

Kristine Sørløkk og Ane Dorthé Berg

## Hvorfor skal jeg alltid tåle så mye?

En kvalitativ studie om hvordan spesialpedagoger snakker om forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse i skolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sobh Chahboun

Mai 2023



Kristine Sørløkk og Ane Dorthe Berg

## **Hvorfor skal jeg alltid tåle så mye?**

En kvalitativ studie om hvordan spesialpedagoger snakker om forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse i skolen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Sobh Chahboun  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne studien er avgrenset til å sette søkelys på hvilke erfaringer spesialpedagoger har om forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse i skolen. Studien har som mål å besvare følgende problemstilling: *Hvordan snakker spesialpedagoger om forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse i skolen?* Dette blir belyst i forskningsspørsmålene:

Medvirkende faktorer for skolevegringsatferd hos barn med autismespekterforstyrrelse, hvordan spesialpedagoger erfarer at god tilrettelegging i skolen kan motvirke skolevegring hos barn med autismespekterforstyrrelse og hvordan kompetanseheving og samarbeid kan være en forebyggende faktor for skolevegring hos barn med autismespekterforstyrrelse.

Vi har valgt å benytte en kvalitativ forskningsmetode i form av semistrukturert intervju for å innhente spesialpedagogers kunnskap og erfaringer. Vi intervjuet tre ulike spesialpedagoger med kompetanse innenfor feltet. To av intervjupersonene har også veiledningskompetanse. Alle intervjuene har vært med å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Skolevegringsatferd er et økende problem. I denne studien har vi kommet frem til at en kan se på autismediagnosens kjennetegn som en medvirkende faktor for utvikling av skolevegringsatferd. God kartlegging kan bidra til å finne ut hvordan redusere stressnivået og de belastende faktorene hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse. Dette kan føre til å opprettholde beroligende faktorer som kan bidra til ønsket tilstedeværelse i skolen. Uhrskov og Hejlskov Jørgensens (2007) stressmodell og mitt energibudsjett Granum-Fjæran (2022) blir belyst som gode kartleggingsverktøy.

God tilrettelegging kan bidra til å forebygge skolevegringsatferd. Elever med autismespekterforstyrrelse trenger å vite hva som forventes av dem. Vesentlige faktorer er blant annet god struktur, forutsigbarhet og individuelle tilpasninger. Inkludering trenger ikke alltid å være i form av tilstedeværelse i klasserommet. Funn viser at gode relasjoner, både med voksne og medelever, spiller en sentral faktor for om eleven trives på skolen, og vil være en viktig bidragsyter til at elever med autismespekterforstyrrelse ikke havner utenfor. Videre blir økt fokus på kompetanseheving i skolen påpekt. Det beskrives at i skolen i dag er det for lite kunnskap om autismediagnosen, som igjen fører til dårlige rammer for å kunne tilrettelegge godt nok etter individuelle behov. Viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid blir tydeliggjort i form av at skolen skal spille på lag med foreldre eller foresatte av barnet. Det er de som kjenner barnet best, og deres stemme bør bli hørt. Samarbeid med andre instanser er også betydningsfullt når skolevegringsaker oppstår.

Funnene som er kommet frem i denne studien gir et innblikk i at autismediagnosens kjennetegn og andre medvirkende faktorer kan sees på som sentrale, for at skolevegringsatferd hos denne elevgruppen oppstår. Videre viser funn at god og tilstrekkelig kartlegging og tilrettelegging kan være forebyggende. Til slutt presiseres det i våre funn at det bør være et økt fokus på kompetanseheving rundt autismediagnosen generelt i skolen.



# Abstract

This study is limited to illuminate and elaborate on what experiences special educators have when preventing school refusal behaviour for children and young people with autism spectrum disorder in school. The purpose of this study is to answer the following question: How do special educators talk about preventing school refusal behaviour for children and young people with autism spectrum disorder in school? This is elucidated in the research questions: Contributing factors for school refusal behaviour for children with autism spectrum disorder, how special educators learn that good provision in school can counteract school refusal for children with autism spectrum disorder and how competence enhancement and cooperation can be a preventive factor for school refusal for children with autism spectrum disorder.

We have chosen to use a qualitative research method in the form of semi-structured interviews to obtain special education teachers' knowledge and experiences. We interviewed three different special educators with expertise in the field. Two of the interviewees also have counselling skills. All of the interviews we have conducted, has helped massively to shed a light on the issue and research questions.

School refusal behaviour is an increasing challenge and problem. In this study, we have concluded that the characteristics of the autism diagnosis can be seen as a contributing factor to the development of school refusal behaviour. Good mapping and sufficient knowledge can help to reduce the stress level and the burdensome factors in children and young people with autism spectrum disorder. This can lead to maintaining calming factors that can contribute to the desired presence at school. Uhrskov and Hejlskov Jørgensen's (2007) stress model and my energy budget by Granum-Fjæran (2022) are highlighted as good mapping tools.

Good planning can help prevent school refusal behaviour. Students with autism spectrum disorder need to know what is expected of them. Important factors include good structure, predictability and individual adaptations. Good inclusion does not always have to be physical inclusion in the form of presence in the classroom. Findings also show that good relationships both with adults and fellow students plays a key role in whether the student thrives at school, and will be an important contributor for preventing students with autism spectrum disorder being excluded and falling outside. Furthermore, an increased focus on skills development in schools is highlighted. It is described that in schools today there is not enough knowledge about the diagnosis of autism, which in turn leads to poor frameworks for making arrangements well enough according to individual needs. The importance of good school-home cooperation is made clear in the form of playing on a team with the child's parents or guardians. They are the ones who know the child best, and their voice should be heard.

Preventive cooperation with other agencies is also important when school refusal cases arise.

Our findings related this study give an insight into the fact that the characteristics of the autism diagnosis and other contributing factors can be seen as central to the occurrence of school refusal behavior in this group of pupils. Furthermore, findings show that good and sufficient mapping and planning can have a preventive effect. Finally, it is specified

in our findings that there should be an increased focus on raising competence around the diagnosis of autism in general in schools.



# Forord

Etter utallige telefonsamtaler og møter, sene kvelder og helger fylt med skriving i tillegg til 100% fast jobb, kan vi endelig si at vi er i mål med denne masteroppgaven. Det har vært en lærerik og givende prosess som har hatt både sine opp- og nedturer.

Vi vil takke vår veileder Sobh Chahboun for god veiledning gjennom gode, konstruktive tilbakemeldinger og fine samtaler.

Vi vil takke våre samboere Espen og Erik for tålmodighet og forståelse gjennom hele prosessen. Uten dere ville dette vært vanskelig å få til.

Vi vil også takke nære og kjære, både venner og familie. Dere vet hvem dere er.

Sist, men ikke minst, ønsker vi å rette en stor takk til hverandre. Vi klarte det.



# Innhold

1	Introduksjon .....	14
1.1	Bakgrunn .....	14
1.2	Tidligere forskning.....	15
1.3	Formål, problemstilling og forskningsspørsmål .....	16
2	Teoretisk rammeverk .....	18
2.1	Autisme .....	18
2.1.1	Definisjon og forståelse av autisme i dag .....	18
2.1.2	Diagnosekriterier.....	19
2.2	Kjernevansker .....	19
2.2.1	Sosiale vansker.....	19
2.2.2	Språk og kommunikasjonsvansker .....	20
2.2.3	Stereotyp og repeterende atferd .....	20
2.3	Skolevegringsatferd.....	20
2.3.1	Skolefravær, skulk og skolevegring .....	20
2.3.2	Autismespekterforstyrrelse og skolevegringsatferd .....	21
2.3.3	Konsekvenser av fravær i skolen .....	22
2.4	Autisme og stress.....	23
2.4.1	Autisme og forutsigbarhet .....	26
2.5	Inkludering i skolen .....	27
2.6	Lærer-elev-relasjon .....	27
2.6.1	Kompetanse .....	28
2.7	Samarbeid.....	28
2.7.1	Tverretatlig samarbeid .....	28
2.7.2	Skole-hjem samarbeid .....	28
3	Metode .....	30
3.1	Kvalitativ forskningstilnærming .....	30
3.2	Metodologi .....	30
3.2.1	Fenomenologi .....	31
3.2.2	Hermeneutikk .....	31
3.3	Semistrukturert intervju som forskningsmetode .....	31
3.4	Forarbeidet.....	32
3.4.1	Intervjuguide.....	32
3.4.2	Rekruttering .....	33
3.4.3	Gjennomføringen .....	34
3.5	Etterarbeidet .....	36

3.5.1	Transkribering .....	36
3.5.2	Tematisk analyse .....	36
3.6	Forskerrollen og forhåndsforståelse .....	38
3.7	Kvaliteten på studiet.....	39
3.7.1	Reliabilitet.....	39
3.7.2	Validitet .....	40
3.8	Etiske hensyn .....	40
3.8.1	Meldeplikt .....	40
3.8.2	Frivillig informert samtykke .....	41
3.8.3	Konfidensialitet .....	41
4	Presentasjon og drøfting av funn .....	42
4.1	Skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse .....	42
4.1.1	Skolefravær.....	43
4.1.1.1	Skolefravær og autismespekterforstyrrelse.....	43
4.1.1.2	Skolevegring vs. skulk .....	44
4.1.2	Skolefravær.....	45
4.1.2.1	Komplekse utfordringer .....	45
4.1.2.2	Autisme og stress .....	46
4.1.3	Verktøy/kartlegging.....	47
4.1.3.1	Stressmodell .....	48
4.1.3.2	Energibudsjett .....	50
4.2	Tilrettelegging og inkludering.....	51
4.2.1	Tilrettelegging .....	51
4.2.2	Inkludering.....	56
4.3	Kompetanseheving og samarbeid .....	57
4.3.1	Kompetanseheving .....	57
4.3.2	Samarbeid .....	59
5	Avslutning.....	62
5.1	Oppsummering av funn sett i lys av forskningsspørsmål 1 .....	62
5.2	Oppsummering av funn sett i lys av forskningsspørsmål 2 .....	63
5.3	Oppsummering av funn sett i lys av forskningsspørsmål 3 .....	64
5.4	Konklusjon .....	65
5.5	Refleksjoner og fremtidig forskning .....	66
	Referanser.....	68
	Vedlegg.....	73



# 1 Introduksjon

Tema for denne studien er kunnskap om, og forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismspekterforstyrrelse. Autismspekterforstyrrelse er en nevroutviklingsforstyrrelse som påvirker blant annet både det sosiale og kommunikative området (Helverschou, 2022, s. 23-24). Nødvendig kompetanse om autismediagnosens komplekse utfordringer kan være avgjørende for å kunne forebygge skolevegringsatferd hos denne elevgruppen.

## 1.1 Bakgrunn

Skolevegringsatferd er et økende problem i norske skoler. Tone Martha Sødal er elevombud i Kristiansand, og slår alarm i en rapport angående det økende problemet. Hun beskriver at det er sterk økning i antall saker som handler om ufrivillig skolefravær, også kalt skolevegring. Elevene betegnes som en gruppe som selv ønsker å gå på skolen, men at det av ulike grunner er blitt for vanskelig. Det ufrivillige fraværet i skolen rammer både elevene og familiene, og kan bidra til skam, opplevelse av skyld, avmakt, og at vanskene blir større jo lengre tid som går. Dette er en kompleks problemstilling som kan kreve helhetlige og ofte omfattende tiltak (Sødal, 2021, s. 13).

Skolen, slik den er utformet i dag, omtales av idéhistoriker Espen Schaanning som en skole som har endret seg i løpet av de siste årene. Han belyser at skolen har fått økt fokus på faglig kompetanse hos elevene, hvor det meste skal vurderes, måles og testes. Dette bidrar til å skape en forventning og et press for barn i skolen fra tidlig alder av. Skoleløpet bidrar til å differensiere elever i høy grad, hvor det blir stilt innholdsmessige krav som ikke er oppnåelige for alle. Dette bidrar til å skape elever som ikke mestrer eller behersker å nå de høye kompetansemålene som skolen har satt. Schaanning retter fokus mot at skolen bør prioritere mer læring, tilpasset opplæring og tidlig innsats (Jakobsen, 2018).

For barn og unge med autismspekterforstyrrelse kan skolehverdagen være ekstra krevende. Forekomst av andelen barn som får diagnosen autisme har økt sterkt i alle høyinntektsland siden 1980-tallet. Hovedårsaken er at diagnosekriteriene er blitt endret, slik at flere passer til diagnosen. I tillegg har det blitt større og økt bevissthet rundt diagnosen (NOU 2020:1). Sjansen for at en møter et barn med autismspekterforstyrrelse i norsk skole i dag er derfor stor. Barn og unge med autismspekterforstyrrelse har flere komplekse utfordringer enn normalt fungerende barn. Blant annet har de vansker med å oppfatte og tolke andres emosjoner, samt dele andres gleder, interesser og sorger. Dette kan skape en avstand til det sosiale fellesskapet skolen er. Disse forståelsesvanskene kan føre til misforståelser og krenkelser, og man kan oppleve å føle seg utenfor (Helverschou, 2022, s. 16).

Alle elever, uavhengig av forutsetninger, har rett og krav på å trives i egen skolehverdag. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven) viser i kapittel 9A§ 2 at *alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.*

Den økende forekomsten av skolevegring sett i tråd med autismediagnosens komplekse utfordringer kan bidra til at barn og unge med autismespekterforstyrrelse er utsatt for å falle utenfor skolen slik den er i dag, med mindre en arbeider målrettet og forebyggende. Som nevnt innledningsvis er fokuset i denne studien rettet mot kunnskap rundt faktorer som kan bidra til at skolevegringsatferd forekommer, samt forebyggende faktorer for å unngå skolevegring hos denne elevgruppen. Det kan tenkes at fokus på forebygging i arbeidet mot skolevegringsatferd skaper mindre kostnad for samfunnet generelt og skolen spesielt, fremfor å iverksette tiltak ved reparasjon av en skade som allerede har skjedd.

## 1.2 Tidligere forskning

Til tross for at skolevegring er et kjent fenomen i norske skoler, finnes det svært lite forskning omkring skolevegring (Ingul, 2005, s. 28). Forskning kommer hovedsakelig fra USA (Løvereide, 2011). Likevel utgjorde skolefravær og atferdsvansker den nest hyppigste henvisningsgrunnen til Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) for gutter og var blant de hyppigste henvisningsgrunnene for jenter over 13 år (Sosial og helsedirektoratet 2008:20; Løvereide, 2011). Forskning viser at de fleste tiltak mot skolevegring blir satt i gang først etter skolefraværet har blitt et stort problem. Tidlig intervensjon kan gjøre at problemene ikke får utviklet seg. Ved skolevegring handler det om å ta tak i problemet knyttet til fravær før det har blitt stort, og idet barnet eller ungdommen har begynnende fravær som ikke skyldes sykdom eller andre godkjente grunner (Ingul & Havik, 2021).

I Norge er det ikke gjort mye tidligere forskning når det kommer til problemstillingen rundt barn med autisme som viser tegn til eller sliter med skolevegring. Likevel er det gjort noen studier som viser til at barn og unge med autismespekterforstyrrelse viser vansker med å komme på skolen, i større grad enn normalt fungerende barn. I Norge ble det i 2018 skrevet en doktorgradsavhandling som konkluderer med nettopp dette. Forsker Ellen Kathrine Munkhaugen forsket på skolevegring hos barn med autismespekterforstyrrelse (Munkhaugen, 2019, s. 41). Sammen med professor Trond H. Diseth og overlegene Elen Gjevik og Eili Sponheim gjorde hun flere funn i sin studie. Studien baserte seg på å undersøke hvor mange som viste skolevegringsatferd i en gruppe av 68 elever med autismespekterforstyrrelse og normalt evnenivå. Alle var i alderen 9 til 16 år. Det ble registrert av foreldre over en fireukersperiode om barna gikk på skolen, om de var syke eller om de viste skolevegringsatferd. Forutsetningen for å grunngi fraværet med skolevegringsatferd var dersom elevene var borte fra skolen eller timer uten gyldig grunn, eller viste vegring, men gjorde det under press.

Studiens funn viste blant annet at rundt femti prosent av elevene med autismespekterforstyrrelse og rundt syv prosent av en gruppe like gamle elever uten diagnosen viste skolevegringsatferd i de fire ukene. Elevene med autismespekterforstyrrelse viste skolevegringsatferd oftere i løpet av perioden enn de andre elevene. Elevene fra barnetrinnet viste vegring mot å delta i timer, mens elever fra ungdomstrinnet kunne være borte i timer eller dager. Munkhaugen presiserer at disse funnene underbygger det at man bør ta disse tegnene på alvor, samt forsøke å finne ut grunnen til skolevegringsatferden hos denne elevgruppen (Munkhaugen, 2019, s. 52).

Munkhaugen (2019, s. 52) beskriver et behov for å finne årsaker for skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse. Som nevnt er det gjort lite tidligere

forskning på denne problemstillingen, noe som gjør at motivasjonen vår for å bidra til forskning på området øker. Dette bidrar til å aktualisere hvorfor vi har valgt problemstillingen vi ønsker å belyse, nemlig et ønske om økt fokus på området barn og unge med autismspekterforstyrrelse og skolevegringsatferd. Dette gjør at vi blir nysgjerrige på å se nærmere på det aktuelle temaet i vårt forskningsprosjekt, og få muligheten til å selv drøfte mulige årsaker og tiltak.

Martnes (2022, s. 195) beskriver at det er gjort flere undersøkelser som viser at det er høyt skolefravær blant barn og unge med autismspekterforstyrrelse. En norsk undersøkelse viser at 53% av en gruppe barn med autismediagnose hadde opplevd vansker med å dra på skolen eller å bli værende der en hel skoledag. Det beskrives også at fraværet ofte er et symptom på et høyt stressnivå over lengre tid. Barna ønsker gjerne selv å gå på skolen, men til slutt blir det så uoverkommelig at de ikke klarer det. Det blir også belyst av Martnes (2022) at det er ulike forhold som bidrar til at skolen oppleves utrygg, blant annet usikkerhet rundt hva som skal foregå på skolen, manglende relasjoner, stress, støy og mobbing (Martnes, 2022, s. 195).

På bakgrunn av at forskning viser at flere får autismediagnosen, og at undersøkelser og studier viser at barn og unge med autismspekterforstyrrelse er spesielt utsatt for skolevegring, anser vi derfor denne studien som stor spesialpedagogisk relevans.

### 1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

De sentrale spørsmålene i forbindelse med planlegging av en intervjuundersøkelse dreier seg om intervjuets hvorfor, hva og hvordan (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 140). Studiens "hva" ble presentert i kapittel 1. introduksjon, hvor prosjektets tema ble redegjort for. Studiens "hvordan" blir presentert i kapittel 3. metode. Studiens "hvorfor" presenteres i form av prosjektets formål. Med bakgrunn i tidligere forskning og et økt fokus på problematikken skolevegring, er formålet i studien å belyse hvilke faktorer som kan bidra til at barn og unge med autismspekterforstyrrelse utvikler skolevegringsatferd. Videre vil formålet være å belyse hvordan man i skolen kan forebygge at en slik type atferd oppstår før det er blitt et stort problem.

Med grunnlag i formålet med oppgaven vil vi presentere følgende problemstilling:  
*Hvordan snakker spesialpedagoger om forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismspekterforstyrrelse i skolen?*

For å kunne svare på problemstillingen er følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

- Hva kan ligge til grunn/være medvirkende faktorer for skolevegringsatferd hos barn og unge med autismspekterforstyrrelse?
- Hvordan erfarer spesialpedagoger at god tilrettelegging i skolen kan motvirke skolevegring hos barn og unge med autismspekterforstyrrelse?
- Hvordan kan kompetanseheving og samarbeid være en forebyggende faktor for skolevegring hos barn og unge med autismspekterforstyrrelse?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er blitt justert på bakgrunn av funn i datamaterialet. Problemstillingen er undersøkt gjennom å benytte et semistrukturert intervju med tre ulike spesialpedagoger med kompetanse innenfor feltet.



#### **1.4. Oppgavens oppbygging og avgrensing**

I kapittel 1 presenterer vi bakgrunn for studien, tidligere forskning, formålet med studien vår, problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 tar for seg det teoretiske rammeverket, som innebærer teori om autismediagnosen, skolevegring og andre relevante elementer for studien.

Kapittel 3 belyser den metodiske tilnærmingen vi har benyttet i studien, og en detaljert beskrivelse av vår fremgangsmåte for å kunne belyse problemstillingen. Forskerrollen og etiske hensyn vil bli drøftet.

Kapittel 4 presenterer sentrale funn drøftet opp mot relevant teori. Problemstilling og forskningsspørsmål belyses opp mot utsagn hentet fra intervjupersonene.

Kapittel 5 fremstiller en oppsummering fra funn og drøfting sett opp mot hvert forskningsspørsmål. Videre gis det en konklusjon basert på funn sett opp mot problemstillingen. Avslutningsvis blir videre aktualisering presentert.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil det teoretiske grunnlaget bli presentert. Vi vil berøre noen begreper og modeller som vi anser som relevante i forskning på barn og unge med autismspekterforstyrrelse som viser tegn til skolevegring. Med utgangspunkt i litteraturen om temaet, vil vi presentere sentrale teoretiske perspektiver som kan belyse ulike sider av temaet.

### 2.1 Autisme

Leo Kanner beskrev og identifiserte autisme hos barn for første gang i 1943. Han utførte en studie og beskrev karakteristiske trekk ved autismetilstanden (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 14). Han begynte etterhvert å bruke begrepet "tidlig infantil" fordi symptomene på autisme var til stede fra fødselen av (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 25). Samtidig med at Kanner introduserte og beskrev infantil autisme i USA, brukte Hans Asperger det samme begrepet for å beskrive en lignende utviklingsforstyrrelse hos barn og ungdom i Østerrike (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 26). Asperger hevdet at autisme var resultatet av et komplekst samspill mellom biologiske og miljømessige faktorer, og at det var snakk om et spekter av forstyrrelser (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 26). Dette er i motsetning til Bruno Bettelheim som mente at årsaken til autisme var mødres manglende omsorg og kjærlighet for sine barn. Denne tilnærmingen til autisme blir omtalt som kjøleskapsmødreteorien (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 27).

Den britiske psykiateren Lorna Wing var opphav til betegnelsen autismspekteret, et kontinuum fra de med store forsinkelser i utviklingen til de med gode læreevner og godt utviklet språk. Hun innførte betegnelsen Asperger syndrom om personer med autisme som er høytfungerende (Helverschou, 2022, s. 21). En annen som har vært viktig for valideringen av autisme som egen diagnostisk kategori er barnepsykiateren Michael Rutter. Han avdekket den høye forekomsten av epilepsi, og påviste den prognostiske betydningen av tidlig språk og evnenivå. Arbeidet til Rutter har også vært viktig for den feilaktige antakelsen om at mødre var årsaken til at noen barn utviklet autisme (Helverschou, 2022, s. 22). Arbeidene til Rutter og Wing fikk stor betydning for forståelsen av autisme og diagnostisk praksis. Det medførte et bredere begrep som omfattet flere, bla. hos personer med høyt og normalt evnenivå, hos personer med Downs syndrom, hos personer som er blinde, døve og hørselshemmede. Det ble også klarere at autisme kan opptre sammen med andre nevrouviklingsforstyrrelser som ADHD og Tourettes syndrom (Helverschou, 2022, s. 22).

#### 2.1.1 Definisjon og forståelse av autisme i dag

Autismespekterdiagnosen (ASD) viser til en rekke nevrouviklingsforstyrrelser med noen felles kliniske trekk, men med svært utfordrende etiologisk og diagnostisk kategorisering. I dag bruker de fleste land, inkludert Skandinavia, the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) utgitt av the American Psychiatric Association. ASD er karakterisert som en svekket sosial interaksjon, kommunikasjonsvansker, begrensede interesser og stereotypisk oppførsel. Variasjonen i profiler og potensielle komorbide tilstander resulterer i en komplisert forståelse og oppfatning av diagnosen (Chahboun et al., 2022).

## 2.1.2 Diagnosekriterier

Autisme diagnostiseres på grunnlag av symptombeskrivelser, altså fravær eller tilstedeværelse av bestemte typer atferd (Helverschou, 2022, s. 15). Autisme er medfødt, og hos de med de mest alvorlige vanskene blir symptomene ofte synlige i løpet av barnets tre første leveår. For barna som har et høyere evnenivå, kommer ofte vanskene ved overgang til skole eller på et senere tidspunkt (Helverschou, 2022, s. 16).

I Norge benyttes diagnosesystemet ICD (ICD-10). Der er ikke autisme én diagnose, men er delt inn i fem underkategorier. Alle innebærer vansker innenfor gjensidig sosial interaksjon, kommunikasjon og språkutvikling og repetitiv atferd, som stereotypier, interesser eller temaer (WHO, 1992; Helverschou, 2022, s. 15-23). I mai 2018 ble det framsatt forslag til reviderte kriterier for ICD-11. Disse er ennå ikke oversatt til norsk (Helverschou, 2022, s. 24). De reviderte kriteriene innebærer at autismespekterlidelse defineres med vansker innen to områder, i likhet med DSM-5, det amerikanske diagnosesystemet: problemer på det sosiale og kommunikative området og problemer med begrensede, repetitive mønstre i atferd, interesser og aktiviteter. Undergrupper er beholdt hvor det skilles mellom de med/uten utviklingshemming og de med/uten språkvansker. I tillegg gis det tilgang til å diagnostisere komorbide lidelser som eksempelvis angst og ADHD sammen med autisme. Viktigheten av å kartlegge uvanlig sensorisk sensitivitet og uvanlige forhold til mat og søvn, understrekes (Helverschou, 2022, s. 23-24).

Det er viktig å være klar over at diagnosekriteriene i de forskjellige diagnosesystemene beskriver tilstanden hos førskolebarn. Hos ungdom og voksne vil tilstanden fremtre annerledes, og mennesker med autisme har et stort utviklings- og læringspotensial. Graden av autistiske vansker, personens væremåte og utvikling vil også påvirkes av tilleggsvansker og komorbiditet (Helverschou, 2022, s. 20).

## 2.2 Kjernevansker

### 2.2.1 Sosiale vansker

De fleste barn følger et generelt mønster i den sosiale utvikling, og er grunnleggende sosiale fra fødselen av (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 71). Det er bred enighet blant forskere om at barn med autismespekterforstyrrelse ikke følger de vanlige mønstrene for sosial utvikling, og sosialt samspill regnes som en av kjernevanskene hos mennesker med autismespekterforstyrrelse (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 74).

Små barn med autisme kan ha avvik i øyekontakt, blikkvekslinger og ansiktsuttrykk for å formidle ønsker og interesser (Helverschou, 2022, s. 16). Ved toårsalderen blir ofte svekkelse i sosiale ferdigheter mer synlig for mennesker rundt dem, hvorav barnet viser manglende interesse for andre barn og voksne og sjeldent tar initiativ til sosialt samspill. Mange barn med autismespekterforstyrrelse leker ikke med lekeobjekter på en aldersadekvat måte, og kan ha vansker med å delta i lek med sine jevnaldrende eller å initiere lek (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 75). For barn med autisme kan noen av vanskene være å oppfatte og tolke andres emosjoner og vansker med å dele andres gleder, interesser og sorger, som skaper avstand til det sosiale fellesskapet. Forståelsvanskene fører lett til misforståelser og krenkelser, og mange med autisme opplever fravær av vennskap og mobbing (Helverschou, 2022, s. 16).

### 2.2.2 Språk og kommunikasjonsvansker

Forsinket og/eller avvikende språkutvikling er et vanlig kjennetegn hos mange barn med autismespekterforstyrrelse (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 66). Mange har kvalitativt svikt i både verbal/ikke-verbal kommunikasjon, men variasjonen er stor. Noen kan så vidt uttrykke enkle behov med enkeltord eller tegn. Andre har noe bedre språk, men med språklige avvik som ekkotale, særegne ord og fraser og vansker ved bruk av personlig pronomen. Mange har også et velutviklet talespråk, men hvor vanskene er knyttet til samtaleferdigheter og bruken av språket i forskjellige sosiale situasjoner. Når det gjelder språkforståelse har mennesker med autisme vansker særlig knyttet til indirekte tale, billedlige uttrykk og generelle utsagn. Metaforer, ordtak, humor og "slang" blir ofte forstått bokstavelig (Helverschou, 2022, s. 17).

### 2.2.3 Stereotyp og repeterende atferd

Mennesker med autisme har ofte stereotyp og repeterende atferd og interesser. De har ofte få og snevre interesseområder. Karakteristiske trekk er ensprethet i tanker og væremåte, rigide og altoppslukende interesser. Oppheng i rutiner og ritualer er heller ikke uvanlig. Mange reagerer sterkt på små endringer i detaljer i sine omgivelser, og forandringer kan ofte være utfordrende (Helverschou, 2022, s. 18).

## 2.3 Skolevegringsatferd

Det er gjort flere undersøkelser som konkluderer med at det er høyt skolefravær blant autistiske barn. 53% av en gruppe barn med autisme hadde opplevd vansker med å dra på skolen eller bli der en hel skoledag i en norsk undersøkelse (Martnes, 2022, s. 195).

I september 2022 publiserte NRK en artikkel som omtaler at det er økning i saker med ufrivillig skolefravær over hele landet (Bjøranger, 2022). Elever opplever at det ikke hjelper å si fra og at de til slutt ikke klarer å gå på skolen. Mange barn og foreldre føler seg ikke hørt, og det påpekes at mangel på tilrettelegging i skolen er det største problemet. I artikkelen omtales også at det er stor økning på mellom-ungdomstrinn, men at det også finnes saker helt ned på 1. trinn (Bjøranger, 2022). Elevombud i Kristiansand, Tone Martha Sødal, slår alarm om barn og unge skolevegring i en rapport til kommunens ledelse. Rapporten beskriver at det er i løpet av de tre siste årene, en sterk økning på antall saker som handler om ufrivillig skolefravær, også kalt skolevegring (Sødal, 2021, s. 13).

### 2.3.1 Skolefravær, skulk og skolevegring

Det vil først være hensiktsmessig å definere betydningen av de ulike begrepene skolefravær, skulk og skolevegring. *Skolefravær* blir et problem når elever oppnår mer enn 25% fravær fra skoletiden i minst to uker, når elever har problemer med å delta i timene i minst to uker, eller har minst ti fraværsdager i løpet av femten uker av et skoleår (Havik, 2019, s. 18). Det kan være komplekse årsaker til fravær i skolen, eksempelvis faktorer på skolen, familiære årsaker, barnet selv, eller i relasjoner til venner eller andre. Også manglende motivasjon og mestring kan være årsaker til at elever får høyt fravær i skolen (Havik, 2018, s. 19).

Det er viktig å skille på ulike typer fravær i skolen. *Skulk* kjennetegnes av elever som ikke er motivert for, eller interessert i skolen, som misliker skolearbeidet og kjeder seg. Denne gruppen viser sjeldent dårlig samvittighet, trekkes mot andre aktiviteter utenfor skolen, og kan vise antisosiale egenskaper og atferdsforstyrrelser. De er heller ikke

bekymret for å gå på skolen. Det er typisk at de unngår skolen, hjemmet, og har unnskyldninger som skylder eller skjuler fraværet (Havik, 2018, s. 27). Norsk Helseinformatikk (NHI) definerer også elever som skulker skolen som en gruppe elever som aktivt velger å ikke gå på skolen (NHI, 2022).

Det er blitt vanlig å skille begrepet skolevegring fra skulk. *Skolevegring* er elever som vil gå på skolen, men som ikke klarer det. Disse elevene har interesse for skolearbeidet og et ønske om å delta i skolehverdagen, men de klarer likevel ikke å gå. King & Bernstein (2001) definerer skolevegring slik: "*vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag*". Det emosjonelle ubehaget og negative følelsene kan føre til at man unngår å oppsøke skolen, slik at man slipper å kjenne på de ubehagelige og vonde følelsene (King & Bernstein, 2001; Havik, 2018, s. 28). Også NHI beskriver at ufrivillig skolefravær, skolevegring, må avgrenses fra skulking, og begrunner dette med at skolevegrere selv ønsker å gå på skolen, men med grunnlag i emosjonelle vansker ikke mestrer det (NHI, 2022). NHI definerer skolevegring slik: "*Når et barn eller en tenåring egentlig ønsker å gå på skolen, men ikke får det til på grunn av frykt/redsel av å være på skolen*" (NHI, 2022).

Havik (2018) beskriver tegn hos skolevegrere som eksempelvis plager med kvalme eller magesmerter og hodepine, spesielt på morgenen eller kvelden før skoledagen. Videre beskriver hun at slike somatiske og psykosomatiske plager ofte forsvinner dersom de slipper å gå på skolen. Skolevegrere kan også ha ulike typer angst, som sosial angst, separasjonsangst, prestasjonsangst, eksponeringsangst eller depresjon. Dersom skolemiljøet er negativt nok, kan skolevegring oppstå uten at angst er tilstede, slik som eksempelvis hvis man strever med sosial tilpasning (Havik, 2018, s. 30).

### 2.3.2 Autismespekterforstyrrelse og skolevegringsatferd

Det er først og fremst viktig å vite at elever som viser tegn til skolevegring kan ha ulike diagnoser som gjør at skolen oppleves vanskelig dersom tilretteleggingen og den tilpassede opplæringen ikke er god nok. Disse elevene bør utredes for diagnoser ved mistanke om dette, slik at det kan legges til rette for en positiv og faglig utvikling (Havik, 2018, s. 58). De ulike diagnosene kan blant annet være autismespekterforstyrrelser. Statped (2021) beskriver at elever med nevroutviklingsforstyrrelser, som blant annet autisme, med komplekse og sammensatte utfordringer, kan få høyt stressnivå og utfordringer med å delta i skolen. Dersom det ikke blir lagt til rette for disse elevene, står de i fare for å utvikle skolefravær og skolevegringsatferd (Statped, 2021).

Skolevegringsatferd hos elever med autismespekterforstyrrelse er en alvorlig tilstand. Dette rapporteres av foreldre, lærere og klinikere, men det finnes lite forskning på feltet (Munkhaugen, 2018, s. 6). Som referert i del 1.3 *tidligere forskning*, viser tall fra Munkhaugen (2018) sin studie at lærerne rapporterer at det er 42,6% av elevene med autismespekterforstyrrelse som har skolevegringsatferd mot 7,1% av de øvrige elevene. Tall fra foreldrene sin rapport, viser at det er 53,2% av elevene med ASD som har skolevegringsatferd (Munkhaugen, 2018, s. 41). Havik (2018) beskriver at det i Sverige ble gjennomført en undersøkelse av Autism- och Aspergerförbundet, hvor det ble funnet høy forekomst av skolefravær med rundt 39% i elevgruppen. Studien viste at den vanligste årsaken var skolens manglende kompetanse om autismespekterdiagnoser. Også i Danmark ble det gjennomført en undersøkelse av den danske Landsforeningen Autisme, hvor foreldre besvarte at rundt 60% av barn med ASD hadde nektet å gå på

skole i kortere eller lengre perioder (Havik, 2018, s. 57). Forskerne Naylor, Staskowski, Kenney & King (1994) viser fra funn i sin studie at skolevegrere som var innlagt til behandling, hadde lavere intelligens og mer språk- og lærevansker enn andre. De antyder at elevene opplevde frustrasjon både faglig og språklig, og dermed hadde manglende forutsetninger for å møte faglige og sosiale krav i skolen, som igjen kan føre til utvikling av skolevegring (Havik, 2018, s. 58).

Barn med nevroutviklingsforstyrrelser, slik som autisme, har problemer med eksekutive funksjoner. Disse kjennetegnes som oftest ved at de blant annet strever med problemløsning, planlegging, gjennomføring av oppgaver og emosjonsregulering. Det trekkes også frem at de kan ha kommunikasjonsvansker, og hvordan de forholder seg til uskrevne regler, andres perspektiver eller tolking av andres atferd. Elevene kan oppleve å ikke forstå hva som er forventet av dem, og med manglende struktur og forutsigbarhet kan det utvikles stress. Dette kan eksempelvis være synlig i form av atferdsvansker, rigiditet, tvang og angst, hvor barnet forsøker å ta kontroll over situasjonen. Slike konsekvenser av manglende forutsigbarhet og struktur i skolehverdagen kan føre til utenforskap (Nordby, 2019). Opplevelse av manglende sosial tilhørighet er en uønsket følelse som kan føre til stress. Det enkleste kan være å håndtere en slik type stress med å bli hjemme fra skolen for å beskytte seg selv (Havik, 2018, s. 78).

Det vil være en kompleks oppgave å tilrettelegge for en elev med nevroutviklingsforstyrrelser. Som oftest krever det god individuell tilrettelegging. Med grunnlag i at tilretteleggingen er individuell, er det vesentlig med kartlegging for å forstå barnet i tillegg til å lytte til foreldrenes erfaringer, hvor skolen tar foreldrenes bekymring på alvor. Dersom god og tidlig tilrettelegging uteblir, kan konsekvensene i form av utvikling av skolevegring skje fort. Det krever god kartlegging av eleven for å fokusere på hva eleven opplever som utfordrende, hvilke triggere som er gjeldende og hvilke tiltak som kan hjelpe (Nordby, 2019).

### 2.3.3 Konsekvenser av fravær i skolen

Direktør for bostedsprogrammet for barne- og ungdomspsykiatri og assisterende professor ved Institutt for psykiatri i State of University of New York, Wanda P. Fremont, beskriver skolevegring som et problem som er stressende for både barn, familier og skolen. I tillegg har det både kort- og langsiktige konsekvenser når det gjelder barns sosiale, emosjonelle og pedagogiske utvikling. Blant annet beskriver hun at jo lengre barnet er borte fra skolen, jo vanskeligere er det å komme tilbake (Fremont, 2003).

Nettopp det å bli fraværende fra skolen over lengre tid kan påvirke barn og unges emosjonelle, sosiale og faglige utvikling negativt. Dette kan blant annet føre til mindre opplevelse av mestring, stress og sosial isolasjon. På lang sikt kan det føre til blant annet økonomiske problemer, vanskeligheter med å få en jobb, angst og depresjon (Havik, 2018, s. 43).

Konsekvensene av fravær viser viktigheten av gode tiltak i skolen for å hindre skolevegring. Det er viktig å stabilisere tilstedeværelsen på skolen, da noe fravær kan føre til mer fravær. Tidlig innsats vil dermed være en sentral og forebyggende faktor. De ulike risikofaktorene bestemmer hvilke tiltak som bør iverksettes, ut fra hvilke opprettholdende faktorer som er tilstede (Havik, 2018, s. 100). Som referert til tidligere i

avsnittet begrunner dette også viktigheten av kartlegging av ulike faktorer rundt eleven (Nordby, 2019).

## 2.4 Autisme og stress

Barn og unge med autisme går vanligvis med et forhøyet stressnivå, da de opplever normale situasjoner som mer belastende enn sine jevnaldrende. Stress utløses av negative følelser, og fører til nedsatt kognitiv kapasitet og oppmerksomhetsvansker. Det gir konsekvenser for utvikling, læring og sosial funksjon. Over tid kan det også virke inn på den psykiske helsen (Statped, 2022). Uhrskov og Hejlskov Jørgensens stressmodell forklarer hvorfor barn/unge med autismespekterforstyrrelse er spesielt utsatt for dette, hvorfor uforutsette hendelser kan gi store følelsesutbrudd og hvordan vi tilrettelegger slik at barn og unge med autismespekterforstyrrelse mestrer hverdagen bedre. Modellen basert på Uhrskov og Hejlskov Jørgensen (2007) illustrerer hvordan barn og unge med autismespekterforstyrrelse reagerer på det som for andre er små hendelser (Statped, 2022).

### Stressmodell for personer med ASF



#### Modell 1: Stressmodell: for et barn/ungdom med autisme (Statped, 2022).

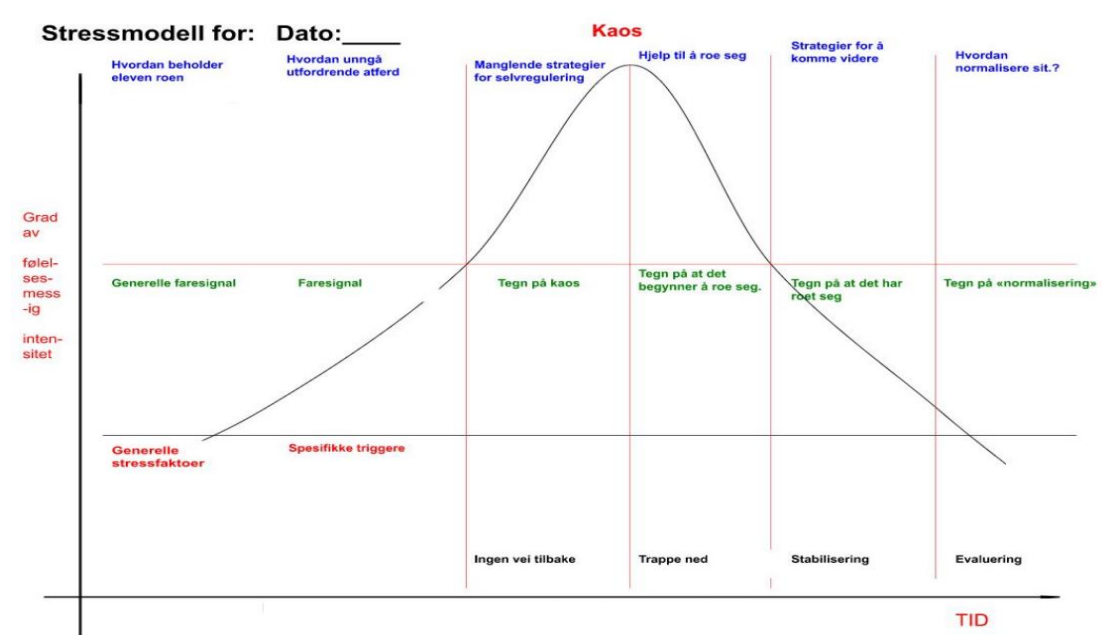
De grunnleggende belastningsfaktorene som bidrar til at stressnivået hos mennesker med autismespekterforstyrrelse normalt er veldig høyt, ligger under faregrensen i modellen. De grunnleggende belastningsfaktorene finnes hver dag i barn og unge med autismespekterforstyrrelse sitt liv. Disse er individuelle, men kan være søvnvansker, mangelfull struktur og forutsigbarhet, sosiale forståelsesvansker og sanseoverbelastning: lys, lyd, lukt, smak, berøring (Elvèn, 2009, s. 104-106). Over faregrensen ligger situasjonsbestemte belastninger. Mange av disse punktene innebærer brudd med rutiner, som ofte er veldig problematiske for folk med ASD. Selv små rutinebrudd slik som å måtte bruke andre klær enn forventet kan være problematisk for enkelte med autismespekterdiagnose. Disse belastningene kan være utløsende faktorer for kaos (Elvèn, 2009, s. 113-115). Når tålegrensen er nådd vil det vanligvis være synlig i barnets/den unges atferd (Statped, 2022). Akutte tegn kan være selvskading, utagerende atferd og angstanfall/panikkanfall. Langvarige tegn kan være angsttilstander, depresjon og spiseforstyrrelser (Elvèn, 2009, s. 138-146). Før man går i gang med tiltak,

vil det være viktig å finne ut hva som hendte i forkant og hva som bidro til å utløse atferden (Statped, 2022).

De grunnleggende belastningsfaktorene opptar mye kapasitet, og det er viktig å jobbe mye med å redusere disse. Beskyttende og beroligende faktorer kan være (Elvèn, 2009, s. 147-156):

- Forutsigbarhet og struktur
- Ta hensyn til sansevarhet, ofte overfølsomhet
- Tilpasning av krav, forventninger, oppgaver og varighet
- Kommunikasjon - forstå andre og bli forstått
- Kommunisere nei/ferdig/stopp, og bli akseptert for det
- Mulighet til skjerming, å trekke seg unna
- God og trygg relasjon til nærpersion
- Selvstendighet
- Mestringsopplevelser
- Gi nok tid
- Ikke mas

Et verktøy en kan bruke er å fylle ut et stressmodell-skjema som gjelder for hver enkelt elev. Ved å fylle ut et slikt skjema vil det kunne gi en oversikt over blant annet hva som er generelle stressfaktorer, spesifikke triggere, tegn på kaos, generelle faresignal, hvordan beholder eleven roen, strategier for å komme videre (Elvèn, 2009, s. 157).



### Modell 2: Stressmodell kaos-kurve (Nygård, 2023).


Ved å delta i ting de føler er forventet, er det mange unge, barn og voksne med autisme som sliter seg ut. Det kan føre til at de til slutt blir utbrent, utmattet eller møter veggen. Mange har vansker med å gi uttrykk for hva som tapper dem for energi, og hva som gir dem energi (Granum-Fjæran, 2022). Å sette opp et energibudsjett er et godt



hjelpemiddel for å få oversikt over og kontroll på hvordan man bruker kreftene sine. På den måten vil man aldri slite seg helt ut, før man lader opp. Alle har ulik sårbarhet for å bli utladet, og en bør prøve å ikke la energinivået synke mer enn til 50% før det lades opp. Hva som gir og/eller tapper oss for energi er individuelt. Eksempelvis er friminuttene på skolen ment som en pause/lading av energi, og for de fleste elever er det akkurat det. Men for mange barn og unge med autisme kan det være akkurat det som tapper dem for energi (Granum-Fjæran, 2022).


Et energibudsjett vil gi en oversikt over hva som tar og hva som gir energi til vedkommende, og lages til hver enkelt person. Ved å ha denne oversikten kan man planlegge dagene og ukene slik at det er en god balanse mellom aktiviteter som gir og tapper for energi over et tidsrom. Målet med et energibudsjett er å hindre å bli helt utladet, slik at man møter veggen eller blir utbrent (Granum-Fjæran, 2022).

### MITT ENERGI BUDSJETT UKE \_\_\_\_\_


<p><b>MANDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER			<p><b>TIRSDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER		
FÅR	TAPPER								
FÅR	TAPPER								
<p><b>ONSDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER			<p><b>TORSDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER		
FÅR	TAPPER								
FÅR	TAPPER								
<p><b>FREDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER			<p><b>LØRDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER		
FÅR	TAPPER								
FÅR	TAPPER								
<p><b>SØNDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;"></td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER							
FÅR	TAPPER								

### MITT ENERGI BUDSJETT

Et eksempel - side 3/3



#### MITT ENERGI BUDSJETT UKE 36

<p><b>MANDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">spille SIMS Se på YouTube kose med katten</td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">skole 9-14 middag sammen med andre <del>skole 12-14</del></td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER	spille SIMS Se på YouTube kose med katten	skole 9-14 middag sammen med andre <del>skole 12-14</del>	<p><b>TIRSDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">spille SIMS Se på YouTube Kose katt</td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">skole 12-14 spise middag med de andre skole 9-14</td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER	spille SIMS Se på YouTube Kose katt	skole 12-14 spise middag med de andre skole 9-14
FÅR	TAPPER								
spille SIMS Se på YouTube kose med katten	skole 9-14 middag sammen med andre <del>skole 12-14</del>								
FÅR	TAPPER								
spille SIMS Se på YouTube Kose katt	skole 12-14 spise middag med de andre skole 9-14								
<p><b>ONSDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">spille SIMS Se på YouTube Kose katt</td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">skole 12-14 til legen skole 9-14</td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER	spille SIMS Se på YouTube Kose katt	skole 12-14 til legen skole 9-14	<p><b>TORSDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">spille SIMS Se på YouTube Kose katt</td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">skole 9-14 spise middag med de andre spise middag med de andre</td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER	spille SIMS Se på YouTube Kose katt	skole 9-14 spise middag med de andre spise middag med de andre
FÅR	TAPPER								
spille SIMS Se på YouTube Kose katt	skole 12-14 til legen skole 9-14								
FÅR	TAPPER								
spille SIMS Se på YouTube Kose katt	skole 9-14 spise middag med de andre spise middag med de andre								
<p><b>FREDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">spille SIMS Se på YouTube Kose katt</td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">skole 12-14 skole 9-14 handle sko</td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER	spille SIMS Se på YouTube Kose katt	skole 12-14 skole 9-14 handle sko	<p><b>LØRDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">spille SIMS Se på YouTube Kose katt</td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">handle sko <del>spise middag med de andre</del></td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER	spille SIMS Se på YouTube Kose katt	handle sko <del>spise middag med de andre</del>
FÅR	TAPPER								
spille SIMS Se på YouTube Kose katt	skole 12-14 skole 9-14 handle sko								
FÅR	TAPPER								
spille SIMS Se på YouTube Kose katt	handle sko <del>spise middag med de andre</del>								
<p><b>SØNDAG</b></p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">FÅR</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">TAPPER</td> </tr> <tr> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">spille SIMS Se på YouTube Kose katt</td> <td style="border-left: 1px solid black; height: 100px;">til legen spise middag med de andre</td> </tr> </table>	FÅR	TAPPER	spille SIMS Se på YouTube Kose katt	til legen spise middag med de andre					
FÅR	TAPPER								
spille SIMS Se på YouTube Kose katt	til legen spise middag med de andre								

## MITT ENERGIBUDSJETT

Et eksempel - side 2/3



### DETTE TAPPER MEG FOR ENERGI

Når det kommer besøk inn i huset vårt  
Når jeg besøker bestemor og pappi  
Å være lenge på skolen  
Familieselskaper (som juleaften og sånn)  
Tante Britta som alltid må klemme  
Mange ting som må gjøres (rydde rommet, lage middag)  
Badeland, hvis det er mange folk der, eller vi er der lenge  
Sykkeltur med klassen

## MITT ENERGIBUDSJETT

Et eksempel - side 1/3



### DETTE GIR MEG ENERGI

Se på YouTube om katter  
Spille SIMS olene  
Tegne damer  
Ligge i sengen og se på TikTok videoer  
Kose med katten  
Danse olene på rommet - musikk fra spillelisten min  
Høre på musikk med hodetelefoner  
Være olene hjemme  
At det er stille og mørkt

### Eksempler: Mitt energibudsjett. Granum-Fjæran (2022).

#### 2.4.1 Autisme og forutsigbarhet

Statped (2021) beskriver viktigheten av barn med autisme og deres forutsigbarhet i skolehverdagen. Den pedagogiske tilretteleggingen for barn med autisme handler i hovedsak om å etablere en god og fast struktur i alle situasjoner slik at barnet får oversikt og forutsigbarhet. Struktur, forutsigbarhet og oversikt vil være vesentlig for at barn med autismspekterforstyrrelser skal kunne delta i både det sosiale og faglige fellesskapet. Struktur vil være rutiner, rekkefølger eller system som barn med autisme gjenkjenner. Dette øker sjansen for at det skapes en forståelse hvor barnet forstår hva som er forventet, samtidig som det reduserer stress og øker sannsynligheten for mestring. En god struktur krever en tydelig oversikt over hva som skal skje og hva som er forventet i ulike situasjoner, hvor blant annet visuell støtte er til stor hjelp. Dette må tilpasses barnets forutsetninger, men kan blant annet være objekter, symboler eller skrift (Statped, 2021). En slik oversikt over hva som skal skje bidrar til en god forutsigbarhet for barnet. Dette gir trygghet til at barnet kan oppleve mestring og læring. Statped (2022) har utviklet "de 7 h-ene". Dette er en oversikt over syv ulike pedagogiske prinsipper som bør ivaretas for å kunne bidra til god forutsigbarhet for et barn med autismspekterforstyrrelser (Statped, 2022).

De 7 H-ene skal gi elever forutsigbarhet og struktur i skolehverdagen.

1. Hva skal jeg gjøre?
2. Hvor skal jeg være?
3. Hvorfor skal jeg gjøre det?

4. *Hvordan skal jeg gjøre det?*
5. *Hvem skal jeg gjøre det sammen med?*
6. *Hvor lenge skal jeg gjøre det?*
7. *Hva skal jeg gjøre etterpå?*

*Pedagogiske prinsipper: De 7 h-ene (Statped, 2022).*

## 2.5 Inkludering i skolen

Inkludering er et begrep med mange betydninger og et komplekst fenomen som det er vanskelig å analysere (Arnesen, 2017, s. 19). Sett ut fra individets eller samfunnets synspunkt finnes det ingen allmenn standard for hva som menes med å være inkludert, og hva det betyr å delta på en adekvat måte. Individuelt sett er ikke alltid inkludering ensbetydende med noe bra, og eksklusjon det samme som noe dårlig. Hva en blir inkludert i eller ekskludert fra, handler om personlig betydning for hva hver enkelt opplever og føler (Arnesen, 2017, s. 27). Her er det viktig med dialog med elevene og lytte til deres verbale og kroppslige uttrykk. Alle barn og unge har rett til å bli sett og hørt, og mye avhenger av de ansattes evner til å ta skjønnsmessige beslutninger som reflekterer bevisste valg og etisk refleksjon (Solli, 2017, s. 51). Skolen skal og forpliktes til å arbeide for et inkluderende fellesskap, uavhengig av læringspotensial og kulturelle bakgrunn (Håstein & Werner, 2004, s. 406). I et inkluderende læringsmiljø er også tilpasset opplæring et grunnleggende prinsipp. I opplæringsloven § 1-2 står det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Dette gjelder for all opplæring og alle elever (Håstein & Werner, 2004, s. 408). Elevenes behov er viktig å ta hensyn til, både når det kommer til behovet for sosial tilhørighet og behovet for individuell tilpasning. De kan ha ulike behov for stabilitet, struktur og tilrettelegging (Nielsen, 2014, s. 445).

## 2.6 Lærer-elev-relasjon

Gode relasjoner mellom mennesker har en grunnleggende betydning for å leve et godt liv (Bakken, 2022, s. 286). Havik (2018, s. 115) beskriver at i skolesammenheng er det læreren som har et ansvar for å etablere støttende relasjoner. Det å utvikle positive relasjoner til elever i skolen er kontinuerlig arbeid, hvor læreren skal sørge for å gi oppmerksomhet og støtte til både elevens faglige og sosiale utvikling på skolen (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2011, s. 24). Havik (2018) skiller mellom tre aspekter; emosjonell støtte, organisatorisk støtte og læringsstøtte. Den emosjonelle støtten beskrives ved at læreren viser omsorg for elevene utover det faglige, skaper positive relasjoner og empati. Å oppnå gode støttende relasjoner med lærere som setter realistiske mål og har klare forventninger til elevene henger sammen med bedre mental helse, mindre depresjon eller andre følelsesmessige problemer hos elevene. Den organisatoriske støtten handler om organiseringen i klasserommet, tid, og et læringsmiljø som åpner for faglig og sosial utvikling. Læringsstøtte relateres til elevens glede av læring, en opplevelse av faglig kompetanse og redusert opplevelse av stress (Havik, 2018, s. 115).

Gode relasjoner kan ha påvirkning på elevens opplevelse av tilhørighet i skolen. Studier viser at gode relasjoner kan ha betydning for å hindre skolevegring, da manglende tilhørighet i skolen kan forbindes med frafall (Havik, 2018, s. 116). En god og støttende lærer-elev-relasjon kan gjøre at det er mindre sannsynlighet for at elever uteblir fra skolen. Den emosjonelle støtten kan være nyttig for sårbare elever, hvor en god sosial

støtte kan sørge for å hindre krevende og stressende faglige eller sosiale situasjoner på skolen. Dette kan bidra til å blant annet utvikle god samarbeidsatferd, bedre læring og læringsprosesser og til elevenes trivsel og god mental helse. De sårbare og utsatte elevene har stort behov for å oppleve tillit og trygghet til de voksne i skolen. Dette kan øke deres forutsigbarhet i skolehverdagen og dermed hindre stressfaktorer (Havik, 2018, s. 117).

### 2.6.1 Kompetanse

I stortingsmelding 6 bemerker regjeringen at alle barnehagebarn og elever skal møte kvalifiserte lærere som har høy og relevant kompetanse, er omsorgsfulle og støttende og som legger til rette for trivsel og læring (Meld.St.6 (2019-2020)). Det beskrives videre at blant annet skolen skal være et sted hvor ansatte har mulighet til å utvikle seg faglig, både individuelt og sammen. Videre trekkes det frem at det for barn med behov for særskilt tilrettelegging er nødvendig med god tilgang til spesialpedagogisk kompetanse, noe som kommer alle barn og elever til gode. I stortingsmeldingen blir det også fremhevet at det er behov for økt kompetanse i det pedagogiske tilbudet og opplæringen til hvert enkelt barn innenfor fellesskapet, og i tverrfaglig samarbeid for å nå målet om en inkluderende praksis. Det hevdes videre at regjeringen vil at kompetansen skal være der hvor barna og elevene er (Meld.St.6 (2019-2020)).

I vedtak nr. 901 av 13. juni 2017 ber Stortinget regjeringen om å sikre at alle elever med behov for spesialundervisning får rett til opplæring av fagpersoner med godkjent relevant utdanning. De som gir spesialpedagogisk hjelp bør ha formell pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse. Det blir fremhevet i Stortingsmelding 6 at det benyttes assistenter uten formell pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisning i stor grad. Det hevdes videre at dette bør strammes inn (Meld.St.6 (2019-2020)).

## 2.7 Samarbeid

### 2.7.1 Tverretatlig samarbeid

Samarbeid med støtteapparatet er særlig viktig i fraværssaker dersom tilrettelagte tiltak ikke gir fremgang, og hvis eleven har vært borte fra skolen over lengre tid. Støtteapparatet kan være pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), fastlege, skolehelsetjeneste, barneverntjeneste og spesialhelsetjeneste (Havik, 2018, s. 153). Disse kan bistå med bla. råd, veiledning, praktisk hjelp, utredning og videre henvisning. Det er viktig at arbeidet i de ulike instansene er koordinert, og at alle jobber mot et felles mål. Dersom eleven har vært borte fra skolen over en lang periode, vil det ta enda lengre tid å kartlegge grunner til fraværet og se en positiv endring. Det er derfor viktig at skolen kontakter støtteapparatet for å få veiledning med en gang man er bekymret for en elev (Havik, 2018, s. 153). Det er også helt nødvendig med et godt skole-hjem samarbeid i fraværssaker (Havik, 2018, s. 153).

### 2.7.2 Skole-hjem samarbeid

“Et godt skole-hjem samarbeid er nødvendig for at elever med autismespekterforstyrrelse skal mestre å gå på skolen, men også nødvendig for å forebygge og iverksette tiltak hvis barna viser skolevegringsatferd” (Munkhaugen, 2019). Forskrift til opplæringsloven § 20-1 tydeliggjør at det er skolen som har ansvar for å sørge for et samarbeid med hjemmet, og at foreldresamarbeidet skal ha eleven i fokus.

Det skal bidra til elevens faglige og sosiale utvikling. Et godt samarbeid mellom skole og foreldre er en viktig styrke for utviklinga av et godt læringsmiljø og skape læringsresultater som fører til at flere fullfører grunnskolen og videregående skole (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Forskning viser at et godt skole-hjem samarbeid har positiv betydning for barn og unges forhold til skolen. Et godt skole-hjem samarbeid har også positiv betydning for blant annet læringsutbytte, trivsel, selvregulering, relasjoner til medelever og lærere og skolefravær (Drugli & Nordahl, 2016). Foreldrene vil alltid ha kunnskap om barnet og barnets liv som skolen ikke har, og motsatt. Foreldrene og skolen vil se barnet i ulike settinger hvor barnet i flere tilfeller vil fungere forskjellig. Det er derfor viktig at foreldrene og skolen deler informasjon seg imellom (Drugli & Onsjøen, 2010, s. 21). Gjennom positive samarbeidserfaringer vil lærere og foreldre få en større forståelse av barnets behov og dermed bli i bedre stand til å støtte barnets læringsprosess (Drugli & Nordahl, 2016).

Foreldre av barn med skolevegring mener også selv at tilrettelegging må skje i tett dialog mellom skolen, eleven og foreldrene. De opplever ofte at det blir gitt hjelp for sent (Havik, 2018, s. 138). Skolefraværet kan øke dersom det er manglende tilrettelegging, eller dersom elevene ikke får tidlig og tilrettelagt hjelp. Det kreves god tilrettelegging og tilpasning, og det viser seg at utilstrekkelig tilrettelegging av skolearbeid blir fremhevet som en grunn til skolevegring av foreldrene selv. Eleven må bli sett og tatt på alvor av læreren og unngå å bli stigmatisert. Dette kan være en krevende oppgave, men det er viktig å være oppmerksom på at de tiltak som blir gjort skal gjøre situasjonen for eleven bedre og ikke verre, hvor det foregår tett dialog mellom skolen og hjemmet (Havik, 2018, s. 138).

## 3 Metode

Metode betyr opprinnelig "veien til målet" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Målet for denne studien er å belyse problemstillingen "*Hvordan snakker spesialpedagoger om forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismspekterforstyrrelse i skolen?*". For å kunne nå målet for studien, bør det være en plan på hvordan dette skal gjøres. Oppgavens "hvordan" er å beskrive hvilke metoder vi benytter for å innhente den kunnskapen vi ønsker. Hvordan et kvalitativt intervju skal planlegges avhenger av både tema og formål for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Vi vil i dette kapitlet gi en detaljert beskrivelse av *hvordan veien til målet* i denne studien har blitt planlagt.

### 3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Kvalitative metoder forbindes med forskning som innebærer nær kontakt mellom forskeren og de som studeres. Kvalitative tilnærminger har som mål å oppnå forståelse av, og fordypping i, de sosiale fenomener vi studerer (Thagaard, 2013, s. 11). Med grunnlag i at den kvalitative forskningsmetoden prioriterer nærhet, vil vi som forskere kunne få tilgang til kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i. Dette fører til at vi kan oppleve å få dybdekunnskap i større grad enn overflatekunnskap (Kleven, 2011, s. 19). Vårt forskningsprosjekt har som mål å belyse på hvilken måte spesialpedagoger kan tilrettelegge skolehverdagen for barn med autisme som viser tegn til skolevegring, samt reflektere rundt hvordan man som spesialpedagog kan arbeide forebyggende for denne elevgruppen. Prosjektet tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming hvor *livsverden* hos spesialpedagogene belyses.

Begrepet *livsverden* defineres som en persons opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne (Dalen, 2011, s. 17). Sett i et perspektiv av kvalitativ tilnærming vil begrepet være egnet da beskrivelsen påpeker at man fokuserer på opplevelsesdimensjonen av et fenomen og ikke bare en beskrivelse av de forholdene personen lever under (Dalen, 2011, s. 17). Overført til vårt prosjekt vil det si at vi som forskere ønsker å belyse spesialpedagogers *egne* opplevelser og erfaringer rundt hvordan man kan tilrettelegge for barn med autisme som viser tegn til skolevegring. I all hovedsak vil formålet være å belyse disse erfaringene og opplevelsene i lys av relevant teori. Vi forsker dermed på noe dypere enn kun en *beskrivelse* av hvordan spesialpedagogene tilrettelegger i skolen, i og med at også deres *livsverden* vil belyses (Dalen, 2011, s. 17). For å sikre at spesialpedagogenes livsverden belyses, i form av opplevelser og erfaringer, ble den valgte forskningsmetoden for dette prosjektet et kvalitativt semistrukturert intervju. Dette vil beskrives nærmere i del 3.3. *semistrukturert intervju som forskningsmetode.*

### 3.2 Metodologi

Ved å velge en kvalitativ tilnæringsmetode vil teoretiske retninger representere et viktig grunnlag for prosjektet, og vår vitenskapsteoretiske forankring vil ha betydning for hva vi søker informasjon om, samt danne et utgangspunkt for forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2013, s. 37). Vårt forskningsprosjekt er inspirert av fenomenologisk-hermeneutikk som vitenskapsteoretisk grunnlag. Fenomenologien blir gjeldende i studien gjennom datainnsamlingen. Spesialpedagogene ble spurt om hvilke tanker og erfaringer de har med forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med

autismespekterforstyrrelse. I studien blir hermeneutikken fremtredende i vår rolle som intervjuere og som et verktøy i analyseprosessen av datamaterialet.

### 3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologien som vitenskapsteoretisk grunnlag tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av en dypere meningen av fenomener (Thagaard, 2013, s. 40). I dette tilfellet søker vi å oppnå forståelse av spesialpedagogenes meninger, holdninger og erfaringer for hvordan en kan jobbe forebyggende i skolen for at barn og unge med autismespekterforstyrrelser ikke skal utvikle skolevegringsatferd. Fenomenologien innebærer at interessen vil bli sentrert rundt *spesialpedagogenes* opplevelse av fenomenet vi studerer, mens den ytre verden vil komme i bakgrunn. Vi som forskere er åpne for intervjupersonenes meninger, holdninger og erfaringer, hvor vår oppgave vil være å beskrive disse refleksjonene og erfaringene slik den erfares av *dem* (Thagaard, 2013, s. 40). Innsamlingen av vårt datamateriale vil dermed være en beskrivelse av deres direkte belyste meninger, holdninger og erfaringer, som de har redegjort for gjennom intervjuene. På grunnlag av dette kan en si at vår studie er basert på en fenomenologisk tilnærming (Tjora, 2021, s. 128).

### 3.2.2 Hermeneutikk

En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på et prinsipp om at mening kun kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Igjen må delene forstås i lys av helheten hvor målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2013, s. 41). I vår studie har målsætningen vært å få innsikt i og forstå spesialpedagogenes tanker og erfaringer rundt forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse. Hensikten i studien har ikke vært å finne en fasit eller sannhet, men å få innsikt i spesialpedagogers kompetanse og erfaring rundt problemstillingen. Med dette som grunnlag har den hermeneutiske tilnærmingen blitt brukt som et redskap for å forstå og tolke det som ble observert og hørt i intervjuene, nemlig å oppnå en gyldig forståelse av meningen i transkripsjonene (Thagaard, 2013, s. 42).

## 3.3 Semistrukturert intervju som forskningsmetode

Dalen (2004, s. 15) beskriver intervju generelt som en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Formålet med et intervju er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) beskriver også at det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv. Det opplevdes naturlig og mest hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativt intervju som metode for å belyse, samt besvare, vår problemstilling i høyest mulig grad. Likevel var det viktig å sette rammer for hvordan intervjuet skulle foregå, og på hvilke premisser. Som nevnt i del 3.1 bestemte vi oss for at et semistrukturert intervju var passende for vårt prosjekt. Årsaken til det er at det, som tidligere nevnt, beskrives i Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) at et semistrukturert intervju blir brukt når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens *egne* perspektiver.

Det semistrukturerte intervjuet beskrives verken som en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Intervjuet skulle gjennomføres med en forhåndsbestemt intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål. Det ble utarbeidet en

intervjuguide med forhåndsbestemte tema innenfor problemstillingens tematikk, hvor vi bestemte en rekke spørsmål innenfor hver kategori. Likevel var vi åpne for en samtale som bar preg av spontanitet, men innenfor rammene ved å ta i bruk intervjuguiden. Intervjuene ble etter gjennomførelsen transkribert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Spesialpedagogenes refleksjoner rundt våre forhåndsbestemte intervju spørsmål ble dermed alltid i fokus, og de rammene vi la gjennom å bestemme temaer og spørsmål på forhånd, sørget for at spesialpedagogene pratet om tema som omhandlet vår problemstilling. Likevel ivaretok vi spontaniteten i intervjuet ved at de kunne prate åpent med de spontane tankene de hadde. Det vil si, at selv om samtalen i stor grad dreide seg om å samtale om dagliglivet, var formålet likevel at det skulle være et profesjonelt intervju, med en nødvendighet av god tilnærming og teknikk.

### 3.4 Forarbeidet

For å gjennomføre et forskningsprosjekt er det vesentlig med en strukturert tilnærming for gjennomførelsen. Thagaard (2013) beskriver begrepet systematikk, knyttet til hvordan man forholder seg til fremgangsmåter i prosessen. En slik tilnærming baserer seg på at man reflekterer godt rundt viktige beslutninger i løpet av prosessen, samt sørger for omfattende vurderinger knyttet til avgjørelser om hvilke fremgangsmåter blir brukt for innsamling av data, analysen og tolkningen i etterkant (Thagaard, 2013, s. 15-16). Gjennom hele prosessen har vi prioritert et reflektert forhold til de metodiske beslutninger vi har tatt. Kvaliteten på vårt arbeid vil styrkes dersom de reflekterte begrunnelsene understøtter de valgene vi foretar. Det er viktig å reflektere rundt de ulike måtene man kan tilnærme seg, blant annet innsamling av data, analyse og tolkning, og av den grunn desto viktigere å begrunne hvorfor vi har valgt de metodene vi har valgt. Dette igjen skal skape en rød tråd mellom vårt valgte teorigrunnlag, vår problemstilling, metode for innsamling av data, analyse og tolkning. Oppgaven vil nå se på hvordan vi har utformet vår intervjuguide, rekruttering av intervju personer og selve gjennomføringen av intervjuene. Gjennom hele beskrivelsen vil det, av hensyn til prosjektets kvalitet, begrunnes de beslutninger og valg som er tatt.

#### 3.4.1 Intervjuguide

Det finnes som nevnt flere typer intervjuer, og man skiller ofte mellom åpne og mer strukturerte typer. I vårt prosjekt har vi som tidligere drøftet benyttet et semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet fokuserer på at samtalene dreier seg mot bestemte temaer som er valgt ut på forhånd (Dalen, 2004, s. 29). Med grunnlag i valgt intervjumetode har det vært nødvendig å utarbeide en intervjuguide.

I prosessen mot å utarbeide en intervjuguide var det første vi gjorde å bestemme oss for problemstillingen. Dette gjorde at vi avgrenset temaet for å fokusere på feltet innenfor den valgte problemstillingen. Mye arbeid ble lagt inn i å formulere problemstillingen i denne studien. Hensikten var at forskningsprosessen skulle rette fokus mot det bestemte tema som problemstillingen avgrenser. Ved å avgrense temaet visste vi som forskere hvilken informasjon vi var ute etter (Dalen, 2004, s. 28). "*Hvordan snakker spesialpedagoger om forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse i skolen?*". Problemstillingen kan i utgangspunktet åpne for en rekke sentrale temaer, hvorav det her ble viktig og avgrense ut fra prosjektets omfang. For oss ble det naturlig å velge ut, og fokusere på noen sentrale temaer slik at spørsmålene i intervjuguiden ble utformet deretter. Det å utarbeide en intervjuguide handler i utgangspunktet om at man omsetter studiens øvrige problemstilling til konkrete



temaer med underliggende spørsmål (Dalen, 2004, s. 30). Vi kommer nærmere inn på dette senere i avsnittet.

Vi ønsket å starte med innledende spørsmål for å sørge for en god start på intervjuet, og at intervjupersonen fikk tid til å bli komfortabel i intervjusettingen. De innledende spørsmålene bør nettopp være slik at intervjupersonen opplever å føle seg avslappet til situasjonen (Dalen, 2004, s. 30). Våre innledende spørsmål dreide seg om at intervjupersonene kunne utdype om sin bakgrunn. Dette er spørsmål alle hadde forutsetninger til å svare på uten store refleksjoner i forkant, og en mild inngang til selve intervjusettingen. Etter hvert kunne vi fokusere på de sentrale temaene i intervjuguiden. Vi valgte å stille spørsmål på en måte som gjorde at intervjupersonene åpnet seg og fortalte med egne ord om sine opplevelser (Dalen, 2004, s. 30). Det betyr at måten spørsmålene i intervjuguiden ble stilt på, kunne virke utløsende på hvordan intervjupersonene besvarte dem. Derfor valgte vi å utarbeide flere åpne spørsmål etter de innledende spørsmålene. Intervjuspørsmålene ble delt inn i tre sentrale tema for vår problemstilling; *tilrettelegging*, *samarbeid* og *inkludering*. Under hver av disse forhåndsbestemte kategoriene utarbeidet vi fire til seks spørsmål. Spørsmålene ble utformet som åpne, beskrivende spørsmål med spørreord som blant annet hva, hvordan og hvilken. Dette gjorde at intervjupersonene ville oppleve at de kunne svare ut fra egen livsverden (Dalen, 2004, s. 31). Spørsmålene ble klare og tydelige, men de ble ikke ledende i form av at vi som intervjuet ikke fisket etter et riktig svar. De var åpne nok til å tolkes, men samtidig konkrete nok til å holde seg innenfor det bestemte tema. Vi avrundet intervjuguiden med avslutningsspørsmål, hvor vi spurte hvordan intervjupersonene opplevde intervjusituasjonen, samt at de fikk muligheten til å tilføye noe dersom de hadde behov for det.

Selv om det ble utarbeidet en intervjuguide på forhånd, var det viktig å tenke på at spørsmålene kunne være ulike for forskjellige intervjupersoner. Det betyr at vi var bevisste på at noen spørsmål kunne formuleres annerledes i selve intervjuet, men likevel sikre at vi fikk svar på det vi spurte om (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Oppfølgingsspørsmål var også essensielle i våre intervju. Dette krevde at vi hadde nok kunnskap om temaene fra før, slik at vi kunne følge opp det intervjupersonene svarte med oppfølgingsspørsmål. Det finnes ikke noen fasit på riktige oppfølgingsspørsmål, men dersom man har forutsetninger for å etterspørre intervjupersonene etter de har besvart et spørsmål, kan en positiv konsekvens være å få et enda mer utdypende svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

### 3.4.2 Rekruttering

For å skaffe intervjupersoner for vårt masterprosjekt benyttet vi vårt eget nettverk. Det var ønskelig å innhente fagpersoner med kompetanse innenfor arbeid med barn med autismespekterdiagnose, samt fagpersoner med erfaringer rundt skolevegring i tilknytning til barn med autisme. Vår problemstilling avgrensers seg til fagpersoner med tittelen *spesialpedagog*.

Begrunnelsen for at vi valgte å benytte eget nettverk var på grunn av at dette fantes mest hensiktsmessig i form av at det faglige nettverket vårt baserer seg på personer med utdanning innenfor feltet. Det ble derfor naturlig å kontakte, og sende forespørsler til flere av disse personene for å høre om de ønsket å stille til intervju. Etter å ha kontaktet flere i form av e-post eller telefon fikk vi avtalt tre intervjuer med tre ulike

stillingstitler innenfor fagfeltet vi ønsket. Det ville vært verdifullt for vår oppgave og innhente informasjon fra ulike vinkler innenfor problemstillingen. Tabellen nedenfor viser en oversikt over de ulike intervjupersonene og deres stillingstittel.

<b>Intervjupersoner</b>	<b>Stillingstittel</b>
Marie	Spesialpedagog
Ingrid	Spesialpedagog og veileder
Trude	Spesialpedagog og veileder

**Tabell 1.1 Oversikt over intervjupersonenes stillingstittel.**

Alle intervjupersonene er erfarne spesialpedagoger innenfor feltet. Samtidig har alle ulike utdanning, kompetanse og varighet i arbeidslivet. Dalen (2004, s. 51) presiserer at det er et utgangspunkt at antallet intervjupersoner ikke bør være for stort, da gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er tidkrevende. Likevel er det viktig å sikre at intervjumaterialet er av slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Vi tok tidlig stilling til hvilke intervjupersoner som burde inngå i vår studie. Det var nødvendig å foreta en avgrensning i form av hvilken gruppe som ble vårt utvalg i form av kriterier i problemstillingen (Dalen, 2004, s. 55).

Intervjupersonene har ulike roller i det spesialpedagogiske feltet, men alle har likevel erfaring og kompetanse rettet mot vår problemstilling. Vi opplevde at prosjektets reliabilitet ble styrket i form av at vi fikk muligheten til å trekke frem funn fra disse tre intervjupersonene. I tillegg opplevde vi at vi fikk dekket feltet i stor grad. Alle intervjupersonene arbeider som spesialpedagoger, hvorav to av dem også har stilling som veiledere.

### 3.4.3 Gjennomføringen

Det ble sendt ut samtykkeskjema til alle intervjupersonene i forkant av intervjuene. Deretter valgte vi å tilby alle å få tilsendt intervjuguiden slik at de fikk muligheten til å forberede seg. Vi opplevde at dette kunne føre til trygghet rundt intervjusituasjonen for deltakerne, i form av at de på forkant av intervjuet kunne gjøre seg opp noen tanker og refleksjoner rundt de forhåndsbestemte temaene og spørsmålene. På en annen side ble det viktig for oss og også skape en spontanitet i intervjusituasjonen hvor intervjuguiden med de forhåndsbestemte temaer og spørsmål satte en ramme for intervjuet, men hvor vi likevel klare å skape en åpenhet for å kunne tilføye tilleggsspørsmål samt endre på spørsmål som kunne virke lite treffende med den forhåndsbestemte utformingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

I og med at vi er to som gjennomfører dette masterprosjektet sammen diskuterte vi i forkant hvordan vi ville gjennomføre intervjuene. Diskusjonene dreide seg om det ble mest naturlig å fordele intervjuene slik at vi var en intervjuer sammen med hver intervjuperson, eller om vi ønsket å gjennomføre alle intervjuene sammen. Det kan av og til være fornuftig å være to intervjuere, spesielt dersom de som intervjuer ikke har lang erfaring med slike situasjoner. Dette gjør det blant annet mulig for den ene å konsentrere seg om intervjuguiden, stille spørsmål og holde rede på hvilke spørsmål som er dekket. Dette samarbeidet kan i beste fall bidra til god kvalitetssikring i intervjuene

samt utvidet læring (Tjora, 2015, s. 152). På en annen side var det viktig at vi var oppmerksomme på at intervjupersonene kunne føle seg overrumplet når vi var flere intervjuere (Tjora, 2015, s. 153).

Vi konkluderte med at det ville innebære flere fordeler ved å være begge to under hvert intervju. På forkant fordelte vi ansvar mellom oss. Den ene intervjuet, mens den andre noterte underveis samtidig som å være disponibel for oppfølgingsspørsmål. Hver intervjuperson samtykket til at vi var to intervjuere, og at den ene noterte underveis. Det kan diskuteres om dette kunne virke som et forstyrrende element, men alle intervjupersonene samtykket til at det var uproblematisk for dem at gjennomførelsen ble slik. Vi valgte å bytte på hvem av oss som intervjuet, og hvem som noterte samtidig.

Alle intervjuene foregikk fysisk, ansikt til ansikt. Årsaken til dette var å skape en direkte kontakt med intervjupersonene slik at vi kunne sørge for å skape trygge rammer og omgivelser. Intervjupersonene fikk samtykke til hvor vi skulle gjennomføre intervjuene. Alle intervjuene ble gjennomført på deres arbeidsplass. Vi gikk inn for å skape en avslappet setting, hvor vi sørget for at intervjupersonene opplevde det som greit å snakke om personlige erfaringer, og at de kunne tenke høyt og ha digresjoner i samtalen (Tjora, 2018, s. 118). For å sørge for nettopp dette ønsket vi å gjennomføre intervjuene på steder hvor intervjupersonene føler seg trygge og komfortable. Intervjupersonen fikk dermed selv være med å velge hvor intervjuene skal finne sted, noe som kan være en viktig forutsetning for et godt intervju (Tjora, 2018, s. 121). Dette førte til at alle intervjuene ble gjennomført på steder hvor intervjupersonene hadde en tilknytning til. Vi gjorde også flere grep for å oppnå en god og avslappet setting. I forkant av hvert intervju gjorde vi klart rommet vi skulle gjennomføre intervjuene på. Vi fokuserte på å skape en behagelig atmosfære, hvor vi serverte noe spiselig og vann. I det intervjupersonen kom inn møtte vi dem med vennlige blikk og en avslappet holdning. Dette kunne gjøre at vi skapte en atmosfære som opplevdes trygg for den som kom inn. Vi plasserte oss dermed slik at vi ikke satt direkte overfor de vi intervjuet, men som om vi satt rundt et felles bord hvor alle tre så hverandre på en naturlig måte. Før vi informerte om intervjuet pratet vi naturlig om andre hverdagslige temaer. I det vi opplevde at intervjupersonen var klar for å sette i gang intervjuet, informerte vi om det formelle rundt situasjonen. Vi gikk gjennom samtykkeskjemaet, informerte om at vi kom til å bruke lydopptaker samt informerte om at det når som helst var muligheter for å enten trekke seg, ta pause eller stille spørsmål.

Under gjennomførelsen av intervjuene valgte vi som nevnt å bruke lydopptaker som teknisk hjelpemiddel. Dette er begrunnet i at det ble svært viktig for prosjektets validitet og ivareta intervjupersonenes direkte uttalelser så nøyte og konkret som mulig. Gjennom å benytte lydopptaker fikk vi muligheten til å ivareta intervjupersonenes direkte uttalelser. Vi var hele veien bevisste på bruken av lydopptakeren under intervjuet, og forsikre oss om at den ikke virket forstyrrende for intervjupersonene (Dalen, 2004, s. 32). Etter at vi informerte om at vi benyttet oss av lydopptaker, plasserte vi den skjult bak en skål som stod midt på bordet. Dette gjorde vi for å sikre oss at den ikke ville oppleves som et forstyrrende element under intervjuet. Samtidig måtte vi forsikre oss at den lå såpass beleilig at det ble god lyd i opptakene.

## 3.5 Etterarbeidet

### 3.5.1 Transkribering

Etter gjennomførte intervju kommer prosessen med å klargjøre intervjusamtalen for analyse. Dette foregikk gjennom en transkriberingsprosess hvor vi transformerte fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst. En slik transformasjon krever flere vurderinger og beslutninger fra vår side. Det viktigste vi måtte hensynta, var at alle intervjusamtalene skulle oversettes fra en narrativ form, altså muntlig diskurs, til en annen narrativ form, en skriftlig diskurs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). En utfordring dette medførte er bevisstheten rundt at det talte språket i intervjuene som skulle skrives om til skriftlig tekst innebærer forskjellige språklige spill. Det igjen betyr at intervjupersonenes uttalelser som av oss kunne tolkes der og da, muligens ville miste den totale essensen når utsagnene ble gjort om til skriftlig tekst. En ordrett oversettelse ville dermed kunne skape kunstige konstruksjoner som ikke nødvendigvis ville dekke den levende muntlige samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Blant annet ble stemmeleie, kroppsspråk og ironi visket bort og gikk tapt i transkripsjonen. Vi måtte være bevisst alle disse faktorene.

Vi valgte som nevnt i del 3.4.3 *gjennomføringen*, og benytte oss av lydopptaker når vi gjennomførte intervjuene. Vi kunne da konsentrere oss om intervjuets dynamikk i form av ordbruk, tonefall, pauser og lignende. Lydopptakeren gjorde det mulig for oss å avspille intervjuene gjentatte ganger, som igjen gjorde det mulig å transkribere så direkte oversatt som mulig. Vi opplevde at alle våre intervju ble tatt opp på en vellykket måte i form av god lyd av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I transkriberingen ble uttalelsene transformert ordrett til skriftlig stil hvor vi utelot språklige pauser, men inkluderte intonasjoner som eksempelvis "hmm" og "eh". Dette konkluderte vi med fordi det ville skape et mer reelt bilde av hva intervjupersonene fortalte, og en opplevelse av å kunne lese utsagnene i riktig toneleie. Dette ble viktig slik at utsagnene ble tolket slik de skulle, og ikke kunne misforstås ut fra språklige virkemidler som ble utelatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208-209).

For å sikre god transkripsjon ble vi enige om flere problemstillinger på forhånd. Blant annet konkluderte vi med å transkribere alle intervjuer til bokmål. Dette ble gjort for å ivareta anonymiteten hos intervjupersonene, men også for vår egen del ved at alle intervjuene ble transkribert likt før analysen. Det var viktig at vi ble enige om dette på forkant slik at alle intervjuene ble transkribert etter samme prosedyre, blant annet slik at vi ivaretok språklige sammenligninger av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

### 3.5.2 Tematisk analyse

Vårt forskningsprosjekt har tatt utgangspunkt i en tematisk analyse. En tematisk analyse innebærer at man ser etter temaer i datamaterialet, hvor hvert tema er en kategori. Det betyr at vi har sett gjennom datamaterialet vi har etter intervjuene, og plassert de ulike intervjusvarene i ulike kategorier. Nærmere bestemt er data med viktige fellestrekk blitt gruppert. Alle dataene vi har samlet i en kategori skal svare på forskningsspørsmålet vårt (Johannessen et al., 2018, s. 279).

En tematisk analyse består av fire faser. Den første fasen beskrives som en forberedelsesfase, hvor vi først og fremst skaffet oss oversikt over dataene våre. Vi skaffet oss oversikt over de transkriberte intervjuene, og gav intervjupersonene fiktive

navn. Dette gav oss en oversikt slik at når alt materialet var klart, kunne vi sette i gang analysen (Johannessen et al., 2018, s. 283). Vi startet med å lese over alt materialet vi hadde, før vi gikk over i fase to, koding. I den andre fasen, koding, fremhevet vi og satte ord på viktige poenger i datamaterialet.

Koding handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre. Det finnes tre grunner til dette. Det ene er for å få oversikt over datainnholdet, det andre for å generere nye og dypere innsikter i dataene, og til slutt det å tilrettelegge dataene for den påfølgende kategoriseringsfasen. Man kan gjennomføre kodingsprosessen på ulike måter, men vi valgte å gjennomføre den ved hjelp av *markering*. Markering var nyttig for å fremheve det vi opplevde som viktig i våre data. Kodingsprosessen ble gjennomført på en datamaskin. Alle poengene vi opplevde som relevante og viktige for vår problemstilling ble markert med en gul markeringstusj. Deretter lot vi materialet ligge en liten stund, før vi igjen gikk over og strekte under de aller viktigste poengene, som vi fra før hadde markert med en gul markeringstusj. Dette gjorde at vi skaffet oss en oversikt over sentrale utsagn vi ønsket å trekke frem (Johannessen et al., 2018, s. 285). Til slutt lagde vi en stikkordsoppsummering. Vi plasserte de markerte utsagnene i en tabell, og skrev stikkord fra hvert utsagn i en kolonne ved siden av. Dette er en god oppskrift på hvordan man gjennomfører kodingsprosessen, og en fordel for videre prosess. Vi benyttet en datanær tilnærming i stikkordsoppsummeringen, som vil si at vi gjenspeilet det konkrete innholdet med konkrete beskrivelser fremfor generelle merkelapper (Johannessen et al., 2018, s. 290). Da kunne vi lettere oppdage mønstre og sammenhenger, og vi hadde lagt et godt grunnlag for neste steg i analyseprosessen, nemlig det tredje steget som tar for seg kategorisering.

I fase to, koding, har vi allerede faset inn detaljene i materialet, før vi i kategoriseringsfasen sorterte disse dataene i overordnede kategorier. Disse kategoriene ble altså analysens temaer. Vi samlet data som hadde viktige ting til felles i hver kategori. Det er ofte hensiktsmessig med tre til fem kategorier, for å holde god orden og oversikt. I vår forskning valgte vi å ha tre ulike kategorier. Hver kategori kan også inneholde underkategorier der det finnes mest hensiktsmessig. Det vil vises i modellen under de tre kategoriene og eventuelle underkategorier vi valgte å ta med. Etter en nøye gjennomgang av materialet i fase to, koding, så vi hvilke temaer vi ønsket å trekke frem. Disse ble til kategorier, hvor vi bestemte oss for kategoriene skolefravær, tilrettelegging og kompetanseheving. Vi valgte en farge per kategori. Alle utsagn som skulle plasseres i kategori skolefravær ble markert med blå markeringstusj, alle utsagn som skulle plasseres i kategori tilrettelegging ble markert med rosa markeringstusj, og utsagn for den siste kategorien kompetanseheving ble markert med gul markeringstusj. Vi så også at det var hensiktsmessig å dele opp kategoriene slik at vi hadde underkategorier. Det resulterte i at kategori *skolefravær* fikk to underkategorier: *medvirkende faktorer hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse* og *verktøy/kartlegging*. Kategori *tilrettelegging* fikk en underkategori *inkludering*, og kategori *kompetanseheving* fikk en underkategori *samarbeid*.

Det er vanlig å oppdage forskningsspørsmålet underveis i en tematisk analyse, fordi man ser at dataene er mer egnet til å besvare noen spørsmål fremfor andre. Vi startet som nevnt analysearbeidet så fort datamaterialet var klart, og ved hjelp av den tematiske analysen kom vi frem til forskningsspørsmål og svarene på dem underveis i prosessen (Johannessen et al., 2018, s. 280).

## Hvordan snakker spesialpedagoger om forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse i skolen?

Hva kan ligge til grunn/være medvirkende faktorer for skolevegringsatferd hos barn med autismespekterforstyrrelse ?	Hvordan erfarer spesialpedagoger at god tilrettelegging i skolen kan motvirke skolevegring hos barn med autismespekterforstyrrelse?	Hvordan kan kompetanseheving og samarbeid være en forebyggende faktor for skolevegring hos barn med autismespekterforstyrrelse ?
Skolefravær	Tilrettelegging	Kompetanseheving
<i>Medvirkende faktorer hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse</i>	<i>Inkludering</i>	<i>Samarbeid</i>
<i>Verktøy/kartlegging</i>		

### Modell: problemstilling, forskningsspørsmål, kategorier og underkategorier.

Fase fire er rapporteringsfasen, hvor vi rapporterer temaene våre og deres innhold. I dette forskningsprosjektet blir temaene og deres innhold presentert i kapittel 4. Presentasjon og drøfting av funn (Johannessen et al., 2018, s. 281).

## 3.6 Forskerrollen og forhåndsforståelse

Det ble viktig å reflektere rundt vår egen rolle i forskningen før dette forskningsprosjektet ble satt i gang. Vi har forsket på hvordan spesialpedagoger snakker om forebygging av skolevegringsatferd hos barn med autisme, noe som har blitt gjort i form av intervju av ulike spesialpedagoger fra ulike skoler. Gjennom å ha intervju med de ulike spesialpedagogene har vi hentet inn datamateriale for å utvikle forståelse og kunnskap om forebygging. Kvale & Brinkmann (2015) refererer til at når intervjupersoner i intervjuene blant annet beskriver hendelser, vil interaksjonen mellom forskeren og dem som blir intervjuet preges (s. 97). Relasjonen mellom partene får betydning for dataene. Vår tilnærming til intervjupersonene skal utvikle tillit, være lyttende og tilpasse situasjonen til intervjupersonens innspill (Thagaard, 2013, s. 99).

*Moralsk ansvarlig forskningsatferd* er et begrep som knyttes til forskerens moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement. Forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på både den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som tas i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann 2015, s. 108). Blant annet stilles det etiske krav som omfatter strenge krav til hvordan kunnskapen legges frem, og også offentliggjøringen av funnene man får. De skal være så nøyaktig og representative som mulig. Er man som forsker på en eller annen måte tilknyttet prosjektets tematikk i seg selv eller deltakerne i det, vil dette kunne påvirke prosjektet. En konsekvens av å oppleve en form for tilknytning til prosjektets gjennomførelse vil blant annet være at man kan ignorere enkelte resultater og legge vekt på andre, noe som gjøres på bekostning av at det burde vært en så fullstendig og nøytral undersøkelse som mulig. Det kan oppleves vanskelig å opprettholde en profesjonell avstand dersom man som forsker identifiserer seg sterkt med deltakerne. Konsekvensen for dette kan være å

*fortolke* utsagn ut fra intervjupersonens perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

En slik form for tilknytning viser viktigheten av å være bevisst, og overveie, det man kaller forhåndsforståelse gjennom prosjektet. Vi har begge selv erfaring med arbeid rettet mot barn med autismespekterforstyrrelse. Dette ble grunnlaget for hvorfor vi ønsket å forske på det som til slutt ble vår problemstilling, nemlig tilrettelegging for denne elevgruppen som viser tegn til skolevegring. Vårt ønske om å innhente kunnskap om dette tema, i tillegg til en nysgjerrighet på problemstillingen gav oss et grunnlag, og en motivasjon til å undersøke temaet nærmere. Med utgangspunkt i at vi selv har erfaring med arbeid rettet mot barn med autismespekterforstyrrelse, kan man tenke at det er en selvfølge at vi har egne tanker, erfaringer, refleksjoner og meninger rundt problemstillingen. Vi er begge enige om at det bør være økt fokus ut i skolen på viktigheten av god tilrettelegging for barn med autismespekterforstyrrelse, og da spesielt de som er i fare for å falle utenfor i form av skolevegring. Erfaringsmessig vet vi fra før at god struktur og tilrettelegging, nære gode relasjoner samt kunnskap om autisme er vesentlige faktorer for å danne gode grunnlag for mestring hos barn med autisme.

På en annen side vet vi erfaringsmessig at det er ressurskrevende for skoler, samtidig som det krever kunnskap og kompetanse. Denne kompetansen er ikke nødvendigvis en selvfølge at finnes i alle skoler. I og med at vår forskning retter fokus på hva spesialpedagoger i skolene selv erfarer, er det en vesentlig faktor at vi legger til side de fortolkninger vi har med oss inn i forskningen. Postholm & Jacobsen (2018, s. 76) beskriver nettopp viktigheten av at man som forsker legger til side de antagelser og fordommer man muligens har med seg. Det kan være utfordrende å gjennomføre dette, da man ikke totalt kan fjerne de erfaringer og tanker man selv har. Likevel har vi fokusert på *bevisstheten* rundt vår forforståelse, og ha fullt fokus på spesialpedagogenes uttalelser. Det er også slik at vi har bestemt hvilke tema intervjuguiden presenterer, og satt rammene for hvilken teori vi opplever som relevant i det teoretiske rammeverket. Dette er også med på å bidra til påvirkning og tolkning av vårt datamateriale (Dalen, 2011, s. 17).

## 3.7 Kvaliteten på studiet

Ved å benytte en kvalitativ forskningsmetode innebærer dette blant annet en vurdering av forskningens legitimitet. Legitimitet innebærer blant annet begrepene reliabilitet og validitet. Alle våre intervjupersonene stiller opp til fysiske intervju. Det vil si at vi oppsøker direkte kontakt med intervjupersonene for at vi skal kunne svare ut den valgte problemstillingen så fullverdig som mulig. De valgene vi foretar i løpet av forskningsprosessen, kan blant annet medføre konsekvenser for de personene som deltar i forskningen (Thagaard, 2013, s. 23-24). Begrepene reliabilitet og validitet er derfor vesentlige å drøfte for å fremheve på hvilken måte vi skal ivareta prosjektets kvalitet i form av pålitelighet og gyldighet. Begrepene vil bli drøftet i tilknytning til vårt prosjekt i de to neste avsnittene.

### 3.7.1 Reliabilitet

Thagaard (2013, s. 193) knytter begrepet reliabilitet til forskningens *pålitelighet*. Det vil rettes spørsmål mot om studien er kritisk vurdert, og om den er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Studien bør derfor være formet slik at en kritisk leser blir overbevist om at forskningen er tillitsvekkende utført (Thagaard, 2013, s. 193-194).

I vårt prosjekt er det viktig at vi redegjør for hvordan data utvikles. Vi har gjennomført intervju samt transkribert ordrett hva intervjupersonene har sagt. Reliabiliteten i studien belyser viktigheten av at vi skiller mellom informasjonen vi har fått under de gjennomførte intervjuene og vurderinger vi har gjort med utgangspunkt i informasjonen vi har fått. I tillegg er det slik at et kvalitativt intervju baserer seg på åpenhet og tillit. Vi som forskere skal være kritiske til hvilken påvirkning vi har i intervjusituasjonen slik at den ikke kommer i veien for intervjupersonenes personlighet og åpenhet. Det er derfor viktig å sørge for god rollebevissthet siden det oppstår en relasjon i møtet med intervjupersonene (Thagaard, 2013, s. 193-194).

### 3.7.2 Validitet

Begrepet validitet omhandler *gyldigheten* av de tolkningene undersøkelsen fører til (Thagaard, 2013, s. 194). De tolkningene vi som forskere presenterer skal være kritisk gjennomgått. I prosjektet vårt har vi, som tidligere nevnt, i utgangspunktet selv erfaring med miljøet som studeres, noe som innebærer at dette vil være av betydning for forståelsen av tolkningsprosessen i etterkant, og gjennom prosjektet generelt. Også dersom vi hadde vært utenforstående ville dette hatt betydning for utviklingen av prosjektet. Det er også viktig å presisere at validiteten i et forskningsprosjekt skal belyse gyldigheten i funnene som er gjort, og ikke kun påliteligheten for det som er sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Transkriberingsprosessen i etterkant av gjennomførte intervjuer bør dermed være svært presise i form av at vi transkriberer nøyaktig det intervjupersonen har fortalt, og utelukker egne fortolkninger og meninger i denne prosessen. Likevel er det også viktig å påpeke at transkripsjoner kan gjøres på ulike måter, og at det ikke finnes en sann, objektiv forståelse for korrekt oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Vi knytter også begrepet validitet til at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2013, s. 194). Funn fra vår studie bør derfor kunne gjenkjennes i lignende gjennomførte studier, dersom det er naturlig at de sammenlignes.

## 3.8 Etiske hensyn

For å gjennomføre vitenskapelig forskning er det nødvendig å sikre at vi som forskere forholder oss til, og er bevisst de etiske prinsipper som gjelder (Thagaard, 2013, s. 20). Dalen (2004, s. 13) beskriver også at vi gjennom hele forskningsprosessen har et overordnet ansvar for å ivareta intervjupersonene. I prosessen er det viktig å være bevisst de etiske problemstillingene som oppstår. Blant annet er det slik at det oppstår menneskelig kontakt i intervjuene, som igjen kan føre til stressopplevelser for intervjupersonene. Det er også slik at en intervjuundersøkelse har som formål å utforske den menneskelige situasjonen og ikke bare kunnskapen som søkes av vitenskapelig verdi (Kvale & Brinkmann, 2013, s. 97). Vår problemstilling og tematikk åpner for diskusjon av tema som kan tenkes å være sårbare og personlig for de vi intervjuer. Dette bør vi ha reflektert rundt, med grunnlag i at den menneskelige situasjonen som oppstår bidrar til deling av personlige erfaringer. Vi skal, slik Dalen (2004) påpeker, ivareta intervjupersonene hensiktsmessig og etisk.

### 3.8.1 Meldeplikt

Vår datainnsamling har blitt gjennomført som intervjuer, og vi har reflektert rundt hvordan vi bør sikre god gjennomføring av disse samt hvordan vi etisk bør behandle opplysningene. Det er slik at vår valgte forskningsmetode forutsetter behandling av personopplysninger, som igjen gjør at forskningsprosjektet har vært meldepliktig i form



av at den ble meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) for godkjenning (Thagaard, 2013, s. 22). Godkjenning fra NSD ble innhentet (se vedlegg, Vurdering fra NSD).

### 3.8.2 Frivillig informert samtykke

Kvale & Brinkmann (2013, s. 104) beskriver et informert samtykke som at alle våre forskningsdeltakere skal informeres om undersøkelsens overordnede formål, hovedtrekkene ved studiens design, og om mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet. Det vektlegges at vi skal sikre oss at intervjupersonene deltar på frivillig basis, i tillegg til at det informeres om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen. Dette plikter oss som forskere å sikre at våre intervjupersoner var klare over premissene for å velge å delta i vårt prosjekt. Vi informerte intervjupersonene om at alle de opplysningene de gav oss skulle anonymiseres, ei heller være til skade for verken de personlig, arbeidsplassen eller samfunnet for øvrig (Thagaard, 2013, s. 26). Det ble også redegjort for at prosjektet vårt ble godkjent av NSD, gjennom at dette ble informert om i vårt skriftlige samtykkeskjema. Det skriftlige samtykkeskjemaet ble sendt ut til, og godkjent av, alle intervjupersoner i forkant av intervjuene.

### 3.8.3 Konfidensialitet

I forskningsstudier foreligger det et krav om konfidensialitet, hvor de personlige opplysningene skal være aidentifisert og publiseringen av forskningen skal være anonymisert (Thagaard, 2018, s. 24). Intervjuene våre baserte seg på å møte intervjupersonene personlig, og det ble svært at intervjupersonene opplevde det trygt at deres uttalelser og svar ble behandlet fortrolig (Dalen, 2004, s. 102).

Konfidensialiteten i forskningen ivaretas ved at vi er enige med deltakerne om hvordan dataene som blir et resultat av deres deltakelse skal behandles, samt hva som kan gjøres med dem (Kvale & Brinkmann, 2013, s. 106). Vi informerte at dette innebar at private data som kunne identifisere deltakerne ikke ville bli avslørt. I prosjektet vårt er det kun vi som har tilgang til lydopptak og transkripsjoner av intervjuene. I henhold til godkjenningen fra NSD vil disse slettes i etterkant av forskningsprosjektet. Vår oppgave har vært å bevare konfidensialiteten hos deltakerne så godt som mulig, samtidig som vi har forsøkt å gjengi svarene til intervjupersonene så grundig og fullstendig som mulig. Dette for å sikre oss at vi gjengir informasjon i tråd med hva intervjupersonene selv opplever at de har utlevert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251-252).

## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen av studien vil vi presentere undersøkelsens hovedfunn via tolkninger og drøfting. Dette gjøres i lys av det teoretiske grunnlaget vi presenterte i kapittel 2. Utsagnene til intervjupersonene visualiserer funnene i analyseprosessen. Her blir den hermeneutiske tolkningsprosessen fremtredende i form av at spesialpedagogenes erfaringer og tanker i deres livsverden knyttes til hvordan en kan jobbe forebyggende med skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse i skolen.

I analyseprosessen av datamateriale ble tre kategorier og fire underkategorier synlige. For ordens skyld vil vi presentere en tabell som viser oversikten over hvordan dette kapitlet blir inndelt. For hvert forskningsspørsmål vil vi presentere datamaterialets funn inndelt i de ulike kategoriene og underkategoriene.

<b>Forskningsspørsmål</b>		
Hva kan ligge til grunn/være medvirkende faktorer for skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse?	Hvordan erfarer spesialpedagoger at god tilrettelegging i skolen kan motvirke skolevegring hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse?	Hvordan kan kompetanseheving og samarbeid være en forebyggende faktor for skolevegring hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse?
<b>Kategorier</b>		
Skolefravær	Tilrettelegging	Kompetanseheving
Medvirkende faktorer hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse	Inkludering	Samarbeid
Verktøy/kartlegging		

### 4.1 Skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse

I denne delen av kapitlet vil vi presentere det første forskningsspørsmålet "*Hva kan ligge til grunn/være medvirkende faktorer for skolevegringsatferd hos barn med autismespekterforstyrrelse?*". Elementer i datamaterialet hentet fra intervjupersonenes utsagn vil bli belyst. Vi har valgt å vektlegge kategorien 4.1.1 skolefravær og underkategoriene 4.1.2 medvirkende faktorer hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse og 4.1.3 verktøy/kartlegging.

Generelt i studiens funn er det tydelig at skolevegringsatferd i skolen har økt. Det er også enighet om at skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse kan ha sammenheng med autismediagnosen. Det vil si at det

er enighet om at autismediagnosens ulike komplekse utfordringer kan være en årsak til at denne elevgruppen har økt risiko for å utvikle skolevegringsatferd.

#### 4.1.1 Skolefravær

##### 4.1.1.1 Skolefravær og autismespekterforstyrrelse

Studiens funn viser at skolefravær er et økt problem i skolen, noe Tone Martha Sødal (2021), elevombud i Kristiansand, sin rapport også synliggjør og bekrefter. I rapporten presiseres det at det er økning i antall saker med ufrivillig skolefravær (Sødal, 2021, s. 13). I Martnes (2022) undersøkelse beskrives det at over 50% av barn og unge med autismespekterforstyrrelse viste skolevegringsatferd (Martnes, 2022, s. 195). Det kommer frem i intervjuet med Ingrid at skolefravær hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse er et økt problem (Ingrid).

Ingrid: Vi ser at fravær hos barn med autismespekterforstyrrelse i skolen har økt. Det er flere og flere henvendelser med ønske om veiledning på skolevegring. Før var det flest blant ungdomsskoleelever, men vi ser nå at det kommer også lavere ned på trinnene.

Ingrid forteller om det økende problemet i skolen. Skolevegring blir omtalt som den største utfordringen, noe også rapporten fra Sødal (2021, s. 13) kan understøtte. Også NRK omtaler problematikken (Bjøranger, 2022) hvor de tar for seg Sødal sin rapport i korte trekk. I NRK sin artikkel blir det omtalt at økningen er størst på mellom- og ungdomstrinn, men at det finnes saker helt ned på 1. trinn (Bjøranger, 2022). Dette belyser det Ingrid forteller om at det er flere saker lavere ned på trinnene. En kan se på det som problematisk at det rapporteres om økning i saker med ufrivillig skolefravær. Slik Ingrid forteller oss, er det flere og flere yngre som sliter med å være på skolen, og flere skoler som ønsker veiledning på problematikken. Det at ufrivillig skolefravær har økt, i tillegg til at problematikken blir synlig på lavere trinn, kan være en indikasjon på at mange ikke får tilstrekkelig hjelp eller god nok tilrettelegging tidnok for å hindre at slike tilfeller forekommer. Det er et økende tilfelle av behov for veiledning i skolevegringsaker også på lavere trinn. Dette belyser viktigheten av å igangsette tiltak tidlig nok. For å kunne igangsette forebyggende tiltak, er en vesentlig faktor å vite hva man skal jobbe ut fra. Det kan være at barnet som viser skolevegringsatferd har en diagnose som det bør tas hensyn til når man jobber forebyggende med god tilrettelegging. Ingrid forteller videre i intervjuet om autismediagnosen:

Ingrid: Det er mange elever som ikke har fått diagnose før mellomtrinn/ungdomsskole, men de blir likevel belastet og går til slutt på en smell, og da er de helt ute av skolen, også kan diagnosen komme. Noen har diagnose, men det blir ikke tatt hensyn til, så de strever mer og mer.

Ingrid sitt utsagn beskriver at det er tydelig at barn i skolen ofte ikke blir fanget opp før det er for sent. Mange får diagnosen sent på barneskolen, eller har fått en diagnose som ikke hensyntas. De ulike konsekvensene kan være langvarige, hvor lang tids fravær fra skolen eksempelvis kan påvirke den emosjonelle, sosiale og faglige utviklingen negativt, som igjen kan føre til mindre opplevelse av mestring, stress og sosial isolasjon (Havik, 2018, s. 43). Det beskrives i teorien at elever som ikke mestrer å komme på skolen, kan være elever som har ulike diagnoser, og deriblant autismespekterforstyrrelse. Martnes (2022) bekrefter at det er gjort flere undersøkelser som konkluderer med at det er høyt

skolefravær blant barn og unge med autismespekterforstyrrelse. For dem oppleves skolen som vanskelig dersom det ikke er godt nok tilrettelagt. Dersom man mistenker at et barn har en diagnose bør det skje en utredning, slik at tilretteleggingen gis ved å ta hensyn til diagnosen eleven eventuelt har (Havik, 2018, s. 58). Ingrid belyser også at mange elever allerede har en diagnose, men det blir ikke tatt hensyn til. Det er problematisk at barn og unge med autismespekterforstyrrelse ikke får tilrettelegginger ut fra sin diagnose og sine behov.

#### 4.1.1.2 Skolevegring vs. skulk

At problematikken med det *ufrivillige* fraværet har økt er fastslått av rapporten til Sødal (2021, s. 13). Studiens funn peker videre på viktigheten av å skille mellom ulike typer skolefravær. Analysen fremhever forskjellen på det frivillige fraværet som omtales som skulk, og det ufrivillige fraværet som omtales som skolevegring (Marie).

Marie: Det er jo forskjell på de elevene som ikke orker å gå på skolen og de som faktisk ikke får det til, men kanskje har lyst.

Marie beskriver at det er forskjell på elever som ikke orker, og de som faktisk ikke får det til. Utsagnet til Marie kan sees i tråd med hvordan Havik (2018) definerer begrepene skulk og skolevegring, hvor skulk kjennetegnes av elever som verken er motivert for, eller interessert i skolen og som misliker skolearbeidet (Havik 2018, s. 27). Norsk Helseinformatikk (NHI) bekrefter denne definisjonen i sin egen definisjon, som lyder at elever som skulker skolen er en gruppe som aktivt velger å ikke gå på skolen (NHI, 2022). Marie beskriver at det er forskjell på elevene som har et genuint ønske om å komme på skolen, og de som faktisk har valgt det bort. Hun beskriver den siste elevgruppen som en gruppe som "*de som faktisk ikke får det til, men kanskje har lyst*". Det er vesentlig å trekke frem det Marie beskriver i dette korte, men konsise, utsagnet. Dersom man ikke skiller mellom elever som vegrer seg for å gå på skolen, og de som aktivt velger det bort, kan konsekvensene være store. På hvilken måte skal man imøtekomme elever som ønsker å delta og finne sin plass i skolesystemet, dersom man ikke finner årsaker for hvorfor det er slik at de ikke mestrer det? King & Bernstein (2001) sin definisjon av skolevegring "*vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag*", beskriver at et slikt type ubehag kan føre til at man unngår å oppsøke skolen for å slippe de negative følelsene (Havik, 2018, s. 28). Dette er en konsekvens av at skolen blir så lite tilrettelagt at det å oppholde seg hjemme oppleves mer trygt. Viktigheten av at fokuset rettes mot medvirkende faktorer som kan være årsaker til at barn og unge med autismespekterforstyrrelse viser tegn til skolevegring er avgjørende. Dersom man ser på alle elever med skolefravær som en helhetlig gruppe vil man ikke kunne tilrettelegge spesifikt mot de problemområdene som viser seg synlig i enkelttilfeller, og spesielt ikke i tilfeller hvor eleven har en autismediagnose som bør tas hensyn til.

Funn i kategorien "*Skolefravær*" viser at forekomsten av ufrivillig skolefravær er økende, i tillegg til at det er større forekomst også på lavere trinn. Det har blitt vanlig å skille mellom fravær i form av skulk og skolevegring. Funn viser også at autismediagnosen kan være en årsak til at elever opplever skolevegring, men at diagnosen i flere tilfeller kommer for sent eller ikke blir tatt hensyn til.

## 4.1.2 Skolefravær

I studiens funn er det enighet blant intervjupersonene om at det finnes ulike faktorer hos barn og unge med autismspekterforstyrrelse som kan medvirke til skolevegringsatferd. Det er enighet om at barn og unge med autismspekterforstyrrelse har komplekse utfordringer, som blant annet eksekutive funksjoner og sosiale vansker, som kan bidra til økt risiko for å utvikle skolevegring. Det er også enighet blant intervjupersonene at barn og unge med autismspekterforstyrrelse til vanlig går med et forhøyet stressnivå. Det beskrives også at det forhøyede stressnivået kan føre til angstproblematikk. Videre vektlegger intervjupersonene hvordan man bør håndtere disse faktorene for å dempe stresset slik at skolevegringsatferd eller angstproblematikk ikke oppstår. Vi vil nå se på beskrivelser av hvordan intervjupersonene beskriver disse faktorene som medvirkende til at barn og unge med autismspekterforstyrrelse utvikler skolevegringsatferd.

### 4.1.2.1 Komplekse utfordringer

Barn og unge med autismspekterforstyrrelse har komplekse og sammensatte utfordringer, som kan føre til et høyt stressnivå og utfordringer med å delta i skolen. Statped (2021) presiserer at disse elevene står de i fare for å utvikle skolefravær og skolevegringsatferd dersom det ikke blir tilrettelagt godt nok (Statped, 2021). Analysens funn peker på autismediagnosens komplekse utfordringer (Trude).

Trude: Det er viktig å tenke at det kan være sammensatte årsaker, men det er aldri eleven sin skyld.

Trude beskriver at det kan være sammensatte årsaker til at det forekommer skolevegring, men presiserer at det aldri er eleven sin skyld at det skjer. Slik Statped (2021) beskriver, er det slik at elever med autismspekterforstyrrelse som har komplekse og sammensatte utfordringer kan få høyt stressnivå og utfordringer med å delta i skolen (Statped, 2021). Med andre ord kan man tenke at en del av de sammensatte årsakene ved fravær i skolen er selve diagnosen og vanskene som følger med den. Trude beskriver videre:

Trude: Men jeg tenker barn med for eksempel autisme har en del komplekse utfordringer, som gjør at de ofte går med forhøyet stress, som gjør at det er vanskelig å delta på skolen, som igjen kan være risiko for å utvikle skolevegring. Det er vansker, eksekutive, dårlige sosiale ferdigheter, veldig rigid, ikke minst at du har lavere terskel for stress. Flere ting enn for normalbarnet som er stressende.

Trude poengterer i sitt utsagn de komplekse utfordringene som er kjennetegn for autismediagnosen. Eksekutive vansker er blant annet problemløsning, planlegging, gjennomføring av oppgaver og emosjonsregulering (Nordby, 2019). Hun beskriver i utsagnet sitt at disse utfordringene kan føre til forhøyet stressnivå hos disse barna. En hverdag i skolen vil bære preg av å blant annet gjennomføre oppgaver som læreren bestemmer. Dersom man har vansker med å greie å gjennomføre dette vil det bli krevende å delta i et klasserom med mange medelever som muligens mestrer det i høyere grad. Både oppgaver i skolen og det sosiale kan innebære problemløsning og behov for emosjonsregulering, noe Nordby (2019) beskriver som vansker hos denne elevgruppen. Slik teorien beskriver kan det trekkes linjer til at en elev med autismspekterforstyrrelse vil kunne oppleve manglende mestringsfølelse i slike situasjoner, som vil oppstå hver dag i skolen, men som for andre barn er mindre

krevende. Manglende motivasjon og mestring kan ifølge Havik (2018, s. 19) være årsaker til at elever får høyt fravær i skolen.

De sosiale ferdighetene blir også utfordret i skolen. Slik Øzerk & Øzerk (2013, s. 75) beskriver er sosiale ferdigheter ofte svekket rundt to års alder hos barn med autismespekterforstyrrelse. Trude sitt utsagn i avsnittet over beskriver "dårlige sosiale ferdigheter" som en av de komplekse utfordringene hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse. De mister interesse for andre barn og initierer sjeldent til sosialt samspill, og har også vansker med å oppfatte og tolke andres emosjoner, dele andres gleder, interesser og sorger. I et sosialt fellesskap som skolen er, vil alle disse ferdighetene benyttes for at man skal kunne tilpasse seg medelever og andre mennesker. Når det beskrives at disse vesentlige ferdighetene er svekket hos barn med autismespekterforstyrrelse, vil det ikke være vanskelig å forstå at skolehverdagen er krevende for denne elevgruppen. Dersom man ikke har verktøy til å kunne håndtere ulike sosiale situasjoner som vil oppstå, vil det naturlig nok kunne føre til en nederlagsfølelse, og i verste fall være en av flere faktorer som bidrar til at eleven blir fraværende i skolen. Å ikke mestre disse ferdighetene kan nettopp skape avstand til et sosialt fellesskap. Barnet kan oppleve at man blir misforstått, eller at man misforstår dem rundt, som igjen gjør det vanskelig å få gode venner. Et fravær av vennskap kan føre til mobbing (Helverschou, 2022, s. 16). Marie forteller:

Marie: Det er mange av disse barna som ikke har særlig til venner, de sliter med å få det, og spesielt å beholde de.

Marie beskriver hvordan barn med autisme kan ha vanskeligheter med å skaffe seg venner. Det å skape venner kan ofte handle om å dele felles interesser. Helverschou (2022, s. 18) trekker frem det snevre interesseområdet hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse. Han tilføyer at de kan være ensopret i tanker og at de interessene de har ofte er altopplukende. Dette kan skape en distanse til medelever dersom man ikke mestrer å dele andres oppfatninger av hva de interesserer seg for, eller hva som er viktig for dem. Også sett i betraktning at de sosiale ferdighetene svekkes ved to års alder, vil det være naturlig å tenke at det er krevende å henge med på barnets normalutvikling i å utvikle ulike typer interesser. Det som oppleves fengende for normalgruppen behøver nok ikke være det for barnet med autisme. Dette sett i tråd med at de ofte har sterke reaksjoner på små endringer eller forandringer (Helverschou, 2022, s. 18), bidrar til at man kan se en forklaring på hvorfor det er vanskelig for disse barna å, for det første dele interesseområder, men også delta og være med på den endringen som skjer i barnas utvikling når det gjelder sosial oppfattelse av hva som er adekvat å interessere seg for. Alle disse ferdighetene som skal bidra til god tilstedeværelse i skolen, kan for barnet med autisme bidra til vansker med å delta i skolen, med grunnlag i at disse ferdighetene er svekket. Diagnosens kjennetegn vil derfor kunne sees på som en sentral faktor for hvorfor skolevegring forekommer.

#### 4.1.2.2 Autisme og stress

Alle de ulike faktorene som er diskutert kan bidra til at barn og unge med autismespekterforstyrrelse går med et forhøyet stressnivå. Statped (2022) beskriver nettopp at denne gruppen vanligvis går med et forhøyet stressnivå, da de opplever normale situasjoner som mer stressende enn sine jevnaldrende. Disse normale situasjonene kan være ulike situasjoner som oppstår i løpet av en skolehverdag, blant

annet forventninger fra lærere og medelever, både når det gjelder det faglige og sosiale. Funn fra analysen peker på at det uforutsigbare i skolen man ikke kan kontrollere kan føre til stress (Marie).

Marie: Usikkerhet kan være en stor grunn til skolevegring. Det å ikke kunne kontrollere det som skjer på skolen. Det kan jo føre til stress. Det er jo enklere å være hjemme, der man vet hva som skjer og ingen forstyrrer den trygge sonen.

Marie sitt utsagn sier oss noe om usikkerheten hos barn med autisme gjennom ubehaget ved å ikke kunne kontrollere det som skjer, og det å unngå det ubehagelige ved å heller holde seg hjemme. Teorien underbygger det Marie forteller. Barn og unge med autisme går vanligvis med et forhøyet stressnivå, da de som nevnt opplever normale situasjoner som mer stressende enn sine jevnaldrende. Stress utløses av negative følelser, og fører til nedsatt kognitiv kapasitet og oppmerksomhetsvansker. Det gir konsekvenser for utvikling, læring og sosial fungering. Over tid kan det også virke inn på den psykiske helsen (Statped, 2022).

Funn fra analysen belyser at forhøyet stressnivå over tid kan føre til angstproblematikk (Ingrid og Trude).

Ingrid: Hvis man ikke klarer å tilrettelegge for å dempe det stresset, vil det få konsekvenser i form av angst, utagering, depresjon på sikt.

Trude: Angst og engstelse kan komme, gjerne hvis du har gått lang tid med økt stress. Da kan man få angstproblematikk.

Utsagnene vektlegger angst som en langsiktig konsekvens av stress. Marie beskriver ulike faktorer som gjør at barn med autisme er mer utsatt for angstdiagnosen. Det er krevende å skulle håndtere alt man er sensitiv for, og alle inntrykk man møter i løpet av en dag. Det kan bidra til en overbelastning som fører til kaos. Ingrid vektlegger at dårlig tilrettelegging kan bidra til økt stress, som igjen kan føre til angst. Også Trude forteller om angst som konsekvens av stress over lengre tid. Havik (2018) beskriver også at skolevegrere kan ha ulike typer angst eller depresjon, og der hvor skolemiljøet er negativt nok, kan skolevegring oppstå uten at angst er til stede i tilfeller man strever med sosial tilpasning (Havik, 2018, s. 30).

Funn i underkategorien "*Medvirkende faktorer hos barn og unge med autismspekterforstyrrelse*" belyser viktigheten av å være bevisst de ulike kjennetegnene autismspekterdiagnosen innebærer, og de ulike medvirkende faktorer som bidrar til at skolevegringsatferd kan oppstå. Det å ha denne kunnskapen, kan bidra til å kunne avverge skolevegringsatferd eller å betydelig redusere forekomsten av at det skjer.

#### 4.1.3 Verktøy/kartlegging

Nordby (2019) begrunner viktigheten av kartlegging av ulike faktorer hos eleven for å kunne fange opp triggere eller andre faktorer som bidrar til at skolevegringen blir opprettholdt. Vi vil nå se på utsagn fra intervjuene og hvordan man kan kartlegge for å finne opprettholdende faktorer for skolevegringsatferd. Det er beskrevet at elever med autismspekterforstyrrelse kan utvikle stress dersom de opplever å ikke forstå hva som

er forventet av dem. Atferdsvansker kan komme til syne, og ulike strategier for å ta kontroll over situasjonen (Nordby, 2019).

#### 4.1.3.1 Stressmodell

Funn fra analysen peker på viktigheten av å kartlegge hvilke faktorer som bidrar til å opprettholde det høye stressnivået. Stressmodellen av Uhrskov og Hejlskov Jørgensen blir belyst i intervjuene (Ingrid og Marie).

Ingrid: Totalbelastningen kan bli så voldsom at det bikker over til at det oppleves uoverkommelig. Denne stressmodellen synes jeg er så viktig inn til alle skoler og som møter disse elevene. Det handler ikke bare om at matematikk er vanskelig, for mange oppgaver osv. Det handler om alt som ligger bak/i bunn, forståelsesvansker, søvnvansker, mat osv. Det handler om alt det sosiale som de strever med.

Ingrid forteller at totalbelastningen kan bli så voldsom at det bikker over til å bli uoverkommelig. Uhrskov og Hejlskov Jørgensens (2007) stressmodell illustrerer hvordan barn og unge med autismespekterforstyrrelse er spesielt utsatt for stress, hvorfor uforutsette hendelser kan gi store følelsesutbrudd, og hvordan vi tilrettelegger slik at de mestrer dagen bedre. Marie beskriver:

Marie: Man må bruke stressmodellen, kartlegge hva de er sensitive for, høye lyder, språkvansker, kommunikasjon, mat, søvn, kartlegge det for å få ned stresset, for å få til en best mulig dag.

Marie forteller at stressmodellen kan være et viktig verktøy. Hun beskriver at det kreves kartlegging av elevens vansker for å få ned stresset. Modellen basert på Uhrskov og Hejlskov Jørgensen (2007) viser hvorfor barn og unge med autismespekterforstyrrelse reagerer på det som for andre er små hendelser. **Viser til modell 1: Stressmodell:** for et barn/ungdom med autisme (Statped, 2022). Belastningsfaktorene hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse finnes hver dag i deres liv og bidrar til å øke stressnivået. Belastningsfaktorene er individuelle, men som Elvèn (2009) beskriver kan det være blant annet søvnvansker, mangelfull struktur og forutsigbarhet, sosiale forståelsesvansker og sanseoverbelastning i form av lys, lyd, lukt, smak og berøring (Elvèn, 2009, s. 147-156). Marie beskriver:

Marie: Man bør ha kartlegging av elevens redsler og hva som gjør at eleven stresser, at man kjenner eleven og ser tegn på stress slik at man kan senke krav, tenke at nå må vi gjøre noe attraktivt, men hvis man ikke kjenner eleven er det ikke sikkert man klarer å se hva som utløser stress. Man må snakke med hele teamet og kartlegge sammen.

Marie trekker her frem viktigheten av at man kjenner eleven ved å ha kartlagt elevens redsler og vet hva som gjør at eleven stresser. Man ser på modell "Stressmodell" at over faregrensen ligger situasjonsbestemte belastninger som kan være utløsende faktorer for kaos (Elvèn, 2009, s. 113-115). Eksempelvis kan dette være dårlig tid, turdag, feil genser, vikar, krav, å ikke bli forstått. Slik det har blitt drøftet har vi vært inne på de ulike vanskene barn med autismespekterforstyrrelse har, og da spesielt de eksekutive funksjonene og de sosiale vanskene. Slik man tolker stressmodellen, er det slik at barn med autisme har større sjanse for å havne i kaos enn et normalt fungerende barn. Alle de belastningsfaktorene som er tilstede til en hver tid gjør at de tåler mindre før det kan



bikke over til kaos. Vi har også sett at denne elevgruppen har vansker med å takle forandringer, og har sterke reaksjoner på små endringer (Helverschou, 2022, s. 18). Noe som kan oppleves som ubetydelige endringer eller rammefaktorer for enkelte, kan for barn med autisme bidra til at stressnivået blir så høyt at det føles uoverkommelig. Faktorer som dårlig tid, turdag, feil genser, vikar, krav, å ikke bli forstått blir trukket frem. I utgangspunktet høres det fint ut å skulle dra på turdag, men dersom det ikke er en forventning du har, eller at du heller ønsker å gjøre noe annet, kan det være en vesentlig faktor for at stressnivået øker. Der og da kan det resultere i akutte tegn, som eksempelvis utagerende atferd. Det høres også ubetydelig ut at man har feil genser, men for et barn med autismspekterforstyrrelse skal man ikke undervurdere viktigheten av deres rutiner og vaner. Rigiditet er vanlig hos barn med autisme (Nordby, 2019). Vikar, og det å ikke bli forstått kan også utløse stress. Et kjennetegn for barn med autisme er også deres kommunikasjonsvansker (Chahboun et al., 2022).

Statped (2022) beskriver at når tålegrensen er nådd, vil det vanligvis være synlig i barnets eller den unges atferd, hvor de synlige tegnene der og da kommer i form av enten selvskading, utagerende atferd og angstanfall/panikkanfall. De mer langvarige tegnene kan være angsttilstander, depresjon og spiseforstyrrelser. Videre peker funn fra analysen på viktigheten av god bakgrunnskunnskap om eleven gjennom verktøyet stressmodell (Ingrid).

Ingrid: Dette med stressmodellen er ofte noe vi tar med å presenterer som viktig bakgrunnskunnskap for å kunne tilrettelegge og tilpasse skoledagen, sikre at en får tilpasset oppgaver, mengde, type, hjelp, pause og alt det der. For å holde stressnivået og belastningen ned for å holde seg under kaosnivået.

Ingrid beskriver viktigheten av å ta i bruk stressmodellen som er verktøy for å kunne tilpasse skoledagen slik at stressnivået holdes nede. Teorien underbygger at det er viktig å jobbe mye med å redusere belastningsfaktorer (Elvén, 2009, s. 157). De beskyttende og beroligende faktorene vil da være nødvendig å se på, som kan være god forutsigbarhet og struktur, å ta hensyn til sansevarhet, tilpasning av krav, god kommunikasjon, både og forstå og å kommunisere nei, ferdig, stopp. Det trekkes også frem viktigheten av mulighet til skjerming, å trekke seg unna, å ha en god og trygg relasjon til nærpersion, selvstendighet, mestringsopplevelser, gi nok tid og ikke mas.

Slik det teoretiske rammeverket beskriver, kan en benytte et stressmodell-skjema som er gjeldende for hver enkelt elev. Det skal kunne gi oversikt over hva som er generelle stressfaktorer, triggere, tegn på kaos, faresignal, hvordan eleven beholder roen og strategier for å komme videre. **Viser til modell 2: Stressmodell kaos-kurve** (Nygård, 2023). Marie nevner også viktigheten av god kartlegging (Marie).

Marie: Man må bruke stressmodellen, kartlegge hva de er sensitive for, høye lyder, språkvansker, kommunikasjon, mat, søvn, kartlegge det for å få ned stresset, for å få til en best mulig dag.

Marie beskriver viktigheten av å ta i bruk stressmodellen for å kartlegge ulike belastende faktorer. Denne kaoskurven kan være vesentlig for å kartlegge de ulike triggerne, hvilke faresignaler som kommer til syne, og når man ser at barnet er over i kaos-området. Et

slikt verktøy vil kunne bidra til bevisstgjøring rundt elevens vansker, men kan også være til stor hjelp for å finne ut hvordan en imøtekommer barnet for å unngå kaos.

#### 4.1.3.2 Energibudsjett

Funn fra analysen belyser også et annet kartleggingsverktøy som kalles for mitt energibudsjett (Ingrid og Marie).

Ingrid: En annen ting som en har begynt å snakke mer om er noe som vi kaller energibudsjett. Det handler om at eleven bruker masse krefter og energi og kapasitet på en del aktiviteter, også må vi sørge for at batteriet lades opp igjen gjennom andre aktiviteter. Dette er jo individuelt. Noen kan få det ved å være sammen med andre elever, noen kan få det ved å være alene.

Utsagnet til Ingrid underbygger hva teorien sier om energibudsjettet. Granum-Fjæran (2022) beskriver at det er mange barn med autisme som sliter seg ut ved å delta i ting de føler er forventet. Det er mange av dem som har vansker med å gi uttrykk for hva som tapper dem for energi, og hva som gir dem energi (Granum-Fjæran, 2022). Marie nevner også energibudsjett i sitt intervju:

Marie: Energibudsjett, at det er greit å kartlegge eleven sitt energibudsjett, kartlegge hva som gir eleven energi, hva som tapper eleven for energi. Man som team lager en felles plan, felles mål, selv om man er uenig at man gjør ting på samme måte.

Utsagnene til Ingrid og Marie vektlegger viktigheten av å kartlegge faktorer som gir, og faktorer som tar energi fra elever med autismspekterforstyrrelse. Teorien bekrefter at man kan benytte et energibudsjett som hjelpemiddel for å få oversikt over og kontroll på hvordan man bruker kreftene sine. Det individuelle skal man hensynta, da alle har ulik sårbarhet for å bli utladet. Formålet er å aldri slite seg helt ut, før man lader opp (Granum-Fjæran, 2022). Som tidligere drøftet innebærer autismspekterdiagnosen en rekke faktorer som gjør det vanskeligere å gjennomføre en normal skolehverdag enn for normalt fungerende barn. Et energibudsjett kan bidra til at man kan få en viss kontroll over hva som gir og/eller tapper for energi, slik både Ingrid og Marie beskriver i utsagnene over. Et slikt verktøy kan bidra til å skape en god balansegang på hva som tapper og hva som gir energi, slik at man aldri blir helt utladet. Tidligere har vi vært innom de ulike belastningsfaktorene (Elvén, 2009, s. 147-156). At et barn med autisme blir tappet for energi av å ha turdag trenger ikke være en selvfølge, men ved å kjenne eleven og fylle inn informasjon i dette budsjettet kan man tydeliggjøre hva som oppleves krevende for dem. Denne informasjonen kan i tillegg gjøres tilgjengelig for de som skal være med eleven og ikke har en relasjon fra før, slik at man også da kan sørge for å imøtekomme barnet på best mulig måte. Granum-Fjæran (2022) presiserer også at det er individuelt hva som gir pauser og lading av energi, som igjen belyser viktigheten av å ha et slikt type budsjett. En kan naturlig tenke at et friminutt gir påfyll av energi for de fleste, men også slik stressmodellen tar for seg, er ulike beskyttende og beroligende faktorer blant annet å ta hensyn til sansevarhet (Elvén, 2009, s. 157). Et friminutt kan da være vel så krevende å delta i med mye støy, lys og lukt, som det skal være energigivende. Et energibudsjett kan da være til hjelp for å finne alternativer til pauser for barn med autismediagnose.

Funn i underkategorien "Verktøy/kartlegging" indikerer at det er viktig å kartlegge faktorer som bidrar til å opprettholde skolevegringsatferd. Her kan verktøy være å ta i bruk Uhrskov og Hejlskov Jørgensens (2007) stressmodell og mitt energibudsjett Granum-Fjæran (2022). Drøfting av funn i kategoriene fremhever også kortsiktige og langvarige konsekvenser det er viktig å være bevisst på for barn og unge med autismespekterforstyrrelse som hele tiden opplever mye stress. Dersom man ikke jobber med de beskyttende og beroligende faktorene, kan stresset og de grunnleggende belastningsfaktorene bidra til at de vegrer seg for å gå på skolen.

## 4.2 Tilrettelegging og inkludering

I denne delen av kapittelet vil vi presentere det andre forskningsspørsmålet "Hvordan erfarer spesialpedagoger at god tilrettelegging i skolen kan motvirke skolevegring hos barn med autismespekterforstyrrelse?". Elementer i datamaterialet hentet fra intervjupersonenes utsagn vil bli belyst. Vi har valgt å vektlegge kategorien 4.2.1 tilrettelegging og underkategorien 4.1.2 inkludering.

### 4.2.1 Tilrettelegging

Analysen av datamaterialet peker på viktigheten av en strukturert og forutsigbar skolehverdag for barn og unge med autismespekterforstyrrelse (Marie og Trude).

Marie: Det er viktig med struktur, forutsigbarhet, en trygg skolehverdag. Dagsplan er viktig, hvilke nærpåsoner som er der, ganske lik hverdag, ukeoversikt

Trude: Jeg tenker jo at en forutsigbar skolehverdag, det er en skolehverdag der de har en god oversikt over hva som skal skje. Noen kan ha oversikt over når ting skal skje, hvem de skal være sammen med, så gode strukturer og planer som gjør at de får oversikt og blir rolige, og har energi til å ta imot undervisning.

Marie og Trude beskriver at det er viktig at barn og unge med autisme har en god struktur og oversikt over sin skolehverdag, i form av dagsplaner, oversikt over hvem de skal være sammen med og at dagene er relativt like. Dette bekrefter teorien, hvor Statped (2021) beskriver viktigheten av barn med autisme og deres forutsigbarhet i skolehverdagen. Den pedagogiske tilretteleggingen for barn med autisme handler i hovedsak om å etablere en god og fast struktur i alle situasjoner slik at barnet får oversikt og forutsigbarhet. Funnene i analysen indikerer også at god struktur og oversikt gir ro og energi til å kunne motta undervisning. Dette underbygges av teorien, som nevner at struktur, forutsigbarhet og oversikt er vesentlig for at barn med autismespekterforstyrrelse skal kunne delta i både det sosiale og faglige fellesskapet (Statped, 2021). Forutsigbarhet og struktur nevnes også i teorien som beskyttende og beroligende faktor (Elvèn, 2009, s. 147-156).

Funn i datamaterialet viser videre viktigheten av å gjøre individuelle tilpasninger og tilrettelegginger for hver enkelt elev (Ingrid).

Ingrid: Enkelte skoler er flinke til å gjøre tilpasninger for at det ikke skal bli totalt fravær. Eleven kan kanskje komme senere på skolen på morgenen. Kan være med på å forebygge

for å vegre seg for å gå på skolen.

Ingrid: Det varierer stort hvor mye tilrettelegging de trenger, men det å forstå hva som er store nok krav. Tilpasset type oppgaver, mengde oppgaver, hyppigere pause, motivasjon. Hvis de får for lite av noe av dette, er det noe med at totalbelastningen blir så voldsom at det blikker over til at det er uoverkommelig.

En kan her tolke fagpersonenes første utsagn til at ikke alle skoler er like flinke til å gjøre tilpasninger som er individuelt tilpasset hver enkelt elev. Det er likevel et krav til skoler å legge til rette for det enkelte barns behov og forutsetninger. I opplæringsloven § 1-2 står det at opplæringen skal tilpasset elevenes evner og forutsetninger. Dette gjelder for all opplæring og alle elever (Håstein & Werner, 2004, s. 408). Elevene kan ha ulike behov for stabilitet, struktur og tilrettelegging. Disse er viktig å ta hensyn til, både når det kommer til behovet for sosial tilhørighet og behovet for individuell tilpasning (Nilsen, 2014, s. 445). Funn i analysen bekrefter at elevene kan ha ulike behov, og at det varierer ut fra hvert enkelt individ hvor mye tilrettelegging de trenger. Hvis en lykkes med å treffe med tilpasset type oppgaver, mengde oppgaver, nok pause og motivasjon, kan det minske sannsynligheten for at totalbelastningen blir for stor, og det kan være med på å forebygge skolevegring. Tilpasning av krav, forventninger, oppgaver og varighet, samt motivasjon nevnes også i teorien som noe som kan være beskyttende og beroligende faktorer (Elvén, 2009, s. 147-156). En kan videre tolke utsagnene til at mange skoler ikke lykkes med å tilpasse skolehverdagen for barn og unge med autisme, da det varierer stort hvor mye tilpasninger de trenger, og at det kan være en utfordrende oppgave. Teorien beskriver også at det kan være en krevende oppgave å tilrettelegge for en elev med autismspekterforstyrrelse, men at det først og fremst krever god individuell tilrettelegging. Kartlegging og dialog med foreldre er vesentlig for å kunne forstå barnet og gi god individuell tilrettelegging (Nordby, 2019). Statped har utviklet de "7-h-ene", som er en oversikt over 7 ulike pedagogiske prinsipper som bør ivaretas for å kunne bidra til en strukturert og forutsigbar skolehverdag for et barn med autismspekterforstyrrelse (Statped, 2022). Funn i datamaterialet nevner også de "7-he-ene" som handler om hvordan man tilrettelegger for elever med autismspekterforstyrrelse (Trude).

Trude: Vi bruker mye ut de 7 H-ene, handler om hvordan man tilrettelegger. Planer, oversikt, timestokker, er gode på det, gir en forutsigbarhet av hvor lenge du skal holde på.

Trude beskriver de pedagogiske prinsippene som viktige å tenke på for å kunne bidra til en forutsigbar skolehverdag for barn og unge med autismspekterforstyrrelse. Hun erfarer at planer og oversikt over dagen, samt bruk av timestokk slik at de vet hvor lenge de skal holde på med en aktivitet, gir forutsigbarhet i skolehverdagen. Som tidligere nevnt understøttes dette også i teorien til Statped (2022). Ingrid påpeker også av viktigheten visuell støtte, skriftlige planer og overganger, som i utsagnet under:

Ingrid: Mange trenger forvarsel når de skal avslutte og gå over til noe nytt. Ta hensyn til at de trenger litt tid i overganger. En ting er at de må forberedes, en annen ting er at de kanskje må ha ekstra påminnelser om å rydde. Lette overganger, skriftlig plan, noen har det på tavla, noen må ha det på pulten. Noen ansatte vil ikke ha skriftlig plan, enkelte elever vil ikke ha det.

Ingrid beskriver her at det er viktig å gi barn og unge med autismspekterdiagnose tid, og at overganger kan være vanskelig. Hun erfarer at skriftlige planer kan være et godt hjelpemiddel for å forberede dem og gi oversikt. Statped (2021) hevder også at blant annet visuell støtte kan være til stor hjelp og at en god struktur krever en tydelig oversikt over hva som skal skje og hva som er forventet i ulike situasjoner. Dette må tilpasses barnets forutsetninger, men kan blant annet være objekter, symboler eller skrift. En slik oversikt over hva som skal skje bidrar til en god forutsigbarhet for barnet. Dette gir trygghet til at barnet kan oppleve mestring og læring (Statped, 2021). Derfor vil det være viktig at ansatte i skolen tilrettelegger i form av visuell støtte for å gi disse elevene forutsigbarhet og struktur, dersom de har behov for og ønsker det. Det kan også tenkes at alle i klassen, ikke bare elevene med autismspekterdiagnose, kunne hatt nytte av visuell støtte for å få en tydeligere oversikt i skolehverdagen. Dersom visuell støtte hadde blitt praktisert for hele klassen, kan det også tenkes at elevene med autismspekterdiagnose ikke hadde følt seg annerledes, og at det hadde vært lettere for de å godta å ha det også. Det kan tenkes at struktur og forutsigbarhet er noe alle elever profitterer på.

Videre indikerer funn i datamaterialet at det er stor enighet blant fagpersonene om at kommunikasjon og å finne en kommunikasjonsform er viktig, slik at barn og unge med autismspekterforstyrrelse får uttrykt seg.

Marie: Kommunikasjon er viktig, finne en mulighet til å kommunisere uansett om de ikke kan prate muntlig, ASK, tobii eller andre hjelpemidler, måter å snakke i lag på. Det trenger ikke være så mange ord, ja, nei og stopp, så de får sagt fra.

Dette utsagnet kan tolkes som at kommunikasjon kan være et vanskeområde for barn og unge med autismspekterforstyrrelse. Forsinket og/eller avvikende språkutvikling er et vanlig kjennetegn hos mange barn med ASF (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 66). I følge (Helverschou, 2022, s. 17) har mange med ASF kvalitativ svikt i både verbal/ikke-verbal kommunikasjon, men variasjonen er stor. Noen kan såvidt uttrykke enkle behov med enkeltord eller tegn. Andre har noe bedre språk, men med språklige avvik som ekkotale, særegne ord og fraser og vansker ved bruk av personlig pronomen. Mange har også et velutviklet talespråk, men hvor vanskene er knyttet til samtaleferdigheter og bruken av språket i forskjellige sosiale situasjoner. Utsagnet til Marie viser også dette, hvor hun legger vekt på behovet for å finne alternativer dersom elever har lite eller fraværende verbalspråk, slik at de også skal kunne kommunisere og uttrykke sine ønsker og behov. Å kunne kommunisere nei/ferdig/stopp, samt bli forstått og forstå andre kan være en beroligende og beskyttende faktor (Elvén, 2009, s. 147-156).

Andre funn fra analysen viser at barn og unge med autismspekterforstyrrelse lett kan bli misforstått, og at de kan ha vansker med å forstå andre mennesker og omgivelsene rundt seg.

Trude: ta hensyn til forståelsesvansker hjelpe å få en kommunikasjonsform, ikke noe som er mer frustrerende enn å ikke forstå eller ikke bli forstått. Viktig å ta hensyn til vanskene de har, og jobbe med de ulike vanskeområdene.

Dette utsagnet kan forstås som at barn og unge med autismspekterforstyrrelse lettere blir misforstått, men også har vanskeligere for å forstå andre på grunn av

forståelsesvansker. Det kan forklares med at barn og unge med autismespekterdiagnose har vansker innenfor gjensidig sosial interaksjon, kommunikasjon og språkutvikling (WHO, 1992, i Helverschou, 2022, s. 15 og 23). Når det gjelder språkforståelse har de særlig vansker knyttet til indirekte tale, billedlige uttrykk og generelle utsagn. Metaforer, ordtak, humor og "slang" blir ofte forstått bokstavelig (Helverschou, 2022, s. 17). De kan ha vansker med å forholde seg til uskrevne regler, andres perspektiver og tolkning av andres atferd. Elevene kan oppleve å ikke forstå hva som er forventet av dem, og med manglende struktur og forutsigbarhet kan det utvikles stress (Nordby, 2019). Trude påpeker også viktigheten av å ta hensyn til de vanskene de har, og hvor frustrerende det kan oppleves å ikke forstå eller bli forstått. Dette viser igjen viktigheten av å finne en kommunikasjonsform, men også forutsigbarhet og struktur som diskutert tidligere. Dersom barnet eller den unge opplever å ikke forstå, bli forstått eller mangler struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen kan det eksempelvis være synlig i form av atferdsvansker, rigiditet, tvang og angst, hvor barnet forsøker å ta kontroll over situasjonen (Nordby, 2019). Dette underbygges også av funn fra analysen, hvor Trude forteller i intervjuet at hun har erfaring med at barn og unge med autismespekterdiagnose kan utagere og bli frustrert dersom begeret er fullt. Videre nevner hun at hun erfarer at pausekort kan være et godt hjelpemiddel for å forebygge at atferden kommer, og at dette handler om å tilrettelegge for å forebygge, både når det gjelder utagering og skolevegring. Dette viser igjen viktigheten av god tilrettelegging, og å gi elevene alternativer og kommunikasjonsformer for å si ifra før det ender med utagering og frustrasjon, og i verste fall skolevegring.

Funn i analysen indikerer også viktigheten av god relasjon og å ha god kjennskap til elevene for å kunne tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen (Marie).

Marie: Relasjon, at nærpersionene kjenner eleven og hvordan møte eleven, vet av de ulike tegnene, at det bygger seg opp stress som kan utløses til kaos, vet hvordan få ned stresset. God tid til å bli kjent med eleven, selv om han har dagsplan og alt, så kan ukjent nærpersion ødelegge hele dagen.

Utsagnet kan forstås som at barn og unge med autismespekterforstyrrelse trenger mennesker rundt som kjenner dem og vet hvordan en skal imøtekomme dem, men at det ikke alltid er tilfellet. Det kan videre forstås som at kjente personer er en nødvendig faktor for å kunne tilrettelegge skolehverdagen, og for å kunne sette inn gode tiltak dersom stress forekommer. Det bekreftes og utdypes gjennom teori. Havik (2018, s. 117) hevder at den emosjonelle støtten fra læreren kan være nyttig for sårbare elever, hvor en god sosial støtte kan sørge for å hindre krevende og stressende faglige eller sosiale situasjoner på skolen. Dette kan bidra til å blant annet utvikle god samarbeidsatferd, bedre læring og læringsprosesser og til elevenes trivsel og god mental helse. De sårbare og utsatte elevene har stort behov for å oppleve tillit og trygghet til de voksne i skolen. Dette kan øke deres forutsigbarhet i skolehverdagen og dermed hindre stressfaktorer (Havik, 2018, s. 117). Videre forteller Marie at relasjon er noe hun har jobbet mye med, og at det tar tid å skape gode, trygge relasjoner. Dette bekrefter teorien som beskriver det å utvikle positive relasjoner til elever i skolen som et kontinuerlig arbeid, hvor læreren skal sørge for å gi oppmerksomhet og støtte til både elevens faglige og sosiale utvikling på skolen (Bergkastet, Dahl og Hansen, 2011, s. 24). I skolesammenheng er det læreren som har ansvar for å etablere støttende relasjoner (Havik, 2018, s. 115).

Videre viser funn i analysen at det er viktig å ha forståelse for utfordringene til barn og unge med autismespekterforstyrrelse.

Trude: Det er viktig å ha en lærer som har forståelse for utfordringene dine og tilrettelegger deretter. Og hvis du har sensoriske vansker for eksempel, også har læreren en tanke om at de må du bare tåle, så kan det være kjempe utfordrende. Men hvis du har en lærer som tenker at okei da skal vi skjerme og legge til rette.

Utsagnet kan tolkes som at ikke alle lærere tar hensyn og har forståelse for vanskene og utfordringene som barn og unge med autismespekterforstyrrelse kan ha. Å ta hensyn til sansevarhet og å ha en trygg og god relasjon nevnes i teorien som beskyttende og beroligende faktorer (Elvén, 2009, s. 147-156). I teorien beskrives også den emosjonelle støtten ved at læreren viser omsorg for elevene utover det faglige, skaper positive relasjoner og empati. Å oppnå gode støttende relasjoner med lærere som setter realistiske mål og har klare forventninger til elevene henger sammen med bedre mental helse, mindre depresjon eller andre følelsesmessige problemer hos elevene (Havik, 2018, s. 115). Derfor bør ansatte i skolen ta hensyn til og ha forståelse for utfordringene som barn og unge med autismespekterforstyrrelse kan ha, og gjøre tilpasninger i skolehverdagen dersom de har behov for det. Det kan også tenkes at det kan være en forebyggende faktor for å hindre skolevegring.

Et annet relevant funn fra undersøkelsen, er negative følger av å bli borte fra skolen over lang tid (Trude).

Trude: Jo mer isolert du blir fra skolen og ikke har noe møtepunkt, jo vanskeligere blir det å komme tilbake. Der de ikke kommer seg på skolen, er det viktig å ha noen møtepunkt med skolen. For eksempel et miljøpersonale som går en time tur med barnet i uka. De blir vant til at noen bryr seg. Man kan ta en telefon hjem, ta en videosamtale, slik at de ikke blir glemt.

Trude beskriver her at en konsekvens av å være lenge borte fra skolen, er at det blir desto vanskeligere å komme tilbake. Også Havik (2018, s. 100) beskriver at noe fravær kan føre til mer fravær, der hvor tidlig innsats vil være en sentral og forebyggende faktor. I tillegg kan det å bli fraværende fra skolen over lengre tid påvirke barn og unges emosjonelle, sosiale og faglige utvikling negativt. Dette kan blant annet føre til mindre opplevelse av mestring, stress og sosial isolasjon. På lang sikt kan det føre til blant annet økonomiske problemer, vanskeligheter med å få en jobb, angst og depresjon (Havik, 2018, s. 43). Dette viser som tidligere diskutert viktigheten av god tilrettelegging og tilpasset opplæring for at skolehverdagen skal oppleves overkommelig for barn og unge med autismespekterforstyrrelse og at det kan bidra til å forebygge skolevegring.

Funn i kategorien "*Tilrettelegging*" viser at god tilrettelegging, struktur, forutsigbarhet og individuelle tilpasninger er viktige faktorer for at barn og unge med autismespekterforstyrrelse skal kunne mestre å håndtere skolehverdagen. Funn her viser at ikke alle skoler er like flinke til å gjøre tilpasninger som er individuelt tilpasset hver enkelt elev. For å kunne gjøre individuelle tilpasninger og tilrettelegginger blir relasjon og kommunikasjon påpekt som viktige faktorer.

## 4.2.2 Inkludering

Funn i analysen peker på at det er et ønske og mål at elever med autismespekterforstyrrelse skal være inkludert (Ingrid).

Ingrid: Det er jo et ønske og mål for alle barn. At alle skal være i klassen. Det står i mange sakkyndige vurderinger. Og det er fint.

Teorien bekrefter at skolen skal og forpliktes til å arbeide for et inkluderende fellesskap, uavhengig av læringspotensial og kulturelle bakgrunn (Håstein & Werner, 2004, s. 406). Videre i intervjuet nevner Ingrid at integrering ikke trenger å være det beste for alle elever, og at det noen ganger kan være bedre å være i mindre grupper eller bare sammen med en voksen. Hun har erfart at integrering med modifikasjoner kan fungere godt. Individuelt sett er ikke alltid inkludering ensbetydende med noe bra, og eksklusjon det samme som noe dårlig (Arnesen, 2017, s. 27). Det kan virke som at det beste for noen elever er å være i klasserommet i enkelte situasjoner med tilpasninger, mens andre ganger kan de få bedre utbytte av undervisningen og opplæringen ved å være ute av klasserommet i mindre grupper eller bare sammen med en voksen. Trude forteller i intervjuet at inkludering er et sammensatt begrep:

Trude: Inkludering er ganske sammensatt, handler ikke bare om å være i et klasserom. Et barn med autisme kan ha andre behov enn et hvilket som helst annet barn i et inkluderende fellesskap. Men viktig at man ikke bare plasserer den der, men tenker at man skal ha en aksept blant de andre. Kan tenke at de skal være inn i klassen på det de mestrer godt i starten, enten bygge på deres interesser, at de får en hvis form for aksept, at de har utbytte av undervisninga. et barn som blir satt i en lyttekrok og følger det som foregår der uten å skjønne noe.

Dette sitatet viser en fagperson som ser viktigheten av at en elev med autismespekterforstyrrelse ikke bare blir plassert i et klasserom, uten noen form for tilrettelegging eller utbytte av undervisningen. Men også at inkludering handler om mye mer enn tilstedeværelse. Teorien beskriver inkludering som et begrep med mange betydninger og et komplekst fenomen som det er vanskelig å analysere (Arnesen, 2017, s. 19). Sett ut fra individets eller samfunnets synspunkt finnes det ingen allmenn standard for hva som menes med å være inkludert, og hva det betyr å delta på en adekvat måte (Arnesen, 2017, s. 27). Videre blir også her som tidligere diskutert, dette med god nok tilrettelegging og å tilpasse læringsmiljøet påpekt som en viktig faktor for at en elev med autismespekterdiagnose skal kunne være og føle seg inkludert i fellesskapet. Utsagnet kan videre tolkes som at ikke alle barn og unge med autismespekterforstyrrelse får god nok individuell tilrettelegging for å kunne delta og være inkludert i fellesskapet. Tilpasset opplæring er likevel et grunnleggende prinsipp i et inkluderende læringsmiljø. I opplæringsloven § 1-2 står det at opplæringen skal tilpasset elevenes evner og forutsetninger. Dette gjelder for all opplæring og alle elever (Håstein & Werner, 2004, s. 408). Dette blir også nevnt av Marie i analysen, at alle skal ha en plass i fellesskapet, og da må man tilrettelegge for det.

Funn fra analysen (Trude) viser også at elevene ikke nødvendigvis føler seg inkludert, selv om læreren tenker det.



Trude: "Lærer kan tenke at det barnet er inkludert, men barnet selv trenger ikke føle seg inkludert"

Dette kan forstås i retning av at lærere kan ha en opplevelse av at elevene er inkludert så lenge de er tilstede i klasserommet, men at det ikke nødvendigvis stemmer overens med hva eleven selv føler. Teorien påpeker at det er viktig å være klar over at det også er av personlig betydning hva en blir inkludert i eller ekskludert fra (Arnesen, 2017, s. 27). Utsagnet til Trude kan tolkes som at det er nødvendig å gjøre tilpasninger i læringsmiljøet for at elevene skal føle seg og være inkludert i fellesskapet, og at dialog med elevene om hva de selv opplever er avgjørende. Teorien påpeker her viktigheten av dialog med elevene og lytte til deres verbale og kroppslige uttrykk. Alle barn og unge har rett til å bli sett og hørt, og mye avhenger av de ansattes evner til å ta skjønnsmessige beslutninger som reflekterer bevisste valg og etisk refleksjon (Solli, 2017, s. 51). Dette viser igjen som tidligere diskutert, viktigheten av kommunikasjon og å etablere kommunikasjonsformer slik at barn og unge med autismespekterforstyrrelse får uttrykt sine ønsker og behov. Men også viktigheten av god relasjon og den emosjonelle støtten fra læreren.

Funn i underkategorien "Inkludering" viser at noen skoler kan tenke at barn og unge med autismespekterforstyrrelse er inkludert så lenge de er fysisk til stede, men at dette ikke trenger å være tilfellet for hva de selv føler. Funn viser videre at god nok tilrettelegging og tilpasset læringsmiljø er sentrale faktorer for at en elev med autismespekterforstyrrelse skal kunne være og føle seg inkludert i fellesskapet. Det kan tenkes at noen elever med autismespekterforstyrrelse kan oppleve å føle seg inkludert og få mer utbytte av opplæringen dersom de ved behov kan trekke seg vekk fra det fysiske fellesskapet for å kunne håndtere stress og andre belastningsfaktorer. Funnene viser at inkludering er et sammensatt begrep, som ikke bare handler om fysisk tilstedeværelse, men at en også kan gjøre individuelle tilpasninger ut fra elevens behov og stemme.

## 4.3 Kompetanseheving og samarbeid

I denne delen av kapitlet vil vi presentere det tredje forskningsspørsmålet "Hvordan kan kompetanseheving og samarbeid være en forebyggende faktor for skolevegring hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse?". Elementer i datamaterialet hentet fra intervjupersonenes utsagn vil bli belyst. Vi har valgt å vektlegge kategorien 4.3.1 kompetanseheving og underkategorien 4.3.2 samarbeid.

### 4.3.1 Kompetanseheving

Analysen av datamaterialet peker på viktigheten av god kompetanse i skolen:

Trude: Jeg tenker at det er viktig at du har kompetanse og tar hensyn til de vanskene.

Trude poengterer her viktigheten av god kompetanse i skolen. Videre kan utsagnet tolkes som at god kompetanse er nødvendig for å kunne ta hensyn til vanskene barn og unge med autismespekterforstyrrelse har, og at det er viktig å ha kjennskap og kompetanse om de generelle vanskene som autismediagnosen innebærer. Stortingsmelding 6 understøtter viktigheten av god kompetanse i skolen. Regjeringen skriver i stortingsmeldingen at alle elever skal møte kvalifiserte lærere som har høy og relevant

kompetanse, er omsorgsfulle og støttende og som legger til rette for trivsel og læring (Meld.St.6 (2019-2020)). Videre forteller Trude:

Trude: Ja, hmm. Jeg ser jo ofte ut i skolene at mange av de autistiske elevene blir på siden av klassen. Kontaktlærerne, hvis de måtte vært sammen med dem en dag, har de ikke nok kompetanse, de med en til en oppfølging havner litt på siden.

Utsagnet kan tolkes i retning av at det ikke er nok kompetanse i skolen for å kunne tilrettelegge og tilpasse opplæringen for barn og unge med autismespekterforstyrrelse innenfor fellesskapet, slik at de blir inkludert og føler seg inkludert. Det blir presisert i Stortingsmelding 6 at det er behov for økt kompetanse i det pedagogiske tilbudet og opplæringen til hvert enkelt barn innenfor fellesskapet, og i tverrfaglig samarbeid for å nå målet om en inkluderende praksis (Meld.St.6 (2019-2020)). Som tidligere diskutert vil en inkluderende praksis bety at alle elevene er og opplever å være inkludert innenfor fellesskapet, som også er gjeldende i det Trude erfarer og forteller. Det hevdes også i stortingsmelding 6 at det er behov for god tilgang til spesialpedagogisk kompetanse. Det viser også funn fra analysen (Ingrid og Trude).

Ingrid: Det er stor forskjell på kompetanse og erfaring fra den som har det spesialpedagogiske ansvaret. Man ser forskjell på hva man kan få til hvis man har en god spesialpedagog og kontaktlærer. Det kan også ofte være assistenter som får ansvaret. Rammer som personer har til å lage materiell/forberede undervisning er avgjørende og det er dårlig mange plasser.

Trude: Det handler jo om kompetanse at du ikke har forståelse for hva barn med autisme trenger. Det er masse uten tilrettelegging som kan være medvirkende faktorer.

Utsagnene til Ingrid og Trude kan forstås som at det er store forskjeller når det gjelder spesialpedagogisk kompetanse i skolene, og at det på mange skoler er lite kompetanse om autismediagnosen. Dette kan tolkes som et behov for spesialpedagogisk kompetanse, forståelse og kjennskap til autismediagnosen i skolen, for å kunne tilrettelegge og tilpasse opplæringen for denne elevgruppen. I vedtak nr. 901 av 13. juni 2017 ber Stortinget regjeringen om å sikre at alle elever med behov for spesialundervisning får rett til opplæring av fagpersoner med godkjent relevant utdanning. De som gir spesialpedagogisk hjelp bør ha formell pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse (Meld.St.6 (2019-2020)). Ingrid og Trude forteller at de erfarer at det ikke er slik på alle skoler i dag. Ingrid beskriver i sitt utsagn at det hender assistenter får det spesialpedagogiske ansvaret. Det bekreftes i Stortingsmelding 6 at det benyttes assistenter uten formell pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse i spesialundervisning i stor grad. Det hevdes videre at dette bør strammes inn (Meld.St.6 (2019-2020)). Dersom det er slik at barn og unge med autismespekterforstyrrelse som har behov for spesialundervisning i skolen ikke får hjelp fra voksne som har relevant og god kompetanse, kan dette forårsake flere konsekvenser. Det er tidligere diskutert alle faktorene som bør tas hensyn til for å forhindre at disse barna faller ut av skolen. Men også konsekvensene det kan ha dersom skolen ikke behersker dette, eller ikke har ansatte med riktig kompetanse. God og relevant kompetanse kan derfor ses på som en vesentlig faktor for å kunne arbeide målrettet for at barn og unge med autismespekterforstyrrelse skal få tilrettelagt og tilpasset opplæring, slik at de blir og føler seg inkludert i fellesskapet. Det kan også tenkes at det kan bidra til at de ønsker og

klarer å være på skolen, samt redusere risikoen for at elever vegrer seg for å gå på skolen.

Funn i kategorien "*Kompetanseheving*" indikerer for lite kompetanse og kunnskap om autismediagnosen i skolen. Det blir også diskutert viktigheten av god og faglig kompetanse i skolen for å kunne jobbe forebyggende mot at elever med autismspekterforstyrrelse utvikler skolevegring.

#### 4.3.2 Samarbeid

Funn i analysen indikerer viktigheten av et tett foreldresamarbeid, hvor foreldre er den viktigste kunnskapskilden til hvordan barnet har det.

Ingrid: Tett dialog med foreldre, og at foreldre er ærlige overfor skolen, og omvendt hva skolen observerer, og at en må stole og høre på det foreldre sier, for de er den viktigste kunnskapskilden til hvordan barnet har det.

Dette kan tolkes til at dersom skolen skal kunne sette inn riktige tiltak og tilrettelegge godt dersom en elev viser tegn til skolevegring, er et tett samarbeid med foreldre helt avgjørende for å lykkes. Teorien beskriver at foreldrene alltid vil ha kunnskap om barnet og barnets liv som skolen ikke har, og motsatt. Foreldrene og skolen vil se barnet i ulike settinger hvor barnet i flere tilfeller vil fungere forskjellig. Det er derfor viktig at foreldrene og skolen deler informasjon seg imellom (Drugli & Onsøyen, 2010, s. 21). Det vil derfor være viktig at skolen og foreldre har et tett samarbeid, hvor de utveksler informasjon og sammen jobber for at barnet skal ha det best mulig.

Et godt samarbeid mellom skole og foreldre er en viktig styrke for utviklinga av et godt læringsmiljø og skape læringsresultater som fører til at flere fullfører grunnskolen og videregående skole (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Marie og Trude forteller:

Marie: Det kan være forskjellig hvordan de opplever eleven hjemme i forhold til skolen, så man må prøve å jobbe sammen med de hjemme for at skolen blir mer attraktivt, altså ha jevnlig dialog. Hvis skolen ikke vet, og ikke kan tilpasse, kan dagene bli utfordrende. Skole-hjem-samarbeidet er veldig viktig.

Trude: Jeg tenker at det er viktig med skole-hjem-samarbeid, for at ofte kan det være litt sånn tabubelagt og ikke få barna sine på skolen. Så det er viktig å ha et godt samarbeid, og anerkjenne de som ressurspersoner, og ikke tenker at de ikke prøver. Ikke noe vits i å vente å se om det går seg til, heller sett i gang tiltak tidligere, også ble det ikke så stor sak likevell, enn å vente å la det gå. Tillit og respekt for foreldre og et godt samarbeid er viktig.

Marie og Trude påpeker også viktigheten av å anerkjenne foreldrenes kunnskap om deres barn, og se på dem som en ressurs. Det kan tenkes at informasjonsutveksling mellom skole og hjem kan bidra til et mer helhetlig syn rundt eleven sine utfordringer ved å dele av sine kunnskaper og erfaringer. Utsagnene kan tolkes i retning av at skolen ikke alltid gjenkjenner eller anerkjenner foreldrenes opplevelse av eleven, og omvendt. Det er likevel viktig å huske at det er skolen som skal være den profesjonelle parten i skole-hjem samarbeidet. Munkhaugen (2019) beskriver at et godt skole-hjem samarbeid er nødvendig for at elever med ASF skal mestre å gå på skolen i utgangspunktet, men

også nødvendig for å forebygge og iverksette tiltak hvis barna viser skolevegringsatferd (Munkhaugen, 2019, s. 23). Det kan tenkes at et godt samarbeid med hjemmet i tråd med riktig og god kompetanse i skolen kan bidra til å forebygge skolevegringsatferd. Videre kan Trude sitt utsagn tolkes i retning av at tiltak og forebygging blir satt inn for sent. Teorien beskriver også at det er flere foreldre som har gjort en erfaring på at det blir gitt hjelp for sent i skolevegringssaker (Havik, 2018, s. 138). De beskriver at tilrettelegging bør skje i tett dialog mellom skolen, eleven og foreldrene. Gjennom positive samarbeidserfaringer vil lærere og foreldre få en større forståelse av barnets behov og dermed bli i bedre stand til å støtte barnets læringsprosess (Drugli & Nordahl, 2016). Skolen har et ansvar for å sørge for et godt samarbeid med hjemmet ifølge forskrift til opplæringsloven § 20-1 (Forskrift til Opplæringslova, 2006). Utsagnet til Trude viser også dette, hvor hun legger vekt på at tillit og respekt overfor foreldre er viktig. Det kan tolkes som at et trygt og godt skole-hjem samarbeid som bærer preg av anerkjennelse, tillit og respekt gjør at foreldre tør å være ærlige og dele informasjon med skolen.

Videre funn i analysen indikerer viktigheten av tverretattlig samarbeid i skolevegringssaker (Trude og Ingrid).

Trude: Også er det å involvere andre hvis det fortsetter og blir vanskelig. Involvere PPT, helsesøster kan ha samtaler. Hvis ting er vanskelig kan det være fort gjort å greve seg ned og ikke se så mye positivt. Også må man involvere PPT, og der det er store vansker kan man involvere skoleteamet, rektor, avdelingsleder. Det blir et tverrfaglig samarbeid for å forebygge.

Ingrid: Samarbeid og dialog med PPT. Noen har også kontakt med BUP, og har blitt henvist dit. Det er ikke alle som kommer inn og får hjelp av BUP, det er ventelister der å.

Utsagnene kan forstås som at det også er behov for støtte og veiledning fra støtteapparatet i skolevegringssaker. Dette er underbygget i teorien, som understreker at samarbeid med støtteapparatet er særlig viktig i fraværssaker dersom tilrettelagte tiltak ikke gir fremgang, og hvis eleven har vært borte fra skolen over lengre tid. Støtteapparatet kan være pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), fastlege, skolehelsetjeneste, barneverntjeneste og spesialhelsetjeneste. Disse kan bistå med bla. råd, veiledning, praktisk hjelp, utredning og videre henvisning (Havik, 2018, s. 153). I intervjuene ble det også nevnt at det er viktig å sette i gang tiltak med en gang, og ikke vente å se om det går seg til. Teorien beskriver at dersom eleven har vært borte fra skolen over en lang periode, vil det ta enda lengre tid å kartlegge grunner til fraværet og se en positiv endring. Det er derfor viktig at skolen kontakter støtteapparatet for å få veiledning med en gang man er bekymret for en elev, og at arbeidet i de ulike instansene er koordinert og at alle jobber mot et felles mål (Havik, 2018, s. 153). Derfor vil det være viktig med veiledning i skoler og til foreldre, utøvd av støtteapparatet. På denne måten dannes en felles plattform hvor en kan diskutere og få videre hjelp på best mulig måte for barn og unge med autismespekterforstyrrelse som viser tegn til eller vegrer seg for å gå på skolen.

Funn i underkategorien "Samarbeid" viser at et godt samarbeidet med hjemmet er en sentral faktor for å kunne tilrettelegge skolehverdagen ut fra elevens behov, og at foresatte kan være en viktig bidragsyter for å kunne sette inn gode og riktige tiltak til

elevens beste. Her påpekes viktigheten av at foreldrenes stemme blir hørt, da de kjenner barnet sitt best. Videre viser funn at dersom skolevegringssaker oppstår, bør en også opprette et samarbeid med støtteapparatet som kan bidra til veiledning og råd i slike saker.

## 5 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke faktorer som opprettholder skolevegringsatferd, og hvordan man kan forebygge at skolevegringsatferd hos barn og unge med autismspekterforstyrrelse forekommer. Det har vært ønskelig å belyse spesialpedagogers erfaringer når det kommer til autismediagnosens kjennetegn og hensyn som bør tas for å tilrettelegge tilstrekkelig. Gjennom intervju av tre spesialpedagoger har vi fått en oversikt over hva som kan være bakenforliggende årsaker til at skolevegringsatferd hos barn og unge med autismspekterforstyrrelse forekommer hyppig. I tillegg har vi fått belyst erfaringer rundt hvordan skoler kan jobbe forebyggende ved å benytte verktøy og kartlegging som stressmodell og energibudsjett.

Følgende problemstilling har blitt undersøkt: *Hvordan snakker spesialpedagoger om forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismspekterforstyrrelse i skolen?*

### 5.1 Oppsummering av funn sett i lys av forskningsspørsmål 1

*Hva kan ligge til grunn/være medvirkende faktorer for skolevegringsatferd hos barn og unge med autismspekterforstyrrelse?*

Som beskrevet i kapittel 4 er det tydelig at forekomsten av ufrivillig skolefravær øker. Ufrivillig skolefravær kan også omtales som skolevegring og skolevegringsatferd. Det kommer til syne at behov på veiledning i skolevegringsaker oftere oppstår lavere på trinn nå enn tidligere. Dette kan refereres til hva Ingrid beskriver i kapittel 4, hvor hun omtaler problematikken som økende, og et behov som er større. Dette bekreftes av både Sødal (2021) og Martnes (2022). Sødal sin rapport presiserer at det er økning i antall saker med ufrivillig skolefravær (Sødal, 2021, s. 13), og Martnes beskriver at andelen barn og unge med autismspekterforstyrrelse som viser skolevegringsatferd er høy (Martnes, 2022).

Det er ulike årsaker som kan ligge til grunn, eller være medvirkende faktorer for at barn og unge med autismspekterforstyrrelse viser skolevegringsatferd. Mange barn og unge med autismediagnose har i flere tilfeller fått diagnosen for sent, eller at den ikke blir tatt hensyn til når det skal tilrettelegges i skolen. Autismediagnosen innebærer en rekke faktorer som kan bidra til at barn og unge med diagnosen opplever skolen som et vanskelig sted å være. Autismediagnosen innebærer komplekse utfordringer. Blant annet blir eksekutive vansker beskrevet som vesentlige faktorer. Eksekutive vansker er blant annet problemløsning, planlegging, gjennomføring av oppgaver og emosjonsregulering (Nordby, 2019). Dette bidrar til at deltakelse i klasserommet og krav fra læreren kan bli vanskelig å innfri. Sosiale vansker blir også omtalt som en vesentlig faktor. Barn og unge med autismspekterforstyrrelse kan ha vanskeligheter med å oppfatte og tolke andres emosjoner, og vansker med å dele andres gleder, interesser og sorger. Dette kan bidra til å skape avstand til det sosiale fellesskapet. Forståelsesvanskene fører lett til misforståelser og krenkelser, og mange med autisme opplever fravær av vennskap og mobbing (Helverschou, 2022, s.16).

Slik Marie beskriver i kapittel 4, kan disse barna ha vanskeligheter med å skaffe seg venner. Det å skape venner kan ofte handle om å dele felles interesser. Det kommer frem at barn og unge med autismespekterforstyrrelse har et snevert interesseområde, vansker med å dele interesser og gleder, ofte er rigide, reagerer på små forandringer, samt sliter med å tolke andres emosjoner (Helverschou, 2022, s. 18). Dette bidrar til at mange opplever å føle seg utenfor, da de ikke mestrer å ta del i den sosiale verden. Dette igjen kan føre til å ikke oppleve tilhørighet i skolen.

Det kommer også fram at barn og unge med autismespekterforstyrrelse til vanlig går med et høyt stressnivå, da de opplever normale situasjoner som mer stressende enn sine jevnaldrende (Statped, 2022). Ofte kan det være en rekke belastningsfaktorer hos disse barna som kan påvirke stressnivået i hverdagen. Det blir beskrevet belastningsfaktorer som eksempelvis søvnvansker, mangelfull struktur og forutsigbarhet, sosiale forståelsesvansker og sanseoverbelastning (Elvèn, 2009, s. 147-156). Det blir videre belyst at uforutsette hendelser utover dette kan føre til overbelastning. Et høyt stressnivå over tid kan igjen føre til angstproblematikk.

Det blir også beskrevet en rekke beskyttende og beroligende faktorer som er nødvendig å se på. Dette kan blant annet være god forutsigbarhet og struktur, å ta hensyn til sansevarhet, tilpasning av krav, god kommunikasjon, både og forstå og å kommunisere nei, ferdig, stopp. Det trekkes også frem viktigheten av mulighet til skjerming, å trekke seg unna, å ha en god og trygg relasjon til nærpersion, selvstendighet, mestringsopplevelser, gi nok tid og ikke mas.

Her blir stressmodell og energibudsjett omtalt som viktige verktøy for å kartlegge elevens stressnivå, og hvordan man kan hjelpe eleven til å holde stressnivået nede. Ved å ta i bruk Uhrskov og Hejlskov Jørgensens (2007) stressmodell kan man kartlegge faktorer som bidrar til å opprettholde skolevegringsatferd. Også mitt energibudsjett av Granum-Fjæran (2022) kan bidra til å kartlegge faktorer som bidrar til å tappe energi, og faktorer som bidrar til å gi energi.

Alle disse medvirkende faktorene er viktig å være bevisste på. Blant annet de ulike kjennetegnene autismediagnosen innebærer, og flere medvirkende faktorer. Det å ha denne kunnskapen kan bidra til å kunne avverge skolevegringsatferd eller å betydelig redusere forekomsten av at det skjer.

## 5.2 Oppsummering av funn sett i lys av forskningsspørsmål 2

*Hvordan erfarer spesialpedagoger at god tilrettelegging i skolen kan motvirke skolevegring hos barn med autismespekterforstyrrelse?*

I kapittel 4 blir det beskrevet hvordan spesialpedagoger erfarer at god tilrettelegging kan bidra til økt tilstedeværelse for elever med autismespekterforstyrrelse, men at tilretteleggingen bør skje ut fra elevenes individuelle behov og forutsetninger. Dette står også beskrevet i opplæringsloven § 1-2, og at alle elevene kan ha ulike behov for stabilitet, struktur og tilrettelegging (kilde). Slik Marie og Trude beskriver tydeliggjøres det at en oversiktlig, strukturert og forutsigbar skolehverdag er avgjørende for at skolehverdagen skal oppleves overkommelig for elever med autismespekterforstyrrelse. Studien viser at fagpersonene erfarer at ikke alle skoler lykkes med å tilpasse skolehverdagen for barn og unge med autismespekterforstyrrelse. Det kan tenkes at flere

skoler ikke har tilstrekkelig kompetanse og kunnskap om autismediagnosen for å kunne tilrettelegge skolehverdagen deres, og at det igjen kan føre til at totalbelastningen blir for stor for disse elevene. Det vil derfor være viktig å øke kompetansen og forståelsen av autismediagnosen i skolen, slik at en kjenner til hvilke utfordringer de kan ha, og at det dermed kan være med på å forebygge skolevegring. Funnene i studien viser at gode relasjoner i skolen er vesentlig for å oppleve trygghet. Fagpersoners erfaringer viser til at god relasjon og å ha god kjennskap til elevene er helt avgjørende for å kunne tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen til elever med autismespekterdiagnose. Det er i tråd med, Havik (2018, s.117) som hevder at den emosjonelle støtten fra læreren kan være nyttig for sårbare elever, hvor en god sosial støtte kan sørge for å hindre krevende og stressende faglige eller sosiale situasjoner på skolen. Det vil derfor være viktig med støttende og forståelsesfulle fagpersoner som ser, forstår og har kunnskap om autismediagnosen og utfordringene elever med autismespekterdiagnose kan ha.

Fagpersonene trekker frem viktigheten av å finne en kommunikasjonsform slik at elever med autismespekterforstyrrelse får uttrykt sine behov og ønsker. Dette kan forklares med at mange med autismespekterdiagnose har kvalitativ svikt i både verbal/ikke-verbal kommunikasjon (Helverschou, 2022, s.17). Det kan tenkes at dersom skolen lykkes med å finne en kommunikasjonsform, kan en gjøre individuelle tilpasninger og tilrettelegge ut fra elevens behov og stemme. Trude nevner i intervjuet at hun erfarer at elever ofte reagerer med frustrasjon og utagering dersom de blant annet opplever å ikke forstå eller bli forstått. Dette belyser viktigheten av å gi elevene alternativer og kommunikasjonsformer for å si ifra før det ender med utagering og frustrasjon, og i verste fall skolevegring. Fagpersonene erfarer at integrering med modifikasjoner kan fungere godt for mange elever med autismespekterforstyrrelse. God nok tilrettelegging og å tilpasse læringsmiljøet blir påpekt som viktige faktorer for at en elev med autismespekterdiagnose skal kunne være og føle seg inkludert i fellesskapet. Det kan tenkes at det beste for noen elever er å være i klasserommet i enkelte situasjoner med tilpasninger, mens andre ganger kan de få bedre utbytte av undervisningen og opplæringen ved å være ute av klasserommet i mindre grupper eller bare sammen med en voksen. Dette underbygger det Arnesen (2017, s.27) sier om at individuelt sett er ikke alltid inkludering ensbetydende med noe bra, og eksklusjon det samme som noe dårlig. Det vil derfor være viktig med støttende og forståelsesfulle fagpersoner som lytter til elevene sine behov. Og at de forstår at inkludering ikke bare handler om fysisk tilstedeværelse, men at man også kan gjøre individuelle tilpasninger ut fra elevenes behov og stemme.

### 5.3 Oppsummering av funn sett i lys av forskningsspørsmål 3

*Hvordan kan kompetanseheving og samarbeid være en forebyggende faktor for skolevegring hos barn med autismespekterforstyrrelse?*

Det kommer frem at god kompetanse er nødvendig for å kunne ta hensyn til vanskene barn og unge med autismespekterforstyrrelse har, og at det er viktig å ha kjennskap og kompetanse om de generelle vanskene som autismediagnosen innebærer. Det blir beskrevet at det generelt er lite kompetanse om autismediagnosen i skolene. Stortingsmelding 6 presiserer at det er behov for økt kompetanse i det pedagogiske tilbudet og opplæringen til hvert enkelt barn innenfor fellesskapet, og i tverrfaglig samarbeid for å nå målet om en inkluderende praksis (Meld.St.6 (2019-2020)). Det er tydelig at det er store forskjeller når det kommer til spesialpedagogisk kompetanse i



skolene, men at det generelt ved flere skoler benyttes ansatte uten tilstrekkelig kompetanse i arbeidet med det spesialpedagogiske feltet. Konsekvensene av at barn og unge med autismespekterforstyrrelse ikke får god tilrettelegging gjennom ansatte med god og riktig kompetanse er stor.

Samarbeid mellom skole og hjem er vesentlig for å kunne jobbe godt og forebyggende for å hindre at skolevegringsatferd oppstår. Det beskrives at dette bør sees på som en sentral faktor for å kunne tilrettelegge skolehverdagen ut fra elevens behov, hvor foresatte kan være en viktig bidragsyter for å kunne sette inn gode og riktige tiltak til elevens beste. Foreldrene er de som kjenner barnet best, og det tydeliggjøres viktigheten av at foreldrenes stemme blir hørt. Forskrift til Opplæringslova underbygger at et godt samarbeid mellom skole og foreldre er en viktig styrke for utviklinga av et godt læringsmiljø og skape læringsresultater som fører til at flere fullfører grunnskolen og videregående skole (2006). Dersom skolevegringsaker oppstår, bør en opprette et samarbeid med støtteapparatet som kan bidra til veiledning og råd i slike saker. Støtteapparatet kan være pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), fastlege, skolehelsetjeneste, barneverntjeneste og spesialhelsetjeneste. Disse kan bistå med bla. råd, veiledning, praktisk hjelp, utredning og videre henvisning (Havik, 2018, s. 153).

## 5.4 Konklusjon

*Hvordan snakker spesialpedagoger om forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse i skolen?*

Med forskningsspørsmålene sett i lys av problemstillingen vi har valgt for dette studiet, kan vi se en rekke faktorer som bidrar til å svare på problemstillingen.

Først og fremst er skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse et økende problem i norske skoler. I denne studien har vi kommet frem til at man kan se på autismediagnosens kjennetegn som en medvirkende faktor for utvikling av skolevegringsatferd. Her inngår blant annet de ulike komplekse utfordringene, autisme og stress og autisme og angstproblematikk. Videre viser funn i studien at gode verktøy for kartlegging kan bidra til å redusere stressnivået og de belastende faktorene, som igjen kan føre til å opprettholde beroligende faktorer som kan bidra til ønsket tilstedeværelse i skolen. Her blir Uhrskov og Hejlskov Jørgensens (2007) stressmodell og mitt energibudsjett av Granum-Fjæran (2022) nevnt.

Videre konkluderes det med at god tilrettelegging kan bidra til å forebygge skolevegringsatferd. Elever med autismespekterforstyrrelse trenger å vite hva som forventes av dem. Her er vesentlige faktorer god struktur, forutsigbarhet og individuelle tilpasninger. Inkluderingsprinsippet blir så diskutert, hvor funn viser at god inkludering ikke alltid behøver å være fysisk inkludering i form av tilstedeværelse i klasserommet. Man bør alltid ta utgangspunkt i elevens behov og stemme, og sørge for mestring ved å legge opp til oppgaver både i og utenfor klasserommet. Inkludering trenger ikke være opplevd av eleven kun ved å være fysisk til stede. Gode relasjoner både med voksne og medelever spiller en sentral faktor for om eleven trives på skolen, og vil være en viktig bidragsyter til at elever med autismespekterforstyrrelse ikke havner utenfor. Å oppnå gode støttende relasjoner med lærere som setter realistiske mål og har klare forventninger til elevene henger sammen med bedre mental helse, mindre depresjon eller andre følelsesmessige problemer hos elevene (Havik, 2018, s. 115). Videre blir økt

fokus på kompetanseheving i skolen trekt frem. Det beskrives at i skolen i dag er det for lite kunnskap om autismediagnosen, som igjen fører til dårlige rammer for å tilrettelegge godt nok etter individuelle behov. Viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid blir tydeliggjort i form av at man skal spille på lag med foreldre eller foresatte av barnet. Det er de som kjenner barnet best, og deres stemme bør bli hørt. Forebyggende samarbeid med andre instanser er også betydningsfullt når skolevegringssaker oppstår. Blant annet vil disse instansene være pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), fastlege, skolehelsetjeneste, barneverntjeneste og spesialhelsetjeneste.

Vi tenker avslutningsvis at tidlig innsats vil være en betydningsfull faktor for å sørge for at barn og unge med autismespekterforstyrrelse unngår å utvikle skolevegringsatferd. Jo tidligere man iverksetter forebyggende tiltak, jo mindre er sjansen for å måtte reparere en eventuell skolevegringssak som allerede har gått for langt.

## 5.5 Refleksjoner og fremtidig forskning

Denne studien er basert på tre intervjuer med spesialpedagoger med kompetanse innenfor feltet. Det kunne vært interessant å forske mer bredt på temaet ved å inkludere flere perspektiver.

For å bygge videre på studien kunne man inkludert et utvalg av barn og unge med autismespekterforstyrrelse. Man ville da fått muligheten til å lytte til deres side også. En annen mulighet for å belyse flere perspektiver rundt problematikken, ville vært å inkludere foreldre og foresatte. Det ville vært interessant å få en større bredde i forståelsen rundt skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse.

Denne studien kunne også inneholdt et dypere materiale i form av at en kvantitativ metode kunne vært benyttet. Vi kunne eksempelvis bygd videre på studien ved å inkludere en spørreundersøkelse. Her kunne det vært utarbeidet mer presise spørsmål knyttet til våre funn i et spørreskjema, som videre kunne vært sendt ut til skoler.

Et annet tema som er relevant å trekke frem for refleksjon er ressurser i skolen i dag. Det kan tenkes at slik skolen er utformet, er det alt for store klasser til at en lærer skal kunne sørge for at alle får tilretteleggingen de har krav på. For få lærere i skolen med ansvar for store klasser skaper utfordringer med å tilrettelegge tilstrekkelig. Dette er et tema som er vesentlig å reflektere rundt i eventuell fremtidig forskning.

Dette viser viktigheten av at temaet fortsatt blir belyst ved ulike perspektiver. Vårt studie er basert på intervju med spesialpedagoger innenfor feltet som inneholder beskrivelser av fenomenet. Andre perspektiver vil vise hvordan elevene selv eller foreldrene opplever problemstillingen.



# Referanser

- Arnesen, A-L. (2017). Inkludering - perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser. I Arnesen, A-L. (red.). *Inkludering - perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2. utg). (s.19 - 27). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bakken, T.L. (2022). Miljøterapi til personer med autisme og psykisk lidelse. I Helverschou, B, S. (red.). *Autisme og mental helse*. (s. 286). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K.A. (2011). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter*. Universitetsforlaget.
- Bjøranger, A.D. (2022, 13. sep). Slår alarm om ufrivillig skolefravær: – Sakene blir flere og barna blir yngre. *NRK.no*. [https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer\\_-\\_sakene-bli-flere-og-barna-bli-yngre-1.16090430](https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer_-_sakene-bli-flere-og-barna-bli-yngre-1.16090430)
- Chahboun, S., Stenseng, F., & Page, A. G. (2022). The changing faces of autism: The fluctuating international diagnostic criteria and the resulting inclusion and exclusion-A Norwegian perspective. *Frontiers in psychiatry*, 13, 787893. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.787893>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 26.03.2023 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Drugli, M.B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler - gode dialoger*. Cappelen Damm AS.
- Elvèn, B. H. (2009). *Problemskapende atferd - ved utviklingsforstyrrelser*. Spiss forlag.
- Forskrift til Opplæringslova. (2006). Forskrift til Opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=foreldresamarbeid>
- Granum-Fjæran, T. (2022). *Mitt energibudsjett. Hva gir meg og hva tapper meg for energi? Om å sørge for at man ikke møter veggen*. SPISS forlag.

- Havik, T. (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). Spesialpedagogikk i en inkluderende skole. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (s. 406 - 409). Cappelen Akademisk Forlag.
- Ingul, J. M. (2005). *Skolevegring hos barn og ungdom*. Barn i Norge: «Se meg». Rapport. <https://www.vfb.no/artikler/barn-i-norge-2005/>
- Ingul, J.M & Havik,T. (2021). I utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skole-skolevegring/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/289648>
- Jakobsen, S.E. (2018). *Forsker: Skolen i dag skaper flere tapere*. Norges forskningsråd. <https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/forsker-skolen-i-dag-skaper-flere-tapere/1222776>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K.Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 9-24). Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Løvereide. (2011). I utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/forskning-om-skolevegring/>
- Martnes, M. (2022). Ufrivillig skolefravær hos autistiske barn. *Kritisk juss*, 48(3) s. 190-212. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/28129/article.pdf?sequence=2>
- Meld. St. 6 (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=5>
- Munkhaugen, E. K. (2019). *School refusal behaviour in students with autism spectrum disorder* (Doktoravhandling). Det medisinske fakultet, Universitetet i Oslo.

- Munkhaugen, E. K. (2019, 3. juli). Barn med autismeforstyrrelser har oftere skolevegring. Oslo universitetssykehus.  
<https://ekspertsykehusetblog.wordpress.com/2019/07/03/barn-med-autismeforstyrrelser-har-oftere-skolevegring/>
- Nilsen S. (2004). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring. I Befring, E. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (s. 445 - 446). Cappelen Akademisk Forlag.
- NHI. (2022). *Skolevegring/ufrivillig skolefravær*. <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/barnepsykiatri/skolevegring/>
- Nygård, E. (2023). *Autisme og stress - stressmodell* [PowerPoint lysbilder]. Åsveien skole og ressurscenter.
- Nordby, M. J. (2019). Når skolen blir en fiende. *Statpedmagasinet*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/nar-skolen-blir-en-fiende/>
- NOU 2020: 1. (2020). Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom. Helse- og omsorgsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/?ch=3>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetoder for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helverschou, S. B. (2022). Autisme: kjennetegn, forekomst og historikk. I S.B. Helverschou (red.), *Autisme og mental helse*. (1. utgave, s. 15 - 24). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Statped. (2021). Nevroutviklingsforstyrrelser.  
<https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/forebygge-skolefravar/>  
Hentet 08.04.23
- Statped. (2022). Autismespekterforstyrrelser.  
<https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/sensoriske-vansker/stress/>  
Hentet 15.03.23

- Statped. (2022). Forutsigbarhet og struktur.  
<https://www.statped.no/nyheter/forutsigbarhet-og-struktur/>  
Hentet 08.03.23
- Solli, K-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I Arnesen, A.L. (red.).  
*Inkludering - perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2.utg). (s.51). Oslo:  
Universitetsforlaget AS.
- Sødal, T. M. (2021). Elevombudet i Kristiansand – Årsrapport 2020–2021. Kristiansand  
kommune.<https://www.kristiansand.kommune.no/contentassets/8e20f137151a455ba1ba8679f7e31a43/elevombudet---arsrapporten-2020-2021.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (4.  
utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4. utg.). Gyldendal.
- Wanda P. Fremont, And M.D. (2003). *School refusal in children and adolescents*.  
<https://www.aafp.org/pubs/afp/issues/2003/1015/p1555.html>
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk - Teoretiske og pedagogisk  
metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelse*.  
Cappelen Damm Akademisk





# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv/samtykkeskjema

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Godkjenning fra NSD

## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv/samtykkeskjema**

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

#### ***”Forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan spesialpedagogen kan tilrettelegge skolehverdagen for barn med autisme som viser tegn til skolevegring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet inngår i en masteroppgave. Formålet med masteroppgaven er:

- Få innsikt hvilke erfaringer og tanker fagpersoner har om barn med autisme som viser tegn til skolevegring
- Få innsikt i hvordan man kan tilrettelegge for å forebygge at barn med autisme utvikler skolevegring

Omfanget på masteroppgaven er på 30 studiepoeng og den gjøres over et halvt år, fra januar 2023 til juni 2023.

Vi skal analysere problemstillingen: *Hvordan snakker spesialpedagoger om forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse i skolen?*

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

Ane Dorthe Berg og Kristine Sørløkk er ansvarlig for prosjektet. Med støtte fra veileder.

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

Utvalget for masteroppgaven er med utgangspunkt i arbeidstittel, kompetanse og erfaring. 4 spesialpedagoger vil bli spurt om å delta.

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

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju, hvor du vil få noen spørsmål om erfaringer med arbeid med barn med ASF som viser tegn til skolevegring. Du vil få godkjenne temaene i intervjuguiden på forhånd.
- Metoden vi tenker å ta i bruk er intervju. Her vil det bli tatt i bruk intervjuguide.
- Vi vil ta i bruk lydopptaker, hvor dine svar vil bli lagret til etter masteroppgaven er levert.
- Opplysningene vil vi oppbevare trygt og utenfor rekkevidde for andre. Svarene vil bli transkribert til en skriftlig tekst, hvor vi anonymiserer svarene dine.

### **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.

- De som vil ha tilgang på dine opplysninger ved NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring, vil være student Ane Dorthe Berg og Kristine Sørløkk, samt veileder Sobh Chahboun.
- Navn og kontaktopplysninger vil bli anonymisert. Vi vil også lagre alt datamateriell innelåst.

Deltakerne i masteroppgaven vil ikke kunne bli gjenkjent. De opplysningene som vil bli publisert, er de opplysningene som er relevante for studien, og disse vil bli anonymisert og transkribert.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2023. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, institutt for livslang læring, 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:

- NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring, ved Sobh Chanboun, veileder, og Ane Dorthe Berg og Kristine Sørløkk; studenter.
- Vårt personvernombud: NSD – nasjonalt senter for forskningsdata. Se under for kontaktopplysninger.

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

Sobh Chahboun  
(Forsker/veileder)

Ane Dorthe Berg, Kristine Sørløkk  
(studenter)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “*Forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til masteroppgaven er gjennomført og bestått

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide (spesialpedagoger)

#### Problemstilling

*Hvordan snakker spesialpedagoger om forebygging av skolevegringsatferd hos barn og unge med autismespekterforstyrrelse i skolen?*

#### Bakgrunn

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor mange år har du jobbet som spesialpedagog?
3. Hvordan er det spesialpedagogiske arbeidet organisert på din arbeidsplass?
4. Hvilke erfaringer har du med skolevegring?
5. Hvilken erfaring har du med barn med autisme?

#### Intervjuspørsmål

##### *Tilrettelegging*

1. Hva tenker du kan ligge til grunn for skolevegring?
2. Ser dere mer skolevegring hos barn med spesielle behov, slik som autisme?  
- Har du noen tanker om hvorfor/hvorfor ikke?
3. Hva tenker du er viktig å ta hensyn til når du jobber med barn med autisme?
4. Kan du fortelle om en hendelse der du føler at du lyktes godt i tilrettelegging for en elev?
5. Husker du et tilfelle hvor det har vært vanskelig/utfordrende å tilrettelegge?
6. Hva ser du på som en forutsigbar skolehverdag for et barn med autisme?

##### *Samarbeid*

1. Hvordan jobber skolen med forebygging av skolevegring?
2. Hva anser du som viktig i skole-hjem-samarbeidet ved forebygging av skolevegring?
3. Hvordan jobber skolen med andre instanser i forebyggingen av skolevegring?
4. Hvilken rolle har du i det eventuelle tverretatlige samarbeidet?

##### *Inkludering*

1. På hvilken måte mener du skolen bør jobbe systemrettet for et inkluderende miljø?
2. Hva tenker du om lærer-elev relasjon for å motvirke skolevegring?
3. Hvilke eventuelle kjennetegn hos andre elever kan ha en medvirkende faktor i utvikling av skolevegring?
4. Tenker du at den nye læreplanen med økt fokus på livsmestring og psykisk helse vil kunne bidra i forebygging av skolevegring, og på eventuelt hvilken måte?

#### Avrundede spørsmål

1. Er det noe du ønsker å tilføye eller fortelle mer om?
2. Hvordan opplevde du å bli intervjuet?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

3.5.2023

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tilrettelegging i skolehverdagen for barn med autisme som viser te...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
851757

**Vurderingstype**  
Automatisk @

**Dato**  
17.02.2023

### Prosjekttittel

Tilrettelegging i skolehverdagen for barn med autisme som viser tegn til skolevegring

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

### Prosjektansvarlig

Sobh Chahboun

### Student

Kristine Sørlekk og Ane Dorthe Berg

### Prosjektperiode

01.02.2023 - 01.07.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

