

Elise Kvammen

Fem mødres opplevelser av skolens tiltak for elever som har autismespekterforstyrrelser og skolevegring – En kvalitativ studie

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sigrid Slettebakk Berge

Juni 2022

Elise Kvammen

Fem mødres opplevelser av skolens tiltak for elever som har autismespekterforstyrrelser og skolevegring – En kvalitativ studie

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Sigrid Slettebakk Berge
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å belyse erfaringene til fem mødre og deres møte med skolen. Mødrenes barn og unge har autismespekterforstyrrelser og utfordringer med å gå på skolen. Da skolen bringer barna negative emosjoner. Tidligere forskning viser at en høy prosent av elevene i skolen opplever skolevegring og at elevgruppen med autismespekterforstyrrelse er spesielt utsatt. Noe som kan tyde på at disse barna trenger en bedre tilrettelegging i skolen, som er utgangspunktet for oppgavens problemstilling: *Hvordan opplever mødre til elever med autismespekterforstyrrelse lærerens ulike tilretteleggingstiltak for å redusere skolevegring?*

Gjennom kvalitative intervju får man et innblikk i deres egen rolle i samarbeidet med skolen, men også deres opplevelse av lærerens rolle og lærerens tilrettelegging for deres barn og unge. Intervjumaterialet inneholder derfor både positive og negative erfaringer, hvor mødrene deler noen av de samme opplevelsen, samtidig som de forteller sin unike historie. Dette materialet ble grunnlaget for en tverrgående tematisk analyse med systematisk tekstkondensering (STC) (Malterud, 2017), som inneholder trekk fra både fenomenologien og sosialkonstruksjonismen. Ut ifra analysearbeidet viste de tre kategoriene seg: 1) *Å etablere og kommunisere felles målsettinger*, 2) *Emosjonell støtte til trygghet og inkludering* og 3) *Tilrettelegging til faglig mestring*. Den første omhandler skole-hjem samarbeidet og deres arbeid mot en felles målsetting. Den andre tar for seg lærerens direkte støtte gjennom lærer-elev relasjonen til trygghet og en mer indirekte støtte gjennom planlegging og organisering. Innenfor den siste kategorien står det faglige i fokus og hvordan læreren kan legge til rette for elevenes mestring og motivasjon med bakgrunn i deres kognitive stil og interesse. Funnene i kategoriene så jeg i lys av relevant teori som lot meg gå i dybden på mødrenes utsagn. Teorien består av blant annet Schibbye og Løvlie (2017) forståelse av anerkjennelse, Batesons (2005) kommunikasjonsteori, lærerens langsomme tilnærming (Sæteren, 2019), Eccles og Wigfields (1983) verdiperspektiv og Nordahls (2009) tilnærminger til makt i skole-hjem samarbeidet. Samtidig vil Bronfenbrenners bioøkologiske teori (1979) være sentral gjennom oppgaven da den legger til rette for et helhetlig elevperspektiv og løfter frem sammenhenger mellom de ulike systemene i barnets liv.

Ut ifra funnene i analysen får en ett innblikk i hvordan positive holdninger og kunnskap om kommunikasjon, makt og elevgruppen kan styrke samarbeidet mellom foresatte og skolen, mellom foresatte og elevene, og mellom lærerne og elevene. En god kommunikasjon med felles enighet og målsettinger, og felles forståelse for hvordan man kan oppnå målene, ser ut til å kunne styrke lærerens muligheter, for å legge til rette for elevens behov. Et sentralt aspekt i andre kategori er lærer-elev relasjonen og hvordan læreren skaper tillit, ved å legge til rette for elevmedvirkning og anerkjennelse i møte med elevene. Kommunikasjonen blir beskrevet som langsom og tålmodig, hvor lærer lytter til mer enn bare ord og reflekterer over hvordan en selv påvirker relasjonen. Den indirekte støtten bestod av organisering, plassering og planlegging som grunnlag for forutsigbarhet, men også tilhørighet hos elevene. Disse områdene viste seg også i funn innenfor tredje kategori, hvor de fysiske forutsetningene måtte være til stede for læring. Utforming av oppgaver og lærerens støtte ble viktig for elevenes evne til selvregulering. Hvor barna og de unges interesser og lærerens faglige kvalitet ble viktige funn for mestring og motivasjon.

Abstract

The purpose of this study is to enlighten the experience of five mothers and their children's meeting with school. The mothers' children and adolescents which have autism spectrum diagnosis and school refusal, where they have difficulties at attending school. Because of negative emotions and associations which the school evokes. Earlier studies show that a high percent of the pupils at school experience school refusal, and that the children and adolescents with autism are especially vulnerable. Something that can be explained in need for better facilitative in school, which is the background for this thesis research question: How do the mothers of pupils with autism, experience the teacher's facilitative initiatives to reduce school refusal?

Through several qualitative interviews I achieved insight into the mother's role in the school-home collaboration. I gained insight into their experience of the teacher's role and work with facilitatively for their children and adolescents. The interview material therefore contains both positive and negative experiences, where the mothers shared some of the same experience, but at the same time sharing their unique story. This material became the foundation of transversal thematic analysis with systematic text condensation (STC)(Malterud, 2017), which contain features from phenomenology and social constructionism. The outcome of the analyses was three categories: 1) *the etabelation and communication to a common goal*, 2) *Emotional support to safety and inclusion*, 3) *Facilitative to master's academics*. The first contains school-home collaboration and their work towards a common goal. The other addresses the teacher's direct support through the teacher-student relationship to security and a more indirect support through planning and organization. Within the last category, the academic stands in focus and the teacher's ability to facilitate the students' mastery and motivation based on their cognitive style and interest.

The findings from the categories, in the light of related theory, allowed me to go in depth on the mothers' statements. The theory consists of, among others, Schibbye and Løvlie (2017) understanding of recognition, Bateson (2005) communication theory, the teacher's slow approach (Sæteren, 2019), Eccles and Wigfield`s (1983) expectancy-value theory and Nordahl's (2009) approaches to power in school-home collaboration. At the same time, Bronfenbrenner's bioecological theory (1979) will be central throughout the thesis as it facilitates a holistic perspective of the pupils and highlights connections between the various systems in the child's life.

Based on the findings in the analysis, one gets an insight into how positive attitudes and knowledge about communication, power and the pupil group can strengthen the cooperation between parents and the school, between parents and students, and between teachers and students. A good communication with common agreement and goals, and a common understanding of how to achieve the goals, seems to be able to strengthen the teacher's opportunities, to facilitate the student's needs. A key aspect in the second category is the teacher-student relationship and how the teacher creates trust, by facilitating student participation and recognition in meetings with students. Communication is described as slow and patient, where the teacher listens to more than just words and reflects on how one affects the relationship. The indirect support consisted of organization, placement and planning as a basis for predictability, but also

affiliation with the pupils. These areas also showed up in findings within the third category, where the physical prerequisites had to be present for learning. The design of tasks and the teacher's support became important for the students' ability to self-regulate. Where the children's and youth`s interests and the teacher's professional quality became important findings for mastery and motivation.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg muligheten til å komme i kontakt med dyktige mennesker som har lært meg mye. Lærdommen vil jeg ta med meg videre ut i arbeidet som lærer og spesialpedagog til høsten. Prosessen har vært både lærerik og frustrerende, bestående av både oppturer og nedturer. Det som har hjulpet meg i prosessen er interessen for temaet, menneskene jeg arbeider sammen med og de jeg møtte på veien. Her vil jeg rette en spesiell takk til mødrene som brukte av sin tid og delte sine historier i møte med deres barn og skolen, som bestod av både opplevelser av suksess og utfordringer. Oppgaven hadde ikke vært mulig uten dere.

Innsamlingen av materiale til oppgaven ble til en reise, da mødrene befant seg i ulike deler av landet. Jeg vil derfor takke de fine vennene mine, som tok imot meg på kort varsel og gjorde oppholdet minnerikt.

Dagene på lesesalen har vært lange, men mine medstudenter har gjort tilværelsen til det bedre. Takk for lange lunsjer, med både faglige og ikke faglige diskusjoner, lufteturer i solen og buldring på kveldene. Stor takk til veileder Sigrid Slettebakk Berge, som alltid har vært tilgjengelig når jeg har trengt henne, hvor hun har svart på både store og små spørsmål, kommet med konstruktive kommentarer og oppmuntrende ord.

Da mye av den siste tiden har gått til oppgaven, vil jeg takke venner, familie og min samboer Magnus som har vist forståelse for at jeg har vært fraværende. Takk for at dere har lyttet til mitt engasjement og frustrasjon over oppgaven, samt brukt tid på lesing og tilbakemelding. Jeg setter stor pris på dere. Sist, men ikke minst må jeg takke mine nevøer og niese: Nicholas, Aurelia og Enzo - takk for at dere minner meg på hvordan det er å være barn og unge.

Trondheim, mai 2022
Elise Kvammen

Innholdsfortegnelse

Tabeller	IX
Figurer	IX
Forkortelser/Symboler	IX
1.0 Innledning	1
1.1 Avgrensing og oppgavens oppbygging	3
2.0 Teorigrunnlag	5
2.1 Bronfenbrenners bioøkologiske teori	5
2.2 Elevene med autismespekterforstyrrelse og skolevegring	7
2.3 Lærerens tilrettelegging for inkludering og mestring	11
2.4 Samarbeidet mellom og innad i systemene	15
3.0 Metodisk tilnærming	19
3.1 Kvalitativ Metode.....	19
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju	19
3.2 Vitenskapsteoretiske og metodologiske perspektiv	23
3.3 Analysestrategi	24
3.4 Ethiske refleksjoner.....	26
3.5 Kvalitet.....	27
4.0 Analyse og drøfting av funn	29
4.1 Å etablere og kommunisere felles målsettinger.....	29
4.2 Emosjonell støtte til trygghet og inkludering	33
4.2.1 Lærerens emosjonelle støtte til trygghet	33
4.2.2. Lærerens emosjonelle støtte til inkludering	37
4.3 Lærerens tilrettelegging for faglig mestring.....	41
5.0 En sammenfattende diskusjon og oppsummering	47
5.1 Avsluttende kommentarer.....	51
Litteraturliste	53
Vedlegg	59

Tabeller

Tabell 1: kjennetegn ved informantene	20
---	----

Figurer

Figur 1: Modifisering av Bronfenbrenners bioøkologiske modell, for denne studien	4
---	---

Forkortelser/Symboler

ASF: Autismespekterforstyrrelse

WHO: Verdens helseorganisasjon/ Worlds Health Organization

IOP: Individuell opplæringsplan

STC: Systematisk tekstkondensering

BUP: Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder

1.0 Innledning

Denne oppgaven handler om barn med autismspekterforstyrrelse (ASF), som har utfordringer med å dra på skolen. Autismspekterforstyrrelse er en utviklingsforstyrrelse, som Kaale & Nordahl-Hansen (2019) beskriver har innvirkning på nevrologiske og psykologiske funksjoner, som gjerne viser seg i sosiale settinger (s.523). Skolen som en sosial arena kan derfor være utfordrende for denne elevgruppen. I skolen opplever barna forventninger om å tilpasse seg ulike lærere og andre barn. De opplever gjerne endringer i rutiner og omgivelser som vanskelige. Endringene og hendelsene som ofte fremmer negative emosjoner blir mer omfattende med årene og kan omhandle læring, økt forventninger og utfordringer (Martinsen, Nærland & Tetzchner, 2015, s.27). Martinsen et al. (2015) påpeker at når prøvelsene blir flere og mer komplekse blir også behovet for forutsigbarhet og trygge rammer større. Tidligere erfaringer i møte med hendelser som har gitt dem negative emosjoner, hevder de ofte fører til engstelse for samme eller lignende hendelser senere (s.27). Noe som kan være begynnelsen på utviklingen av skolevegring.

Skolevegring vil gjennom oppgaven bli definert som utfordringer med å gå på skolen, grunnet negative emosjoner knyttet til den (King og Bernstein, 2001, s.197). Samtidig kan det ligge mange grunner bak skolefravær og de er ofte sammensatt. Det finnes flere definisjoner for både skulk og skolevegring, noe som gjør det vanskelig å dele den samme forståelsen, drive forskning og vite nøyaktig andel som opplever det (Munkhaugen, 2019, s.10; Kearney & Albano, 2004, s.148). I Norge mangler man et nasjonalt register av skolefravær i grunnskolen. Skolevegring er heller ikke klassifisert som en diagnose innenfor ICD-10 og man kan da heller ikke bruke pasientene sin helsedata (WHO, 1993, i Munkhaugen, 2019, s.10). Man kan likevel se på de elevene som selv har rapportert skolevegring og skulk. Et utvalg elever på 6-10 trinn viser en prosent på 6,2 (Havik, Bru, Ertesvåg, 2015, i Munkhaugen, 2019, s.10).

Pandemien som har preget oss de siste årene kan tenkes å ha innvirkning på elevenes psykiske helse og fungering i skolen, da den har gjort skolehverdagen mindre forutsigbar (Nathwani, Shoaib, Shafi, Furukawa, & Huy, 2021, s.3). Folkehelse rapporten (2021) viser at barn og unge har erfart hjemmeskole ulikt. En sammensatt elevgruppe med blant annet sosial angst, lettere skolevegring og elever som fann plasseringen i klasserommet utfordrende, hadde opplevd hjemmeskole som mer positivt enn andre (Nøkleby & Surén, 2021, s.18). Tidligere forskning har løftet frem elevene med ASF som en spesielt utsatt gruppe for å oppleve skolevegring, som ofte er nært knyttet til angst (Lie, 2021, s.40; Totsika, Hastings, Dutton, Worsley, Melvin, Gray, Tonge & Heyne, 2020, s.1640; Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008, s.34; Preece & Howley, 2018, s.469). Kurita (1991) utførte en undersøkelse blant elever med ASF og elever med intellektuell nedsettelse, hvor 27.3 % av disse hadde skolevegring (s.6). I tillegg så hun på en gruppe uten intellektuell nedsettelse og funnene viste da at 40 % av elevene med ASF hadde også skolevegring (s.5). Munkhaugen viser til et par undersøkelser som forteller at 28, 1% av alle elever med ASF har skolevegring og 45 % av et klinisk utvalg elever med angstlidelser hadde utfordringer med å dra på skolen (Kurita, 1991; Jones & Suveg, 2015, i Munkhaugen, 2019, s.11).

Internasjonalt er det forsket på hva som kan forklare de høye prosentene elever med ASF som opplever skolevegring. Forskningen viser til sammensatte årsaker, men flere studier hevder at blant faktorene i skolen er mobbing av medelever den viktigste for å forklare skolevegring (Thambirajah et al., 2008, s.35; Havik et al., 2015, s.232). I en Japansk studie ser de på sammenhengen mellom mobbing og skolevegring hos elever med autismspekterforstyrrelser. Mobbing kom også her frem som en viktig faktor, spesielt blant guttene i undersøkelsen. Blant jentene var lite tilrettelegging i skolen og overganger til høyere klassetrinn de viktigste risikofaktorene (Ochi, Kawabe, Ochi, Miyama, Horiuchi, & Ueno, 2020, s.4). For lite kunnskap om diagnosen ASF, blir også dokumentert som en viktig forklaring (Autism- og Aspergersförbundet, 2010, 2013, i Havik, 2018, s.57), samt ønske om et bedre skole-hjem samarbeid (Munkhaugen, 2019, s.7). Foreldrene skal bli sett på som en ressurs i dette samarbeidet, hvor de besitter stor kunnskap om deres barn og unge under planleggingen (Nilsen & Herlofsen, 2019, s.239)

Når kunnskapen og forståelsen i møte med elevene med ASF blir mangelfull, kan det føre til for store utfordringer i skolen. Studier viser at faktorer i skolemiljøet som blant annet manglende trygghet og anerkjennelse i relasjoner, samt for høye faglige krav hvor elevene opplever manglende mestring kan føre til: «stress, manglende motivasjon og interesse for skolen, somatiske symptomer, subjektive helseplager eller skolefravær» (Torsheim & Wold, 2001, s.300; Eriksson & Sellström, 2010, s.349, i Havik, 2018, s.75). Elever som allerede har en primærvanske som ASF har lettere for å utvikle sekundære vansker som psykiske lidelser (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s.541). Det er derfor spesielt viktig at man er klar over at skolefravær kan føre til ulike vansker og hindringer i utviklingen, samt forsterke de en allerede har. På kort sikt trekker Kearney (2008) frem elevenes sosiale, emosjonelle og faglige områder. I det lange løp snakker han om frafall i utdanning, som igjen påvirker jobbmuligheter, økonomi og psykisk helse (s.257-258).

Opplæringsloven (1998) trekker frem at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (§1-3). Bjørnsrud og Nilsen (2008) forstår tilpasset opplæring som et verktøy for at hver enkelt i en klasse skal få best forutsetninger til å lære (i Nilsen & Herlofsen, 2019, s.219). Selv om undervisningen er tilpasset vil ikke alle elevene oppleve det som tilstrekkelig og de har da krav på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Den tilpassede opplæringen og spesialundervisningen er lovfestet, men er samtidig avhengig av lærerens praksis og ledelsens evne til å styre skolen i arbeidet med tilpasset opplæring (Nilsen & Herlofsen, 2019, s.220). Skolen har også i oppgave å arbeide for at elevene føler seg inkludert i læringsfellesskapet. Stortingsmeldingen trekker frem «fleksible løsninger» og «like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut ifra sine forutsetninger», på samme tid som en skaper rom for å «få være seg selv» i klassemiljøet (Meld. St. 6, (2019-2020)).

Lærerens arbeid med tilpasset opplæring og inkludering vil en i denne studien få innblikk igjennom å lytte til fem mødres opplevelser av skolens tilrettelegging for deres barn og unge med ASF og skolevegring. Tidligere forskning viser oss noen av grunnene som kan ligge bak skolevegringsproblematikken blant elever med ASF, men samtidig er det forsket mest på faktorene som en finner i eleven selv og i hjemmet. Jeg ser derfor et behov for en mer helhetlig forståelse av problematikken innenfor forskningsfeltet. Jeg vil derfor gjennom Bronfenbrenners teori (1979) og mødrenes opplevelser prøve å forstå hvordan systemet skolen og nærmere bestemt lærerens praksis, har en innvirkning på

denne elevgruppen og de andre systemene elevene befinner seg i, samt samarbeidet i og mellom disse. Med følgende problemstilling:

Hvordan opplever mødre til elever med autismspekterforstyrrelse lærerens ulike tilretteleggingstiltak for å redusere skolevegring?

1.1 Avgrensning og oppgavens oppbygging

Fortellingen og stemmene gjennom denne oppgaven er mødre til barn innenfor elevgruppen med ASF og skolevegring, som samtidig er tolket gjennom meg som forsker med min teoretiske bakgrunn. En avgrensning på grunn av oppgavens omfang, vil derfor være at man ikke hører flere aktører sin historie. Noe som kunne styrket et mer helhetlig perspektiv over elevenes situasjon.

I neste kapittel vil fokuset være på oppgavens hovedtema som er elevene med ASF og skolevegring, ut fra analysen har det vist seg at klasseledelse, etablering av trygge relasjoner og et trygt læringsmiljø er viktig for å legge til rette for opplevelse av inkludering og mestring av skoledagen for denne elevgruppen. Denne tematikken og sentrale begreper, vil en derfor finne innenfor teorigrunnlaget, sammen med Bronfenbrenners bioøkologiske teori (1979). Hans teori blir viktig for å forstå analysen og oppgavens overordnet nivå, mens jeg tar i bruk andre begreper og perspektiver for å gå i dybden. Her blir Schibbye og Løvlie (2017) forståelse av anerkjennelse, Bateson (2005) kommunikasjonsteori, lærerens langsomme tilnærming (Sæteren, 2019), Eccles og Wigfields (1983) verdiperspektiv og Nordahls (2009) tilnærminger til makt i skole-hjem samarbeidet viktig.

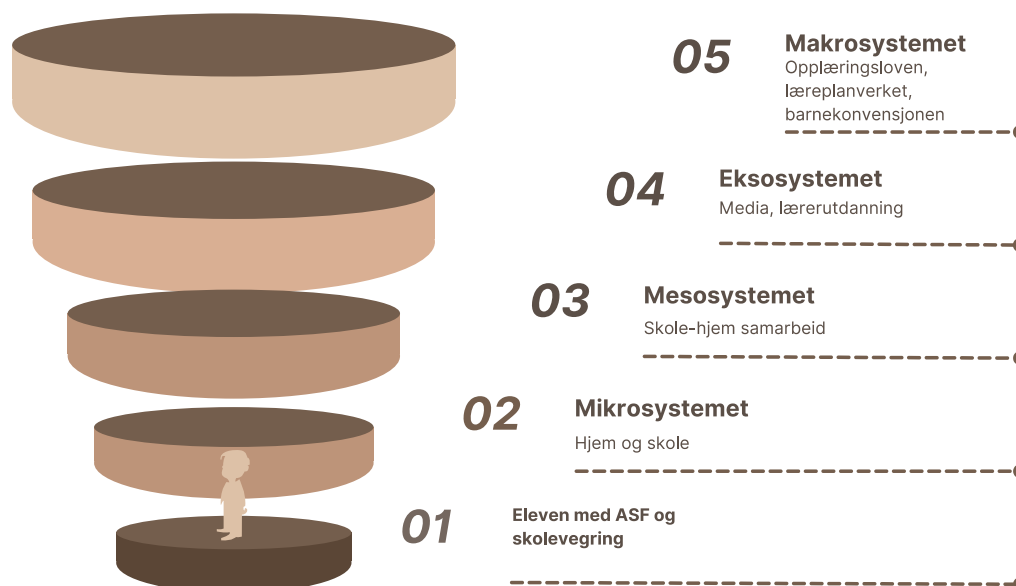
I kapittel tre vil begrunnelse for valg av metode og gjennomførelse av studien stå sentralt. Hvor jeg vil ta for meg beskrivelser av analysestrategi og refleksjoner rundt etikk og kvalitet. Kapittel fire viser sentrale funn innenfor kategoriene: 1) *Å etablere og kommunisere felles målsettinger*, 2) *Emosjonell støtte til trygghet og inkludering* og 3) *Tilrettelegging til faglig mestring*. Funnene vil jeg se i lys av teorien nevnt over og drøfte fortløpende, før jeg avslutningsvis samler trådene i en diskusjon og oppsummering.

2.0 Teorigrunnlag

I dette kapitlet vil jeg forklare relevante begreper og teori som vil bli brukt videre i oppgaven. Kapitlet vil bestå av underkapitler som tar for seg noen av områdene i Bronfenbrenners bioøkologiske teori, som viser til et helhetlig blikk over eleven som individ, de sosiale miljøene de befinner og utvikler seg innenfor og samhandlingene mellom disse (Kvello, 2020, s.246).

2.1 Bronfenbrenners bioøkologiske teori

Bronfenbrenner (1979) tar for seg i sin teori menneskets utvikling i interaksjon med forskjellige miljø. Han beskriver miljøene som systemer som hører sammen som russiske dukker, hvor mennesket befinner seg i midten (s.3). I senere tid har andre utviklet en bioøkologisk modell som illustrerer nettopp dette. Kvello (2020) har videreutviklet denne til å belyse situasjonen til elever med sosiale og emosjonelle utfordringer, da teorien får frem hvordan utfordringene i et miljø ikke nødvendigvis vil vises i dette miljø og at en derfor må se på hele systemet for å oppnå en forståelse (s.252). Jeg har i denne sammenheng modifisert modellen for å belyse denne studien:



Figur 1: Modifisering av Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Mikrosystemet

Eleven i en bestemt og sammensatt kontekst, i direkte samhandling med andre omtaler Bronfenbrenner (1979) som mikrosystemet. Han beskriver at disse mikrosystemene oppstår i det eleven befinner seg i en ny kontekst, hvor en ofte trer inn i en ny rolle, med sosiale normer, forventninger og krav (s.6). Disse overgangene og større forandringer i livet, betegner han som økologiske overganger, som han hevder kan ha en positiv betydning for elevens læring. Da disse overgangene ofte krever mer komplekse ferdigheter. På den andre siden beskriver han hvordan eleven kan oppleve det som en økologisk felle, om disse ferdighetene ligger utenfor elevens muligheter for mestring og hvordan lærerens evne til å møte elevens behov blir spesielt viktig (i Kvello, 2020, s.267). Da forskning viser at overganger gjør at man er spesielt utsatt for å utvikle skolevegring (Kearney et al., 2004, s.275; Havik et al., 2015; Kearney, 2008; Ingles, Gonzalvez-Macia, Garcia-Fernandez, Vincent, Martinez-Monteagudo, 2015, i Munkhaugen, 2019, s.11).

Bronfenbrenner (1979) påpeker hvordan det vil være en variasjon i hvordan en vil uttrykke seg i de forskjellige rollene, noe som viser verdien i å få innblikk i disse for å få en bedre forståelse (s.109). I elevrollen hevder Bronfenbrenner (1989) at barns utvikling er avhengig av å oppleve utfordringer med støtte fra en voksenperson, som barnet opplever sterk tilknytning til (s.5). Den voksnes støtte omhandler veiledning og vurdering, samt emosjonell støtte som anerkjennelse og involvering i barnet arbeid (s.11). Menneskene elevene møter og deres kontekster vil påvirke barna og de unge indirekte og direkte gjennom interaksjon (Bronfenbrenner, 1979, s.12).

Mesosystemet

Bronfenbrenner (1979) beskriver det neste systemet, som en kontekst hvor to eller flere mikrosystemer som eleven er delaktig i møtes. Han trekker frem møte mellom skole og hjem som et eksempel og beskriver byggeklossene i disse møtene som relasjoner. Han utdyper denne relasjonen ved å trekke frem kvalitetene: «gjensidighet, maktbalanse og affektive relasjoner» (egen oversettelse, s.209). Funksjonen for kvalitetene blir blant annet å styrke linken eller samarbeidet mellom skole-hjem, som vil ha innvirkning på eleven og deres rolle i den nye konteksten. Videre hevder han hvordan et samarbeid og en relasjon bygd på: «gjensidig tillit, et positivt syn, et felles mål og en maktbalanse til fordel for det utviklende mennesket», vil kunne fremme utviklingen (egen oversettelse, s.211-212). Samarbeidet mellom skole og hjem blir spesielt viktig i forkant og under overganger i barnets liv, for at eleven skal ha forutsetninger for å tilpasse seg det nye miljøet og omvendt (Kvello, 2020, s.267).

Eksosystemet og makrosystemet

Eksosystemet blir forklart av Bronfenbrenner (1979) som kontekster, hvor eleven ikke fysisk deltar eller utvikler seg, men som likevel har en innvirkning på elevens utvikling. Samtidig beskriver han hvordan systemet også går andre veien hvor elevens utvikling i mikrosystemene kan påvirke forhold i eksosystemet (s.237). Makrosystemet består av de kulturelle og politiske lovene og reglene som styrer nivåene under og eleven som er i utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s.258). I denne oppgaven vil opplæringsloven, læreplanen og lovpålagte prosedyrer i sammenheng med individuelle opplæringsplaner og spesialpedagogikk stå sentralt. En vil også se hvordan disse henger sammen, hvor

utdanningspolitikken og de gjeldende læreplanene kan ha en innvirkning på skolekulturen en finner hos hver enkelt skole og lærerens praksis, som igjen har noe å si for elevenes utvikling. Hvordan systemene påvirker hverandre forklarer Bronfenbrenner blant annet gjennom en *gjensidig påvirkningsprosess*. Kvello (2013) viser til *gjensidige påvirkningsprosesser* mellom person og systemene, som begge forandres og utvikles. Samtidig trekker han frem maktforholdet som også bestemmer påvirkningsmulighetene i systemet. Han viser til hvordan de kan være gjensidig, som blir beskrevet som en sirkulær prosess. I Motsetning til en lineær prosess, hvor den med mest makt har størst påvirkning (s.143). Gjennom dette delkapittelet ser man hvordan den bioøkologiske modellen setter søkelys på flere nivåer og områder ved skolen som tidligere forskning på skolevegring og ASF aktualiserer, som faktorer i klassemiljøet, lærer-elev relasjonen, overgangen til et nytt mikrosystem og samarbeidet mellom skole og hjem.

2.2 Elevene med autismspekterforstyrrelse og skolevegring

Selv om jeg i denne teksten skriver om elever innenfor kategoriene autismspekterforstyrrelse og skolevegring, ønsker jeg å få frem at hver enkel elev er unik og viktigheten med å se hele eleven. Som Morken (2012) skriver kan kategorisering også brukes for å gi rettferdighet ved bevisstgjøring (s.70). Hvor elevgruppen i denne sammenheng har behov for en bedre tilrettelegging i skolen.

2.2.1 Autismspekterforstyrrelse

Autismspekterforstyrrelse (ASF) er en utviklingsforstyrrelse, hvor utviklingen av det nevrologiske og psykologiske får betydning (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s.523). Kaale og Nordahl-Hansen (2019) beskriver at en ofte kan se dette gjennom utfordringer i å uttrykke seg, spesielt i sosiale settinger og samhandling med andre. De trekker også frem bestemte gjentakende handlinger og interesser. Videre forteller de hvordan begrepet autismspekterforstyrrelse kom, da det var behov for å fremme heterogeniteten i diagnosen. Mangfoldet utdyper de med ulike behov, når det kommer til støtte og tilrettelegging. De har ulik utvikling av språk og ferdigheter til å kommunisere, noen har flere diagnoser og utfordringer, samtidig som noen besitter enorm kunnskap (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s.523-524).

I Norge bruker vi fortsatt ICD-10, mens man arbeider med overgangen til ICD-11, som er omfattende og vil ta tid (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s.524). ICD-kodeverket er felles mellom landene som er med i verdens helseorganisasjon (WHO). Dette gjør det enklere å sammenligne og snakke om diagnoser da en deler en felles forståelse. Kaale og Nordahl-Hansen (2019) viser til ICD-11, som inneholder to kjernevanskeområder for diagnosen ASF, disse innebærer: «1) *vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon* og 2) *avgrensede, repeterende atferd og interesser*». De beskriver at i tillegg til disse to kjernevanskeområdene har diagnosen to andre utfordringer som går på de intellektuelle og språklige ferdighetene (s.524).

Utfordringer ved sosial kommunikasjon og språk

Utfordringer innenfor sosial kommunikasjon og samhandling viser seg ulikt hos hver enkelt og forandrer seg med alderen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s.525).

Kjennetegn på disse ferdighetene kan vise seg tidlig i utfordringer med å dele en felles oppmerksomhet rundt gjenstander eller situasjoner (Øzerk & Øzerk, 2013, s.74). Evnen til å dele oppmerksomheten har mye å si for utviklingen av ferdigheter innenfor sosial kommunikasjon (Adamson, Bakeman, Deckner & Ronski, 2009, i Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s.525) Kaale og Nordahl-Hansen (2019) hevder at utfordringene med relasjoner til andre barn kan vise seg tidlig i lek, hvor elevene med ASF tar mindre initiativ. For å motivere elevene med ASF trekker de frem at man kan bruke deres interesse i leken og samhandlingen med andre barn. Videre skriver de at den sosiale interaksjonen blir mer omfattende når barnet blir eldre og utfordringene blir ofte større (s.525).

For elever med ASF kan det være vanskelig å forstå et indirekte språk, hvor meningen ikke uttrykkes eksplisitt, tonefallet bestemmer meningen eller samtaler som er avhengig av at man forstår situasjonen rundt (Tellevik, Martinsen, Nærland & Tetzchner, 2007, s.166). Martinsen et al. (2015) bruker begrepet figurativt språk på blant annet sarkasme, ironi, ordtak og metaforer. Utfordringer innenfor kommunikasjon viser seg også i å tolke andres kroppsspråk og følelser, samtidig som de trekker frem utfordringer i å sette ord på egne emosjoner. Dette betyr ikke at elever med ASF har mindre følelser, men at de fanger opp og kommuniserer emosjoner på en annen måte (Nuske, Vivani & Dissanayake, 2013, i Martinsen et al., 2015, s.17-19).

Kognitive funksjoner

Martinsen et al. (2015) forklarer at for elever med ASF kan det være vanskelig å filtrere ut sanseintrykk som er mindre betydelig, som følelsen av klær eller berøring på huden, støy, lys eller lukter. De skriver videre at utfordringene med å stenge ute uviktige inntrykk har innvirkning på evnen til å prosessere andre inntrykk (s.28). Martinsen et al. (2015) legger til hvordan dette har betydning for forståelsen, hvor de kan oppleve utfordringer i å trekke ut relevant informasjon og ta avgjørelser (s.41). Dette påpeker Kaale og Nordahl-Hansen (2019) at en kan se igjen i de eksekutive funksjonene, som er viktige i sammenheng med selvkontroll og prosessering av tankene som bidrar med dette (s.525). Viktige evner i sammenheng med selvkontroll beskriver de som: «arbeidshukommelse, impuls kontroll, planlegging, kognitiv fleksibilitet og selvregulering» (s.531).

I klasserommet viser Martinsen et al. (2015) hvordan oversikt kan støtte elevene til å utforme en klar forventning, som samsvarer med det som faktisk vil skje (s.98). Noe de hevder vil skape en trygghet og større forventninger om å mestre situasjonen og oppgavene (s.99). Deres kognitive stil kan også bli brukt som en ressurs i undervisningen. Kaale og Nordahl-Hansen (2019) viser i denne sammenheng til svak sentral koherens, som omhandler hvordan mennesker med ASF, kognitivt memorerer eller ser detaljer i stedet for hele bildet. Dette fokuset på detaljer hevder de en burde oppmuntre og jobbe med sammen med eleven (s.530). Flere forskere poengterer i denne sammenheng, hvordan en derfor ikke bare må kartlegge elevenes utfordringer, men også deres talenter og interesser som kan ligge til grunn for tiltak (Wittemeyer, English, Jones, Lyn-Cook, & Milton, 2012; English, Daly, & O'Brien, 2015, i Preece & Howley, 2018, s.469). Kaale & Nordahl-Hansen (2019) presiserer at det også er viktig med kunnskap om forskjellige intervensjoner for å kunne tilrettelegge for flere elever og at det ofte kreves flere former for tilrettelegging da elevene har flere behov (s.531).

2.2.2 Skolevegring

I en historisk kontekst ble skolefravær i begynnelsen ofte omtalt som skulk og begrepene ble brukt om hverandre og var upresise (Williams, 1927; Thambirajah et al., 2008, s.14). William (1927) så allerede den gang behovet for å se hele eleven og hvordan flere årsaker kan ligge bak skolefraværet. En vid forståelse av begrepet vil åpne opp for denne kompleksiteten, men om den blir for overordnet vil det være vanskelig å finne riktige tiltak (Munkhaugen, 2019, s.9). Munkhaugen (2019) og flere forskere hevder at selv om skolevegring deler noen av de samme beskrivelsene som skulk, rommer ikke definisjonen elever med skolevegring (Broadwin, 1932, s.253-254; Heyne, King, Tonge & Cooper, 2001). Kearney tar i bruk en vid definisjon: «school refusal behavior», for å romme de ulike formene og variantene, som ofte blir oversatt til skolevegring på norsk:

Inkluderer unge fra 5 til 17 år som, til en betydelig størrelse: a) er helt fraværende fra skolen, og/eller b) i utgangspunktet deltar for så å dra i løpet av skoledagen, og/eller c) går på skolen med følgende atferdsvansker som raserianfall på morgningen, og/eller d) viser uvanlig stress gjennom skoledagen som kan være grunnlag for fremtidig skolefravær (egen oversettelse, Kearney & Silverman, 1993, s. 86; Kearney, & Albano, 2004, s.149).

Definisjonen over støttes også av kliniske psykologer, som ser styrken ved en definisjon som rommer kompleksiteten (Munkhaugen, 2019, s.9). Kearney (1996) trekker frem at det likevel ble utformet mindre undergrupper for å kunne støtte arbeidet med tiltak (s.340). Havik (2018) velger å skille mellom skulk, skolevegring og de som befinner seg innenfor begge. Hun beskriver skulk som elevmotivert og ugyldig fravær, hvor elevene oftere ikke trives på skolen. De finner gjerne skolen kjedelig og viser mindre motivasjon for arbeidet (s.27). Ved skolevegring beskriver hun fraværet også som ugyldig og elevmotivert, men disse elevene har ofte et ønske om å være på skolen. På grunn av angst eller negative emosjoner som forbindes med skolerelaterte situasjoner, får ikke disse elevene til å dra på skolen (Havik, 2018, s.26-28).

I en undersøkelse utført i Storbritannia finner de at skolevegring er den største grunnen til skolefravær hos elever med ASF (Totsika, et al., 2020, s.1644). Noe som samsvarer med studien til Munkhaugen (2019), selv om hun har en forståelse av begrepet skolevegring, som rommer flere av undergruppene. På bakgrunn av flere studier (Totsika et al., 2020; Munkhaugen, 2019) ønsker jeg derfor i denne oppgaven å bruke begrepet skolevegring innenfor skolefravær. Da det er etablert i tidligere forskning, spesielt i sammenheng med elevgruppen med ASF. Samtidig viser det til et tidligere stadium enn andre begrep som skoleangst og skolefobi (Lie, 2021), som gir rom for et forebyggende perspektiv i sammenheng med lærerens arbeid. Når det er sagt har begrepet fått kritikk, da det kan oppfattes som individorientert, hvor årsaksforholdene ligger hos eleven (Olsen & Holmen, 2018) og som kan skape en ansvarsfraskrivelse i miljøene rundt eleven (Shaafi, 2020, i Brochmann & Madsen, 2022, s.225). Eide (2022) stiller seg kritisk til hvordan undergruppene kan gjøre en mer oppmerksom på hvilken type fravær det er fremfor elevens behov (s.14-15). Jeg vil derfor påpeke at skolevegring her forstås på bakgrunn av både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som er nedarvet, samtidig som de befinner seg i et miljø som også påvirker individet. Ingul (2014) beskriver dette som en dynamisk overføring mellom faktorene som påvirker utviklingen av emosjonelle

og psykiske utfordringer (s.14-15). Jeg vil videre se på sammenhengen mellom angst og skolevegring.

Angst og skolevegring

Rundt 40% av personer med ASF får en angst diagnose (Galanopoulos, Robertson, Spain, & Murphy, 2014, i Preece & Howley, 2018, s.469). Flere forskere støtter dette når de beskriver at elever med ASF er spesielt sårbare for å utvikle komorbide lidelser som: «angst og depresjoner, ADHD, tics, Tourettes syndrom, tvangslidelser og somatiske sykdommer» (Preece & Howley, 2018, s. 469; Ghaziuddin, 2005, s.233; Gillberg & Billstedt, 2000, s.321; Havik, 2018, s.63). Prosenten er høy, samtidig finner de som identifiserer diagnosene det vanskelig å skille mellom kjennetegnene ved ASF og tegn til angst lidelser (Rose, Howley, Fergusson, & Jament, 2007, i Preece & Howley, 2018, s.469). Mye tyder derfor på at personer med ASF blir underdiagnostisert når det kommer til angst lidelser, noe som får et negativt utfall for deres deltagelse i skolen (Preece & Howley, 2018, s.469).

Skolevegring inkluderer også ofte angst (Thambirajah et al., 2008, s.41). Heyne et al. (2001) hevder at tegnene til angst kan variere alt etter hvor mye man er utsatt for presset til å dra på skolen. Hun forklarer videre at symptomene kan forsvinne under helger og ferier. Enkelte klarer også å skjule angsten når de er på skolen, disse er ofte bare fysisk til stede og ikke psykisk (Berg, 1996, i Heyne et al., 2001, s.721).

Thambirajah et al. (2008) beskriver angst som en naturlig del av oss og at den kan være nyttig i møte med situasjoner som en opplever som stressende. Han hevder at den først blir et problem når angsten blir for stor og hindrer oss i utvikling. Videre påpeker han at det kan være vanskelig for barn å uttrykke følelsene tilknyttet angsten (s.40-41). Heyne et al. (2001) trekker frem områder som: barnas atferd, fysiske og/eller kognitivt, hvor angsten kan vise seg. Gjennom atferd beskriver hun at en kan se hvor sterke følelser som oppstår når barnet skal på skolen. De er ofte frustrerte gjennom morgenrutinene, hvor de kan gråte og komme med trusler. Emosjonene øker ofte med presset om å dra på skolen og viser seg kroppslig som ved f.eks skjelving og andre tegn på uro (s.721). Thambirajah et al. (2008) trekker frem unngåelse som den sterkeste handlingen, da det er naturlig å ville unngå det som får frem angsten for å føle seg trygg (s.43). Denne løsningen hevder han vil øke sjansen for at den samme atferden vil oppstå hvor man tyr til unngåelse, som igjen fører til mer angst. Noe han kaller «The anxiety cycle of school refusal», en sirkel som øker unngåelse, som igjen øker angsten for å dra på skolen (s.44).

Innenfor de fysiske symptomene som oppstår når barnet møter presset om å gå på skolen, har flere studier dokumentert somatiske symptomer som: «magesmerter, kvalme, oppkast, hodepine, svette, diaré, svimmelhet, blekhet, sår hals, feber og hyppig vannlating» (I Heyne et al., 2021, s.721; Thambirajah et al., 2008, s.42; Mash & Wolfe, 2019, s.359, Lie, 2021, s.30). Blant disse er hodepine og magesmerter de som oppstår oftest, mer sjelden og i alvorlige tilfeller kan man oppleve panikkanfall (Berg, 1980; Torma & Halsti, 1975, i Heyne et al., 2001, s.721). Heyne et al. (2021) hevder at det kognitive med skolevegring handler om en redsel eleven kjenner på ved å gå på skolen. Hersov (1972) hevder at mange barn har et ønske om å dra på skolen, men når tiden nærmer seg klarer de det ikke (s.103). Noe Heyne et al. (2001) forklarer i at de undervurderer seg selv i møte med angsten på skolen (s.722). Denne uroen hindrer eleven i å holde fokuset gjennom hverdagslige gjøremål og kan vise seg i

konsentrasjonsproblemer (Mash & Wolfe, 2019, s.359). Martinsen et al. (2015) trekker frem en reduksjon i den kognitive kapasiteten som ofte oppstår hos elevene med ASF, når de opplever uro, spesielt i sammenhenger hvor de havner i fokus for andres oppmerksomhet. De oppfordrer derfor lærere til å være bevisst på dette gjennom organisering og plassering av disse elevene i klasserommet (s.205).

2.3 Læreren tilrettelegging for inkludering og mestring

Gjennom skoledagen møter elevene både sosiale og faglige forventninger, som kan oppleves som store for sårbare elever, spesielt om de oppstår samtidig (Havik, Bru, Ertesvåg, 2014, s.132). Læreren rolle som klasseleder blir derfor viktig, slik alle elevene kan oppleve et positivt læringsmiljø.

2.3.1 Klasseledelse - en balanse mellom varme og kontroll

Klasseledelse omfatter flere sider ved læreren rolle i klasserommet. Hvordan læreren fungerer som en leder og læreren faglige og sosiale egenskaper (Lie, 2021, s.84). Om læreren klare å støtte og legge til rette for både læring og vennskap blant medelevene kan det ifølge Havik et al. (2015) redusere skolefravær (s.232). I hennes studie kommer det frem en sammenheng mellom klasseledelse og skolevegring, spesielt på ungdomsskolen. Noe de forklarer med at det faglige nivået og forventningene øker, samtidig som det er flere lærere å forholde seg til, som igjen kan gå utover kvaliteten på lærer-elev relasjonen (s.233). Behovet for en trygg og tydelig lærer øker i slike overganger, da forutsigbarhet virker positivt på sårbare elever som er følsom for forstyrrelser og støy (Egger, Costello, and Angold 2003; Wilkins 2008; i Havik et al., 2014, s. 143; Grude, 2010; Woolfolk, 2013; i Lie, 2021, s.85).

Berg (2013) beskriver hvordan man må bruke tid på å utvikle gode lærer-elev relasjoner. Gjennom sin studie trekker hun frem lærere som har erfart hvordan et godt læringsmiljø rommer alle elevene i en klasse, ved at læreren som klasseleder bruker flere undervisningsmetoder slik de treffer mangfoldet. Noe hun forteller også gjelder sosiale mål, som elevenes verdier og holdninger. Egenskaper hun hevder ligger til grunn for et robust klassemiljø, der både lærer og elever anerkjenner og legger til rette for hverandres ulikheter (s.205-206). Disse tankene samsvarer med berikelsesperspektivet, hvor en ser på ulikheten i elevene som en berikelse og fokusere på hva de får til og hvordan skolen kan møte deres behov og forutsetninger (Befring, 1997; Befring, 2019, s.66). Perspektivet ble til da det kom frem at skolene som hadde søkelys på tilrettelegging for barn med spesielle behov, opplevdes som kvaliteter for hele fellesskapet (Befring, 1997; 2000; 2019, s.66). Tilretteleggingen kan blant annet gjøres gjennom læreren klasseledelse.

Nordahl (2012) viser til fire dimensjoner i klasseledelse, disse oppstår mellom hvor mye *kontroll* og *varme* læreren gir. Her trekker han frem den autoritative læreren, som en som finner balansen mellom de to aksene (s.30). *Kontroll* blir beskrevet som å være en tydelig lærer med kontroll over klassen, men også seg selv og egne følelser. *Varme* viser til den omsorgsfulle siden ved ledelse, hvor man ser elevene, tar deres perspektiv og gir rom for medvirkning (Karlsdottir & Lysø, 2013, i Lie, 2021, s.86; Nordahl, 2012, s.30). Kvalitetene i dimensjonen *varme* kan en også finne i Sæterens (2019) beskrivelse av langsomhet som en tilnærming i undervisningen, som får ned tempoet. Hun nevner

metoder som stillhet og repetisjon i kommunikasjonen, å gi tenketid i undervisningen og en klasseleder som fremstår som: «rolig, tålmodig og avslappet» (s.72). Sæteren (2019) forteller videre hvordan hun opplevde at elevene også uttrykte disse egenskapene, samtidig som de fremstod som trygge i klasserommet (s.72). Den langsomme tilnærmingen kan samtidig støtte lærer-elev relasjonen, da stillhet blant annet kan føre til en nærhet og gi rom for refleksjon (Potter, 2007, s.156).

Dimensjonen kontroll og lærerens evne til organisering, blir viktig i en skoledag som består av både strukturerte og ustrukturerte aktiviteter og overganger imellom disse. Kearney et al. (2004) nevner overganger som å møte opp på skolen til morgensamlingen starter, fra faglige aktiviteter til sosiale som friminutt og bytte mellom kjente og ukjente lærere. Ikke minst har man flere overganger innenfor en skoletime når man bytter aktiviteter (s.276). I en undersøkelse hos foreldre til skolevegrere kom viktigheten med forutsigbarhet i disse overgangene frem (Havik et al., 2014, s.140). Dette gjelder spesielt for elever med ASF, hvor overganger og aktivitetsskifte kan være utfordrende. Forskning viser her til visualisering og konkreter i overgangene som en god støtte for denne elevgruppen (Hume, Sreckovic, Snyder & Carnahan, 2014, s.39).

Inkludering og vennskap

Innenfor det sosiale læringsmiljøet på skolen er en viktig faktor i tilknytning skolevegring, vennskap til medelever (Egger, Costello, Angold, 2003; Kearney, 2008; Kurita, 1991; McShane, Walter, Rey, 2001; Havik et al., 2015, s.223; i Munkhaugen, 2019, s.14). Elever med ASF er ofte ikke like motivert til å bygge relasjoner til andre, som kan påvirke deres følelse av tilhørighet (Havik, 2018, s.85). Om elevene ønsker å få seg venner uten å lykkes, kan dette gi en opplevelse av ensomhet og manglende mestring i den sosiale arenaen som skolen er (de Jong Gierveld, van Tilburg & Dykstra, 2006, i Havik, 2018, s.78). Disse negative følelsene hevder Stoeckli (2010) kan bringe mye stress hos eleven, som kan føre til at eleven ønsker å unngå skolen (i Havik, 2018, s.78). Skolefraværet kan oppleves positivt i starten hvor de slipper unna ensomheten de føler ved å være på skolen, men i det lange løp kan det skape en større ensomhet og avstand til medelevene (Havik, 2018, s.79). En studie av Parker og Asher (1993) viser sammenheng mellom vennskap og ensomhet. Hvor kvaliteten på vennskapet og i hvilken grad man føler seg akseptert virker inn på følelsen av ensomhet (s.619). Frønes (2006) deler denne interessen for opplevelsen av vennskap, da hun vektlegger at vennskap skal være en *selvvalgt nærhet* (s.177). Når man får fylt behovet en har for å passe inn og har venner en kan føle tilhørighet til, blir vennskap og tilhørighet beskyttende faktorer i skolemiljøet (Havik, 2018, s.87).

Inkludering er et begrep med en lang historie, men som hele veien har hatt som mål å gi alle mulighet til å handle å ta del i fellesskapet (Uthus, 2020, s.17). Tøssebro og Lundeby (2002) legger til et mål om å få bort praksiser som skaper negative forventninger og fordommer til elevgruppen (s.100). Qvortrup (2012) ser på inkludering i form av flere dimensjoner. Han skiller først mellom hvilke miljø eleven er inkludert eller ekskludert fra, mens den andre dimensjonen tar for seg i hvor stor grad eleven er inkludert. Denne dimensjonen deler han igjen inn i tre områder, som tar for seg elevens tilgang til skolen, elevens deltakelse i miljøet og om eleven selv føler seg inkludert:

1. *Fysisk inkludering*
2. *Sosial inkludering*
3. *Psykisk inkludering (s.10).*

Elevens deltakelse i skolemiljøet er viktig for dens sosiale utvikling, Hartup (1989) hevder at denne avhenger av både vertikale og horisontale relasjoner. De vertikale beskriver han som de relasjonene en har til mennesker som er klokere og sitter med mer makt enn en selv. Horisontale relasjoner forklarer han som likeverdige, hvor begge sitter med like stor makt og er på samme utviklingsnivå. Relasjoner mellom barn og voksne befinner seg derfor innenfor de vertikale, hvor de voksne fungerer som en trygg støtte, der barna lærer de grunnleggende sosiale ferdighetene. De horisontale er gjerne relasjonen mellom barnet og deres venner, hvor barnet får prøvd de ut (Hartup, 1989, s.120). Sosial kompetanse blir av Ogden (2015) beskrevet som evnen til å handle på bakgrunn av kontekst og hva andre kommuniserer. Disse ferdighetene blir videre delt inn i tre dimensjoner: *en kognitiv dimensjon, en emosjonell dimensjon og en atferdsdimensjon (s.27)*. Førstnevnte tar for seg den kognitive prosessen som oppstår når vi står overfor handlingsvalg. Den andre handler om emosjonene man selv sitter med samtidig som motivasjonen en har for å handle. Den siste står for utfallet av prosessen, hvor en står igjen med atferden man viser i møte med andre (Ogden, 2015, s.28).

Læringsmiljøet og forutsetninger for læring

Etter å ha sett på de sosiale aspektene ved miljøet i skolen, vil jeg videre se på de faglige. Da trivsel har både en faglig og sosial dimensjon. Når elevene opplever å ikke mestre det faglige og forventningene blir for høye, hevder Lie (2021) at et utfall kan være at elevene starter å unngå skolen fordi de har en forventning om å ikke lykkes (s.86-88). Læringsmiljøet påvirkes av noe flere betegner som *skolens målstruktur*, dette innebærer hva skolen kommuniserer at de verdsetter og meningen med oppgavene elevene utfører (Ames, 1992; Park et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2011a, 2017b; i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.218). Skaalvik og Skaalvik (2021) forklarer hvordan kommunikasjonen kan nå ut til elevene på flere nivå ved skolen, hvor både skolen som helhet men også hver enkelt klasse skaper disse reglene (s.219). I forskning blir ofte inndelingen: *prestasjonsorientert målstruktur og læringsorientert målstruktur* brukt (Meece, Anderman & Anderman, 2006; Park et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2011b, 2013a, 2017b; i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.219). Den første strukturen omfatter vektlegging av produktet i form av karakterer, som enklere kan bli gjenstand for sammenligning og et mål om å prestere fremfor et fokus på læring. Denne målstrukturen kan ha et negativt utfall for elever med ASF, da Martinsen et al. (2015) beskriver hvordan flere opplever krav som negativt. Noe de forteller viser seg i økt stress og utmattelse i situasjoner med forventninger om å prestere (s.43-44). Motsatsen beskriver Skaalvik og Skaalvik (2021) som en målstruktur som er opptatt av læringsprosessen til eleven. Hvor det settes mål for hver enkelt, på grunnlag av tidligere mestringerferinger og utvikling (s.219). For å oppnå dette må læreren blant annet jobbe mot et mål om tilpasset opplæring (Ames, 1992, i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.221).

For å kunne planlegge og gjennomføre en tilstrekkelig undervisning for elevgruppen med ASF, trekker Martinsen et al. (2015) frem behovet for å sette seg inn i deres kognitive funksjoner og forutsetninger, samt hvilke utfordringer dette gir for deres forståelse av

undervisningen (s.68). En måte å gjøre oppgavene for denne elevgruppen mer forståelig på er å utforme og strukturere innholdet som er tilrettelagt elevens læringsforutsetninger. Martinsen et al. (2015) trekker i denne sammenheng frem blant annet tabeller, lister og prosedyrer som gode måter å systematisere kunnskap og oppgaver på. Deres begrunnelse er elevgruppens styrke i det visuelle, som kan være til hjelp med forståelsen (s.120). Når prosedyrene er ryddige og gir oversikt, kan de ligge til grunn for at elevene selv kan utarbeide prosedyrene etter hvert (Martinsen et al., 2015, s.130).

Motivasjon og verdier

I formålsparagrafen blir motivasjon beskrevet som lærelyst, som skolen har i oppgave å styrke hos elevene. Formålsparagrafen beskriver veien til lærelyst gjennom at elevene erfarer utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Kemp, Kishida, Carter og Sweller (2013) finner gjennom sin studie at barn og unge med ASF viser å være mindre motivert i aktiviteter, spesielt i samhandling med andre (s.134). Disse funnene hevder de forteller noe om lærerens rolle og ansvar til å motivere, planlegge og organisere aktiviteter tilpasset disse elevene (s.142). Dearden, Emerson, Lewis og Papp (2017) erfarte gjennom sin casestudie hvordan tilnærmingen *MORE* (Means, Opportunities, Reasons and Expectations) ga de muligheter for å øke motivert atferd hos en elev med ASF. Dette gjorde de blant annet ved å bruke elevens interesser for å øke engasjementet i undervisningen (s.22-23). Skaalvik og Skaalvik (2021) beskriver motivert atferd som: hvor fokusert og interessert en er og i hva, samt hvor hardt en jobber og hvor lenge. Samtidig påpeker de at det kan være andre grunner som spiller inn på denne atferden enn motivasjon (s.133). Det er allikevel viktig at en som lærer prøver å tolke disse implisitte signalene som kan omhandle motivasjon og som en kan fremme gjennom læringsmiljøet og tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.134).

Atkinson så på hvordan forventninger og verdier påvirket motivasjonen, noe som Eccles og Wigfields med kolleger (1983) har bygget videre på gjennom verdiperspektivet (Wigfield, 1994, s.49). De ser atferden som en bruker for å beskrive motivasjon, i sammenheng med og som et utfall av elevens tanker om mestring og aktiviteten eller områdets betydning for dem (s.50). Verdiperspektivet ser på dimensjoner ved verdien elevene erfarer i å gjennomføre forskjellige aktiviteter en kan finne i undervisningsfag eller områder i skolen:

- *Indre verdi*
- *nytteverdi*
- *personlig verdi*
- *kostnad* (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.57).

Den indre verdien beskriver Skaalvik og Skaalvik (2015) som verdien en opplever av å utføre selve aktiviteten. Verdien kan kjennes som positive emosjoner og at oppgaven gir en berikelse (s.57). Videre forteller de hvordan nytteverdi handler om at elevene opplever at aktiviteten de utfører blir nyttig for dem, her og nå eller i fremtiden (s.58). Wigfield (1994) ser det opp mot noe elevene ønsker å oppnå, som videre skolegang, yrke eller andre drømmer (s.52). Wigfield og Eccles (1992) beskriver hvordan personlig verdi er sentralt i de aktivitetene eller fagene som eleven mener uttrykker personlige ferdigheter, som forteller noe om hvem en er og hva en mestrer. Videre er kostnad

motsatsen til de nevnte verdiene og beskrives med negative følelser og manglende motivasjon, disse gjør til at verdien i aktiviteten minker (s.280). Skaalvik og Skaalvik (2021) viser til et eksempel hvor man noen ganger må prioritere enkelte aktiviteter over andre på grunn av plikter og krav, selv om aktivitetene en må velge bort er mer lystbetont. De forklarer videre at kostnaden i å utføre aktiviteten, vil bli større etter hvor stor verdi oppgaven en valgte bort hadde (s.182).

2.4 Samarbeidet mellom og innad i systemene

Bronfenbrenner så viktigheten i at elevene fikk lære gjennom opplevelser og erfaringer. Disse erfaringene så han i sammenheng med samhandling og de mellommenneskelige forholdene man har, på tvers av de ulike miljøene og deres samarbeid imellom (Kvello, 2020, s.266).

2.4.1 Lærer-elev relasjon

Lærer-elev relasjonen er vist å ha innvirkning på elevens lærelyst, utvikling og opplevelse av miljøet på skolen (Ulleberg, 2018, s.28). Forskning viser at et godt forhold til lærer kan virke forebyggende mot psykiske vansker og gi opplevelsen av å være en del av fellesskapet (Federici & Skaalvik, 2013; Krane, 2017, i Ulleberg, 2018, s.28). Det daglige møte mellom elevene og lærer er sentralt for å bygge opp en god relasjon. I denne sammenheng vil det være nyttig å se videre på kommunikasjonsteori (Bateson, 2005). Bateson (2005) bruker begrepet *kontekst* som står for det perspektivet vi leser situasjoner gjennom og er grunnlaget for de valgene man som lærer tar i samspill med elevene (s.335). Han forstår kommunikasjon som en sirkulær prosess. Dette forklarer han med at man også ser på hvordan en selv påvirker relasjonen. Hvor det da ikke er en av aktørene som startet kommunikasjonen, men de tidligere erfaringene i relasjonen som ligger til grunn for hvordan aktørene vil handle (s.201). Videre beskriver han at ved å se på samspillet sirkulært, kan man ikke forklare det den andre uttrykker som faktorer i personen, men at individet i interaksjon med den andre vil uttrykke seg slik (i Ulleberg, 2018, s.41). Det å forsøke og forstå den andre i situasjonen, samtidig som en prøver å forstå seg selv i møte med den andre vil jeg se på nærmere ved hjelp av begrepet anerkjennelse (Schibbye & Løvlie, 2017).

Anerkjennelse

Det finnes ulike definisjoner av begrepet anerkjennelse. Noen bruker det i form av positive kommentarer på ferdigheter, handlinger eller egenskaper ved individet som ros (Jordet, 2020, s.86). Schibbye (1996) åpner opp begrepet til å omhandle forholdet mellom mennesker, hvor man setter seg inn i hverandres sinn: «Anerkjennelse innebærer en aksepterende, empatisk innlevende og bekreftende holdning i møte med et annet menneske» (i Jordet, 2020, s.87). Schibbye og Løvlie (2017) beskriver at å anerkjenne barnet vil si at man prøver å forstå hvilke emosjoner som ligger bak det barnet kommuniserer og deretter støtte barnet til å uttrykke og prosessere følelsene. De forklarer videre at man da kommuniserer at barnets følelser er verdsatt, som kan styrke selververdet (s.50-51). For å kunne oppdage elevens følelser trekker de frem *lytting* som en nødvendig egenskap, som innebærer både verbal og nonverbal kommunikasjon. De benevner denne tilstanden hvor man er til stede fysisk og psykisk som *undring*. Dette krever at man glemmer sitt eget sinn bestående av emosjoner, perspektiv og gjøremål, så man kan være fokusert og åpen i relasjonen (Løvlie, 2006, i Schibbye og Løvlie,

2017, s.62-63). Noe som Schibbye og Løvlie (2017) poengterer innebærer å lese hele barnet og det barnet uttrykker gjennom kropp, mimikk og det muntlige språk (s.65).

Gjennom anerkjennelses perspektivet over vil man møte barna som et subjekt. Schibbye og Løvlie (2017) forklarer å være et subjekt som å forstå sine egne følelser og hva de forteller, slik man kan handle riktig overfor seg selv og andre (s.52). Biesta (2017) skriver i denne sammenheng: «Subjektet handler i en verden med andre» (s.121). Det relasjonelle aspektet i subjektivering finner en i boka *Se eleven innenfra* (2018), hvor Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad forteller om hvordan «frihet og selvstendighet forutsetter fellesskap», med dette mener de at det er nødvendig for barna å være i en lærer-elev relasjon hvor de blir lyttet til og får bekreftelse på initiativet eleven tar (s.52-54). Når et barn erfarer å bli møtt av noen som lytter til det de har å si, forsterkes følelsen av å være et subjekt og ha muligheten til medvirkning. Noe Stern (1985) betegner som *selvagens* som er motsatsen til *hjelpløshet* (i Brandtzæg et al., 2018, s.54). Forskning viser at når lærer-elev relasjonen består av to subjekt vil relasjonen føles både nærmere og sterkere for eleven (Bergin & Bergin, 2009, s.156). Dette aspektet burde også berikes i samarbeidet mellom skole og hjemmet. Da barna er bakgrunnen for samarbeidet, men ofte blir glemt sier Ravn (1995). Samtidig påpeker hun hvordan de er selvstendige mennesker, som vil være en ressurs i samarbeidet (s.221).

2.4.2 Skole-hjem samarbeidet

I overordnet del av læreplanen står det at: «Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Lyon og Cotler (2007) hevder at der finnes et nært forhold mellom skolevegring og skole-hjem samarbeid (i Havik et al., 2014, s.134). Havik et al. (2014) forklarer denne sammenhengen ved å trekke frem kunnskapen foreldrene sitter med om eleven. En god kommunikasjon mellom foreldre og skolen vil derfor gi læreren en bedre forståelse for behovene til eleven, som kan løfte kvaliteten på opplæringen. Samtidig påpeker hun hvordan tegn på skolevegring vil komme frem tidligere når dialogen mellom skole og hjem er til stede (s.134).

Lie (2021) forklarer samarbeid som en relasjon hvor man er «gjensidig avhengige av hverandre i arbeidet mot et felles mål - å skape gode betingelser for læring og sosial trygghet i skolen». Får å få til dette vektlegger hun en gjensidig kommunikasjon og samtale (s.82). Ravn (1995) snakker også om et likeverdig forhold i samarbeidet. Hun definerer et givende samarbeid, hvor man støtter ulikheten i erfaringer og kompetanse, samtidig som en ønsker felles målsetting. Hun trekker frem følelser som tillit og en relasjon hvor man deler ansvar og avgjørelser (s.204). Forskning viser at når foreldrene får ta del i barnets opplæring kan det fremme barnets motivasjon, samt faglig og sosial utvikling (Epstein & Sanders 2000; Nordahl & Skilbrei 2002, i Bø, 2011, s.106). Preece og Howley (2018) observerte en slik samarbeidsrelasjon gjennom deres studie hvor de forsket på arbeidet ved et senter som ble opprettet for å få elever med ASF og angst tilbake igjen på skolen. De beskriver kommunikasjonen mellom de ansatte på senteret og foreldrene som noe som oppstår jevnlig og gjerne som et fysisk møte, hvor foreldrene følte seg hørt (s.474).

Makt

I Nordahls (2003a) undersøkelse kommer det frem at de fleste foreldrene opplever at skolen har mye makt som gjør det vanskelig for foreldrene å delta (s.68). Foucault ser på makt i sammenheng med språket og hevder at de som har muligheten til å bestemme innholdet i språket og dets sosiale regler og forståelse, ligger så nært det en ser på som sannheten (i Østrem, 2012, s.49). Foucault ser derfor makt i tilknytning kunnskap og institusjonene som besitter kunnskap og som kategoriserer mennesker (i Østrem, 2012, s.50). Skolen som institusjon har derfor en naturlig maktposisjon, som Nordahl (2009) forklarer i reglene, holdningene og forståelsen som ligger i skolens kultur. På samme tid påpeker han at skolen er styrt ovenfra gjennom lover og regler, som også bringer makt (s.91).

Nordahl (2009) bruker to hovedtilnærminger når han snakker om makt i skole-hjem samarbeidet: *institusjonell makt* og *kommunikativ makt* (s.90). Sistnevnte handler om makten som oppstår når man deler den samme meningen og arbeider sammen (Høibraaten, 1999, i Nordahl, 2009, s.90). For å oppnå kommunikativ makt må aktørene sette seg inn i hverandres perspektiv og ha en *gjensidig forståelse* for hvorfor den andre mener det de gjør. Denne forståelsen kan ligge til grunn for at partene deler samme mening (Nordahl, 2009, s.96). Om skolen misbruker sin institusjonelle makt, kan foreldre føle på at det er de som er skyld i utfordringene som oppstår, hvor de blir redd for å feile i foreldrerollen eller at det er hos barnet problemet ligger (Nordahl, 2009, s.94). Tilnærmingene viser hvordan makt både kan være positivt og negativt, samtidig som en ser hvilke valg læreren har i samarbeid med hjemmet (Nordahl, 2009, s.109).

Bø (2011) hevder et mål i skole-hjem samarbeidet burde være å oppnå *gjensidig påvirkning*, hvor de to partene spiller hverandre gode. Om læreren er nysgjerrig og ser styrken i å få innblikk i foreldrenes perspektiv, vil denne maktbalansen være til fordel for læreren som kan få gode samarbeidspartnere i foreldrene (s.179). Nordahl (2009) viser til forskning (Drugli, 2007; Falck, 2006) på en *ressursorientert tilnærming* i møte med foreldrene, som han mener vil være nyttig i skole-hjem samarbeidet (s.84). Da han ser hvordan hjemmet kan styrke elevenes utvikling, gjennom myndiggjøring av foreldrene (s.84). Hvor han beskriver at foreldrene opplever medvirkning og anerkjennelse. Videre viser han til maktforholdet som kommer med myndiggjøring. Makten må balanseres for at foreldrene skal føle seg hørt i samarbeidet (s.87).

Tillit

«Tillid i elementær forstand hører enhver samtale til» (Løgstrup, 2010, s.24). Dette forklarer Løgstrup (2010) i at man i samtalen gir noe av seg, som skaper en forventning og tillit til samtalepartner om at den tar det godt imot (s.24). Ravn (1995) definerer tillit som når man kjenner emosjonene *trygghet* og *sikkerhet* i en relasjon. Hun beskriver at det som skaper disse følelsene er at man vet hva den andre vil gjøre og at det blir som en er lovet (s.215). For å bygge opp tillit i en relasjon hevder hun at det er nødvendig å dele erfaringer gjennom kommunikasjon. Kommunikasjonen må baseres på holdninger bestående av anerkjennelse, hvor man ønsker å forstå den andre (s.216). Kristiansen (1995) forklarer hvordan skole-hjem samarbeid kan være et sårt møte, hvor både foreldrene og lærer har brukt mye tid og energi på barnet (s.23). Videre hevder hun at tillit i relasjonen derfor kan bli om til mistillit, men som kan forhindres ved et felles mål (s.24). Schindler og Thomas (1993) har i denne sammenheng utviklet noen punkter som

kan gjøre en mer bevisst på atferd som påvirker tilliten i en relasjon, som kan være nyttig å reflektere over på veien mot et felles mål:

1. *Integritet*: Dette punktet tar for seg hvordan det man uttrykker skal gå overens med de valgene og handlingene man utfører.
2. *Kompetanse*: De skiller her mellom kompetansen hos foreldre og lærer. Hos foreldrene handler det om ferdigheter innenfor kommunikasjon og samhandling som er nødvendig i samarbeidet. Lærer trenger også å vise disse ferdighetene, men også faglig kunnskap.
3. *Konsistens*: Man vet hva man kan forvente, en er til å stole på og gjennomfører planer.
4. *Lojalitet*: holder en åpen og ærlig kommunikasjon, stiller opp og hjelper hverandre og rømmer ikke fra konflikter.
5. *Åpenhet*: åpenhet i kommunikasjon går begge veier, hvor man ikke pynter på sannheten i det man selv kommuniserer, samtidig som man lytter og anerkjenner andres tanker og meninger. Også når de utfordrer oss og våres tankesett. (i Lund, 2020, s.343-344).

3.0 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på kvalitativ metode og innenfor denne intervju. Videre vil jeg begrunne valg av metoden og hvorfor den kan være med å samle inn et datamateriale som kan belyse problemstillingen. Kapitlet vil beskrive egen forskningsprosess med refleksjoner rundt valg og utførelse, samt muligheter og begrensninger.

3.1 Kvalitativ Metode

Ønsket med studien er å gå i dybden og se på erfaringene til foreldre som nylig har stått i eller opplever problematikken rundt skolefravær og hvilke tanker og forståelser de har i møte med skolen og lærerens praksis. Innenfor lærerens praksis vil valgene knyttet til tilrettelegging og forebygging for elever med skolevegring og ASF være relevant, samt samarbeidet med foreldrene. På bakgrunn av dette vil den kvalitative metoden kunne hjelpe meg, da den gir muligheter for å gå i dybden og utforske menneskers forståelsesmåte. Noe som kommer frem i Kvale og Brinkmann (2015) beskrivelse av metoden: «Den kvalitative orienteringen innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på» (s.30).

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en metode, hvor man vil få et innblikk i forståelsesperspektivet til den man intervjuer på området (s.20). Dette samsvarer med mitt ønske for studien. Da et slikt innblikk i foreldres erfaringer, sett i lys av teori, kan tenkes å gi meg et materiale som vil belyse problemstillingen.

Det som kjennetegner intervjuet i forskning beskrives av Kvale og Brinkmann (2015) som en samtale basert på hverdagen, men som samtidig er faglig, formell og etisk. Dette utdyper de ved å forklare hvordan en relasjon mellom intervjuer og informant hever kompetansen på et område de begge er interessert i. Samtidig trekker de frem at personen vi intervjuer også er formet av konteksten rundt det de snakker om (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20-22; Tjora, 2017, s.114). En må derfor være klar over at man selv som intervjuer og samtalen i en kontekst kan påvirke informanten og datamaterialet.

Intervju innenfor kvalitativ forskning blir gjerne delt i tre grupper: strukturert, ustrukturert og semistrukturert (Krumsvik, Jones & Røkenes, 2019, s.163). Disse varierer i hvor stor grad intervjuer følger en struktur og hva en oppnår ved å bruke dem (Krumsvik et al., 2019, s.165). Et halvstrukturert/semistrukturert intervju vil være med på å styrke materialet, siden intervjuers arbeid vil være med på å bestemme kvaliteten på dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s.36). Da det semistrukturerte intervjuet gir mer å støtte seg på, i form av en intervjuguide. Denne inneholder hovedtema og spørsmål, men den gir også rom for oppfølgingsspørsmål utenfor guiden, som kan berike besvarelsen (Krumsvik et al., 2019, s.166).

Intervjuguiden

Kvale og Brinkmann (2015) omtaler intervjuet som et håndverk, som man lærer underveis som man erfarer, planlegger og utfører intervju (s.36) Jeg vil derfor videre reflektere over forarbeidet før jeg ser på selve gjennomførelse av intervjuene. I arbeidet med intervjuguiden brukte jeg tid på å sette meg inn i teori om skolevegring og ASF. Dette teorigrunnlaget hevder Kvale og Brinkmann (2015) hjelper en til å kunne utvide forståelsen. Da man lettere kan stille de riktige spørsmålene og gå i dybden i tematikken under intervjuet, når man har kunnskap på forhånd (s.141). Arbeidet med intervjuguiden ble derfor en deduktiv tilnærming, da arbeidet med teorien og mine forkunnskaper gjennom lærerstudiet var med på å forme tematikk og spørsmål. Spørsmålene som ble utarbeidet var åpne, da de vil kunne åpne opp for mer informasjon på området og en bedre forståelse for intervjupersonens perspektiv. Samtidig som spørsmålene ikke skulle styre informantene mot et svar (Tjora, 2017, s.114).

Gadamer (2004) påpeker at forståelsen en har i møte med menneskene, er man ikke alltid klar over selv, men den vil ligge til grunn for tolkning (i Malterud, 2017, s.44). Refleksjoner rundt min egen forståelsesramme ble i denne sammenheng viktig gjennom hele arbeidsprosessen og gjennomføringen av intervjuene. Da det er foreldrene sine opplevelser og forståelse som skal stå i fokus. Det ble av den grunn spesielt viktig å få prøvd intervjuguiden på noen uten min forforståelse for å teste valg av begrep og formuleringer.

Informantene

Gjennom arbeidet med å skaffe intervjupersoner kontaktet jeg først både skoler og relevante organisasjoner på e-post. Jeg fikk lite tilbakemeldinger og kontaktet derfor flere lokallag innenfor Autismeforeningen på telefon. Flere av disse ønsket å hjelpe meg og opprette kontakt med foreldre som fylte kriteriene. Hvor de var foreldre til barn med autismespekterforstyrrelse og som nylig hadde opplevd skolevegring. Lederne innenfor de ulike lokallagene delte informasjon om masteroppgaven på Facebook sidene deres og via e-post. Foreldrene som var interessert i å delta, kontaktet videre meg. Kontakten med foreldrene foregikk i hovedsak på e-post, hvor informasjonsskriv og samtykkeskjema ble tildelt de aktuelle deltakerne. Vi hadde også noen telefonsamtaler, hvor jeg svarte på spørsmål rundt prosjektet, samt drøfting av etiske refleksjoner angående deltakelse og gjennomførelse. De etiske refleksjonene ble spesielt viktig da deres barn ble tredjeperson i intervjuet.

Utvalg

Flere foreldre viste etter hvert interesse og jeg kunne ta for meg et strategisk utvalg, hvor jeg ser etter de foreldrene som kunne få frem ulike sider ved problemområde (Malterud, 2017, s.58). Tidligere forskning viste noen forskjeller i kjønn og årsak til skolevegring. Jeg valgte derfor å ha omtrent like mange foreldre til gutter, som jenter. For å få et mest mulig heterogent utvalg som kan belyse ulike erfarte tiltak. Samtidig som variasjon i alder kunne fortelle noe om utfordringer i møte med overganger mellom skoler og forebygging i forkant av disse. Foreldrene kommer også fra ulike deler av landet. Disse valgene gjorde jeg i håp om å få et datamateriale som viste ulike nyanser med både likheter og ulikheter, denne variasjonen hevder Malterud (2017) kan hjelpe en til å måtte undersøke ulike vinklinger og av denne grunn unngår forhastede valg (s.60).

Jeg endte opp med å gjennomføre fem intervju med fem mødre. Hver av mødrene hadde sin enestående opplevelse, men flertallet var samtidig preget av negative erfaringer. Noe som kan tyde på at skolene finner det utfordrende å legge til rette for denne elevgruppen. ASF og skolevegring er komplekse kategorier, som gjør at informantene sitter med ulike erfaringer og kan belyse flere nyanser ved problemområdet. Det som derfor avgrenset antallet til fem informanter var oppgavens tidsramme og omfang, da det tar tid å analysere datamaterialet dyptgående (Malterud, 2017). Når det er sagt belyser mødrenes fortelling flere sider ved fenomenet skolevegring hos elevgruppen med ASF.

Utvalg	Bostedsfylke	Barn og unge	Skoleløp
Mor 1	Møre og Romsdal	gutt	Videregående
Mor 2	Hordaland	jente	Ungdomsskolen
Mor 3	Oslo	gutt	Barneskolen
Mor 4	Oslo	to jenter	Barneskolen og ungdomsskolen
Mor 5	Oslo	gutt	Barneskolen

Tabell 1: Kjennetegn ved informantene

Kontekst: Mødrene og deres barn og unge i møte med skolen

Jeg vil her presentere konteksten til mødrene som deltok i intervju. På bakgrunn av deres uttalelser vil jeg skissere et bilde av situasjonen og erfaringer med deres barn og skolen. På grunn av personvern og anonymisering vil jeg ikke fremstille hvert barn eller ungdom med deres behov og egenskaper hver for seg, men se materialet i sin helhet. Her vil jeg trekke frem det som kan hjelpe leseren til å forstå bakgrunnen for datamaterialet og konteksten til historiene som fremstilles i neste kapittel. Hver mor hadde sin unike fortelling å dele med meg. Opplevelsene deres var forskjellige samtidig som de delte noen av de samme erfaringene.

Noe de har tilfelles er pandemien som har påvirket livene våres de par siste årene. Hvor hjemmeskole har vært et resultat. Noen av mødrene trekker frem denne situasjonen som årsak til at barna har vært ekstra sårbare, da man har gått glipp av mye faglig og ikke minst sosialt. Overganger med ny skole og ny klasse blir spesielt utfordrende når man ikke får bygget opp et klassemiljø gjennom hjemmeskole. En mor skulle ønske at de starter på nytt igjen for å skape en trygghet i klassen, men opplever et større fokus på det faglige hullet som man også har fått. Andre barn som har kjent på skolevegring lenge før korona, kan ha følt på en lettelse ved at en ikke var alene om å ha hjemmeskole lenger. En mor trekker frem gutten som 12. mars lyser som en sol, samtidig som han uttrykker «skolen stenger».

Tre av foreldrene var mødre til gutter, mens to av de jenter. De er alle i forskjellige aldre, tre av dem befinner seg på barneskolen, et par på ungdomsskolen og en på videregående. Elevenes opplæring er organisert forskjellig, en befinner seg i ordinært klasserom, et par er på grupperom, der de blir undervist en til en, mens en er i en gruppe på fire ved en forsterket avdeling. Undervisningssituasjonen er organisert på bakgrunn av elevenes behov, hvor flere finner det utfordrende å være i en stor klasse med mye sanseintrykk og medelever en skal forholde seg til. Samtidig som skolens ressurser spiller en stor rolle for organiseringen.

Omtrent alle barna og ungdommene hadde fått utarbeidet individuelle opplæringsplaner (IOP). Ifølge opplæringsloven (1998) har alle barn som får spesialundervisning rett på en individuell opplæringsplan (§5-5). IOP skal inneholde mål og hva en skal ha opplæring i, samt hvordan opplæringen skal gjennomføres (§5-5). Mange av elevene kunne følge målene i den ordinære læreplanen, men trengte tilrettelegging for hvordan opplæringen ble gjennomført.

Gjennomførelsen av intervju

Før jeg startet intervjuet presenterte jeg meg selv og bakgrunnen for valg av problemstilling. Det var viktig for meg at intervjupersonen følte seg trygg i rollen, jeg påpekte derfor at mitt ønske med intervjuene er å lære gjennom foreldrene jeg møter og ikke evaluere eller dømme dem. Intervjuene tok plass på møterom og ved mødrenes arbeidsplass, hvor vi fikk være alene uten noen forstyrrelser. Jeg lot foreldrene komme med ønske til hvor det skulle holdes, slik de skulle føle seg komfortable og trygge under gjennomføringen (Tjora, 2017, s.121). Jeg prøvde å holde intervjuene med fysisk oppmøte, men på grunn av pandemien ble ett av intervjuene holdt digitalt. Intervjuene foregikk alle på mellom en halv time og en time. Jeg brukte lydopptaker under intervjuet, som gjorde at jeg kunne være mer til stede i intervjuet og fokusere på det som ble sagt og følge det opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205).

Under gjennomførelsen av intervjuet tok jeg i bruk oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål for å sikre min forståelse av foreldrenes utsagn, noe Kvale og Brinkmann (2015) påpeker vil gjøre evalueringen av tolkningene i analysearbeidet enklere (s.146). Under formuleringen av kontrollspørsmålene erfarte jeg at valg av ord var viktig for at intervjupersonen også skulle forstå min versjon av hans/hennes erfaringer. Jeg opplevde at min faglige bakgrunn påvirket ordforrådet mitt og ord jeg har automatisert, vil nødvendigvis ikke personer fra andre fagfelt forstå.

Fortolkning var derfor noe som skjedde gjennom hele intervjuet, hvor jeg tolket intervjupersonene mening, om foreldrene hadde samme forståelse som meg gjennom spørsmålene, men også tolkning av kroppsspråk ble viktig. Kroppsspråket forteller mye og gjennom et sårbart tema som skolevegring, var det nødvendig å lese hele intervjupersonen for å kunne avgjøre om det var riktig å fortsette. Det digitale intervjuet kan ha påvirket kvaliteten på datamaterialet, da det er utfordrende å stille spørsmål rundt et sårbart tema digitalt. Utfordringene handlet om å vite hvilke spørsmål som var riktig å stille, da jeg ikke fikk lese kroppsspråket på samme måte som ved et fysisk møte. Dette gjorde det også vanskelig å styre spørsmålene og komme i dybden. Selv om min rolle som intervjuer var svekket, var moren flink å sette ord på sine opplevelser og intervjuet belyste likevel problemstillingen. Gjennom intervjuet opplevde jeg at min

forforståelse ble utfordret og endret seg i møte med foreldrene. Noe som samsvarer med Malteruds (2017) tanker om at oppfatningen og innsikten på området blir større underveis i arbeidet (s.47).

Transkripsjon

Transkripsjonen er en prosess hvor man gjør om intervjuet som er en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). Transkripsjonene ble skrevet i kort tid etter intervjuene hadde blitt holdt. Hvor jeg prøvde å gjengi dialogen så presist som mulig, med et fokus på å få frem budskapet til intervjuperson. Dette innebar små justeringer i endringen fra dialekt til bokmål (Malterud, 2017, s.78). Ved å transkribere teksten selv ga det meg mulighet til å se på intervjuet med et nytt blikk, med mer tid til refleksjon (Malterud, 2017, s.81). Tankene og tolkningene som starter i denne prosessen skrev jeg i parentes (Nilssen, 2012, s.47).

Den muntlige samtalen får ikke frem sitt potensial i en skriftlig form og mye går tapt, som humor og kroppsspråk (s.205; Nilssen, 2012, s.46). Informasjonen man sitter igjen med er derfor: «(...) et avgrenset og situert bilde av det vi skal studere, konstruert for formålet» (Haraway 1991; Lock og Strong, 2010, i Malterud, 2017, s.77). På samme tid er transkripsjonen nødvendig for å kunne analysere materialet (Malterud, 2017, s.77). Underveis i transkripsjonsprosessen passet jeg derfor på at jeg fikk med intervjupersons opplevelser og forståelse gjennom skriftspråket (Malterud, 2017, s.77-78).

3.2 Vitenskapsteoretiske og metodologiske perspektiv

Vitenskapsteoretiske og metodologiske perspektiv sier noe om hvordan man ser på kunnskap - hva man kan undersøke og hvordan man kan skape viten på området (Tjora, 2017, s.26). Jeg vil videre drøfte hvor prosjektet kan plasseres innenfor disse. I denne masteroppgaven står informantenes erfaringer og perspektiv sentralt. Samtidig er jeg opptatt av at de befinner seg i en kontekst og et samspill.

Interessen for det sosiale samspillet står sterkt innenfor sosialkonstruktivismen, som er en samfunnsvitenskapelig tradisjon. Sosialkonstruktivismen vektlegger hvordan samhandling mellom mennesker skaper kunnskap og forståelse av verden (Kleven & Hjordemaal, 2021, s.205). Her trekker Kleven & Hjordemaal (2021) frem kommunikasjon som en viktig faktor for hvordan vi forstår verden (s.205). Tanker rundt den objektive sannhet er derfor ikke interessant, da språket kommer gjennom mennesket som tolker den (Kleven & Hjordemaal, 2021, s.206). Dette kan minne om tankene til både Kant og Husserl, hvor sistnevnte står bak fenomenologien. Kant beskriver hvordan man ikke kan stille seg objektivt, men uttrykke hvilken forståelse en selv har for området (i Kleven & Hjordemaal, 2021, s.206). Fenomenologien er både en filosofi, som bygger på tankene over, men samtidig en metodologi. Innenfor fenomenologi som metodologi beskriver Christoffersen og Johannessen (2012) at ønsket er å få en rik kunnskap om noen andres perspektiv: «for å forstå verden må vi forstå mennesket» (s.99). På bakgrunn av dette kan en tenke seg at fenomenologien er mer opptatt av mennesket som individ og hvordan det konstruerer kunnskap, fremfor hvordan denne kunnskapen dannes i et fellesskap.

I studien vil jeg være opptatt av mødrene som individ og deres erfaringer og forståelser, men jeg vil også være interessert i deres samarbeid med skolen. Siden jeg i intervjuet vil være spesielt opptatt av individet sitt perspektiv, kan det være nyttig med et fenomenologisk perspektiv. Noe Spradley (1979) bekrefter når han skriver at det kvalitative intervjuet, bygger på fenomenologien. Dette begrunner han i at målet er å få et innblikk i intervjupersonens perspektiv på egne erfaringer (i Tjora, 2017, s.114). Studien med intervju som metode har derfor klare fellestrekk med fenomenologien, men jeg ønsker samtidig å få et innblikk i samarbeidet mellom skole og hjem og informantene i en større kontekst. På bakgrunn av teorier om vitenskap og kunnskapsutvikling ser man hvordan oppgaven kan plasseres både innenfor et konstruktivistisk perspektiv med fenomenologi som filosofi og metodologi, men også inneholde sosialkonstruktivistiske trekk.

3.3 Analysestrategi

Innenfor kvalitativ forskning finner man flere måter å utføre analysearbeidet (Malterud, 2017, s.91). På bakgrunn av valg av metode og teoretisk perspektiv vil jeg ta i bruk en tverrgående analyse. Den tverrgående analysen beskriver Malterud (2017) som en metode hvor datamateriale består av ulike og delte opplevelser fra flere informanter (s.93). Christoffersen og Johannessen (2012) viser i denne sammenheng til meningsanalyse, som en ofte finner i fenomenologisk forskningsdesign. De beskriver at man innenfor denne analysemetoden er ute etter informantens mening, som en selv prøver å fortolke ved hjelp av datamaterialet (s.100). Dette synet på kunnskap finner en også i Malteruds (2017) systematiske tekstkondensering, men denne analysemetoden inneholder også trekk fra sosialkonstruksjonismen. Hvor hun forklarer at en som forsker først vil fokusere på intervjupersonens stemme og legge sine egne forkunnskaper til side, men på samme tid bekjenne forskerens posisjon og hvordan den vil påvirke resultatet (s.116). Det vil derfor være relevant å se datamaterialet fra ulike perspektiv gjennom å bruke kollektive metoder. Da det er en god metode for å se om egne fortolkninger er rimelige. Siden min tilnærming til oppgaven befinner seg en plass innenfor fenomenologien og sosialkonstruksjonisme vil analysearbeidet ligge nært den tverrgående tematiske analysen med STC (systematisk tekstkondensering) som Malterud (2017) viser til (s.97). Videre vil jeg beskrive arbeidet med analysen, hvor jeg har gått frem og tilbake mellom de ulike stegene: «1) å få et helhetsinntrykk, 2) å identifisere meningsdannende enheter, 3) å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene, og 4) å sammenfatte betydningen av dette» (Malterud, 2012, i Malterud, 2017, s.98).

Første steget i analysearbeidet bestod av å skrive og lese transkripsjonene. Malterud (2017) påpeker at i denne delen av prosessen skal man se på det store bilde og hva foreldrene formidlet. Jeg prøvde derfor å legge forkunnskaper til siden, samtidig som jeg leste igjennom materialet i lys av problemstillingen (Malterud, 2017, s.99). Ved å se om intervjumaterialet kunne gi noe informasjon om problemstillingen, kunne jeg lettere se om det var nødvendig å gjøre noen forandringer før neste intervju. Det hjalp meg også til å se nye temaer i materialet, utenom de som var utformet i sammenheng med intervjuguiden (Malterud, 2017, s.99).

Ved andre steg i analysen såg jeg på hver enkelt setning og hvilke som var viktige for foreldrenes budskap i en større sammenheng mens jeg utarbeidet koder (Malterud, 2017, s.101). Koding gir en denne muligheten ved at man må se på alle elementene i materialet, som er en fordel for å kunne arbeide systematisk og i dybden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.227). Malterud (2017) beskriver at disse *meningsbærende enhetene* kan variere i lengde og at det er bedre med for mye innhold enn lite (s.101). Noe Tjora støtter med å stille to spørsmål: «Kunne man laget koden før kodingen?» og «Hva forteller bare koden?» (2017, s.203). Disse brukte jeg for å ikke bare tematisere innholdet, men faktisk få frem meningene til mødrene (Tjora, 2017, s.203). Etter å ha gjennomført denne prosessen organiserte jeg kodene etter innhold. Kodene vil gjenspeile kategorier eller tematikk og disse vil ligge til grunn for organisering av det innhentede materialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.105).

Videre leste jeg gjennom de grupperte kodene og fant kategorier som dekket innholdet. Disse stegene utførte jeg på hver enkel transkripsjon individuelt før jeg såg på de samlet. Jeg brukte ulike farger for å markere og skille de forskjellige kategoriene. Jeg leste også over transkripsjonen og markerte ut interessante sitat innenfor kategoriene. Videre såg jeg etter likheter, ulikheter, mønster og muligheter for sammenligninger imellom de ulike intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.105).

Kategoriene viste med andre ord hvilke erfaringer foreldrene har i møte med skolen og lærerens praksis, som blir viktig i tilknytning min problemstilling. Gjennom arbeidet med intervjuguiden utarbeidet jeg seks temaer: utfordringer med å dra på skolen, skole-hjem samarbeid, lærerens tilrettelegging og støtte til faglig mestring, sosial tilhørighet til medelever og kompetanse. Disse ble laget med utgangspunkt i teori og forforståelsen min og blir derfor deduktive kategorier. Gjennom den induktive arbeidsprosessen med kodingen viste noen nye kategorier seg: trygghet, angst, foreldrerollen, makt og selvbestemmelse. Jeg satt da igjen med både induktive og deduktive kategorier, hvor noen omhandlet noe av det samme og kunne bli en kategori, mens noen skilte seg ut og belyste lite av materialet. Jeg endte til slutt opp med tre kategorier, hvor noen var initiert fra teorien, mens andre var empirinære. De tre kategoriene var: 1) *Å etablere og kommunisere felles målsetting*, 2) *Emosjonell støtte til trygghet og inkludering* og 3) *Tilrettelegging for faglig mestring*.

Innenfor det tredje steget i analysen går vi inn i en kondenseringsprosess. Her ser en på hver enkelt kodegruppe og får frem *meningsinnholdet* og organiserer innholdet i 2-3 *subgrupper* (Malterud, 2017, s.106). *Subgruppene* oppstår på bakgrunn av innhold og hvilke teoretiske briller man leser materialet med (Malterud, 2017, s.106). Deretter viser Malterud (2017) til produsering av et *kondensat*. Hun beskriver det som et *kunstig sitat*, hvor man får frem informasjonen i de *meningsbærende enhetene*, som skal ligge nært intervjupersonenes utsagn (s.107). Kondensatet vil ta form som en skisse og blir viktig i analysens siste steg, hvor resultatene blir presentert (Malterud, 2017, s.107).

I de foregående fasene har jeg arbeidet med organisering og strukturering av foreldrenes erfaringer. I det siste steget skal vi reflektere over om gjengivelsene fortsatt representerer den samme meningen og at foreldrenes perspektiv kommer frem (Malterud, 2017, s.108). Jeg utarbeidet her en *analytisk tekst* hvor de viktigste delene fra hvert intervju blir fremstilt sammen i en helhet (Malterud, 2017, s.108). I arbeidet med den analytiske teksten gikk jeg tilbake og leste transkripsjonene for å sikre at den originale konteksten stemte, samtidig som jeg reflekterte over sammenhenger og

forskjeller opp imot teori (Malterud, 2017, s.111). Når jeg leste transkripsjonen igjen oppdaget jeg at noen av kodene som jeg tidligere hadde plassert under andre kodegrupper, belyste også kategorien som jeg da utarbeidet. Det ble derfor nødvendig underveis å vurdere hvilke kategorier koden belyste best og om det var noen justeringer jeg måtte gjøre med kategoriene. Selv om jeg her beskriver prosessen som stegvis, opplevde jeg den som mer flytende hvor alle nivåene henger tett sammen.

3.4 Etiske refleksjoner

Gjennom studien har jeg oppdatert meg og fulgt de etiske retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Jeg søkte Norges senter for forskningsdata (NSD), før jeg gikk i gang med intervjuene. Gjennom søknaden fikk jeg godkjent intervjuguide, prosjektskisse, samt informasjons- og samtykkeskjema. Mødrene var derfor informert om prosjektet og sine rettigheter som deltakere før intervjuet tok sted. Rettighetene innebar blant annet konfidensialitet, anonymisering og muligheten til å trekke seg fra prosjektet.

I forkant og gjennom intervjuene ble det spesielt viktig å reflektere over hvordan man møter informantene på en god og etisk måte. Tjora (2017) trekker frem ord som: «tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet» når han beskriver relasjonen mellom forsker og informant (s.46). Det er et asymmetrisk forhold, som gjør det viktig at informanten føler seg trygg på at jeg vil gjøre mitt for å fremstille deres perspektiv slik det gjenspeiler dem. På den andre siden er det naturlig å ville fremstå på best mulig måte når man blir intervjuet. Det krever derfor av meg at jeg presenterer studien slik at de også vil reflektere over det som ikke har fungert. Jeg ønsket å høre om både suksessfaktorer og utfordringer, for å få et helhetlig bilde og lære mest mulig av studien. Noe jeg også tror er nødvendig for å kunne forbedre praksisen i møte med denne elevgruppen.

Når det spørres om sårbare tema, er det spesielt viktig at intervjuperson føler seg trygg og er klar over at han/hun kan avslutte intervjuet når som helst (Tjora, 2017, s.176). Innenfor den kvalitative metoden, hvor man ønsker å gå i dybden, er det større fare for å treffe på sårbare punkt hos informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s.96). Mulige temaer i studien kan oppfattes som sårbare. Dette vil variere etter hvilke erfaringer informantene har hatt i møte med skolen og deres barn. Anonymisering er nødvendig i en slik situasjon og at lydopptak blir tatt opp og lagret på en sikker måte (Tjora, 2017, s.177).

Etiske refleksjoner er også nødvendige gjennom planleggingen av intervjuet. Hvor jeg tenkte nøye over formuleringen av spørsmålene, slik de ikke kunne oppfattes krenkende (Tjora, 2017, s.176). Fordi spørsmålene skal nå ut til mødre med erfaringer fra en heterogen gruppe, som elever med autismespekterforstyrrelse befinner seg i, samtidig som skolevegring også er sammensatt. Ga jeg mødrene mulighet til å selv trekke frem det de ønsket å dele innenfor områdene, gjennom å bruke åpne spørsmål. Om enkelte punkt ikke ble dekket, fulgte jeg opp med mer direkte spørsmål. I denne sammenheng var det viktig å lese kroppsspråket og finne ut om det var etisk riktig å gå videre med oppfølgingsspørsmål.

Barna og ungdommene til mødrene ble tredjepersoner i intervjuet. Det ble derfor viktig med etiske refleksjoner gjennom hele prosessen for å bevare deres rett til privatliv og «barnet som et individuelt subjekt» (Nilssen, 2012, s.151). Dette ble viktigere jo eldre barna og ungdommene til mødrene var, da behovet for selvbestemmelse og medvirkning øker med alderen. Jeg var derfor opptatt av å ikke dele detaljer/opplysninger om barna/ungdommene som er utenfor oppgavens formål. Erfaringene og opplevelsene knyttet til mødrenes samarbeid med skolen og deres tilrettelegging for å redusere skolevegringen stod i fokus. Informasjonen om barna som tredjeperson, ble derfor deres behov i sammenheng med faglig og sosial læring, med tanke på skoles planlegging og gjennomførelse av tiltak. For å kunne forstå virkningen og konteksten rundt disse. Jeg snakket med noen av mødrene i forkant, hvor jeg påpekte at det var helt opp til dem hva de ønsket å dele og at de i ettertid kunne kontakte meg om det er informasjon de har delt, som de ikke vil skal være med i oppgaven. Samtidig som mødrene reflekterer over hva som var riktig av dem å dele i forkant og underveis i intervjuet, krevdes det også etiske refleksjoner av meg gjennom hele prosessen.

3.5 Kvalitet

Pålitelighet

Innenfor kvalitativ forskning har man en forståelse av at man som forsker vil påvirke studien på flere områder (Tjora, 2017, s.235). Nilssen (2012) refererer til Widerberg (2001) som hevder at man som forsker må plassere seg en plass mellom *nærhet* og *distanse* til forskningsfeltet (s.137). Det er derfor nyttig å reflektere over egen rolle, plassering og erfaringer på området. Repstad (1993) legger til at når man tar med seg erfaringene i arbeidet er det viktig å være villig til å endre denne i møte med ny kunnskap (i Tjora, 2017, s.235). Refleksjoner og forklaringer rundt valg i forkant, under og gjennom datainnsamlingen blir beskrevet i de øvrige delene i kapittelet. Krumsvik et al. (2019) trekker spesielt frem arbeidet med transkripsjonen, hvor forsker gjør om det som kommer frem i intervjuet til et skriftlig språk. Han beskriver videre at under dette arbeidet forsvinner mye informasjon som kroppsspråk, samtidig som det er lett å legge til tolkninger eller å ha misforstått noe av meningen underveis (s.171).

For å sikre at oppgaven blir mest mulig pålitelig, tenker jeg over hvor min motivasjon og interesse for oppgaven ligger. Dette er erfaringer fra både teori og praksis som har gjort inntrykk på meg. Det blir i denne sammenheng viktig å skille mellom mine egne tolkninger som er farget av disse erfaringene og informantenes erfaringer og perspektiv, samtidig som at jeg var åpen for at møte med dem ville forandre min forståelse på området. Gjennom arbeidet på bolig har jeg erfart å bli kjent med mennesker med diagnosen ASF, som kan ha påvirket erfaringene mine i møte med kunnskapen mødrene formidlet. Samtidig har teori og intervjuene med mødrene lært meg at kompleksiteten i diagnosen er enda større enn hva min forforståelse tilsa. Erfaringene i arbeidet har gitt meg en nærhet til fenomenet jeg forsker på, mens min rolle gir meg en distanse jeg kan bruke som en fordel i møte med mødrene. Min rolle som lærer student, kan tenkes å ha gidd meg mulighet til å møte mødrene med en åpenhet og ydmykhet som ville vært vanskeligere å få frem om jeg hadde hatt tittelen lærer og erfaringene som hører med den. Da det er mer naturlig å ta utfordringer i møte med skolen mer personlig, om man føler seg som en del av skolen.

Gyldighet

Det sentrale innenfor gyldighet vil være om jeg gjennom studien finner svarene på problemstillingen jeg formulerte. Om jeg underveis ser at datamaterialet går i en annen retning enn det jeg først antok, vil det være nødvendig for kvaliteten og den logiske sammenhengen å justere denne. Det vil også være viktig å bygge opp forskningen på det faglige og ha en klar oversikt over tidligere forskning som er gjort på feltet. Tidligere forskning blir presentert innledningsvis i oppgaven. Tjora (2017) betegner dette som kommunikativ gyldighet, noe som vurderes i samarbeid med andre forskere (s.233-234). Gode diskusjoner med medstudenter, professorer og andre samarbeidspartnere på området har også vært en nyttig ressurs for å analysere dataen godt. Jeg deltok blant annet på et analyseseminar hvor vi snakket om arbeidsprosessen og hvordan vi kom frem til de ulike kategoriene. Her fikk jeg også dele tanker om hva jeg anså som relevant teori for å belyse funnene. Samtidig som mine medstudenter kom med gode innspill og stilte spørsmål som fikk meg til å reflektere ytterligere. Jeg må med andre ord hele veien passe på at materialer jeg henter inn er mest mulig pålitelig og at det kan være med å svare på problemstillingen (Everett & Furseth, 2012, s.135).

Overføringsverdi

I denne studien er som sagt ønsket å få en oversikt over informantenes erfaringer med deres barn og unge med autismspekterforstyrrelse, som har eller har hatt skolevegring. Deres erfaringer kan belyse områder som blir viktige for å redusere skolevegring hos deres barn og unge. Samtidig er det diagnoser med et stort spekter, hvor barna er svært ulike selv om de deler noen av de samme diagnosene. Ved å stille spørsmål som får frem fordeler og utfordringer i arbeidet med å tilrettelegge for elever som har skolevegring, vil en nok kunne finne noen kategorier og områder informantene har til felles. Noe som forhåpentligvis kan hjelpe skolene å styrke samarbeidet og tilrettelegge for disse elevene på en bedre måte. På en annen siden vil det alltid være komplekse og unike saker man står i. Man kan derfor ikke bruke oppgavens funn direkte, men sammen med kunnskapen om den enkelte elev, kan en tenke seg at den vil kunne ha en overføringsverdi (Malterud, 2017, s.66).

4.0 Analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere analysene i tre kategorier, som kom frem gjennom analysearbeidet. Kategoriene: *Å etablere og kommunisere felles målsettinger*, *Emosjonell støtte til trygghet og inkludering* og *Tilrettelegging for faglig mestring*, vil jeg hver for seg, tolke og drøfte fortløpende. Videre i oppgaven vil jeg se de i en sammenheng og diskutere hovedfunnene i lys av problemstillingen: *Hvordan opplever mødre til elever med autismespekterforstyrrelse lærerens ulike tiltak for å redusere skolevegring?* Datamaterialet vil jeg presentere i form av sitat og gjenfortelling gjennom tekst. Disse vil jeg nummerere for bedre oversikt, når de refereres til senere under drøfting og avslutning.

4.1 Å etablere og kommunisere felles målsettinger

Gjennom intervjuene ble skole-hjem samarbeidet sentralt og mødrenes møte med skolen. Innenfor denne kodegruppen vil funnene omhandle mødrenes opplevelse av makt, anerkjennelse og deres rolle i samarbeidet, hvor en ønsker å oppnå en felles forståelse og målsetting.

Flere av mødrene forteller at de har opplevd å måtte dra barnet på skolen, hvor det fysisk blir holdt fast for at mor skal kunne dra videre. Deres erfaring er at det ikke fungerer å tvinge dem og at barnet selv må ønske å gå på skolen:

(1) «Hun har rett til selvbestemmelse når det kommer til skolen. Vi må høre på henne og finne ut hvorfor hun ikke klarer å dra. Det å tvinge henne til å gå på skolen, gjør det bare verre».

En annen mor trekker frem makten skolen har og hvordan hun var redd for å være en dårlig mor ved å ikke få barnet på skolen. Da hun ikke ville tvinge barnet på skolen, opplevde hun at skolen ikke støttet hennes avgjørelse:

(2) «Så når man velger å ikke presse og slepe barnet på skolen, men å lytte til barnet. Da blir man meldt til barnevernet. Det er veldig få foreldre som forstår».

Andre brukte både advokat og media i møte med skolen for å vinne frem. Hun beskriver samarbeidet som en kamp:

(3) *Uansett hvor mye man forklarer, så blir man ikke hørt. Når vi har møter er det ofte vi blir enige, men det blir bare med praten. Etter møtet føles alt glemt. De involverer oss i alt, men det blir likevel på deres måte. (...) Det er denne kampen hele veien.*

Ut ifra opplevelsene til mødrene kan en se flere maktforhold. Maktforholdet som oppstår mellom lærer og hjemmet, men også makt i relasjonen mellom lærer og ledelsen. Mødrenes opplevelse samsvarer med blant annet Nordahls (2003a) undersøkelse, hvor de fleste av foreldrene erfarer at skolen har mye makt som påvirker deres mulighet for deltakelse (i Nordahl, 2009, s.68). Skolens maktposisjon kan en se i sammenheng med Nordahls tilnærming, institusjonell makt (Nordahl, 2009, s.91). Institusjonell makt finner en i både skolens kultur og verdigrunnlag, samt det juridiske ansvaret og reglene som

følger. Ved bruk av den institusjonelle makten hevder Nordahl (2009) at foreldrene kan føle på skyld rundt utfordringene som oppstår i skolehverdagen til deres barn (s.94). Denne følelsen av skyld kan en se igjen i mødrenes fortellinger. Hvor noen av de er redde for å fremstå som en dårlig mor i møte med skolen. Dette kan være tegn på at skolen tar utnytte av sin institusjonelle makt i møte med mødrene.

Møtene med skolen beskrives med både positive og negative ord. Noen nevner et konfliktfylt samarbeid med manglende forståelse, hvor man ikke blir hørt. Andre beskriver møtene som gode, hvor de blir lyttet til og man finner en enighet, men med manglende gjennomføring. I kontrast til denne maktkampen mellom foreldre og skolen som blir beskrevet over (3), opplever noen mødre at det er læreren som mangler makt og har lite handlekraft til å sette i gang tiltak:

(4) «Lærere som har vært interessert i å hjelpe. De har alltid lyttet til oss når vi har kommet med noe, men de har ikke hatt så mye handlekraft kanskje. Eller har ikke hatt makt til å sette i gang ting».

Nordahls (2009) andre tilnærming til makt i skole-hjem samarbeidet kan belyse hvorfor maktbalansen i relasjon hos lærer kan oppleves som positiv, men at gjennomførelsen stopper høyere oppe i systemet. Hvor planene som læreren og foreldrene har blitt enig om, hindres av ledelsen. Kommunikativ makt oppstår i ethvert møte hvor en opplever gjensidig forståelse og partene deler den samme meningen (s.96). Mødrene beskriver møter hvor de har opplevd en enighet og lærere har lyttet og vist interesse, som utsagnet over (4) forteller. Dette er gode forutsetninger for å oppnå kommunikativ makt som vil være til begge parters interesse. Behov som å bli hørt og føle seg forstått, blir uttrykt gjennom de fleste intervjuene og ligger til grunn for denne tilnærmingen, hvor man er opptatt av perspektivtaking. Det samsvarer også med Bronfenbrenners (1979) tanker, hvor maktbalansen skal oppleves som positiv for de som tar avgjørelser for eleven (s.212).

Avgjørelser for eleven blir tatt av både foreldre og lærere. Et mål er ifølge Bø (2011) å oppnå *gjensidig påvirkning*. Hvor begge er opptatt av å få et innblikk i hverandres ståsted. Maktbalansen som beskrives her kan tenkes å være til fordel for læreren da mødrene blir gode samarbeidspartnere (s.179). En mor beskriver både møte med lærer og rektor som positivt. Hun ser hvordan skolens verdier gjenspeiles i holdningene hun møter og hvordan dette påvirker både henne og sønnen:

(5) *Der sitter rektor og sier: «forstå meg rett, men jeg elsker disse møtene, for jeg føler at jeg lærer noe». Også er de interessert i alt han gjør (...) Ja, den skolen han er på nå har jo «hjerte for alle», som verdi. Og de kan faktisk leve opp til det. Faktisk. De er idealistiske, og det er til og med slik at min sønn opplever at det er sånn. De har grunnforståelsen og viljen.*

I lys av denne morens møte med skolen kan en se et aspekt hvor verdiene og holdningene som preger skolekulturen påvirker samarbeidet på flere nivå i skolen og hvordan også makten som ligger i institusjonen kan bli brukt positivt. På denne måten kan en forstå hvordan lærerens posisjon i samarbeidet både kan bli styrket og svekket av andre med mer makt. For å forstå relasjonen i dette samarbeidet kan man trekke inn Løgstrups (2010) tanker: «Tillid i elementær forstand hører enhver samtale til» (s.24). I sammenheng med moren over, som tar kontakt med skolen angående hennes sønn,

innebærer dette forventninger og tillit fra moren til de som arbeider med hennes barn. Når rektor møter henne med å vise interesse og åpenhet, kan det tenkes at tilliten blir sterkere og gir henne en følelse av trygghet (Ravn, 1995, s.215).

Det kan her være aktuelt å se på motsatsen, hvor mødre opplevde at alt ble glemt etter møtene med lærer (3). En måte å forstå dette på er at de kan ha opplevd et tillitsbrudd i relasjonen til lærer. Ravn (1995) trekker frem at for å bygge denne tilliten kreves det en anerkjennende kommunikasjon. Om læreren fikk bygd opp tilliten og de sammen kom frem til et felles mål og veien dit, kan en tenke seg at det vil oppleves som et tillitsbrudd både for foreldre og lærer om en blir stoppet på veien (Kristiansen, 1995, s.217). En annen måte å forstå det på er gjennom Schindler og Thomas (1993) forståelse av *integritet*. Dette omfatter at det man kommuniserer står i forhold til de valgene og handlingene man tar. Når mødre opplever å bli inkludert i møter og får muligheten til å forklare situasjonen fra deres perspektiv kommuniserer skolen at deres mening betyr noe, men når de etter møtene velger å ikke gjøre noe eller å ansette assistenter uten kompetansen barna trenger, viser handlingene deres det motsatte, som igjen svekker tilliten.

På bakgrunn av tilnærmingene over ser man hvordan læreren kan fordele sin makt med foreldrene og styrke samarbeidet. Mødrene som uttrykte positive opplevelser i møte med lærerne (5), kan minne om Nordahls (2009) ressursorienterte tilnærming. Denne bygger på de tidligere tilnærmingene, men setter søkelys på myndiggjøring av foreldrene, hvor de opplever medvirkning og anerkjennelse (s.87). Under intervjuene deler alle foreldrene tiltak de har utarbeidet med bakgrunn i deres barns behov i skolen. Noe som kan fortelle oss at skolen har lyttet og gitt dem mulighet til medvirkning. På samme tid beskriver de ikke rollen sin som en samarbeidspartner, men blant annet som en «konsulent». Flertallet deler meningen om at de har en større rolle enn hva som er sunt og at skolen burde ta mer ansvar:

(6) «Jeg skal jo på en måte være både en forlenget arm fra BUP, en forlenget arm fra skolen, min sønns lærer og en forlenget arm til å lære de opp (...) Ja, også blir det for lite tid til å være mamma».

De beskriver en opplevelse av å være desperat etter å finne en løsning, samtidig som skolen ikke nødvendigvis er like desperat. Rollene mødre enten er blitt tildelt eller har tatt selv, kan fortelle oss at for mye rom til medvirkning kan også ha en negativ effekt. Da barna trenger at mødre også har tid til morsrollen i arbeidet med å redusere skolevegringen. Bronfenbrenner (1979) beskriver hvordan man i nye kontekster ofte trer inn i nye roller. Disse rollene innebærer forventninger og krav, noe en kan tenkes at mødre opplever som for høye i utdraget over (s.6). I lys av Bronfenbrenner (1979) kan en derfor se hvordan forventningene og rollen i konteksten skole-hjem samarbeid, kan ha innvirkning på morsrollen i mikrosystemet hjemmet, som igjen kan ha innvirkning på barnets utvikling.

Noen av mødre forklarer denne skjevfordelingen av ansvar i roller, som årsak av manglende kompetanse og erfaring rundt tematikken skolevegring og ASF:

(7) «Om skolen hadde mer kunnskap om diagnosen så de kunne sett puslespillet bedre, ofte tror de det er problemer hjemme som gjør at barnet ikke kommer på skolen. Mens min erfaring er det motsatte, at skolen lager problemene hjemme».

Puslespillet forklarer moren som både det å se og forstå datteren i de ulike miljøene hun befinner seg i, men også å forstå hennes behov og utfordringer i sammenheng med diagnosen. Moren brukte beskrivelsen: «å se hele livet til en person», som fremstår i tråd med Bronfenbrenners (1979) tanker om hvordan mennesker utvikler seg i ulike kontekster i relasjoner med andre, samtidig som en trer inn i ulike roller (s.6). Han hevder at det vil være en variasjon i hvordan man uttrykker seg innenfor de ulike rollene (s.109). Noe som bekrefter morens tanker om at det vil være betydningsfullt å se hele mennesket. Da moren opplever at utfordringene datteren har på skolen ikke blir sett og at skolen mangler kunnskap om diagnosen. Mangelen på kunnskap om skolevegring samsvarer med undersøkelsen Havik et al. (2014) utførte blant foreldre. Her kom det frem at foreldrene så behov for mer kunnskap, slik skolen kunne forebygge skolevegring hos elever som er spesielt utsatt (s.147). På bakgrunn av dette kan en tenke seg at skolene med mer kunnskap kunne bedre forstått hvilke behov som ligger bak atferden til elevene, og funnet mer effektive strategier for å legge til rette for en god skolehverdag. Dette samsvarer med Schindler og Thomas (1993) beskrivelser av relasjonen mellom kompetanse og forsterkningen av tillit under samhandlingen. I samarbeidsrelasjonen mellom mødrene og lærerne krever det kompetanse om samhandling fra begge parter, mens lærerne forventes også å ha faglig kompetanse. Uten denne svekkes tilliten i samarbeidet (i Lund, 2020, s.343-344), som en kan se igjen i flere av beskrivelsene til mødrene.

Innenfor kompetansen i skolen trakk flere av mødrene frem informasjonsdeling:

(8) «Jeg har snakket med andre foreldre, og det er ingen deling av informasjon og erfaring blant lærerne, dessverre. Det er ikke noe kultur for det. Så det er jo synd for det gjør jo at man må finne opp hjulet på nytt hver gang. Noe som har vært slitsomt».

Flertallet hadde erfart et hyppig bytte av kontaktlærere, hvor informasjonen og planene de hadde utarbeidet sammen ikke ble delt med den nye læreren. Noe som krevde at mødrene måtte starte helt på nytt i prosessen i samarbeidet. De forteller om hvordan diagnoser, kartlegginger og individuelle opplæringsplaner blir servert på sølvfat. Dokumentene forventes å bli brukt som levende dokumenter, hvor alle som jobber med barnet kan ta nytte av det. Mens det foreldrene erfarer er at de blir utarbeidet og arkivert, hvor de blir liggende og menneskene som jobber med barna deres går glipp av viktig informasjon:

(9) *De skriver IOP av en grunn, og det er at det er en regel på at de må gjøre det. De gjør ikke det for å bruke det til hva regelen er ment for. Nemlig å ha et levende dokument som alle lærerne kan ha å lese igjennom. Hvordan skal man tilnærme seg han? Hvordan lærer han best?*

Denne moren synes ikke mangelen på kompetanse var det verste, men at en ikke bruker informasjonen man er gitt eller hjelpeinstansenes veiledning og kompetanse for å kunne forstå sønnen bedre.

Mangel på kunnskap og forståelse i møte med barnet kan være med på å forklare utfordringer i samarbeidet med foreldrene og hvorfor mødrene ender opp med større roller enn hva som definerer et gjensidig samarbeid, ansvar (kunnskapsdirektoratet, 2017) og påvirkning (Bø, 2011). Dette viste seg å være et sentralt tema i datamaterialet.

4.2 Emosjonell støtte til trygghet og inkludering

Gjennom intervjuet trekker de fleste av mødrene frem døtrene og sønnenes behov for trygghet både i sammenheng med relasjon til lærer, men også trygghet som resultat av forutsigbarhet og faste rammer. Jeg vil starte med å se på mødrenes opplevelse av sider ved lærer-elev relasjonen. For så å se på hvordan lærerens indirekte støtte i form av organisering kan gi økt trygghet. I siste del av denne kategorien vil jeg se på mødrenes erfaringer med lærernes støtte til sosiale læringen og inkludering i arbeidet med barna deres.

4.2.1 Lærerens emosjonelle støtte til trygghet

I tilknytning trygghet i lærer-elev relasjonen påpeker flere av mødrene at dette er noe som tar tid å oppnå med deres barn og unge. I sammenheng med tidsperspektivet, ble en tålmodig tilnærming nevnt som viktig. Noe som samsvarer med Sæteren (2019) sine tanker om langsomhet i undervisningen. Hvor læreren ved å roe ned tempoet i undervisningen kan dempe stresset i elevene og fremme emosjoner som trygghet (s.76). Samtidig som det kan styrke lærer-elev relasjonen, da det gir rom for nærhet og refleksjon (Potter, 2007, s.156).

En mor beskriver hvordan kontaktlæreren har bygget en trygg og god relasjon til datteren, hvor hun har brukt elevens interesser:

(10) «læreren har vært tydelig, stødig og god. Hun er veldig klar på forventningene, det er vel den ultimate læreren streng men snill. Hun har også klart å få en relasjon til datteren min, litt på bakgrunn av hennes interesser».

Egenskapene ved læreren som moren beskriver blir nevnt i flere studier (Grude, 2010; Woolfolk, 2013). De hevder at en tydelig lærer gir elevene forutsigbarhet som virker positivt på sårbare elever (I Lie, 2021, s.85). Havik et al. (2014) legger til at det reduserer negative emosjoner preget av stress hos elevene og derfor kan virke forebyggende mot skolevegring (Egger, Costello & Angold 2003; Wilkins 2008, i Havik et al., 2014, s.143). Egenskapene i læreren som å være tydelig og stødig kan ses i lys av Nordahls (2012) tanker om den autoritative læreren og dimensjonen *kontroll*. I tillegg til å være tydelig, trekker moren frem egenskaper som snill og at hun har bygget en relasjon på bakgrunn av hennes interesser, som man kan se i sammenheng med dimensjonen varme (s.30). Her kan tyde hvordan læreren har funnet en balanse mellom de to dimensjonene.

En annen mor trekker frem sønnens behov for tillit i relasjon til lærerne. Ravn (1995) definerer tillit som å kjenne seg trygg i en relasjon, hvor man vet hva den andre vil gjøre (s.215). Morens opplevelse er at det for sønnen var viktig å ha en utvei og at han selv fikk føle på hvor lenge han klarte å være på skolen:

(11) *Ja, at han føler en frihet. At han ikke er innelåst. For han har jo da tidligere erfaringer fra den gamle skolen at der måtte han bli. For de mente han måtte trenes da, strekkes. Til tross for at BUP hadde sagt, at det er veldig viktig at han ikke strekker seg for langt, at han ikke gjør mer enn han orker. For da går det på bekostning av neste gang og tilliten. Så mitt barn har ekstremt dårlig tillit til voksne og til at de holder det de lover.*

Erfaringene fra den gamle skolen kan tenkes å påvirke sønnens forventninger i møte med de voksne på den nye skolen. Da moren forteller at han ikke har opplevd å bli møtt med forståelse. Hun trekker frem kvaliteter som stor forståelse i bunn og langsom og tålmodig tilnærming, når hun beskriver lærerne på den nye skolen. For å bygge opp tillit hevder Ravn (1995) at man må kommunisere og gjennom kommunikasjonen erfare holdninger som anerkjennelse (s.216). Slik det fremstår i Ravn (1995) kan lærerne gradvis bygge opp igjen tilliten til sønnen, når han får erfart å bli møtt med forståelse. Dette samsvarer med erfaringene en annen mor har med sin sønn:

(12) «Det henger sammen med å være trygg. Hvis de hadde gitt han en trygg start.. for jo tryggere han er desto mindre rigid blir han. Og jo mer utrygg han er desto mer rigid blir han, sant. Og jeg tenker at trygghet koster ikke penger».

Her poengterer moren sammenhengen mellom sønnens følelse av trygghet og hans atferd. Når man er i et trygt miljø hvor man har tillit til menneskene rundt seg kan det tenkes at man er mer fleksibel og kan utfordres i større grad enn i et utrygt miljø hvor man har erfart å ikke bli hørt eller møtt med forståelse. Dette står i tråd med hva Martinsen et al. (2015) skriver om at jo flere og mer komplekse prøvelsene blir desto større blir behovet for forutsigbarhet og trygge rammer (s.27).

Ved å se utdraget (11) i perspektiv av eleven som subjekt kan en se andre aspekt av morens opplevelse. Hun opplever at sønnen kjenner seg friere ved den nye skolen enn den gamle, fordi han der opplever at læreren holder det han lover. Slik jeg tolker det kan relasjonen til den nye læreren oppleves som en subjekt-subjekt relasjon, når læreren holder løftet med eleven (Schibbye & Løvlie, 2017, s.52). Da kommuniserer læreren at avtalen med barnet betyr noe for han/henne og at elevens behov blir hørt. På denne måten kan det tenkes at eleven gjennom avtalen med læreren føler at han har medvirkning i sin skolehverdag (Brandtzæg et al., 2017, s.54).

Opplevelsen av en subjekt-subjekt relasjon til lærer, kan man se i sammenheng med utsagnet til en annen mor. Hvor hun ser at datterens utfordringer med å prate direkte til læreren har en innvirkning på behovet for selvbestemmelse:

(13) «Det er det som har hjulpet nå, er at hun har klart å få frem problemene og at skolen har lagt til rette. Så det blir viktig å la eleven bli hørt, men også lære seg å bestemme over seg selv eller bli voksen».

Her tolker jeg at moren forklarer to sider ved lærerens rolle som kan bidra til selvbestemmelse. Hun nevner å la eleven bli hørt og lære eleven å bestemme over seg selv. Noe en kan se i sammenheng med subjektivering, hvor læreren må se eleven og dens initiativ, samt legge til rette for medvirkning (Brandtzæg et al., 2017, s.54).

Se på hele livet til en person

Flere av mødrene nevner forståelse i relasjonen og noen av de ser forståelse i sammenheng med anerkjennelse:

(14) Han var så interessert i å bli kjent med sønnen min. Han ville så gjerne. Så det gikk ikke lang tid før klasseforstanderen ringte til meg å sa «Jeg så han var så sliten i dag, for jeg ser at han får et slikt drag over ansiktet» sa han. «Så jeg ba bare sønnen din om å ta seg en pause og gå ut en liten tur». Og klart, da føler jo sønnen min at læreren forstår han, ser han og setter pris på muligheten til å hente seg inn igjen (...) Forståelse handler jo om anerkjennelse. Så hadde han veldig god relasjon til han klasseforstanderen sin. De var gode kompiser.

Her kan man se hvordan læreren viste interesse og ønsket å bli kjent med sønnen, samtidig som han så sønnen og forstod når han trengte en pause. I motsetning til denne opplevelsen savnet en annen mor forståelsen i sammenheng med å se hele eleven og hvordan de ulike miljøene datteren befinner seg i påvirker hverandre. Dette er i tråd med Bronfenbrenner bioøkologiske teori som viser til et helhetlig blikk over eleven som individ, de sosiale miljøene de befinner og utvikler seg innenfor og samhandlingene mellom disse (Kvelling, 2020, s. 246). Hun kunne ha det vanskelig på skolen uten å klare å uttrykke utfordringene til lærer, men hjemme hos mor hvor hun følte seg trygg, kunne man lettere se hvordan hun hadde det på skolen. Datteren har behov for en god lærer-elev relasjon for å enklere klare å uttrykke seg, samtidig trekker mor frem at læreren må stille de riktige spørsmålene:

(15) Så hadde det vært helt naturlig for meg å fortelle at jeg da har sittet der en time og kjedet meg. For jeg klarte ikke å finne ut hvor musikkundervisningen var f.eks. Men for henne så er det helt naturlig å ikke si noe. "Hvorfor skal han ville vite det?" (flirer). Så lærere må forstå hva de skal spørre etter.

I lys av det første utsagnet (14), hvor det blir beskrevet en relasjon der lærer forstår elevens behov bare ut ifra kroppsspråket, kan en se behov for en anerkjennende lærer i møte med datteren over (15). Schibbye og Løvlie (2017) beskriver en anerkjennende lærer som prøver å forstå hvilke emosjoner og behov som ligger til grunn (s.50). Når læreren som i utdrag (14) mestrer dette, kan det tenkes, som moren beskriver, at sønnen føler seg forstått. Schibbye og Løvlie (2017) hevder at når følelsene hos eleven blir bekreftet av læreren, kan dette styrke elevens selververd (s.51). På bakgrunn av dette kan en tyde at en oppmerksom lærer som ser på kommunikasjon i et større bilde enklere kan forstå hva som er riktig å spør om. I utsagn (15) kan det tenkes at datteren med kroppsspråket uttrykker at hun har kjedet seg den siste timen etter å ikke ha funnet frem til riktig rom. Kommunikasjon hvor man tar seg tid til å kommunisere og tyde mer enn bare ord, kan derfor være viktig i møte med denne elevgruppen som kan ha utfordringer med å uttrykke seg (Schibbye & Løvlie, 2017, s.65).

Et annet aspekt ved kommunikasjon i lærer-elev relasjonen, kommer til syne i dette utsagnet, hvor sønnen ikke forstår hva læreren kommuniserer:

(16) Men problemet var jo det at han klarte ikke å forstå hva han sa ja eller nei til. Det blir så, det er ikke noe å ta på. Han har ikke de begrepene til å forstå at det finnes andre muligheter. Han visste bare at alle vil at en skal være her og når han ikke går hit og ikke får ting til og ikke klarer å gjøre prøver, så er jeg mislykket. Så der var det ingenting som fungerte, fordi skolen savnet forståelsen.

Her ser man hvordan kommunikasjonen er gjensidig, da lærerens måte å uttrykke seg på, påvirker forståelsen og selvfølelsen til eleven. Utdraget over kan tolkes i lys av Bateson (2005) som ser på kommunikasjon som noe som foregår sirkulært, hvor man selv påvirker relasjonen (i Ulleberg, 2018, s.41). I utdraget (16) forklarer mor hvordan sønnen ikke forstår begrepene læreren bruker, eller hvilke valgmuligheter han har. Slik jeg tolker det er språket læreren tar i bruk i møte med sønnen for abstrakt. Det kan være mange årsaker til at lærer ikke klarer å tilpasse måten å uttrykke seg på i møte med eleven. Det kan være en manglende relasjon, hvor lærer ikke kjenner barnet godt nok til å ha kunnskap om elevens forståelse, samt for lite kompetanse om ASF og kommunikasjonsformene de kan finne utfordrende. På bakgrunn av mødrenes erfaringer over, kan man tyde elevenes behov for å bli møtt med «undring», hvor man lytter til både de verbale og de nonverbale signalene som eleven kommuniserer (Schibbye & Løvlie, 2017) og samtidig reflekterer over hvordan en selv påvirker situasjonen (Bateson, 2005, i Ulleberg, 2018, s.41).

Trygghet i klasserommet og de daglige økologiske overgangene

Gjennom flere av intervjuene med mødrene kom det frem hvordan den direkte kontakten med lærer kan være utfordrende for deres barn og unge. Noen begrunner det i behovet for en god relasjon til lærer, mens en mor trekker frem datterens ønske om å være usynlig:

(17) Nå har jeg lest meg opp igjen og det er jo ikke ideelt å ha henne alene på et rom, det er jo bedre å ha en liten trygg gruppe. Sånn at man ikke føler at alt fokuset er fra læreren på eleven, for det liker hun jo ikke. Hun vil jo helst være usynlig. Sitte inn i hettegenseren. I mange år lå hun jo under pulten og satt og gjemte seg inn i klasserommet. Fra å løpe ut av klassen til å gjemme seg inn i klasserommet. Og nå er det hettegenser.

I uttalelsen fremkommer det hvordan lærer kan skape trygghet gjennom plasseringen av eleven i klasserommet og organisering av grupper. Da datteren ikke liker å ha alt fokuset fra lærer på seg. Gjentakende trekk finner en i en annens mor fortelling, hvor datteren sin angst blir forverret av å måtte stå under naturfagsprosjekt eller ved matlaging:

(18) Også kan det være at hun ikke vil stå under forsøka i naturfag for eksempel. Men det tok det tre måneder å finne ut av. For jeg fant da ut at dette går ikke. Så jeg printet ut timeplanen og ba hun ringe rundt de timene som var vanskelig. Det var fire timer, som gjorde at det var vanskelig å gå på skolen. Mat og helse var et av dem, hvor hun heller ikke liker å stå, men sitte ved bordet og arbeide med mat. Da snakket vi med skolen og det ble bedre igjen. Så nå har hun bare vært borte i en dag. Det finnes jo litt sånne skjulte måter å legge til rette på, hvor man sitter og hvor man blir plassert i et klasserom.

Morens opplevelse viser blant annet viktigheten ved lærerens organisering av undervisningen og plassering i klassen, for elever med angst. Dette kan man se i sammenheng med Martinsen et al. (2015) tanker om at man som lærer ikke burde handle slik de engstelige barna med ASF havner i senter for oppmerksomhet (s.205). En annen mor erfarte en økende angst i datteren sin, da organiseringen av klassen skapte lite stabilitet:

(19) *Organiseringen av klassene består av to klasser delt i tre mindre grupper. Som i utgangspunktet er en fin ting. Men de tre gruppene er i rotering, så etter rundt åtte uker er det nye grupper og nye timeplaner igjen. Som gjør det vanskelig for meg som forelder å forberede datteren min på både fag, lærer og klasserom, uten faste plasser. Målet med denne organiseringen er at alle skal bli kjent, men for datteren min med autisme og andre elever som er sårbare etter en pandemi blir det lite stabilitet. Som jeg føler, har gjort det unødvendig vanskelig å være elev. Det er pandemi, sykdom og rotasjon i grupper - ytre omstendigheter som hindrer stabiliteten i klassen.*

Den hyppige forandringen i gruppen kan tenkes som lite forutsigbar for elevene og kan bidra til en utrygg skolehverdag. Organiseringen utfordret også moren i å kunne støtte datteren ved forberedelser. Noe alle mødrene opplevde som viktig. Alle trakk frem hvordan de kunne forberede deres barn på hva de ville møte på skolen. Et tiltak de fleste hadde brukt var dagsplan og ukeplan som ga elevene forutsigbarhet og trygghet i forkant:

(20) *Han får jo en plan hjem, kvelden før på mail. Som jeg skriver ut til han, som han leser, så han vet hva han skal neste dag. Og der står det helt tydelig klokkeslett, hvor han skal møte, hva han skal gjøre med hvem, og hvor lenge. Og det er med symboler og bilder. Så det er veldig fint oppsett. Så det gjør jo at han er forberedt og vet hva han skal og er rolig og trygg på det da.*

En kan her bruke Bronfenbrenners (1979) «økologiske overganger» til å se hvordan også mindre overganger i livet som å flytte seg fra et mikrosystem til ett annet kan være utfordrende for denne elevgruppen. Planen gir ikke bare forutsigbarhet, men også oversikt som er et behov Martinsen et al. (2015) fremstiller som viktig i arbeidet med denne elevgruppen. De hevder at oversikt gir elevene en bedre forutsetning for å forestille seg hva som vil skje, som igjen kan forebygge negative emosjoner som stress og vegring (s.98). Det kan tenkes at planene hjelper barna og de unge til å forestille seg skiftningen som også omfatter deres roller som datter/sønn hjemme til elev på skolen og forventningene som følger denne overgangen (Bronfenbrenner, 1979, s.6). Tidligere i kategorien kom det frem hvordan erfaringer med brudd på avtaler hadde konsekvenser for tilliten hos barnet i relasjon til lærer (11). På denne måten kan en forstå viktigheten ved at planene blir holdt og beskrevet eksplisitt, slik elevene kan skape realistiske forventninger, som igjen kan gi trygghet.

4.2.2. Lærerens emosjonelle støtte til inkludering

Under intervjuet kom det frem fra flere mødre at overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen hadde vært utfordrende for deres barn. De begrunnet det i en kombinasjon av nytt miljø og det å forholde seg til en stor gruppe mennesker. En mor forteller hvordan hennes sønn ikke havnet med noen han hadde en nær relasjon til da han startet på ungdomsskolen. En annen mor forteller at datteren havnet med en god vennegjeng, men at pandemien med hjemmeundervisning, mye sykdom og fravær skapte en usikkerhet:

(21) *Ja, hun har en fin vennegjeng der, men så er det alle disse tingene hun lurer på: hvem er på skolen? Hvem er syke? Det har jo vært et tema en stund. For de hadde jo da fra august til mars, når det startet i åttende. Så er det ikke veldig mye tid du har på å bli kjent med en helt ny klasse. Verken for elever eller lærere.*

Beskrivelsene tyder på at en ikke har hatt tid til å bygge et stabilt miljø i klassen. Dette samsvarer med opplevelsen mor til en sønn på barnetrinnet har hatt på grunn av hyppig utskiftninger av lærere:

(22) «Relasjon er jo det viktigste. For å skape et samhold. Og det har jo vært en utfordring i den klassen, det har ikke vært noe særlig samhold mellom elevene. Og selvfølgelig, hvordan kan det bli det når man hele tiden må begynne på nytt».

Slik det kommer frem i utdraget over, tolker jeg det som at lærer-elev relasjonen må ligge til grunn for at lærer kan skape et samhold mellom elevene. Moren beskriver hvordan samholdet i klassemiljøet har vært utfordrende på grunn av lærerbytte, da de hele tiden må starte på nytt. En annen mor beskriver kontakten med lærerne som liten, spesielt faglærerne som de bare har noen timer i uken og som ikke bygger opp noe klassemiljø:

(23) *Hun har jo litt kontakt med kontaktlæreren sin. De andre tror jeg ikke er så veldig interessert i å ha noe kontakt med elevene, de har mye å gjøre, de skal undervise masse, løpe fra time til time. Nei. Vanskelig å si. En tysklærer har jo bare tysk, den bygger jo ikke opp noe klassemiljø, den bygger ikke opp noe relasjon til elevene. Hun har behov for å kjenne seg trygg. Fra det man går inn porten.*

Ifølge tidligere forskning kan det å ha flere lærere å forholde seg til gå utover kvaliteten på lærer-elev relasjonen. Noe som gjelder spesielt ved ungdomsskolen hvor det faglige nivået og forventningene øker (Havik et al., 2015, s.233). Dette samsvarer med at de "økologiske overgangene" ofte krever mer komplekse ferdigheter (Martinsen et al., 2015, s.27). Samtidig som behovet for forutsigbarhet og trygghet blir større med økt utfordringer. En kan derfor se en konflikt mellom hvordan organiseringen av skolen er og elevgruppen med ASF sine behov i utdrag (23). Denne eleven skal lære seg tysk for første gang og befinner seg i et klasserom uten noe relasjon til lærer eller et etablert klassemiljø. Med andre ord kan det tenkes at de faglige og sosiale utfordringene hun møter er store, mens tryggheten og forutsigbarheten er liten. Når kravene i det nye systemet er større enn hva elevene har forutsetninger for å mestre hevder Bronfenbrenner (1979) at dette kan oppleves som en «økologisk felle» som kan få negative konsekvenser for elevenes utvikling (i Kvello, 2020, s.267).

For en av guttene forandret det seg da han startet på videregående, da ble de hørt og han havnet i klasse med sine venner. Her kan man tenke seg at klassemiljøet opplevdes som tryggere da han har vennene sine der. I kontrast til utsagn (23) kan de faglige utfordringene og forandringene ved overgangen til ny skole oppleves mer håndterbare, på grunn av støtten han har i klassemiljøet. Noe Havik (2018) bekrefter ved å vise til vennskap og tilhørighet som beskyttende faktorer i skolemiljøet i sammenheng med utviklingen av skolevegring (s.87).

Kombinere faglig læring og venner

Andre mødre kom inn på et annet aspekt ved det sosiale miljøet, da de opplevde hvordan plasseringen av deres barn på grupperom styrket læringen, men samtidig gikk på bekostning av det sosiale:

(24) «Han vil det selv også. Han vil være i ro der og lære. Han klarer ikke det klassesystemet. Så det går jo på bekostning av det sosiale».

Tilsvarende opplevelser hadde en annen mor, hvor datteren fant det vanskelig å kombinere det sosiale og det faglige på skolen. På den andre siden har datteren et ønske om å kunne være i den ordinære klassen, da hun nå befinner seg i en gruppe med tre gutter ved en forsterket avdeling. Moren trekker frem at man da er avhengig av å aktivt legge til rette for at hun skal bli kjent med jentene der:

(25) Ja, for jeg tror hun føler litt på at alle andre kjenner hverandre og har etablert seg i hierarkiet. Så jeg tror lærerne kanskje synes det er litt vanskelig med samtykke. At hun må ville ting. Men selvfølgelig hun vil jo være helt "normal" og da vil en jo ikke ha noe ekstraordinære tiltak.

Her tolker jeg det som at datteren finner det utfordrende å komme inn i den ordinære klassen. Det er mulig at støtten fra lærer kunne gjort situasjonen tryggere for datteren, men samtidig ønsker hun ikke noen spesielle tiltak eller oppmerksomhet. En annen mor opplever også at sønnen finner sosiale tiltak som ubehagelige og at vennskap må være noe som oppstår naturlig hvor en møter noen man passer med. Videre trekker hun frem at en fellesnevner blant vennene hans er at de aksepterer hverandre. Så når skolen legger til rette for den sosiale læringen, kan det være at de får møtes og arbeide sammen:

(26) Skolen har vært fantastiske med å legge til rette for det sosiale. De har kontaktet foreldrene til kompisene hans og spurt om det er greit at han blir med ut av klassen og arbeider sammen med min sønn. Da har de sagt at det er helt topp, for de mener han lærer noe av det også. Så da går de ut av klassen sin og sitter og jobber med han.

Dette tolker jeg som at skolen ser verdien i noe som kan minne om likeverdige vennskap hvor de aksepterer hverandre. Gode vennskap skal gi en positive følelser, som å bli akseptert. Aksept er et av momentene Parker og Asher (1993) trekker frem for å motvirke ensomhet (s.619). For sønnen er vennskap noe som skal skje naturlig, som Frønes (2006) støtter ved å benevne det som en *selvvalgt nærhet* (s.177). Bronfenbrenner (1979) betegner affektive relasjoner som byggeklosser, noe som får frem viktigheten med emosjoner i relasjonene og kan forklare hvorfor det er viktig for sønnen at vennskapet er selvvalgt og gir positive følelser som å være akseptert (s.209).

En kan også se det i lys av de horisontale relasjonene som beskrives som gjensidige, hvor man stiller med like maktposisjoner. Moren i utdrag (25) trekker frem «hierarkiet» som datteren kan tenke er etablert i den ordinære klassen. Mødrenes erfaringer i sammenheng med teori om relasjoner kan derfor vise oss hvordan man vurderer de etablerte maktposisjonene når man bygger vennskap for å finne de som muligens er mest lik oss selv og vil akseptere oss (Hartup, 1989, s.120). I utdraget over (26) hadde sønnen funne sin gjeng og skolen la til rette for at de sosiale behovene hans skulle bli fylt utenfor klasserommet fire vegger.

I motsetning til denne opplevelsen, erfarer en mor at skolen har et snevert syn, hvor de er redd for at de andre elevene skal miste tilbudet i klassen ved å være med sønnen hennes på grupperommet:

(27) Jeg tenker det er litt sånn snever måte å se det på. For jeg er helt sikker på at de andre barna ville ha stor nytte av å bli tatt i en mindre gruppe. Jeg tror de hadde tjent på det de også. Så det er litt bearbeiding der som må til. For å vri litt på det synet, men jeg tror ikke det er uvilje, men det er liksom hvilke format det skal gjøres, rett og slett.

Moren forteller her hvordan skolehverdagen til sønnen som er organisert på et grupperom, også kan være til nytte for andre barn i klassen. Samtidig som det kan bidra til å fylle sønnens sosiale behov og utvikling. De har den siste tiden fokusert på det faglige og sønnens interesse for at han skal oppleve skolen som nyttig igjen. Han klarer ikke å være i den ordinære klassen på grunn av sanseutfordringer som påvirker konsentrasjonen og den faglige læringen, samtidig som klassemiljøet ikke har vært bra, hvor han har blitt mobbet. I skolen ligger ofte deltagelse i den ordinære klassen nært opp mot prinsippet om inkludering. Erfaringene til moren i lys av Qvortrups (2012) dimensjoner for inkludering, kan utfordre disse tankene. Utdragene (24,27) kan fortelle at plasseringen i den ordinære klassen ikke nødvendigvis har ført til inkludering for sønnen. Utfordringene med mange sanseinntrykk, spesielt lyder har gjort det vanskelig for han å delta og lære i fellesskapet. Samtidig var ikke klassemiljøet ordentlig etablert, noe som igjen kan påvirke følelsen av et fellesskap. Selv om sønnen er fysisk inkludert i klassen, tolker jeg det som at den sosiale inkluderingen som går på deltakelse og den psykiske inkluderingen hvor eleven selv opplever å være inkludert ikke er til stede i den ordinære klassen.

Morens tanker om at deltagelse i grupperommet kan være til fordel for flere kan minne om Befrings (2019) berikelsesperspektiv. Hvor tilretteleggingen som blir gjort for en elev kan oppleves som noe positivt for flere. Dette støtter også utsagn (26), hvor foreldrene til de andre barna så verdien i å arbeide sammen. Skolen arbeider allerede med styrkene til eleven, hvor de tar i bruk hans interesser, men den sosiale læringen er også en del av skolens oppgave.

Innenfor den sosiale læringen trekker et par av mødre frem hvordan barna trenger hjelp til å forstå hvordan vennskap skapes:

(28) Jeg vet jo at han vil jo bli sett, hørt og anerkjent. Jeg tror nok han har vært det, men jeg tror ikke han har skjont det selv. Fordi jeg vet det er flere i klassen som har ønsket å være venn med han og som har kalt han en venn. Men han har ikke skjont det selv. Han vet ikke hvordan vennskap lages. Fordi bestevennen og han har vært venner siden de var spedbarn. Så de har på en måte alltid bare vært venner. Så det er et vanskelig konsept det med venner.

Som det kom frem tidligere, er vennskap gjerne noe som oppstår tilfeldig. I småbarnsalder ble kanskje ønske om vennskap uttrykt mer eksplisitt, i form av et direkte spørsmål om man skal være venner. Men som man utvikler seg kan det tenkes at de sosiale reglene rundt vennskap blir mer indirekte og kan være vanskeligere å forstå for denne elevgruppen (Tellevik et al., 2007, s.166). Hartup (1989) hevder at de grunnleggende sosiale ferdighetene gjerne blir lært i de vertikale relasjonene som er gitt eleven, som i forholdet mellom foreldre og barn eller barn og lærer (s.120). Det kan derfor forstås at lærer-elev relasjonen blir viktig for en eksplisitt læring av konseptet vennskap, samtidig som en legger til rette for at eleven får ta ferdighetene i bruk i møte med medelever, som kan utvikle seg til likeverdige vennskap. Som en mor beskriver består av blant annet aksept.

Et annet aspekt ved den sosiale kompetansen kommer frem når en mor trekker frem sin datter som nøytral i forhold til det sosiale. Hun beskriver videre hvordan datteren ikke får fordelen ved det sosiale. Noe jeg tolker som en sosial motivasjon for å dra på skolen:

(29) Men hun går glipp av det i den kraft av at. Da du og jeg gikk på skolen så møtte vi vennene også går vi, også tenker en egentlig ikke over at man skal på skolen. Du bare møter de samme vennene hver dag, går til skolen, er sammen med dem og går hjem.

Motivasjonen til å ta initiativ til sosiale relasjoner plasserer Ogden (2015) innenfor den emosjonelle dimensjonen av sosial kompetanse (s.27-28). Det er blant annet denne som får oss til å ville handle i møte med andre. I utdrag (10) under første del av denne kategorien, trekker moren frem datterens relasjon til lærer som spesielt viktig. Hvor lærer har brukt interessene hennes som en vei inn. I lys av utdrag (10) kan det derfor tenkes at læreren kan bruke elevens interesse i arbeidet til å støtte eleven i møte med andre medelever. Hvor motivasjonen kan være å få mulighet til å snakke eller drive med sine interesser med noen andre (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s.525). Samtidig er det viktig å påpeke at målet er ikke å forandre elevene, da det er naturlig at ikke alle har like mye motivasjon eller behov for å være sosiale, men på samme tid er det viktig å gjøre sitt som lærer for at elevene skal oppleve tilhørighet og inkludering i klassen eller andre organiserte fellesskap i skolen.

4.3 Lærerens tilrettelegging for faglig mestring

Innenfor denne kategorien nevnte mødrene flere sider ved lærerrollen, som kunne være virkningsfulle for barna og de unges læring. De trakk frem sider ved lærerens klasseledelse, som går på hvordan lærer organiserer undervisningen, valg av undervisningsmetode og utforming av oppgaver. Organiseringen henger tett sammen med elevenes ulike utfordringer som påvirker konsentrasjonen. Dette vil jeg se på under første del av kategorien. I andre del blir lærerens støtte og vurdering underveis i arbeidet sentralt, samt hvilken kunnskap de har om faget og elevens interesser, som kan påvirke elevenes motivasjon under læringen.

Tiltak som gjør at han får hvile hodet

Gjennom mødrenes fortellinger trekker de fleste frem utfordringene med for mange sanseinntrykk i klasserommet. De påpeker at de fysiske forutsetningene må være til stede, slik elevene har mulighet til å ta inn det de skal lære. En mor beskriver hvordan enkle hjelpemiddel kan redusere disse inntrykkene:

(30) Det er å ta hensyn til de sanseutfordringene som barn med autismespekterforstyrrelse har. Det er spesielt lyd, lys andre stimuli, gruppestørrelse på klassen sånne ting som kan redusere de overveldende inntrykkene, som kan gjøre de mindre slitne. Hvis man tenker seg om så er det veldig lett å forebygge og redusere det. Vi har f.eks nå støyreducerende hodetelefoner, veldig enkelt grep som gjør at han får hvile hodet. For det er lyd som er verst for han. Så det tenker jeg er et enkelt middel.

Slik det fremstår i utsagnet, finnes det mange overveldende inntrykk i et klasserom, som gjør elevene slitne. Samtlige av mødrene forteller hvordan tavleundervisning, hvor læreren står og prater over lengre perioder også utfordrer elevens konsentrasjon og

fokus. Flere nevner behovet for en undervisningsform som fremmer elevaktivitet fremfor tavleundervisning:

(31) For han evner ikke å sitte å høre på en lærer som står foran tavlen i 45 min og prater om et tema. Han har jo falt av etter 2 min. Da er ikke han med han. Men det å kunne gjøre oppgaver. Så spesifisert at her er oppgaven, du skal gjøre 1 til 5. For da vet han hvor han skal begynne og hvor han skal slutte.

Et gjentakende funn i datamaterialet er verdien mødrene ser i å arbeide med oppgaver som er oversiktlige og som en kan tenke gir elevene en større forutsigbarhet og forutsetning for å være konsentrert over en lengre periode. Mødrene viser til oppgaver som er utarbeidet som en oppskrift. Noe som går i tråd med Martinsen et al. (2015) som hevder at lister og prosedyrer kan være gode måter å systematisere oppgaver på, da en kan finne en støtte for forståelsen i det visuelle (s.120).

Samtidig viser erfaringer hvor elevene er aktive og konsentrert, en annen utfordring for lærerens undervisning. Da overgangene kan være utfordrende for noen av barna og de unge:

(32) Ja, overgangene er jo det som er vanskeligst. Nå går det litt lettere å dra på torsdager og fredager, for han begynner å bli trygg på situasjonen. Men alle typer overganger, om det bare er å avbryte det ene for å pusse tenner. For da ser han hele hendelsesforløpet, først må jeg avslutte det her, og det vil jeg ikke (...) Alle de her aktivitetene ser han med en gang. Det er som en sånn rekke med dominobrikker, så viss jeg velter den første så kommer alt det andre også. Og da vokser forventningene også blir det kaos.

De utfordrende overgangene fra en aktivitet til en annen, kan vise et annet aspekt ved lærerrollen hvor man både må ta hensyn til lengde og tid på oppgavene, samt å forberede elevene i god tid før aktivitetsskifte, så de får tid til å justere forventningene. Dette bekrefter Martinsen et al. (2015) ved å vise til hvordan oversikt kan støtte elevene til å utforme en klar forventning, som samsvarer med det som faktisk vil skje (s.98). Noe de hevder vil skape en trygghet og større forventninger om å mestre situasjonen og oppgaven (s.99).

Læring gjennom støtte og veiledning

De fleste mødrene så behovet for lærerens støtte under det faglige arbeidet i skolen. Et par av mødrene trakk frem hvordan man burde ta ned stoffet til noe forståelig:

(33) «Ja, så må han få en forklaring på oppgavene. For han er flink å lese og slik, men å forstå, dra ut hva han egentlig skal gjøre blir vanskelig for han».

En annen støtter konkretiseringen av oppgaven, men legger også til organiseringen av arbeidet:

(34) «Ja og hjelp med organisering. Hvor skal jeg starte, hva skal jeg gjøre. Ikke forvent at han skal forstå selv hva han skal gjøre. Så oppgavene på ipaden er suverene, for en kan trykke på ting. Men det blir ofte for mye inntrykk på en gang da».

Ipaden blir trukket frem som et godt hjelpemiddel da den gjerne konkretiserer veien videre, med å bare vise en oppgave om gangen. Samtidig påpeker moren at det kan bli

for mange inntrykk, som en kan tenke utfordrer fokuset og konsentrasjonen til eleven. Noe som kan forklares i filtreringsproblemene denne elevgruppen ofte har, hvor de finner det vanskelig å trekke ut relevant informasjon og ta avgjørelser (Martinsen et al., 2015, s.41). Martinsen et al. (2015) trekker derfor frem viktigheten ved ryddige og oversiktlige oppgaver som er tilrettelagt elevens læringsforutsetninger (s.120). På bakgrunn av utsagnene til mødrene (33, 34) tolker jeg det som at elevene har behov for en eksplisitt forklaring av oppgavene underveis, hva en skal gjøre og når. Noe som kan være utfordrende om en er alene som lærer med en hel klasse. Da kan det kreve forberedelser i forkant av undervisningen hvor oppgavene er tilpasset elevgruppen, sånn som med oppgavene utformet som oppskrift over, samt hjelpemidler som ipad. Disse krever og en forberedelse hvor en vurderer mengde inntrykk og hvor konkret oppgavene er med mengde tekst og utforming.

Føle mestring mens man lærer

Flere nevner selvtillit og en opplevelse av mestring i arbeidet med interessene og talentene til barna og de unge. Utfordringen kom gjerne i møte med andre fag som de ikke alltid klarte å se verdien i:

(35) «Yngste, hun har jo en helt ekstrem selvtillit på alt hun kan. Alt hun kan det kan hun. Da har hun det uproblematisk her i verden. Hun bare skjønner ikke hvorfor hun skal lære seg ting hun ikke har lyst til å lære».

En annen mor forteller hvordan sønnen merker det på konsentrasjonen, da han sier at han ikke klarer å konsentrere seg om det som ikke interesserer han. Disse erfaringene kan en forstå ved hjelp av verdiperspektivet til Wigfield og Eccles (1983), hvor verdien elevene opplever ved å gjøre aktiviteten har en innvirkning på motivasjonen (Wigfield, 1994, s.50). Begge barna over har uttrykt utfordringer i møte med oppgaver som ligger utenfor deres interessefelt, motivasjonsteori forklarer hvordan opplevd verdi i det en gjør kan øke utholdenheten og fokuset (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.133). Noe som kan forklare hvorfor det oppleves som vanskeligere å arbeide med områder utenfor det man er interessert i, da arbeidet nødvendigvis ikke gir en glede eller ligger nært ens identitet (Wigfield & Eccles, 1992, s.280).

Flere av mødrene ser hvordan interessene kan være en vei til opplevelse av mestring. En mor beskriver hvordan læreren kunne ha trukket inn interessene og talentene til datteren i undervisningsfagene. Dette kan en se i lys av både den personlige verdien, men også den indre verdien. Den personlige verdien er noen en knytter til seg selv og sin egen identitet, en kan tenke seg at aktivitetene og ferdighetene innenfor dette området blir viktig for datterens selvtillit som moren beskriver i utsagn (35) (Wigfield & Eccles, 1992, s.280). Selvtilliten blir her beskrevet som svært god innenfor datterens interessefelt og det kan skape forventninger om å mestre disse områdene. På bakgrunn av morens opplevelse og verdiperspektivet kan en derfor se hvordan læreren kan ta nytte av de ulike dimensjonene av verdi, for å legge til rette for opplevd motivasjon og mestring.

Andre mødres uttalelser kan vise til en annen dimensjon av verdier, hvor kvalitet og opplevelsen av å lære kan forstås som dimensjonen *nytte verdi*:

(36) *For en som har asperger eller autisme, må det være en mening med å gå dit. Å den meningen må være at man faktisk lærer noe. De tenker da at på skolen, der skal man lære noe. Da må det være noen som er flinke å lære bort, så de ser at det er relevant å være der.*

Opplevelsen av å lære noe trekker moren frem som meningen med å gå på skolen. Det tolker jeg som at verdien i å lære noe, blir en motivasjon for å dra på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.58). Samtidig trekker moren frem behovet for både kunnskap om faget, men også ferdigheter i å lære bort som hun betegner som kvalitet. Ved å møte kvalitet i læreren kan det tenkes at eleven får oppgaver som er tilpasset elevens nivå. Noe som kan øke sjansen for opplevelse av mestring, samt å se nytten av aktiviteten en gjør. Lærerens evne til å lære bort kan man se i sammenheng med Bronfenbrenner (1989), hvor eleven kan lære og erfare mestring med støtten til lærer gjennom utfordringer. På bakgrunn av erfaringene over kan en forstå hvordan lærerens egenskaper og handlinger kan bidra til at eleven kan finne nytteverdi og motivasjon i arbeidet (i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.58).

En annen mor belyser motsatsen til verdiene over, hvor datteren ikke opplever mestring under tysktimene:

(37) *Vi hadde jo snakket om at det skulle bli spennende å lære noe nytt. Men jeg tror ikke hun helt hadde satt seg inn i hva det innebar.. Med at man ikke kjenner mestring. Sjøkket over å møte tysk for første gang og å ikke skjønne noe. Kombinert med at hun har angst for å si, at dette skjønner jeg ikke.*

Den manglende forståelsen av språket og faget, som fører med seg følelsen av å ikke mestre, kan tolkes som et behov for støtte av lærer. Samtidig har datteren angst for å si ifra om den manglende forståelsen. Verdiperspektivet kan også bidra med å forstå opplevelsen av å ikke mestre og angsten for å spørre om hjelp, ved å se de som kostnader for eleven, hvor verdien for faget synker for hver erfaring som oppleves som en kostnad (Wigfield & Eccles, 1992, s.280). Dette samsvarer med en annen mors opplevelse, hvor hun ser på mestring som noe som innebærer forventninger og krav:

(38) «Mestring for han, da er du inne på den her PDA profilen igjen. At mestring plutselig innebærer forventning og et krav om at en skal mestre mer».

Verdien i å utføre oppgaven en føler mestring for, kan her tenkes å bli svekket av kravene som følger med opplevelsen av mestring. Elevens mestring kan da føles som en kostnad på grunn av de høyere forventningene som medfølger. Dette samsvarer med hva Martinsen et al. (2015) skriver om at flere barn med ASF opplever krav som negativt, som viser seg i økt stress og utmattelse i situasjoner med forventninger om å prestere (s.43-44). Ved å se det i lys av læringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur, kan det tenkes at et skolemiljø som er preget av prestasjon vil forsterke de negative emosjonene i eleven i utsagnet over (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.219). Samtidig som et skolemiljø preget av læringsorientert målstruktur med fokus på læring og elevens innsats kan få ned stressnivået og gi en mulighet til at mestring kan bli en god opplevelse for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.219).

Mødrenes fortelling viser hvordan barnas behov er ulik og hvordan derfor organiseringen og undervisningsmetodene også må være forskjellig. Dette kan gi assosiasjoner til tilpasset opplæring, som i overordnet del av læreplanen blir forklart som tilrettelegging av den ordinære undervisningen for hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). En mor forteller hvordan hun tror de andre barna også vil ha nytte av at undervisningen ble tilpasset elevgruppen med ASF. Disse tankene finner en også i grunnlaget for berikelsesperspektivet, da det kom frem at skolene som hadde fokus på tilrettelegging for barn med spesielle behov, opplevdes som kvaliteter for hele fellesskapet (Befring, 1997; 2000; 2019, s.66). Likevel viser andre mødres erfaringer at å oppnå målet med tilpasset opplæring for elevene med ASF i det ordinære klasserom kan være utfordrende for læreren:

(39) begrepet tilrettelegging er noe man på en måte kan gjemme seg litt bak, fordi "vi har jo tilrettelagt". Det er jo det eneste loven sier, at alle har krav på tilrettelegging, men de sier ikke i hvilken grad man har krav på det. Og barna med autisme trenger mye mer tilrettelegging. De trenger en annen skole enn andre barn.

Moren forteller her hvordan hun opplever at lærerne gjemmer seg bak begrepet, da de hevder at det er blitt gjort tilrettelegging for eleven. Samtidig tolker jeg at tilpasset opplæring er noe en alltid må jobbe mot for at elevene skal lære best mulig i læringsfellesskapet. Dette samsvarer med Berg (2013) sine tanker om hvordan man i et robust læringsmiljø bruker flere undervisningsmetoder slik de treffer mangfoldet (s.205).

5.0 En sammenfattende diskusjon og oppsummering

Gjennom denne studien har jeg fått ett innblikk i fem mødres opplevelse av møte og samarbeidet med skolen, samt deres forståelse av lærerens praksis i sammenheng med deres barn og unge. Jeg vil under oppsummere og se hovedfunnene i en større kontekst, innenfor kategoriene: *Å etablere og kommunisere felles målsettinger*, *Emosjonell støtte til trygghet og inkludering* og *Tilrettelegging for faglig mestring*. For å belyse lærerrollen og hvordan dette kan ha betydning for oppgavens formål. Ønsket med oppgaven er å bidra til økt forståelse for hvordan skolen og hjemmet, de to primærsystemene i barn og unges liv kan arbeide mot en felles målsetting, slik at elevene med autismespekterforstyrrelse og skolevegring opplever nok trygghet og mestring til å ha det bra i skolen.

Å etablere og kommunisere felles målsettinger

Fortellingene som kommer frem gjennom intervjuet viser både utfordringer og muligheter i samarbeidet med lærerne og skolen. Noen av mødrene har opplevd lite forståelse og en følelse av å ikke bli hørt og trodd, hvor læreren sitter med makten. Andre har blitt møtt med forståelse som har satt et håp i foreldrene, men som har endt med skuffelse. Da ingenting ble gjort eller at det som ble gjort gikk imot løsningene de kom frem til. Dette forklarer de med at læreren ikke har så mye makt og blir stoppet av manglende støtte i ledelsen eller manglende ressurser. Uthus (2020) poengterer i sin studie hvordan maktforholdet mellom utdanningspolitikken og elevene med spesielle behov er i ubalanse og skaper en interessekonflikt. Hun beskriver at spesialpedagogen som gjerne har et nært forhold til disse elevene opplever kravene fra myndighetene som en påkjenning (s.108). Noe som kan forklare erfaringene til mødrene hvor læreren ikke har så mye makt til å handle, samtidig kan det vise et behov for endringer av holdninger og verdier på flere nivå i samfunnet.

Diverse kronikker og artikler i norsk media gir også et konfliktfylt bilde av forholdet mellom fagfolk og hjemmet. På den ene siden skriver blant annet psykologspesialist Warholm (2022) om ulike årsaker til skolevegring i samfunnet, men trekker frem en forelderrolle som gir barna større rom til medvirkning, hvor de opplever mindre motstand, samtidig som samfunnet i en helhet vektlegger prestasjon. Forskeren Eriksen legger til hvordan forelderrollen er sentral i stresset elvene opplever i sammenheng med å prestere (Etrzeid, 2020). På den andre siden finner man barneadvokatene Eidsvoll og Totland (2019) som beskriver hvordan skole og hjelpeapparat gjerne ser etter årsaksforhold i barna og hjemmet. Allikevel viser forskning av Amundsen at foreldrenes og lærernes erfaringer samsvarer. Hvor begge parter beskriver manglende kunnskap om skolevegring i skolen (Sandbakk, 2020). Andre forklarer skolevegring blant annet i skolens svekkede autoritet, hvor foreldrene stiller flere og større krav (Vinningland, 2020, i Brochmann & Madsen, 2022, s.110). Samtidig kan man se det som en naturlig del av kunnskapssamfunnets utvikling, hvor både foreldre og barn er mer kritisk og innsiktsfulle deltakere i samfunnets ulike system. Noe jeg tenker har en innvirkning i lærerrollen i den forstand at forventingene om kunnskap og kompetanse også øker. Det er menneskelig å ikke alltid kunne innfri disse forventingene, men da blir det også

spesielt viktig at man arbeider for å oppnå denne kunnskapen og forståelsen for elevenes behov.

I denne sammenheng tenker jeg en kan lære av en mors opplevelse av å bli møtt av en skole med holdninger og verdier som aksepterte både henne og sønnen, hvor rektoren ønsket å lære av dem. Disse holdningene i samarbeidet samsvarer med tidligere forskning av Preece og Howley (2018). De opplevde hvordan en samarbeidsrelasjon basert på åpen og fortrolig kommunikasjon mellom skole og hjem kan virke positivt for elevene med ASF og angst (s.474). Erfaringene deres kan kaste lys på hvordan det menneskelige møte mellom foreldre og lærer kan påvirke samarbeidet. Disse menneskelige møtene med vilje og forståelse i grunn, har en innvirkning på mor og sønn i den positive retningen. Funnene viser hvordan en lærerrolle som arbeider mot å oppnå en kommunikativ maktbalanse, hvor foreldrene blir hørt og får ta del i barnets opplæring og utdanning vil fremme samarbeidet og opplevelsen til barn og foreldre (Nordahl, 2009, s.96).

Samtidig ser man en utfordring der foreldrene får eller tar for mye ansvar. Tilliten må gå begge veier, hvor foreldrene får dele barnets behov og deres tanker rundt opplæringen og lærer planlegger og gjennomfører tiltakene. Skjevfordelingen i roller og ansvar forklares blant annet i manglende kunnskap om skolevegring og ASF, som henger sammen med manglende informasjonsdeling blant lærere og andre som jobber i skolen. På bakgrunn av funn i analysen kan en forstå hvordan positive holdninger og kunnskap om kommunikasjon, makt og elevgruppen kan styrke samarbeidet mellom foresatte og skolen, mellom foresatte og elevene, og mellom lærerne og elevene. En god kommunikasjon med felles enighet og målsettinger, samt felles forståelse for hvordan man kan oppnå målene, ser ut til å kunne styrke lærerens muligheter, for å legge til rette for elevens behov.

Lærerens emosjonelle støtte til trygghet og inkludering

Sentrale funn innenfor denne kategorien omhandler en direkte støtte av lærer gjennom den daglige kontakten i en lærer-elev relasjon. Mødrene trakk frem beskrivelser av opplevde egenskaper, men også ønskede egenskaper som stor forståelse i bunn og en langsom og tålmodig tilnærming (Sæteren, 2019, s.76). Disse egenskapene samsvarte med Ravns (1995) beskrivelse av en kommunikasjon som ligger til grunn for opplevelse av anerkjennelse og tillit i relasjonen (s.216). Mødrene poengterte hvordan læreren måtte se hele eleven, både i de ulike miljøene barnet og den unge befinner seg i, men også i form av kommunikasjon. Da elevene innenfor denne elevgruppen kan ha utfordringer med å uttrykke seg er det behov for en lærer som også får med seg de nonverbale signalene elevene sender og legger til rette for elevmedvirkning (Brandtzæg et al., 2017, s.54). I denne sammenheng viser både forskning og mødrenes utsagn at et eksplisitt språk fremmer forståelsen hos denne elevgruppen (Tellevik et al., 2007, s.166).

Som en direkte støtte til trygghet blir sider ved klasseledelsen aktuell og mødrene forteller her om en lærer som kan minne om den autoritative klasselederen (Nordahl, 2012, s.30). De trekker frem kontraster som tydelighet og struktur på den ene siden og en lærer som viser varme og interesse for barna deres på den andre siden. Fortellingene vitner også om at læreren indirekte kan legge til rette for trygghet hos elevene, gjennom

organisering og planlegging av undervisningen, da elevens plassering kan ha innvirkning på følelser som angst og stress. Noe som også kan vise seg i overganger.

Overgangen mellom skolene viste seg å være utfordrende for elevene, som støttes i forskning (Kearney et al., 2004, s.276). Mødrene trakk frem årsaker som nytt miljø, flere lærere og flere faglige utfordringer. En mor beskriver at overgangen til videregående gikk fint for sønnen, da de ble hørt og han havnet i klasse med sine venner. Da vennskap fungerer som en forebyggende faktor, hvor utfordringer oppleves mer håndterbare (Havik, 2018, s.87).

Flere av barna og de unge opplevde sosiale tiltak som ubehagelige og at vennskap må være noe som oppstår naturlig. Lærers evne til å legge til rette på skjulte måter, hvor elevene ikke får mer oppmerksomhet enn ønsket kommer derfor frem i materialet. Noen av mødrene deler positive erfaringer med en lærer som arbeidet for at elevene skulle få oppleve likeverdige vennskap i en *selvvalgt nærhet*, både i og utenfor ordinær klasse (Frønes, 2006, s.177). Skolen og nærmere bestemt klassen, kan man anse som en nærhet som ikke er selvvalgt for elevene, da elevene er plassert der. Noe som gjør skolens oppgave i å tilrettelegge for elevenes opplevelse av inkludering, som spesielt viktig.

Et sentralt aspekt i denne sammenheng er at noen av barna har uttrykt et ønske om hjelp til å forstå hvordan vennskap skapes. Hvor læreren kan være viktig for en eksplisitt læring av konseptet vennskap. En annen mor trakk frem manglende sosial motivasjon hos datteren som en utfordring for å skape vennskap. Hun beskriver hvordan en lærer bygde en relasjon til datteren på bakgrunn av hennes interesser, som kan tenkes å være en mulighet for datterens motivasjon i møte med andre medelever.

De sosiale kravene øker både i forventninger om elevenes deltakelse i samtaler, men også i bruken av samarbeid i undervisningen. I overordnet del av læreplanen står det beskrevet: «Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Et sentralt funn i denne forbindelse er mødrene erfaringer med at deres barn og unge føler de må velge mellom det sosiale og faglige i skolen. Da kombinasjonen ofte ble for voldsom, hvor man må finne en balanse, som tar tid. En mor beskriver det som: «en skjør tråd som lett kan ryke, hvis omgivelsene blir for mye». Dette viser en motsetning mellom elevenes behov og føringer som styrer lærers praksis, noe man gjennom Bronfenbrenner, kan forstå som systemer med manglende *gjensidige påvirkningsprosesser* (Kvillo, 2013, s.143).

Lærers tilrettelegging for faglig mestring

Et sentralt funn innenfor denne kategorien var at de fysiske forutsetningene må være til stede, slik elevene har mulighet til å ta inn det de skal lære. Her kom det frem erfaringer med tekniske hjelpemiddel som støyreducerende hodetelefoner og læringsbrett. Lærers rolle i å planlegge og gi oversikt både gjennom undervisningsmetode og utforming av oppgaver, trakk mødrene frem som viktig. Lærers arbeid i forkant av undervisning blir betegnet som *strategisk klasseledelse* (Utdanningsdirektoratet, 2011, i Saalvik & Skaalvik, 2021, s.264). Forskning viser at dette gir elevene oversikt og hjelper de til å lage realistiske forventninger i løpet av skoledagen (Martinsen et al., 2015, s.98). På den andre siden kan det tenkes at beskrivelsene av en lærer som er i forkant av undervisningen, kan være utfordrende for mange lærere som har knyttet lærerrollen til

egenskaper ved seg selv som å handle i øyeblikket, hvor en planlegger etter situasjonen (Martinsen et al., 2015, s.71). Noe som beskriver en *situasjonsbestemt klasseledelse* (Utdanningsdirektoratet, 2011, i Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.265). Funnene i lys av teori viser at man som lærer med fordel kan benytte en *strategisk klasseledelse* i møte med denne elevgruppen. Noe forskning underbygger da den strategiske klasseledelsen viser å være forebyggende og fremmer mestring av den *situasjonsbestemte klasseledelsen* (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.265). Allikevel kan man på bakgrunn av mødrenes erfaringer se hvordan en strategisk klasseledelse ikke blir gjennomført i praksis. Det kan her tenkes at lærere uten spesialpedagogisk bakgrunn ikke nødvendigvis har forståelse for elevgruppens behov for detaljerte planer og forutsigbarhet, som kan hindre dem i å se verdien av den *strategiske klasseledelsen*.

Elevne med ASF sine behov for å vite hva de skal gjøre og når, kontinuerlig gjennom skolearbeidet, kommer tydelig frem i datamaterialet. Et sentralt poeng er derfor lærerens støtte til barnas selvregulering, som kan være utfordrende på grunn av nedsatte eksekutive funksjoner (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Samtidig går skolen mot en retning som vektlegger selvregulering, som en kan se under prinsippet for læring, utvikling og dannelse, «å lære og lære» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12). For noen elever vil det å kunne medvirke og reflektere over egen læreprosess være givende og nyttig i utviklingen, men hos elevgruppen med nevroutviklingsforstyrrelse vil ikke alle ha forutsetninger for å innfri kravene om selvregulering. Noe man også kan anse som et hinder for å mestre oppgaver elevene ville hatt forutsetninger for å klare, da det kan tenkes at utfordringen oppstår allerede under planleggingen av egen læring. Denne utviklingen kan derfor gjøre slik flere opplever å ikke passe inn i skolen, spesielt med tanke på at nevroutviklingsforstyrrelse og vanskene med selvregulering ikke bare gjelder elever med ASF, men også elever med ADHD.

I møte med problematikken over viser funn gjennom analysen at lærerens rolle i å utforme oppgaver som en oppskrift kan være en støtte i elevenes evne til fokus og selvregulering. Martinsen et al. (2015) hevder at ved lærerens støtte kan elevene lære å sette opp disse selv, som kan tenkes å være en vei mot utvikling av selvregulering (s.130). På den andre siden er det en heterogen elevgruppe og det kan derfor tenkes å ikke være realistisk for alle. Når det kommer til innholdet i arbeidet viste interessene til elevene å være sentralt for læringen, motivasjonen og mestringen (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Elevenes interesse viste seg å kunne være gjeldende for både indre og personlige verdi ved å se de i lys av verdiperspektivet (Wigfield, 1994, s.50). En mor trakk frem hvordan nytteverdien burde være sentral, ved lærerens kvalitet både i faget, men også gjennom formidlingen, hvor elevene fikk oppleve å lære noe på skolen. I denne sammenheng kunne funnene settes i lys av den læringsorienterte målstrukturen for å forebygge elevens opplevelse av skolerelatert stress og fremme en positiv opplevelse av mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s.219).

5.1 Avsluttende kommentarer

Innledningsvis ser man gjennom tidligere forskning hvordan skolevegring har blitt et økende problem i skolen, samtidig som elevgruppen med ASF er spesielt utsatt. De stigende prosentene aktualiserer oppgaven og viser hvordan flere kan ha nytte av en tilrettelegging i skolen som kan øke følelsen av trygghet og redusere negative emosjoner som angst og stress hos elevene. Noe både berikelsesperspektivet (Befring, 2019), et robust læringsmiljø (Berg, 2013) og mødrenes utsagn bekrefter: «I en perfekt verden kunne man lagt opp læringen slik man treffer barn med autisme, men også alle andre».

Empirien over viser hvor kompleks lærerens oppgave er i møte med mangfoldet i en klasse og en får en forståelse for hvor stor rolle mødrene har i samarbeidet. Ved å se funnene i sammenheng med dagens utdanningspolitikk, kan man forstå at skolens utvikling mot en kunnskapseffektiv skole kan utfordre lærerens praksis i møte med elevgruppen med ASF og skolevegring, samt deres behov. For å gjøre koblingen mellom problemstillingen og funnene over, samt sammenhengen mellom de adskilte kategoriene mer tydelig. Vil jeg videre sette de i en kontekst ved hjelp av Bronfenbrenners bioøkologiske teori (1979).

Eleven befinner seg i ulike miljø, hvor jeg gjennom oppgaven har satt søkelys på skolen. Her blir eleven direkte påvirket av de andre elevene i klassen og lærer-elev relasjonen. Disse relasjonene ligger til grunn for elevenes opplevelse av trygghet, som forutsetter relasjoner basert på tillit og anerkjennelse. Samtidig blir eleven indirekte påvirket av samarbeidet læreren har med foreldrene (Bronfenbrenner, 1979, s.6). Av mødrenes erfaringer kan man lære at ved å møte foreldrene med ydmykhet og en holdning som tilsier at de er en ressurs, kan en få verdifull informasjon om barnet. Denne kan en bruke i det direkte møte for å styrke relasjonen og elevens følelse av trygghet. På den andre siden viser de til erfaringer hvor læreren har møtt de med en slik åpenhet, men blir stanset ovenfra i systemene. I lys av Bronfenbrenner kan dette tyde på at påvirkningsprosessen mellom systemene ikke er gjensidige, hvor kommunikasjonen bare går ovenfra og ned, gjennom krav fra myndighetene (i Kvello, 2013, s.143). Om påvirkningsprosessen i systemet hadde vært gjensidig og sirkulær ville elevenes stemme også bli hørt. Noe som kan tenkes å fremme elevens følelse av mestring og motivasjon i et skolesystem som er bedre tilrettelagt elevenes behov. Store forandringer i barnets liv, som blant annet overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, kan oppleves som mer håndterbar om eleven har støtte i menneskene rundt seg (Bronfenbrenner, 1979, s.211). Dette viser igjen hvordan samarbeidet mellom hjem og skole og deres felles forståelse kan styrke elevens opplevelse av trygghet, mestring og motivasjon til å lære og utvikle seg i en skolehverdag, eleven selv har medvirkning i.

Mødrenes opplevelse av manglende kunnskap om ASF og skolevegring i skolen, kan vise sammenhengen mellom læreren og lærerutdanningen og hvordan lærerens utdanning også har en indirekte påvirkning på eleven. Dette kan fortelle oss et behov for endringer i både lærerutdanningen, men også i utdanningspolitikken. I denne sammenheng kan det tenkes at en iverksetting av spesialpedagogikk som et obligatorisk fag, vil kunne fremme kunnskapen i skolen og forberede lærerne bedre på de ulike elevene en vil møte i yrket. Mødrene var reflekterte gjennom intervjuet og prøvde flere ganger å se situasjonene fra lærerens og skolens perspektiv. De delte også erfaringer fra møter høyere oppe i systemet og poengterte hvordan disse også virket inn på deres situasjon. Dette kan fortelle oss noe om behov for videre forskning ved andre nivå og deler av

systemet som blant annet skoleledelsen, hjelpeinstanser, lærerutdanningen og utdanningspolitikken.

Litteraturliste

- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk - Mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (6 utg., s.51-73). Cappelen Damm AS
- Befring, E. (1997). The Enrichment Perspective. *Remedial and Special Education*, 18(3), 182-187. <https://doi.org/10.1177/074193259701800307>
- Berg, K. (2013) Læringsledelse i møte med elevmangfoldet. I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (red.), *Klasseledelse : for elevenes læring*. (s. 199-215). Akademika forlag
- Bergin, & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Biesta, G. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2018). *Se eleven innenfra*. Gyldendal Akademisk
- Broadwin. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253-259. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1932.tb05183.x>
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet - Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm AS
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiment by nature and deisgn*. Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Who cares for children?* United Natioos Educational, Scientific and Cultural Organization
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Universitetsforlaget
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dearden, Emerson, A., Lewis, T., & Papp, R. (2017). Transforming engagement: a case study of building intrinsic motivation in a child with autism. *British Journal of Special Education*, 44(1), 8-25. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12137>
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. I J. T. Spence (red.). *Achievement and achievement motives: Psychological approaches*. San Francisco: Freeman.
- Egger, Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. Gyldendal akademisk
- Eidsvold, T. T. & Totland, T. W. (2019, 11 desember). Vi har tradisjon for å si at barna ikke mestrer skolen, men kanskje det er skolen som ikke mestrer disse barna? *Aftenposten, debatt*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/701E3V/vi-har-tradisjon-for-aa-si-at-barna-ikke-mestrer-skolen-men-kanskje-det-er-skolen-som-ikke-mestrer-disse-barna-eidsvold-og-totland>
- Eriksson, U. & Sellström, E. (2010). School demands and subjective health complaints among Swedish schoolchildren: A multilevel study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(4), 344-350. <https://doi.org/10.1177/1403494810364683>
- Everett, L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (2. utg). Universitetsforlaget
- Frønes, I. (2006). De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ghaziuddin, M. (2005). *Mental Health Aspects of Autism and Asperger Syndrome*. (1. Utg.). Jessica Kingsley Publishers.

- Gillberg, C. & Billstedt, E. (2000). Autism and Asperger syndrome: coexistence with other clinical disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 102(5), 321–330.
<https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.2000.102005321.x>
- Bateson, G. & Nake, B. (2005). Mentale systemers økologi : skridt i en udvikling (p.526). Akademisk Forl.
- Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *The American Psychologist*, 44(2), 120–126.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- 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). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240.
<https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Hersov, L. A. (1972). School refusal. *BMJ*, 3(5818), 102–104.
<https://doi.org/10.1136/bmj.3.5818.102>
- Heyne, King, N. J., Tonge, B. J. & Cooper, H. (2001). School Refusal: Epidemiology and Management. *Paediatric Drugs*, 3(10), 719–732.
<https://doi.org/10.2165/00128072-200103100-00002>
- Hume, Sreckovic, M., Snyder, K., & Carnahan, C. R. (2014). Smooth Transitions. *Teaching Exceptional Children*, 47(1), 35–45.
<https://doi.org/10.1177/0040059914542794>
- Ingul, J. M. (2014). Anxiety and social phobia in Norwegian adolescents: studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects (Vol. 2014:303).[Doktorgradsavhandling]. Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Department of Psychology.
- Jordet, N. A. (2020). *Anerkjennelse i skolen, en forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (6 utg., s. 523-542). Cappelen Damm AS
- 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. (1996). The Evolution and Reconciliation of Taxonomic Strategies for School Refusal Behavior. *Clinical Psychology (New York, N.Y.)*, 3(4), 339–354.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior. *Behavior Modification*, 28(1), 147–161.
<https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A., Lemos, A., & Silverman, J. (2004). The Functional Assessment of School Refusal Behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275–283.
<https://doi.org/10.1037/h0100040>
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1993). Measuring the Function of School Refusal Behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85–96. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_9
- Kemp, Kishida, Y., Carter, M., & Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 134–143.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.003>
- King, & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197–205.

- <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, R. F. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode, En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget
- Kristiansen, A. (1995) Når et samarbeid går i stå... Om tillit og mistillit i samarbeidet hjem-skole. I P. Arneberg, & B. Ravn (red.). *Mellom hjem og skole*. (s. 19-24). Praxis Forlag
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø. & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Kurita, H. (1991). School refusal in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/BF02206993>
- Kunnskapsdepartementet. (2017) *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – Overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 utg.). Gyldendal Akademisk
- Kvillo, Ø. (2013). Bioøkologisk teori. I: Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. *Læring – utvikling – læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi*. (s.139-158). Akademika forlag.
- Kvillo, Ø. (2020). Bronfenbrenners bioøkologiske teori. I A. G. Danielsen (red.). *Til elevens beste*. (s. 246-272). Gyldendal
- Lie, B. (2021) *Redde for skolen: om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget
- Lund, I. (2020). Kommunikasjonens muligheter og utfordringer i samarbeid. I Johannessen, B., & Skotheim, T. (red.). *Barn og unge i midten*. (1 utg., s.338-354). Gyldendal Akademisk
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring*. Forlaget Klim
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4. utg.). Universitetsforlaget
- Martinsen, H., Nærland, T. & Tetzchner, S., V. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismspekterforstyrrelser*. Gyldendal Akademisk
- Mash, & Wolfe, D. A. (2019). *Abnormal child psychology* (Seventh edition.). Cengage.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Munkhaugen, K. E. (2019) *School refusal behaviour in students with autism spectrum disorder: An exploratory study of frequency and associated factors*. [Doktorgradsavhandling]. University of Oslo
- Nathwani, G., Shoaib, A., Shafi, A., Furukawa, T. A., & Huy, N. T. (2021). Impact of COVID-2019 on school attendance problems. *Journal of global health*, 11, 03084. <https://doi.org/10.7189/jogh.11.03084>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2009). *Hjem og skole, hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal Akademisk
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (6 utg., s. 218-248). Cappelen Damm AS
- Nøkleby, H. & Surén, P. (2021). Skolestengning og barn og unges helse. I E. F. Vikum, M.K. Holtermann, V. B. Larsen & H. M. Tvedten (red.). *Folkehelse rapportens*

- temautgave 2021. *Folkehelsen etter covid-19. Pandemiens konsekvenser for ulike grupper i befolkningen*. Folkehelseinstituttet
- Ochi, Kawabe, K., Ochi, S., Miyama, T., Horiuchi, F., & Ueno, S.-I. (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(1), 17–17. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00325-7>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Olsen, & Holmen, L. (2018). *Tett på: frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget
- Opplæringsloven. (1998). Rett til spesialundervisning. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Opplæringsloven. (1998). Tilpasset opplæring. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Opplæringsloven. (1998). Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa og om kompetansekrav. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-5>
- Parker, & Asher, S. R. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Potter, J. (2007). The Communicative Rest. I N. Losseff & J. Doctor (red.), *Silence, Music, Silent Music*. (s. 155-168). Ashgate Publishing Limited
- Preece, & Howley, M. (2018). An approach to supporting young people with autism spectrum disorder and high anxiety to re-engage with formal education - the impact on young people and their families. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(4), 468–481. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1433695>
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. I L. Qvortrup & T. Næsby, *Er du med? -om inklusion i dagtilbud og skole*. Seriehefte 5 Aalborg: Forskning og Udvikling UCN, (s.5-14).
- Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillid. I I P. Arneberg, & B. Ravn (red.). *Mellom hjem og skole*. (utg., s.204-226). Praxis Forlag
- Sandbakk, M. S. (2020, 26 juni). Hva gjør vi med barn som er redde for skolen? *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/hva-gjor-vi-med-barn-som-er-redde-for-skolen/>
- Schibbye, A. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolens som læringsarena*. Universitetsforlaget
- Sæteren, A. L. (2019). *Læreren i møte med elever med stille atferd*. (1 utg.). Gyldendal Akademisk
- Tellevik, J. M., Martinsen, H., Nærland, T. & Tetzchner, S. V. (2007). Språk og forståelse hos mennesker med Asperger-syndrom. I H. Martinsen & S. V. Tetzchner (red.). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom: Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*: Vol. B. 2 (s.159-191). Gyldendal akademisk.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008) *Understanding school refusal: A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. Jessica Kingsley Publishers
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3 utg.). Gyldendal Akademisk
- Torsheim, & Wold, B. (2001). School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 293–303. <https://doi.org/10.1177/0743558401163003>
- Totsika, Hastings, R. P., Dutton, Y., Worsley, A., Melvin, G., Gray, K., Tonge, B., & Heyne, D. (2020). Types and correlates of school non-attendance in students with autism spectrum disorders. *Autism: the International Journal of Research and Practice*, 24(7), 1639–1649. <https://doi.org/10.1177/1362361320916967>
- Tøssebro, & Lundebj, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming: de første årene*. Gyldendal Akademisk.

- Ulleberg, I. (2018). Kommunikasjon mellom lærer og elev. I K. E. Thorsen & H. Christensen (red.). *Jeg er lærer, reflektert, analytisk, kompetent*. (s.27-48) Fagbokforlaget
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole*. Gyldendal
- Vinningland, P. (2020, 25. november). Slutter som rektor på Verket skole: - På tide å prøve noe nytt. *Moss Avis*, <https://www.moss-avis.no/slutter-som-rector-pa-verket-skole-pa-tide-a-prove-noe-nytt/s/5-67-1213714>
- Warholm, L. M. (2022, 4. april). Skolevegning er ikke bare et skoleproblem. *Aftenposten, foreldreliv*. <https://www.aftenposten.no/foreldreliv/i/eEo00g/skolevegning-er-ikke-bare-et-skoleproblem>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational psychology review*, 6(1), 49-78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Williams. (1927). Truancy and delinquency. *Journal of Applied Psychology*, 11(4), 276-288. <https://doi.org/10.1037/h0073589>
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt, etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk
- Øzerk, & Øzerk, K. (2013). Autisme og pedagogikk: teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser (ASF). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Informasjon til intervjupersoner:

Konfidensiell behandling av materialet. Alt anonymiseres ved skriftlig bearbeidelse av materialet, lydopptak oppbevares sikkert og slettes i ettertid.

Deltagelsen er frivillig, og dere kan velge å trekke dere når som helst i prosessen.

Introdusere meg selv:

- Masterstudent i faget spesialpedagogikk, med vekt på sosiale og emosjonelle utfordringer ved lærerutdanningen hos NTNU.
- Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Problemstilling: *hvordan kan lærere tilrettelegge for å redusere skolevegring hos elever med autismspekterforstyrrelse?*

Intervjuguide: foreldre

Bakgrunnsopplysninger

1. Vil du dele noen av dine erfaringer med deres barn og skolen?
 - Har du/dere prøvd ulike skoletilbud?
2. Hvordan vil du beskrive deres barn?
 - Styrker og utfordringer
3. Hvem jobber med deres barn?
 - Lærere, spesialpedagoger, ppt

A. Utfordringer med å dra på skolen

1. Hvordan merket du/dere at deres barn hadde utfordringer med å dra på skolen?
 - Hvilke årsaker tror du/dere har ført til denne utviklingen?
2. Hvilke tiltak prøvde dere ut? Hvordan fungerte disse?
 - a) Kan du beskrive noen tiltak som har vist seg å være spesielt virkningsfulle?
3. Hvilke erfaringer tar du/dere med deg/dere videre?

B. Skole-hjem samarbeid

1. Hvordan opplever du/dere samarbeidet med skolen?
 - a) Blir dine/deres synspunkt tatt hensyn til og fulgt opp?
 - Om eleven har byttet fra ordinær skole til ressurscenter, hvordan er forskjellen?
2. Hvordan føler du/dere at skolen inkluderer deg/dere i arbeidet?
 - a) Hva er du/deres rolle i samarbeidet?
 - Tiltak
 - Skolevegring
 - Tilpasset opplæring, iop
3. Hva mener du/dere beskriver et godt samarbeid?

C. Lærerens tilrettelegging, støtte til faglig mestring og utvikling

1. Hvilke tanker har du/dere om undervisningen til barnet deres?
 - Organisering
 - Faglig nivå, tilpasset opplæring
 - Forberedelser og overganger
 - Kommunikasjon med lærer og andre
 - Kommunikasjon og tilhørighet med medelever og klassen
2. Hvordan opplever du/dere at skolen forstår barnet deres sine faglige behov?
3. Hvordan opplever du/dere at deres barn kjenner på mestring?
 - Rammene for opplæring
 - Deltakelse i ordinære og segregerte læringsfellesskap

D. Sosial tilhørighet til medelever og klassen

1. Hvordan opplever dere at deres barn har det på skolen?
 - Deres tanker om deres barn tilhørighet i klassen
 - Deltakelse i ordinære og segregerte læringsfellesskap
2. Hva er deres forståelse av begrepet anerkjennelse?
 - a) Hvilke tanker har dere om deres barn og han/hennes opplevelse av anerkjennelse i skolen?
 - I tilknytning lærer-elev relasjonen og relasjoner til medelever
3. Hvilke tanker har dere om hvordan skolen legger til rette for at deres barn skal få likeverdige vennskap?
 - Hans/hennes opplevelse av vennskap

4. Hvordan opplever dere at skolen forstår barnet deres sine sosiale behov?
 - Hans/hennes sosiale behov

E. Kompetanse

1. Hvordan opplever dere kompetansen om autismspekterforstyrrelse blant de som arbeider sammen med deres barn?
2. Hvordan opplever du kompetansen om skolevegring blant de som arbeider sammen med deres barn?
3. Hvordan opplever dere at skolen sine verdier og holdninger påvirker deres barn?

Avslutningsspørsmål

1. Hva vil dere trekke fram som viktige punkt for at deres barn skal trives på skolen?
2. Er det noe annet du/dere ønsker å ta opp/legge til?

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Skolevegring hos elever med autismspekterforstyrrelse”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut *hvordan lærere kan tilrettelegge for å redusere skolevegring hos elever med autismspekterforstyrrelse*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er min masteroppgave i studieretningen lærerutdanningen og nærmere bestemt faget spesialpedagogikk, ved NTNU. Emnet fokuserer på sosiale og emosjonelle utfordringer og jeg ønsker derfor å få et innblikk i foreldre- og/eller lærerperspektivet til barn med autismspekterforstyrrelse, som har hatt eller har skolevegring. Disse erfaringene ønsker jeg å bruke for å se hvordan man kan redusere skolevegringen hos denne elevgruppen og legge bedre til rette for dem i skolehverdagen. Det er derfor viktig at foreldrene og/eller lærerne nylig har stått eller står i en prosess, hvor barnet har utfordringer med å dra på skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk, hvor Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), institutt for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å spørre deg om å delta, da jeg i mitt prosjekt vil intervjuere lærere og/eller foreldre som har erfaring med egne barn eller elever med autismspekterforstyrrelse og skolevegring. I den kvalitative studie trenger jeg 3 til 5 lærere eller foreldre som vil intervjues. For å etablere kontakt vil jeg sende ut informasjon via mail til relevante skoler og organisasjoner, som kan videreformidle denne.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et kvalitativt forskningsintervju. Det vil ta deg opp mot 1 time og intervjuet planlegges å gjennomføres i løpet av februar-mars 2022. Hvor og når intervjuet vil gjennomføres avtales nærmere med

hver enkelt deltaker. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer i møte med skolevegring og dine opplevelser av hvilke faktorer som har hatt positiv innvirkning hos ditt barn/elev. Intervjuet blir tatt opp gjennom Nettskjema diktafon, deretter lagres og behandles det sikkert gjennom Microsoft OneDrive, som NTNU har databehandleravtale med.

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. Intervjudata vil bare være tilgjengelig for meg (Elise Kvammen) og min veileder (Sigrid Slettebakk Berge) ved behandlingsansvarlig institusjon, NTNU. Jeg vil også sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, ved å erstatte navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret og behandles sikkert gjennom Microsoft OneDrive og du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i 25.05.2022. Ved prosjektslutt, når oppgaven er godkjent vil opptak og transkripsjoner fra intervjuet slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg og barnet/eleven basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Veileder ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Sigrid Slettebakk Berge på epost (sigrid.s.berge@ntnu.no) eller på telefon: 73 55 98 68.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på epost (thomas.helgesen@ntnu.no) eller på telefon: 93 07 90 38.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sigrid Slettebakk Berge

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Elise Kvammen

Student

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger og opplysninger om barnet mitt behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Norsk Elise Kvammen

Meldeskjema / Skolevegring hos elever med autismespekterforstyrrelse / Vurdering

Vurdering

15.02.2022 Skriv ut

Referansenummer
416253

Prosjekttittel
Skolevegring hos elever med autismespekterforstyrrelse

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode
03.01.2022 - 20.08.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
15.02.2022	Standard

Kommentar
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1
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. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte 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 og deres foresatte 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/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og 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:
<https://www.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: Olav Rosness, rådgiver

Lykke til med prosjektet!

b19329f23

Chat med oss på hverdager fra 12-14

