle et felles mål, elevenes beste (Arnesen et al., 2015) og sammen dannes et godt læringsmiljø.

Ettersom dette var et fokusgruppeintervju med deltakere på samme arbeidsplass, fikk jeg muligheten til å observere deltakernes kroppsspråk, som mimikk og gester, og deres interaksjon mellom hverandre, slik Halkier (2020) omtaler som gevinst for denne type intervju. Jeg observerte kollegaer som fremstod som trygge på hverandre, uredde for å si sine meninger og erfaringer, samtidig som de fremsnakk hverandre profesjonelt. Et godt læringsmiljø består av mange nærværsfaktorer, sier Havik (2018) og påpeker at nærværsfaktorer er de grunnene til at elever velger å forbli i skolen. En lærer kan være den ene grunnen for at man velger å forbli i skolen og som Hattie (2009) sier, læreren er avgjørende for elevers læring.

#### 5.4.1 Trivsel i skolen

Funn sier ikke noe om konkret om elevene trives, mistrives eller om de kjeder seg eller gruer seg for å komme på skolen, men tall fra ungdomsundersøkelsen i 2021, viser at syttitre prosent av elevene kjeder seg og tjuefem prosent ofte gruer seg til å gå på skolen (Bakken, 2021) og tallene viser en stadig økning. Elevgruppen som deltakerne i studien arbeider med er fra første til tredje trinn og Norby (2019) skriver at tendensen til skolevegringsatferd starter gjerne i fjerdeklasse og fortsetter utover barneskolen. Det er ikke gitt at elevene i studien ikke har tegn til skolevegringsatferd, selv om de er i aldersgruppen før tendensen for skolevegringsatferd viser seg. Historikken i henvisninger til BUP, viser at foreldre i ettertid beskriver tidlige tegn til skolevegringsatferd, så tidlig som allerede i overgangen fra barnehage til skole (Nordby, 2019).

Ved å bruke forskning fra ungdomsundersøkelsen, kan man se på hvor stor andel av elevmassen som er i faresonen for å utvikle skolevegring med kriteriet mangel på trivsel. Ungdomsundersøkelsen er forskning utført hos elever på ungdomstrinn og videregående, men kan ha relevans for studien. Norby (2019) påpeker at skolevegring utvikler seg gradvis og

man kan se på tall om frafall i videregående skole, og trekke linjer tilbake til barnehagealder, hvor vegringsatferd kan ha startet. Elevene som kjeder seg er i faresonen for å starte med skoleskulk, men elever som gruer seg til å gå på skolen viser allerede tegn på skolevegring, og har behov for tiltak så raskt som mulig (Havik, 2018; Ingul et al., 2019; Kearney & Graczyk, 2014; Munkhaugen, 2019). Derfor er forebyggende arbeid i tidlig alder for skolevegring, særdeles viktig slik at man har gode nærværsfaktorer som gir trivsel.

#### 5.4.2 Relasjon

Funn i studien viser til at deltakerne trives i sitt yrke, de skryter av hverandre, sier direkte at vi er gode og man kan tydelig observere en god kjemi mellom deltakerne. Relasjonen mellom elev og lærer er tette og trives den ene parten er det større sannsynlighet for at den andre parten også trives. Barn med sikker tilknytning regulerer atferden sin bedre (Nordahl, 2002). Relasjonsarbeid er viktig for alle, men for elever med ASD kan det være mer utfordrende. Havik (2018) oppgir at elever med ASD har dårligere kvalitet i sitt næreste vennskap, og er samtidig mindre motivert for å utvikle vennskap. Funn i studien viser at deltakerne er bevisste denne problematikken og arbeider systematisk for å skape relasjoner for og med sine elever. Det er to områder som deltakerne må ha fokus på samtidig, den ene er sin egen relasjon til eleven og den andre er elevens relasjoner til medelever. Havik (2018) påpeker at lærerens relasjon til alle elevene er særlig viktig ovenfor sårbare og risikoutsatte elever, i dette tilfellet, elever med ASD. Dersom læreren klarer å opprettholde støttende og respektfull relasjon til alle elever, blir læreren en god rollemodell for hvordan elevene skal forholde seg til hverandre i klassen.

Funn i studien viser at deltakerne har faste aktiviteter, noen aktiviteter er for alle og noen er for de enkelte. En ukentlig aktivitet som blir fremhevet i studien er tur. Det blir sagt at tur gir en positiv elev-voksen relasjon. Fagarbeider forteller at forholdet mellom dem blir knytt tettere. De blir kjent på en annen måte enn i klasserommet. Relasjonsbygging er en forutsetning for all interaksjon og læring i skolen, sier Kearney og Graczyk (2014). Videre forteller fagarbeider at det oppleves som om at eleven er mer inkludert på turdager enn andre aktiviteter, og at det skapes bedre vennskapsbånd på tur. Dette fordi alle elevene kan delta med sine forutsetninger. Det å oppleve tilhørighet kan føre til reduksjon for fraværsproblematikken, sier Havik

(2018). På en turdag er det integrert faglige læringsmål i tillegg til sosiale læringsmål. Det er meningen at lærer og dem som er på turdag skal samarbeide om tematikken, funn viser som for eksempel til en episode da elevene skulle lære om bier på turdag og kontaktlærer ikke hadde forberedt fakta-kort om bier til eleven, på grunn av manglende samarbeid.

Alle har behov for positiv samhandling for å oppleve sosial tilhørighet til klassen, sier Havik (2018) og ved at lærer tilrettelegger for faglig innsikt, slik at elev opplever mestring faglig, kan føre til en opplevelse av tilhørighet for eleven. Dette er en positiv sirkel, hvor lærer ser elevens behov, slik at den skal kunne delta både faglig og sosialt. Hattie (2009) sin forskning bygger i liten grad på undervisning av elever med ASD, men den kan anvendes for å underbygge at relasjoner er et aktuelt tema også for elever i denne gruppen. Arbeidsmåten, fast turdag, skaper et godt og inkluderende læringsmiljø, som er preget av gode sosiale relasjoner, og med mulighet for faglig læring.

Andre funn i studien som bekrefter relasjonsbygging er kontaktlærerens måte hvordan den hilser god morgen og farvel til hver enkelt elev. Det er viktig for kontaktlærer å få øyekontakt. Det er viktig for å se eleven, blir det sagt av deltakerne. Dette stemmer godt overens med teori fra Nordahl (2002) som nevner at en god måte å skape god relasjon på, er å få blikkontakt med hver elev, ved for eksempel oppstart av skoledagen. En annen årsak for at kontaktlærer ønsker øyekontakt er for å se hvor eleven befinner seg mentalt. Ut fra hva som sees, kan kontaktlærer gjøre en avveining og tilpasse aktivitet ut fra det som oppfattes, kontaktlærer anerkjenner elevens behov. Dette stemmer også godt overens med Nordahl (2002) som påpeker at det er viktig å verdsette elevene. Ettersom det bare er en liten del av vår kommunikasjon som er verbal, kan lærer anerkjenne elevene positivt gjennom bruk av blikk, ansiktsuttrykk, bevegelser, latter og smil. Dette kan være utfordrende for elever med ASD og kontaktlærer forteller om en situasjon hvor dette har gått feil.

Et av kriteriene for å få diagnosen autisme er at man må ha mangelfulle sosiale ferdigheter. Autismen blir omtalt som en sosialkognitiv vanske fordi problemet kommer til uttrykk i sosiale sammenhenger. Det er en utviklingsforstyrrelse som kjennetegnes av annerledes utvikling innen sosial interaksjon. Sosial kommunikasjon, som det å bruke språket på en sosial, passende og meningsfull måte, for eksempel ved bruk av

kroppsspråk, øyekontakt, håndbevegelser, toneleie og prosodi, er et viktig redskap i samhandling mellom mennesker (Helverschou, Hjelle, Nærland, og Steindal, 2007). Kontaktlærer forteller om sin opplevelse om når den sosiale kommunikasjonen ikke har fungert og har erfart at eleven har trukket unna. Elever med ASD kan vise liten eller ingen interesse for det sosiale samspillet. Det at de kan delta i sosiale settinger på andre måter enn sine jevnaldrende, for eksempel ved å se et annet sted enn på samtalepartnern, kan oppleves som at de er uinteresserte i det som blir sagt og gjort. Dette kan igjen føre til at de faller ut av leken eller blir utestengt fra det sosiale fellesskapet (Martinsen et al., 2016). Av den grunn kan det være hensiktsmessig å tilpasse med økt bemanning for eksempel.

Funn i studien viser at det alltid er én voksen til én elev med ASD, og i noen situasjoner, som for eksempel tur, da er det økt bemanning, to voksne til én elev med ASD. Oppsummert kan man si at funn fra studien om aktiviteten tur, gir de voksne bedre vilkår for å skape gode relasjoner, både til eleven selv og mellom dem. De voksne erfarer at vennskap blir skapt på turdager. Havik (2018) skriver at alle har et grunnleggende behov for å oppleve sosial tilhørighet og vennskap, og ved at skolen klarer å ivareta et omsorgsfullt miljø, vil elevene automatisk oppleve tilhørighet.

De fleste barn har behov for trygghet gitt av voksne. Dette behovet for voksenstøtte er vanlig å avta etter hvert som man vokser til, men for elever med ASD er trygghet ekstra viktig og det avtar gjerne ikke. Elevene kan ha behov for å vite hva som er forventet av dem, og da kan det være godt å ha en ekstra tilstedeværende voksen, som kan veilede dem i ulike utfordrende situasjoner (Martinsen et al., 2016).

#### 5.4.3 Tilhørighet

Funn i studien viser til at det er variasjon i hvilken grad elevene deltar i ordinær klasseromsundervisning. Når elever med ASD skal lære i klasseromssituasjonen krever det at læringsmiljøet er preget av struktur, forutsigbarhet og oversikt. Funn viser at kontaktlærer har tilrettelagt på universelt nivå, slik at det er oversiktlig for alle. Det er for eksempel fasteplasser både i garderobe og klasserom med navn på, helt i tråd med Kearney og Graczyk (2014) Rtl-modell og gode tiltak for å opprettholde skolenærværet ved å redusere mulighetene for usikkerhet og stress.

I et klasserom er det mange regler og normer, som kan være vanskelig for en elev med ASD å forstå. Det å forstå reglene i en samtale, at det er et felles prosjekt der man deltar etter tur og tar hensyn til hverandre, kan være utfordrende. En typisk samtale for elever med ASD består av et snevert temavalg og fremstår som gjentakende, gjerne fordi de kan bli så oppslukt av egne interesser innenfor et tema og at de viser liten interesse for hva andre er opptatt av (Helverschou et al., 2007).

Funn i studien viser at for at elever skal mestre oppgaveløsning i klasserommet brukes først og sist kort i opplæringen. Martinsen et al. (2015) skriver at elever med ASD kan bli oppfattet som late og uvillige fordi oppgaver eller undervisningen ikke er strukturerte nok. Funn i studien gir ingen indikasjoner på at de ansatte oppfatter elevene verken som late eller uvillige. Først og sist kort beskrives av deltakerne som et verktøy som strukturer aktiviteten som skal skje. Generelt kan oppgaver være vanskelig å forstå for elever med ASD, spesielt med tanke på hvilken rekkefølge ting skal gjøres og når er oppgaven løst (Martinsen et al., 2015).

Funn i studien bekrefter at kontaktlærer er god til å inkludere eleven med ASD, og er en tydelig klasseleder. Nordahl (2012) lister opp en rekke kvaliteter en lærer må ha for å kunne oppnå et positivt skolefaglig læringsutbytte hos alle elever. En lærer må ha kompetanse til å lede klassen, fagdidaktiske kunnskaper til å kunne ha variert og tilrettelagt undervisning. Funn i studien bekrefter at kontaktlærer har disse kvalitetene, både fagarbeider og spesialpedagog fremsnakker kontaktlærer som klasseleder. Andre kvaliteter en lærer må ha er å være engasjert og se på utfordringer som en del av hverdagen, men gjerne ikke så engasjert som kontaktlærer forteller om sin situasjon om for høy lyd i klasserommet og hvor resten av dagen ikke gikk som tiltenkt. Et siste punkt er at lærer må ha et ønske om å bygge positive relasjoner til alle elevene, til deres foresatte og sine kollegaer. Det er noe denne studien bekrefter, som for eksempel uttrykker kontaktlærer bekymring for foreldre til elever med ASD om de er ivaretatt, og om de får den informasjonen som de har behov for.

#### 5.4.4 Struktur og forutsigbarhet

Funn i studien viser til en strukturert og forutsigbar opplæring, som er i tråd med forebyggende tiltak fra Kearney og Graczyk (2014) sin modell. Elever med ASD har spesielt behov for forberedelse, struktur og forutsigbarhet (Martinsen et al., 2016) og

mangel på forutsigbarhet i hverdagen kan føre til tvangstanker og tvangspreget atferd, også kalt rigiditet. 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). Av den grunn er det viktig å gjennomføre skolehverdagen strukturert og forutsigbart, slik at elever med ASD ikke opplever stress med skolehverdagen grunnet mangel på informasjon. Trygghet er viktig for alle barn, men for barn med autisme er det ekstra viktig å vite hva som forventes av dem (Martinsen et al., 2016). Ved å strukturere skolehverdagen legger man til rette for skolenærvær.

Spesialpedagog og fagarbeider tilpasser dagsplaner til den enkelte elev. En slik dagsplan er et godt eksempel på strukturerende grep (Martinsen et al., 2015). Dagsplanene består av farger, piktogrammer, symboler, bilder og tekst. Formålet med en strukturert og forutsigbar dagsplan er å stabilisere elevens stressnivå, slik at man kan forhindre utagerende atferd (Martinsen et al., 2015). Strukturen på dagsplanene er den samme til elevene, det er innholdet som blir tilpasset den enkelte. Martinsen et al. (2016) fremhever noen hovedgrunner for at elever med ASD har behov for dagsplan. Eleven får oversikt over dagen med hvilke aktiviteter og hvem som er tilstede, eleven får muligheter til å legge egne planer for hvordan den skal oppnå egne mål og eleven kan delta i ulike aktiviteter når de er forberedt på dem.

Struktur og forutsigbarhet gjennom dagsplan og individuell tilpasning er viktig, men hva om det skjer endringer eller alternativer som ikke er planlagt på forhånd? Delvis har deltakerne tenkt på slike situasjoner ved at de har avtakbare merker eller tags som de omtaler det som. Skjer det endringer, kan dagsplanen, for så vidt enkelt endres. Det er naturligvis noe tidkrevende og hvilke reaksjoner som oppstår hos eleven sier ikke studien noe om.

Funn i studien viset til at det henger en dagsplan på tavlen i klasserommet. Ifølge Martinsen et al. (2015) er en vanlig timeplan ikke detaljert nok. Den klarer ikke å oppfylle behovene for oversikt over dagen for en elev med ASD. Funn viser at deltakerne opplever til tider utagerende atferd hos noen elever. Dette kan komme av at det skjer aktiviteter som er vanskelig å få beskrevet på en dagsplan. For eksempel når førsteklasse skal feire 100 dager på skolen har ikke elevene noen erfaringer om hva denne aktiviteten innebærer. Det er ingenting konkret å vise til og elever kan

reagere med stress, selv om deltakerne gir informasjon om hva som skal skje, hvem som er med, hvor de skal og lignende. En slik situasjon bekrefter utsagn av Martinsen et al. (2015) om at denne elevgruppen har behov for å vite hva som skal skje, i hvilken rekkefølge det skal skje, hvem som skal være til stede og hva de gjør. Ved å strukturere skolehverdagen ved bruk av dagsplan, og holde seg til planen, vil dagen framstå som forutsigbar og stress hos eleven kan bli redusert. Selv om dette er et målrettet tiltak kan alle elever kan profiterer på en slik plan. Struktur og forutsigbarhet vil kunne redusere stress og usikkerhet, som kan være forløper til utvikling av skolevegring, (Havik, 2018; Martinsen et al., 2016) og på den måten fremme nærværsfaktorer i skolen.

Undervisningsinspektør forteller at skolen har deltatt i en gruppe på kommunalt nivå for å skape felles retningslinjer for en trygg og god skolestart, dette stemmer godt med ønsket fra Kunnskapsdepartementet (2008) om å utarbeide egne retningslinjer for overganger mellom barnehage og skole, men selv med gode retningslinjer kan systemet svikte. Deltakerne i studien forteller om en overgangssituasjon fra barnehagen til skolen, som har vært preget av Covid-19 pandemi, med restriksjoner og fravær hos de ansatte ved skolen. Deltakerne sier at de elevene som hadde mest behov for forutsigbarhet ikke fikk det. Skolestart og andre overganger kan være risikofylte, sier Amundsen et al. (2020), og oppleves som utrygge. En naturlig reaksjon kan være å vegre seg. Overganger, om det er fra barnehage til skole, eller andre, bør være preget av forutsigbarhet, sier Havik (2018). Det er viktig at elevene opplever støtte og trygghet. Noen barn vil trenge mer støtte enn andre, noen vil trenge forklaringer, både muntlig og skriftlig, og gjerne visuelt, på hva som skal skje, hvordan, når og med hvem (Havik, 2018). Dette er skolens ansvar (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Slike overgangssituasjoner er en av Munkhaugen et al. (2017) sine områder hvor de ønsker forbedring hos skolen.

Situasjonen blir et eksempel på når innarbeidete systemer svikter, da svikter også prinsippet om den inkluderende skolen (Opplæringslova, 1988 § 1-1) og opplevelsen av et trygt og godt skolemiljø minskes (Opplæringslova, 1988 § 9 A-2). På den annen side kan de samme funnene fra denne situasjonen vise at deltakerne har organisert barnehage-skole overgangen, men at det sviktet denne gangen, det vil ikke si at denne skolen har et lite tilfredsstillende skolemiljø (1988 § 9 A-2), men at et system kan svikte av ulike årsaker, og man må se på sine rutiner. Det at deltakernes



opplevelse av en overgang ikke var slik som de ønsket, avslører at det er en forventning hos dem til et visst system for gjennomføring av overgang fra barnehage til skole. Det viser at det allerede er etablert et system som skal bære preg av struktur og forutsigbarhet, både for elevene og deres foresatte. Enkelte hendelser kan sees på som avvik fra normalen, og inntrykket av hendelsen er at dette er ikke slik deltakerne verken ønsker å ha det eller er vant til å ha det.

#### 5.4.5 Det fysiske læringsrommet

Funn i studien viser at det er få fysiske tilrettelegginger for elever med ASD i skolebygget. Deltakerne i studien forteller at deres skolebygg er eldre og ikke tilpasset elever med ASD sine behov, men det er planlagt at det skal bygges ny skole. Det er en kjent utfordring at de fysiske forholdene ikke er tilpasset elever med ASD i den norske skolen, rapporterer universell utforming (Noer, 2018). I eldre bygg er det vanlig at det er forstyrrende elementer, som store åpne gulv og store åpne vindusflater, eller sterkt og blinkende lys. Dette kan være risikofaktorer i skolen som utløser skolevegingsatferd. Tiltak som blir gjort for å forbedre risikofaktorer i læringsmiljøet er hovedsakelig rettet mot det pedagogiske tilbudet (Noer, 2018).

Funn i studien viser til at deltakerne har hatt noe påvirkningskraft om hvilke behov deres elever har i planleggingen av den nye skolen og på den måten fremme nærværsfaktorene i skolen. Universell utforming påpeker at det er viktig når man skal bygge nytt eller rehabiliter skolebygg, å trekke inn kompetanse om ulike funksjonsnedsettelse tidlig i bygge- og rehabiliteringsprosessen (Noer, 2018).

Funn i studien viser til at elever med ASD har egne rom som de disponerer som grupperom. Det er usikkert om elevene vil få det i nybygget. På grupperommet henger elevens dagsplan med navn, fargekode og annen informasjon, utfra hvilke behov eleven har. Funn viser til at grupperommet blir brukt til mer enn faglig læring. Der er det både sosial trening og avslapning. Grupperommene brukes til eleven alene eller i mindre grupper. Det er et rom som eleven disponerer fritt. I tillegg til grupperom og klasserom, har elevene tilgang til fellesrom og sanserom. Arnesen et al., (2015) påpeker at faglig og sosial læring må gå hånd i hånd. For at barn skal lære å fungere i et komplekst og gjensidig avhengig samfunn, må skolen ha brede mål, som reelt omfatter både personlig, sosial og skolefaglig læring. Sosialt samvær kan ofte være anstrengende for elever med ASD. De kan bli trøtte av å bruke mye krefter

på å tolke det andre sier og prøve å forstå situasjoner de opplever. De kan ha behov for en plass å trekke seg tilbake og da kan et grupperom være en løsning (Martinsen et al., 2015, s. 52).

Dette diskuterer Nordby (2019) og skriver at elever som vegrer seg for å delta i klasserom ofte blir plassert i et grupperom sammen med en ufaglært assistent. Dette kan føre til over tid, en økning i vegring for å delta i klasserommet eller på skolen. Amundsen (2020) påpeker av den samme årsaken som Norby kommenterer, at spesialundervisning skal gis av spesialpedagoger med masterutdanning. Det er ingen funn i studien som tyder på at elevene ikke får tilstrekkelig opplæring på sitt grupperom, men at elev er på grupperom alene med fagarbeider skjer og at det ikke alltid er faglig læring som skjer, viser også funn til. Det kan oppstå situasjoner hvor eleven har behov for å trekke seg unna andre og være på grupperommet. Fagarbeider forteller at det hender at elev med ASD viser uønsket atferd og da kan jeg forestille meg at det er behov for å ha tilgang til et eget rom.

Pedagogisk redskaper for å regulere stress og avklare sosiale settinger kan for eksempel være bruk av tegneseriefortelling eller sosiale historier (Martinsen et al., 2015, s. 158–176). Sosial kompetanse skal vektlegges like mye som faglige prestasjoner og elever med ASD kan ha mer behov for sosial tilrettelegging enn faglig tilrettelegging. Det må være elevens fungering og trivsel som er tiltakenes utgangspunkt og det er viktig å ta hensyn til at denne elevgruppen kan ha behov for å være alene til tider. Elevens dagsform må derfor tas hensyn til i det sosiale samspillet mellom elever med og uten ASD (Martinsen et al., 2016). Generelt sett kan grupperomsundervisning være en forutsetning for at elever med ASD skal kunne mestre og følge den faglige fremdriften i klasseromsundervisninger. Når det faglige i skolen ikke utgjør en stressfaktor, kan eleven delta i det faglige og sosiale fellesskapet (Haug, 2014).

## 5.5 Samarbeid

Funn i studien viser til et godt samarbeid med støtteapparatet på et generelt grunnlag, men slik situasjonen har vært den siste tiden, uttaler deltakerne fortvilelse over Covid-19 og restriksjonene som denne tiden medførte. Deltakerne er oppgitte fordi foreldre, PP-tjeneste og andre utenforstående instanser har vært nektet adgang til skolen og fysiske møter har blitt avlyst. Dette står i konflikt til regjeringens ønsker

om et styrket samarbeid for å sikre at alle får den hjelpen de har behov for (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019). I en ordinær samfunnssituasjon vil elever med ASD ha en samarbeidsgruppe som møtes for å diskutere tiltak for eleven og dens utvikling. Hensikten er å hjelpe eleven med å oppnå sine mål. I melding til Stortinget 18 (2010-2011), læring og fellesskap, vektlegges viktigheten av at PP-tjenesten og øvrig hjelpeapparat har et tett samarbeid med skolen. Utdanningssystemet favner et bredt mangfold, og skolen skal tilpasses alle elever. Dette krever spesialisert og målrettet kompetanse. Hjelpeapparatets rolle blir å arbeide tett, helhetlig og fornuftig omkring eleven for å sikre elevens læring, trivsel og mestring (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011).

Deltakerne i studien forteller at det er store møter med mange instanser involvert. Undervisningsinspektør, spesialpedagog, kontaktlærer og miljøterapeut (miljøterapeut er ikke deltaker i studien), stiller som representanter fra skolen og de møter et hjelpeapparat, som har spisskompetanse for elevens utfordringer, sammen med elevens foresatte. Dette samarbeidet på tvers av profesjoner og etater er nødvendig for å sikre best mulige resultat for den enkelte elev. Ved at det er slike møter som samarbeider om elevens beste, og gjerne på flere områder enn skolen, kan skolen sikre skolenærvær for elever med ASD. Risikofaktorer kan bli eliminert eller minsket og bygge et trygt nettverk rundt eleven. Det uttrykkes et ønske om at fagarbeider skulle ha deltatt på ansvarsgruppemøter, på samme måte som alle de andre deltar. De uttrykker at perspektivet som fagarbeider kan bidra med, burde kommet frem under slike møter hvor de evaluerer elevens utvikling og legger planer for fremtidige målsetninger og tiltak.

Funn i studien viser til at skolen samarbeider med andre skoler via fagarbeider, som nylig er utnevnt som verneombud. Verneombudet skal ivareta arbeidstakernes interesser i saker som angår arbeidsmiljøet (Arbeidstilsynet, 2022). Fagarbeider uttrykker at det er et godt samarbeid mellom verneombudene på de ulike skolene og mottar erfaringer fra møtene. De ansattes arbeidsmiljø og elevenes læringsmiljø har både positiv og negativ påvirkning på hverandre.

Undervisningsinspektør deltok på en samling med rektor hvor de hadde som oppgave å utarbeide felles retningslinjer på kommunalt nivå. Deltakerne uttrykte tidlig i intervjuet at det ikke lå noen føringer om hvordan de skulle drive sin pedagogiske

praksis, men funn bekrefter at et tverrfaglig samarbeid eksisterer. Glavin og Erdal (2000) omtaler samarbeidet tverrfaglig når flere yrkesgrupper på tvers av faggrensene arbeider mot et felles mål og ut fra det påstår jeg at det er et tverrfaglig samarbeid tilstede på denne skolen.

### 5.5.1 Samarbeid innad i skolen

Funn i studien viset til et stort team som samarbeider for elevenes læring. Når det er mange samarbeidspartnere, kan det være krevende. Et team har som hovedoppgave å dra i samme retning, ikke nødvendig på samme måte, men med samme målsetning. Dette stemmer overens med Arnesen et al. (2015) som beskriver et godt fellesskap som en gruppe hvor alle drar i samme retning, hvor den enkelte får anvende sine personlige egenskaper til det beste for eleven. Deltakerne i studien kan passe til en slik beskrivelse. Fagarbeider uttaler at det er vanlig å ta kontakt med hverandre digitalt i løpet av skolehverdagen om man trenger hjelp, støtte eller råd. Det blir fortalt at det er en grunntanke om å løse konflikter likt, men alle er forskjellige og det blir satt pris på, dette stemmer med Arnesen et al. (2015). Ulikheter kan være til hjelp, spesielt når en situasjon kan fremstå som låst. Da kan det komme en kollega og ta over konflikten og løse den med sin personlighet. I ettertid diskuteres de ulike situasjonene som har oppstått, og man lærer av hverandre, dette stemmer overens med Martinsen et al. (2015) som peker på at samarbeidstid kan bidra til at alle får god kjennskap og forståelse for elevens vansker, som igjen kan føre til å gjøre hverdagen både for elever og ansatte bedre, slik fremmes skolenærværet.

En utfordring som blir tatt opp i studien handler om konflikten mellom samarbeid innad i skolen og tidsbruk. Det er ikke timeplanfestet samarbeidstid og det blir fortalt at det ikke vil komme timeplanfestet samarbeidstid. Utfordringen er at det kreves mye samarbeid internt på skolen. Enkelte av deltakerne samarbeider med flere trinn og det blir da vanskelig å få til denne timeplanfestede tiden. På den annen siden er det avgjørende at lærerne får hjelp og støtte fra kollegaer og ledelsen (Arnesen et al., 2015; Nordahl, 2012). Undervisningsinspektøren sier at alle må oppfordres til å samarbeide og minne dem på at samarbeid kan komme naturlig i ulike situasjoner som oppstår. Dette stemmer overens med Arnesen et al. (2015), som bekrefter at en leders rolle og oppgave er først og fremst oppfølging, men også planlegging, organisering og ledelse av teamet og deres utviklingsarbeid, slik som

undervisningsinspektøren forteller at den har ansvaret for. Det er en mulighet for at kvaliteten i undervisningen ville vært bedre med timeplanfestet samarbeidstid. Både spesialpedagog og fagarbeider arbeider med flere elever med ASD, og det betyr at det er flere kontaktlærere de samarbeider med. Ut fra deres perspektiv kan jeg se at det kan by på vanskeligheter med informasjonsflyt rundt planleggingen til den enkelte elev og slike situasjoner som oppstod med at kontaktlærer ikke hadde forberedt fakta-kort om bier til elev på turdag, kunne vært unngått. Spesialpedagog sier at timeplanfestet samarbeidstid må til for å sikre inkludering, og det kan se ut til at det kan være rett. En inkluderende skole kjennetegnes ved at det er en god balanse mellom forholdet til den enkelte elev og til fellesskapet (Hattie, 2009).

### 5.5.2 Hjem og skole samarbeid

Funn i studien viser til at deltakerne er fornøyde med sitt samarbeid med foreldre, foruten tiden med Covid-19 restriksjoner, hvor foreldre ikke har fått komme inn i skolebygget. All kommunikasjon har foregått digitalt. Denne frustrasjonen er gjerne et uttrykk for at det foreligger et system som deltakerne er fornøyde med og som de opplever som hensiktsmessig i forhold til formålet. Formålet med skole-hjem samarbeidet er elevenes faglige og sosiale utvikling. Det er svært positivt for elevens trivsel og trygghet om nære personer til elever med ASD kommuniserer og samarbeider godt (Martinsen et al., 2016), og ved god trivsel og trygghet for elever med ASD blir nærværsfaktorer i skolen fremmet.

Funn i studien viser til at deltakerne tilrettelegger for et godt skole-hjem samarbeid. Det blir fortalt om fysiske og digitale foreldremøter og utviklingssamtaler. Det er skolen som er ansvarlig for dette samarbeidet (Opplæringslova, 1988 § 1-1, § 13-3d). Skolen er den profesjonelle part og må ha ansvaret for samarbeidet mellom skole og hjem, men foreldre har likeverdig ansvar for å delta i dette samarbeidet (Nordahl, 2007). Kontaktlærer forteller om en undring, hvilket utbytte har foreldre til elever med ASD av å delta på felles foreldremøter? Finner foreldre den felles informasjonen nyttig, da tenkes det ikke på om foresatte anser det som nyttig å få treffe andre foreldre, men mer den generelle informasjonen. Foreldre til barn med ASD opplever et godt forhold til skolen når de blir invitert til samarbeid og involvering i skolehverdagen. De sier at dette samarbeidet kan forebygge stress hos sine elever

og unødvendig bekymring hos dem selv som foreldre. Foreldre flest vet mye om barna sine og ønsker dem kun det beste (Arnesen et al., 2015, s. 176–177).

Nordahl (2007) skriver at i foreldremøtesettinger engasjerer ikke foreldre seg, og det kan oppleves av lærer, som en bevisst handling fra foreldre til skolen sitt system. Nordahl sier det er viktig at skolen skaper interesse for det som skjer, og muligens er det noe slikt som kan være resultat av at kontaktlærer setter foreldrene i vennegrupper på foreldremøtet. Kanskje har denne handlingen påvirkning på både motivasjon, trivsel og prestasjoner hos foreldre, som deretter vil påvirke barna?

Funn i studien viset at deltakerne tilrettelegger for foreldre slik at de har mulighet for å være åpen om elevens diagnose med sine utfordringer og styrker, på foreldremøtet. Eller er gis det felles informasjon om hva som er fokus for klassen i nær fremtid, sier kontaktlærer. Dette stemmer overens med Nordahl (2007) sin beskrivelse av skole-hjem-samarbeid. Han skriver at samarbeidet preges av at foreldre får informasjon, men de har lite medbestemmelse. Foreldremøtet benyttes også til å forene foreldre med hverandre. Kontaktlærer setter foreldrene i elevene sine vennegrupper, slik at foreldrene knytter bånd gjennom skolen. Når skolen tilrettelegger for hjem-skole-samarbeid gis det større mulighet for å skape motivasjon, gode arbeidsrutiner og trygghet i skolesituasjonen og i situasjoner hvor elever trenger særskilt støtte kan et slikt samarbeid bety ekstra mye (Meld. St. 18 (2010-2011), 2011). Elever med ASD kan være en elevgruppe hvor foreldre kan ha ekstra behov for å ha en opplevelse av at deres barn blir ivaretatt og fulgt opp av skolen. Det er derfor viktig å sikre god samhandling mellom skolen og hjemmet.

Funn i studien viser til at elever med ASD sine foreldre har to primærkontakter på skolen, kontaktlærer og en ansatt til. Om det oppstår en situasjon kan andre ansatte ta kontakt med foreldre, det er ingen hindringer slik, den som har tatt kontakt må informere kontaktlærer eller den andre primærkontakten om henvendelsen, for å opprettholde kvaliteten ved samarbeidet. To primærkontakter kan være positivt for samarbeidet mellom skole og hjem. Det kan tenkes at kontaktlærer har ansvar for den daglige oppfølgingen til mange elever, antakelig en hel klasse. Primærkontakt nummer to kan fungere som bindeledd mellom kontaktlærer og foreldre ved behov. Det er viktig at ikke kontaktlærer sin rolle blir satt til siden da det kan føre til at den rollen ikke fungerer slik som tiltenkt.

Studien viser at noen elever blir skyttet til og fra skolen av sine foreldre. Deltakeren har en turnusordning for hvem som henter og leverer eleven. Det at møtet og avlevering er systematisert med turnusordning sikrer kvaliteten i forutsigbarheten. Strukturen med turnus gjør til at man ikke blir personavhengig, men systemavhengig.

Treffpunktet åpner også for å møte foreldre på en uforpliktende måte. Det er noe med den uformelle praten, som foreldre gjerne er vant med fra barnehagen. Dette uformelle treffpunktet kan føre til god relasjonell holdning mellom skole og foresatte, og som ringvirkning av et godt samarbeid kan det forebygger stress hos elevene og bekymring hos foreldre (NOU 2020:1, 2020). Foreldrenes involvering i barnets skolegang har positiv innvirkninger på mange områder, både faglig og sosialt (Nordahl, 2007).

Den tiden alene mellom den voksne som møter barnet, enten i taxi eller hos foreldre, kan være gull verdt. Det å se eleven og ha den interaksjonen, med å gå sammen, kan være en god situasjon for relasjonsbygging.

## 5.6 Oppsummering av drøfting

I drøftingskapittelet har jeg diskutert hvordan deltakerne på en skole arbeider for å opprettholde skolenærværet for sine elever med autismspekterdiagnose. Med utgangspunkt i studiens empiri, har jeg drøftet funn opp mot teori, forskning og samfunnsmandat. De ulike faktorene i skolen, som for eksempel bygg, fellesskap og opplæring, har påvirkning for skolenærværet. Skolen må ha kompetanse for å kunne påvirke skolefaktorene i den grad at man skaper skolenærvær. Det er i samspillet mellom individuelle egenskaper, elevens familie og skolens faktorer, nærværet skapes.

Kapittelet drøfter behovet for at skolen har kompetanse om elevens diagnose. Når skolen har tilstrekkelig med kompetanse for individuelle behov, kan man arbeide for målsetningen inkludering. Elever skal oppleve å være en del av fellesskapet, hvor både faglig og sosial læring gir mening for eleven selv (Bachmann & Haug, 2006).

Videre drøftes det i kapittelet om skolens kompetanse med identifisering av elevers behov og nærværsfaktorer, for å kunne tilrettelegge for læring. Havik (2018) fremhever at nærværsfaktorer er de faktorene som gjør til at elever velger å forbli i skolen, og et godt læringsmiljø består av mange nærværsfaktorer. Nærværsfaktorer

som har vært diskutert i drøftingen er blant annet relasjonsarbeid, klasseledelse, det fysiske læringsrommet og struktur og forutsigbarhet. Disse faktorene må fremheves som meget viktige i en skolehverdag.

Skolen har ansvaret for samarbeid med familien og instanser som kan være til støtte for familien. Dette samarbeidet går på tvers og har betydning for elevers trygghet og skolenærvær, dette bekreftes av Nordahl (2007).

Faktorene sett enkeltvis eller sammen, har alle innvirkning på elevers skolenærvær, både positivt og negativt.

I kapittel 6 presenteres svaret på oppgavens problemstilling.



## Kapittel 6 Avslutning

Oppgavens problemstilling er:

*Hvordan arbeides det systematisk for å sikre skolenærvær av elever med autismspekterdiagnose?*

Studien konkluderer med at skolen arbeider med å se elevene med ASD sine behov for struktur og forutsigbarhet.

Det er flere strukturelle tilpasninger som er synlige hos skolen både på et generelt nivå og et individuelt nivå. På et generelt nivå strukturer skolen de fysiske rommene likt, med blant annet bruk av piktogrammer. Denne strukturen sikrer eventuelle vansker med forståelse, med at informasjonen blir gitt visuelt. Fra kommunalt nivå er det opprettet retningslinjer om hvordan overgangen fra barnehage til skole skal gjennomføres, og sikrer på denne måten elevenes trygghet med en god oppstart. Det er opparbeidede rutiner for skoleskyss, og slik sikres elevene en forutsigbar start og avslutning på sin skoledag. Faglig og sosial læring blir sikret med variert tilrettelagt undervisning, i klassefelleskapet, i andre rom ment til sitt bruk og med bruk av uteskole. Skolen har fast dag i uken hvor de er ute og har faglig og sosial læring i kombinasjon. Det settes inn ekstra bemanning i noen aktiviteter, dette for å trygge elevene slik at arbeidet med inkludering er bedre. Skolen arbeider med de øvrige elevers holdninger for å knytte vennskap, både ute og inne. Uten struktur og forutsigbarhet vil det være vanskelig for skolen å inkludere elevene med ASD. En annen arena som skolen arbeider systematisk med er samarbeid, både innad i skolen, med foreldre og på tvers av instanser. Skolen arrangerer ulike møter hvor foreldre deltar, foreldremøter, utviklingssamtaler og samarbeidsmøter eller ansvarsgruppemøter, hvor andre instanser også deltar i samarbeidet. Skolen omtaler samarbeidet som godt. Struktur og forutsigbarhet er en forutsetning for den enkelte elev og informasjon må gi mening for eleven. Et tiltak som er tilpasset den enkelte elev er en strukturert dagsplan. Informasjonen blir tilpasset og strukturert med bruk av bilder, farger, tekst og lignende, alt etter hvilke behov barnet har. Alle livsområder struktureres etter skolens beste evne, slik at eleven kan oppleve sin skolehverdag forutsigbar.

## 6.1 Refleksjoner og veien videre

Dette er et fagområde som det er for lite forskning på, og det er uttrykt et ønske om mer forskning med kombinasjonen mellom elever med ASD og skolevegring (Munkhaugen, 2019). Skolefravær holder på å bli et samfunnsproblem. Bare tanken om at skolen, som har som arbeidsoppgave å sikre fremtidig kompetanse til samfunnet, ikke makter å få elevene til å gjennomføre den grunnleggende dannelsen, er skremmende. Elever sier med et økende antall i ungdomsundersøkelsene at de kjeder seg på skolen (Bakken, 2019, 2021).

Andelen elever som svarer at de gruer seg til å gå på skolen har økt fra åtte-prosent i 2019 til tjuetvå prosent i 2021 (Bakken, 2019, 2021). Dette er tall som er trist lesning. Det er identifikasjoner i samfunnsmandatet, litteratur og media om et ønske om å endre denne trenden. Det kan nevnes endringer i språkbruk om tematikken. For eksempel står det nå på utdanningsdirektoratet sine sider om at nærværarbeid ikke handler om én isolert innsats (Utdanningsdirektoratet, 2020) og begrepet skolevegring blir kanskje endret til ufrivillig skolefravær, slik som Horn (2022) ønsker, eller som Rønhovde (2022) ønsker å omtale fenomenet; bekymringsfullt skolefravær. Nylig i en pressemelding ble det annonsert at det skal lages en stortingsmelding om ungdomstid og endring av opplæringen fra 5. til 10. trinn. Ungdomsskolen skal bli mer praktisk og variert. Årsaken for denne meldingen er fraværet i skolen. Mange barn og unge forteller at de ikke er motivert, de opplever psykisk plager og stress, de kjeder seg og gruer seg til å gå på skolen. Kunnskapsminister Tonje Brenna sier at det må en endring til, slik at elevene kan lære mer og trives bedre. Regjeringen tar sikte på å legge frem meldingen i stortings-sesjonen 2023-2024 (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Det vil bli interessant å se om hvordan det er tenkt at denne endringen av opplæring skal struktureres og gjøres forutsigbart for elever med ASD. Det blir spennende å se om denne endringen av opplæringen til mer praksis relatert undervisning vil ha positiv innvirkning på om elevene svarer at de kjeder seg mindre i skolen og ikke minst, vil denne endringen til mer praksis i opplæringen føre til nedgang i fraværet i skolen?

## 6.2 Svakheter og styrker i studien

Studien har noen svakheter, en av dem er at studiens utvalg er lite, men kvalitative studier kjennetegnes ofte som en studie med et begrenset antall personer (Thagaard, 2018). Utvalget i studien er representativt og kan regnes som gyldig for populasjonen, fordi deltakerne i studien ligner på populasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018). Utvalget er tilgjengelig og strategisk valgt for sin kompetanse og egenskaper gjennom sine stillinger (Thagaard, 2018). Studiens formål er å gi et innblikk i en virkelighet og en realitet ved en skole, ikke for å generalisere studiens funn og studien klarer det med dette utvalget.

En fordel med et mindre utvalg kan være at da kom fokusgruppeintervjuet som metode godt frem. Det kunne vært flere deltakere med, men på et punkt ville intervjukonteksten fremstått som uoversiktlig. Fokusgruppeintervjuet ble holdt digitalt og det var til tider vanskelig for deltakerne å holde seg inne i bildet. Ved et større utvalg antar jeg at dette kunne vært en utfordring. Fokusgruppeintervjuet fikk frem ulikheter og motstridende erfaringer hos deltakerne. Kvale og Brinkmann (2021) sier at samhandlingen og interaksjonen mellom deltakerne skal gi gyldige kunnskaper, og når flere data er skapt i og gjennom samhandling, anser jeg data som gyldige.

En annen svakhet ved studien er at det kun er skolens stemme som blir hørt. For et mer nyansert bilde, ville uttalelser fra foreldre vært hensiktsmessig, og noen uttalelser fra elevene. Det ville vært interessant å høre om hvordan foreldre opplevde samarbeidet med skolen og fra elevens stemme ville det vært interessant å høre om hva som oppleves som skolens nærværsfaktorer (Havik, 2018), men denne studien har et bevisst perspektiv og det er fra skolens synsvinkel. Det er i skolens perspektiv at skolen kan endre sine faktorer for nærvær.

Min forsker rolle er preget av at jeg arbeider i skolen og har erfaringer både med elever med ASD og skolevegringsproblematikk. Jeg er nærme forskerfeltet og kan være blind for nyanser som andre med distanse ville tatt tak i (Thagaard, 2018), men det kan også være at dette nærværet gjør at mitt forskerblikk går dypere i problematikken og at resultatet i studien viser dybdekunnskaper.

Denne studien er et bidrag til praksis som viser et eksempel på en arbeidsmåte hvor skolen lykkes i sitt arbeid og kan gi relevans for å evaluere egen praksis. Det er et ønske at studien kan inspirere andre til å gjennomføre større forskning.

Gjennom studien har jeg vist hvordan en skole lykkes i sitt arbeid med å opprettholde et godt skolenærvær for elever med ASD. Skolens suksesskriterier er struktur og forutsigbarhet. Deltakerne i studien ville lagt til i svaret inkludering, men det er som de selv sier, der har vi en vei å gå. Studien viser at denne skolen arbeider systematisk med struktur og forutsigbarhet, og på denne måten skapes et skolenærvær for elever med autismspekterdiagnose.

## Litteraturliste

- Amundsen, M.-L. (2020). *Når skolen svikter*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/nar-skolen-svikter/>
- Amundsen, M.-L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G., Rosenberg, C., & Frantzen, B. (2020). *Fagfelleverdert: Skolens møte med elever som strever med skolevegring / Psykologi i kommunen nr. 2 2020*. Tidsskriftet: Psykologi i kommunen. <https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Andersen, U. & Kleven, E. (2022). IVAS. Spiss Online - Spisskompetanse på autismetilstander. <https://www.spiss.no/>
- Arbeidstilsynet. (2022). *Verneombud*. <https://www.arbeidstilsynet.no/hms/roller-i-hms-arbeidet/verneombud/>
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2015). *Positiv læringsstøtte: Hele skolen med!* Universitetsforlaget.
- Asperger, H. (1991). Autistic Psychopathy' in Childhood. I U. Frith (Overs.), *Autism and Asperger Syndrome* (s. 37–92). Cambridge University Press. <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.uoregon.edu/dist/d/16656/files/2018/11/Asperger-Autistic-Psychopathy-in-Childhood-2h51vw4.pdf>
- Autismeforeningen i Norge. (2022). *Om autismespekterdiagnose (ASD)*. <https://autismeforeningen.no/hva-er-autisme/om-autismespekterdiagnose-asd/>
- Bachmann, K. E. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Bakken, A. (2019). Ungdata. Nasjonale resultater 2019, NOVA Rapport 9/19.  
NOVA, OsloMet
- Bakken, A. (2021). Ungdata. Nasjonale resultater 2021, NOVA Rapport 8/21.  
NOVA, OsloMet
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.

- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2011). Fænomenologi og hermeneutik. I *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 55–106). Hans Reitzel.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). SAGE.
- Det Norske Akademis ordbok. (2022). Tilstedeværelse. I *Det Norske Akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/tilstedev%C3%A6relse>
- Drugli, M.-B. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/innledning/>
- Express Scribe. (2022). *Express Scribe*. Softonic. <https://express-scribe.en.softonic.com>
- Fylling, I. (2007). Tilpasning for alle? – Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(4), 303–315. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-04-05>
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293–301. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2000). *Tverrfaglig samarbeid i praksis til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Kommuneforl. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008102800038](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008102800038)
- Hagen, S. (2022). *Personvern i forskning*. <https://www.hivolda.no/forskning-og-utvikling-0/forskningsetikk/personvern-forskning>
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 167–184). Hans Reitzel.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*.

Gyldendal akademisk.

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>

Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345).

Helsedirektoratet. (2021). *Aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge 2020* (s. 36). [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/aktivitetsdata-for-psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/Aktivitetsdata%20for%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge%202020.pdf/\\_/attachment/inline/5988a2e7-c768-420a-a414-9fc5d30016ae:6cebe8f60add1f500460180dc7b46a03ae90d9a1/Aktivitetsdata%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge%202020.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/aktivitetsdata-for-psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/Aktivitetsdata%20for%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge%202020.pdf/_/attachment/inline/5988a2e7-c768-420a-a414-9fc5d30016ae:6cebe8f60add1f500460180dc7b46a03ae90d9a1/Aktivitetsdata%20psykisk%20helsevern%20for%20barn%20og%20unge%202020.pdf)

Helsedirektoratet. (2022). *BUP*. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/barnevernansvarlig-i-psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/Barnevernansvarlig%20-%20eksempel%20informasjonsbrosjyre%20om%20BUP.PDF?download=true>

Helverschou, S. B., Hjelle, H., Nærland, T., & Steindal, K. (2007). Sosiale problemer hos mennesker med Asperger-syndrom. I S. von Tetzchner (Red.), *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (1. utg., s. 227–256). Gyldendal akademisk.

Horn, S. (2022). *Ikke bare skolevegring*. Voksne for Barn. <https://vfb.no/vart-arbeid/arkiv/ikke-bare-skolevegring/>

Ingul, J. M., & Havik, T. (2021). *Tidlig intervensjon ved skolevegring* [Bedre skole 2]. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skole-skolevegring/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/289648>

Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-

- Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Kaland, N. (2017). Autisme og mobbing. *Psykologi i kommunen*, 1.  
[http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/10/Autisme\\_og\\_mobbing.pdf](http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/10/Autisme_og_mobbing.pdf)
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child: Journal of Psychopathology, Psychotherapy, Mental Hygiene, and Guidance of the Child* 2, 217–250.
- Kearney, C. A. (2006). Confirmatory Factor Analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Child and Parent Versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 139–144.  
<https://doi.org/10.1007/s10862-005-9005-6>
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3.). Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Veileder: Fra eldst til yngst*  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andre-dokumenter/kd/2008/fra-eldst-til-yngst-samarbeid-og-sammenh/id517292/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Etikk i forskningen*. Regjeringen.no.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/forskning/innsiktsartikler/etikk-i-forskningen/id2000710/>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Ungdomsskolen skal bli mer praktisk og*



varierte.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ungdomsskolen-skal-bli-mer-praktisk-og-varierte/id2911018/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3.). Gyldendal akademisk.

Kaale, A. & Nordahl- Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523–547). Cappelen Damm Akademisk.

Lomsdalen, C. (2022). Om Lektor Lomsdalen. *Lektor Lomsdalens innfall*.  
<https://lektorlomsdalen.no/om/>

Lomsdalen, C. & Amundsen, M.-L. (2021). Skolens møte med, og tilpasning for elever, med ADHD. *Lektor Lomsdalens innfall*.  
<https://lektorlomsdalen.no/2021/01/ll-284-marie-lisbet-amundsen-om-skolens-mote-med-og-tilpasning-for-elever-med-adhd/>

Lomsdalen, C. & Havik, T. (2018). Hva er skolevegring og hvordan tilrettelegger vi for disse elevene? *Lektor Lomsdalens innfall*.  
<https://lektorlomsdalen.no/2018/05/ll-87-trude-havik-og-elevene-som-ikke-kommer-pa-skolen/>

Lomsdalen, C. & Munkhaugen, E. K. (2021). Om autismespekterforstyrrelser og skolefravær. *Lektor Lomsdalens innfall*.  
<https://lektorlomsdalen.no/2021/08/ll-360-ellen-kathrine-munkhaugen-om-autismespekterforstyrrelser-og-skolefravaer/>

Lyon, A. R., & Cotler, S. (2007). Toward reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior: The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44(6), 551–565.  
<https://doi.org/10.1002/pits.20247>

Malt, E. (2020). DSM-systemet. I *Store Medisinske Leksikon*. <https://sml.snl.no/DSM-systemet>

Martinsen, H., Nærland, T. & Tetzchner, S. von. (2015). *Språklig høytfungerende*

*barn og voksne med autismespekterforstyrrelser: Prinsipper for opplæring og tilrettelegging.* Gyldendal Akademisk.

Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ADS) utfordringer i tiltak og behandling.* Gyldendal akademisk.

Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–301.

<https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>

Meld. St.16 (2006-2007). (2006). ... og ingen sto igjen—Tidlig innsats for livslang læring. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>

Meld. St. 6 (2019-2020). (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Microsoft 365. (2022). *Microsoft Word – programvare for tekstbehandling.* <https://www.microsoft.com/nb-no/microsoft-365/word>

Microsoft Teams. (2021). I *Wikipedia*. [https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Microsoft\\_Teams&oldid=21803737](https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Microsoft_Teams&oldid=21803737)

Mitchell, D. (Red.). (2014). Strategy 25: Inclusive education. I *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2. utg., s. 298–315). Routledge.

Munkhaugen. (2019). School refusal behaviour in students with autism spectrum disorder. An exploratory study of frequency and associated factors.

Munkhaugen, E. K., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, A. H. & Diseth, T. H. (2017). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism*, 23(2), 413–423. <https://doi.org/10.1177%2F1362361317748619>

- NESH. (2018, desember 4). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nittedal kommune. (2022). *Hver dag teller! Veileder for forebygging og oppfølging av alvorlig skolefravær*. <https://www.nittedal.kommune.no/globalassets/01-bilder/barnehage-skole-sfo/ppt/hver-dag-teller.pdf>
- Noer, K.-A. (2018). *Universell utforming av skoler for elever med kognitive og sensoriske vansker* (s. 52).  
[https://universellutforming.no/uploads/OiAmEqSn/Universell\\_utforming\\_skoler\\_kognitive\\_sensoriske\\_vansker\\_01.06.2018\\_rev.pdf](https://universellutforming.no/uploads/OiAmEqSn/Universell_utforming_skoler_kognitive_sensoriske_vansker_01.06.2018_rev.pdf)
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (Red.). (2012). Bedre læring for alle elever. I *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (s. 192–209). Gyldendal akademisk.
- Nordby, M.-J. (2019). Når skolen blir en fiende. *StatPed Magasinet*, 1, 23–25.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2020:1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse- og omsorgdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/?ch=1>
- NSD. (2021). *Norsk senter for forskningsdata*. Norsk senter for forskningsdata.  
<https://www.nsd.no/>
- Nvivo. (2020). I *Wikipedia*.  
<https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Nvivo&oldid=20985653>
- Oppgitt far, (av hensyn til ungen min). (2017). *Lærerne oppfordrer til*

vennegrupper, og den som våger å si imot blir sett rart på og skjelt ut.  
midtnorskdebatt.no.

<https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/ordetfritt/2017/09/24/L%C3%A6rere-oppfordrer-til-vennegrupper-og-den-som-v%C3%A5ger-%C3%A5-si-imot-blir-sett-rart-p%C3%A5-og-skjelt-ut-15348063.ece>

Opplæringslova. (1988). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Oslo universitetssykehus. (2022). *Nasjonal kompetansetjeneste for utviklingshemning og psykisk helse*. Oslo universitetssykehus. <https://oslo-universitetssykehus.no/avdelinger/klinikk-psykisk-helse-og-avhengighet/psykisk-helse-nasjonale-og-regionale-funksjoner/regional-seksjon-psykiatri-utviklingshemningautisme/nasjonal-kompetansetjeneste-for-psykiatri-utviklingshemning-autisme>

Pellegrini, D. W. (2007). School Non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 63–77.  
<https://doi.org/10.1080/02667360601154691>

Regional kompetansetjeneste. (2022). *Regional kompetansetjeneste for autisme, ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi Helse Sør-Øst (RKT)*. Oslo universitetssykehus. <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/regional-kompetansetjeneste-for-autisme-adhd-tourettes-syndrom-og-narkolepsi-helse-sor-ost-rkt>

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.

Roland, E. & Vaaland, G. S. (2003). *Zero, SAFs program mot lærerveiledning*. Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

Rosenqvist, I. & Andersson, J. (2022). *Sånn vil jeg ha det på skolen og Sånn vil jeg ha det på SFO/ AKS* (A. B. Gundersen, Overs.). Statped.  
<https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/sann-vil-jeg-ha-det/>

RTI Action Network. (2022). *What is Response to Intervention (RTI)?*

- <http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti>
- Rønhovde, L. I. (2022). *Bekymringsfullt skolefravær – årsaker og tiltak*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolefravaer-skolevegning/bekymringsfullt-skolefravaer-arsaker-og-tiltak/310132>
- Stake, R. E. (2005). Case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed, s. 443–466). Sage Publications.
- Store Norske Leksikon. (2022). Skolenærvær. I *Store Norske Leksikon*.  
<https://snl.no/.search?query=skolen%C3%A6rv%C3%A6r>
- Suren, P. (2020). *Autisme*. Folkehelseinstituttet.  
<https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/autisme---faktaark/>
- Sållman, J.-I., Larsen, U., Holden, B. & Kroken, J. (2012). Skolefravær uten gyldig grunn. Hva er den beste betegnelsen. *Spesialpedagogikk*, 4.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/skolefravar-uten-gyldig-grunn---hva-er-den-beste-betegnelsen/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. (5.). Fagbokforl.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (s. 47).  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en>
- Universitetet i Oslo. (2017, november 26). *Nettskjema*.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva sier forskning om fravær og nærvær i skolen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-fravar-i-grunnskolen/forskning-om-fravar-og-narvar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veilederen Spesialundervisning*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Weidle, B. (2021). Autismespekterforstyrrelser. I *Store medisinske leksikon*.  
<http://sml.snl.no/autismespekterforstyrrelser>

World Health Organization (Red.). (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Diagnostic criteria for research*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/37108>

World Health Organization. (2022a). *Autism*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

World Health Organization. (2022b). *ICD-11*. <https://icd.who.int/en>

## Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg I	Intervjuguide
Vedlegg II	Informasjonsskriv
Vedlegg III	Samtykkeerklæring
Vedlegg IIII	Svar fra personverntjenesten NSD

## **Intervjuguide fokusgruppe på skole**

### **A. Introduksjon**

- Moderator ønsker alle velkommen.
- Moderator forteller om seg selv, introduserer prosjektet med problemstilling og redegjørelse av formålet.
- Godkjent av NSD.
- Kjøreregler for intervjuet.

### **B. Åpningsfase**

- Hvordan vil du beskrive ditt ansvarsområde i forhold til elev med ASF.
- Hvordan er en typisk dag for deg selv og elev med ASF.

### **C. Hovedfasen:**

- Hva legger dere i begrepet skolenærvær?
- Hvilke perspektiv på skolenærvær for elever med ASF arbeider dere etter?
- Opplever dere at elever med ASF har høyere risiko for uønsket skolefravær enn andre elever?
- Hvilke erfaringer og tanker har dere om hvordan en kan forhindre skolefravær?

### **D. Samarbeid rundt elever med ASF og skolenærvær**

- Hvordan er samarbeidet mellom dere som arbeider på skolen lagt opp?
- Hvordan blir samarbeidet med foreldre gjennomført?
- Hvordan blir samarbeidet med andre instanser gjennomført?

### **E. Tilpasset opplæring**

- Hvordan arbeider dere systematisk med tilpasset opplæring for skolenærvær?



- Hvilke utfordringer opplever dere rundt tilpasset opplæring av skoletilbudet til elever med ASF i ordinær klasse?
- Er det tiltak dere vil framheve som fungerer bra i skoletilbudet til elever med ASF for å styrke skolenærværet?

F. Avrundingsfase

- Er det noe vi ikke har vært innom som dere synes er viktig?

G. Avslutningsfase

- Moderator takker alle for at de har stilt opp til intervju.

## **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

### ***Skolenærvær og elever med autismspekterforstyrrelser?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne informasjon som kan bidra til at elever med autismspekterdiagnose (ASF) er på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en studie til en masteroppgave som bygger på tidligere forskning om elever med autismspekterforstyrrelser som har høyere skolefravær enn andre elever. I denne undersøkelsen ønsker jeg å høre dine erfaringer og tanker om hvordan en kan forhindre skolefravær og problemstillingen er:

***Hvordan arbeider man systematisk med tilpasset opplæring for skolenærvær av elever med autismspekterdiagnose.***

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarlig for dette prosjektet. I arbeidet frem mot masteroppgave er det Liv Ingrid Aske Håberg, førsteamanuensis, som er veileder og prosjektansvarlig.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Rekrutteringen av informanter til studien skjer hovedsakelig gjennom eget nettverk. I møte, eller ved forespørsel per epost, vil jeg informere deg om hvordan jeg har funnet din kontaktinformasjon.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i studien vil det innebære å gjennomføre et fokusgruppeintervju. Hovedfokuset vil omhandle elever med ASF og temaene skolenærvær, tilpasset opplæring og samarbeid innenfor og utenfor skolen.

Fokusgruppeintervjuet tar cirka 40 minutter, og det vil finne sted via en digital plattform, f.eks. Teams. Det vil bli gjort lydopptak med NSD sin diktafon, ikke videoopptak.

I denne studien intervjues personer med ulike stillinger i skolen, hvor alle har til felles å arbeide med elever med ASF. Alle som deltar i studien vil være tilstede samtidig digitalt. Å delta i studien innebærer det samme for alle informantene, men alle får hver sitt informasjonsskriv.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun meg, Desiree, og min veileder som vil ha tilgang på de opplysningene jeg innhenter om deg.
- Lydopptak av dette vil bli lagret på NSD sin portal og transkripsjon av dette vil lagres på Høgskulen i Volda sin OneDrive sikret konto.
- Ved godkjent masteroppgave vil lydopptak og transkripsjon av intervjuet bli slettet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er omtrent 1. juli 2022.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle**

**personopplysninger om deg?** Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Masterstudent Desiree Kårtveit på e-post ([desireek@stud.hivolda.no](mailto:desireek@stud.hivolda.no)).
- Liv Ingrid Aske Håberg, førsteamanuensis, Høgskulen i Volda på [e-post \(liv.ingrid.aske.haberg@hivolda.no\)](mailto:liv.ingrid.aske.haberg@hivolda.no) eller telefon: 700 75 357
- Personvernombudet for forskning, Høgskulen i Volda, ved Cecilie Røeggen på e-post ([cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no)) eller telefon: 700 75 073.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Desiree Kårtveit  
(Masterstudent)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skolenærvær og elever med autismespekterforstyrrelser*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- at det blir gjort lydopptak av intervjuet
- at transkripsjon blir lagret på Høgskulen i Volda sin OneDrive konto.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg III Svar fra personverntjenesten NSD

## Vurdering

Referansenummer

466031

Prosjektittel

Skolenærvær og elever med ASF

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektperiode

15.12.2021 - 01.07.2022

Meldeskjema

Dato

30.11.2021

Type

Standard

## Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 30.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## UTVALGETS TAUSHETSPLIKT

Utvalget består av lærere som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, skole, bakgrunn og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og de ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner de ansatte om taushetsplikten før intervjuet starter.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.



## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Onedrive, diktafonappen som benyttes, samt evt. Teams, eller tilsvarende, er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!