

Henriette Tollan Simensen

En narrativ litteraturstudie om faktorer for skolevegring hos elever med autisme

Masteroppgave i Pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst
Veileder: Daniel Schofield

Juni 2024



Henriette Tollan Simensen

En narrativ litteraturstudie om faktorer for skolevegring hos elever med autisme

Masteroppgave i Pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst
Veileder: Daniel Schofield
Juni 2024

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler skolevegring hos barn og unge på autismespekteret. Skolevegring har blitt et dagsaktuelt tema, og forskere viser til at skolevegring blant norske elever er et økende problem. I tillegg viser flere forskere at risikoen for skolevegring er større hos blant annet barn og unge med autisme, ofte på bakgrunn av individuelle og miljømessige forhold.

Det norske skolesystemet har som mål å skape en skole som legger sitt hovedfokus på inkludering, mangfold, likeverdig og tilpasset opplæring, for alle elever i skolen. Dette skal gjelde alle elever, og man skal ha mulighet til opplæring basert på egne evner. Til tross for dette opplever flere barn og unge at skolen er en utfordrende plass å være. Elever med autisme vil ofte kunne ha behov for ulike tilpasninger i skolehverdagen. Mangelen på dette kan se ut til å føre til vansker med å være på skolen, noe som på lang sikt kan virke avgjørende for risikoen for skolevegring hos disse elevene.

På bakgrunn av dette er oppgavens problemstilling følgende:

Hva sier tidligere forskning om hvilke indre og ytre faktorer som bidrar til skolevegring blant barn og unge på autismespekteret?

For å belyse denne problemstillingen har jeg utført en narrativ litteraturstudie, hvor jeg har inkludert elleve forskningsartikler som ser på skolevegring hos elever med autisme. Disse studiene bidrar til å utforske ulike faktorer som for noen elever kan gjøre det utfordrende å være på skolen. Funnene i denne oppgaven belyser de ulike faktorene som kan være sentrale for forekomsten av skolevegring hos barn og unge med autisme.

Abstract

This master's thesis will address school refusal in children and adolescents on the autism spectrum. School refusal has become a topical issue, and researchers indicate that school refusal among Norwegian pupils is a growing problem. In addition, several researchers indicate that the risk of school refusal is greater among children and adolescents with autism. This is often based on individual and environmental conditions.

The Norwegian school system aims to create a school that places its main focus on inclusion, diversity and equal and adapted education for all students. This should include all students regardless of their abilities. Despite this, several children and adolescents find that school is a challenging place to be. Students with autism will often need various adaptations in everyday school life. The lack of this may seem to lead to difficulties in being at school, in terms of this long-term consequences may appear to be crucial in increasing the risk of school refusal amongst these students.

Based on this, this following study investigates the following issue:

What does previous research say about which internal and external factors contribute to school refusal among children and adolescents on the autism spectrum?

To shed light on this issue, I have carried out a narrative literature study, where I have included eleven research articles that investigate school refusal in students with autism. These studies help to explore various factors that can make it challenging for some students to be at school. The findings in this thesis shed light on the various factors that may be central to the occurrence of school refusal in children and adolescents with autism.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem fine år som student. Disse årene har gitt meg mange gode vennskap, personlig og faglig utvikling og mye ny kunnskap. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått muligheten til å tilegne meg et bredere spekter av kunnskap innenfor fagfeltet. All personlig og faglig kunnskap jeg har tilegnet meg vil komme godt med i arbeidslivet, og livet fremover.

En stor takk til min veileder Daniel Schofield for gode innspill, råd, støtte og tilbakemeldinger under arbeidet med denne masteroppgaven. Dine kunnskapsrike refleksjoner og positive ord har hjulpet med å holde motivasjonen oppe.

Ønsker også å takke familie og venner for støtte, oppmuntring og tro gjennom denne krevende prosessen. Deres gode ord og støtte har gjort dette arbeidet enklere. En ekstra stor takk til dere som har tatt dere tid til å lese og korrigere oppgaven min.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til mine medstudenter for to fantastiske år på masterstudiet. Takk for det fine samholdet, og den faglige støtten dere har vist gjennom disse årene. Det fine fellesskapet vi har hatt har beriket studietiden min, gjort det lettere i utfordrende tider og gitt meg mange gode minner jeg tar med meg videre.

Innhold

Figurer.....	xi
Tabeller	xi
1. Innledning	12
1.1. Bakgrunn for valg av tema	12
1.2. Formål og problemstilling.....	13
1.3. Oppgavens oppbygning	13
2. Forskningsstatus.....	15
3. Teori	16
3.1. Fra enhetsskole til Felleskole.....	16
3.1.1. Likeverdig og tilpasset opplæring.....	17
3.2. Motivasjon og mestring	17
3.2.1. Faktorer for å ivareta motivasjon i skolen	17
3.3. Inkludering	18
3.3.1. Tilhørighet.....	18
3.4. Bronfenbrenners Utviklingsøkoligske modell	19
3.5. Skolevegning	19
3.5.1. Risikofaktorer for skolevegning	20
3.6. Autismespekterforstyrrelser	21
4. Metode.....	23
4.1. Tradisjonell narrativ litteraturstudie.....	23
4.2. Søkeprosess og valg av litteratur	24
4.2.1. Søkestrenger	24
4.2.2. Inkludering og ekskludering	25
4.2.3. Innsamling av data	25
4.3. Analyseprosess.....	28
4.4. Kvalitets vurdering.....	28
4.4.1. Validitet	29
4.4.2. Reliabilitet	29
4.4.3. Overførbarhet	29
5. Presentasjon av utvalgte artikler og funn	31
5.1. Kvalitetsvurdering av artiklene	40
6. Diskusjon	42
6.1. Relasjoner i mikrosystemet	42
6.2. Samarbeid mellom elevens mesosystemer	44
6.3. Behovet for sosial inkludering	45

6.4.	Manglende inkludering og tilhørighet	47
6.5.	Samspill mellom elevens mikrosystem	49
6.6.	Mikrosystemets påvirkning på læringsmiljø.....	50
6.7.	Mestring og motivasjon	51
7.	Avslutning	54
7.1.	Konkluderende oppsummering.....	54
7.2.	Styrker og svakheter.....	55
7.3.	Videre forskning	56
Referanser		58

Figurer

Figur 1 - Flytskjema	26
----------------------------	----

Tabeller

Tabell 1 - Søkestrenger.....	24
Tabell 2 - Inkludering og ekskluderingskriterier	25
Tabell 3 - Søketablell.....	27

1. Innledning

Dagens skolefravær er økende i hele Norden (Lund et al, 2024, s.8). Havik (2018) fremhever skolevegring som en alvorlig type fravær, dette fenomenet ser ut til å være et økende problem når det kommer til fravær i skolen. Skolevegringsproblematikken har fått stor oppmerksomhet av skolesystemet, foreldre og forskere som argumenterer for at fraværet skyldes og påvirkes av flere indre og ytre faktorer (Lund et al, 2024, s.8; Havik, 2022). For noen kan skolen oppleves som utrygg, kjedelig og ekskluderende, både innenfor de sosiale og faglige aspektene ved skolen (Lund et al, 2024, s.7). På den andre siden kan skolen også assosieres som en spennende og positiv plass å være, dersom man har trygge relasjoner og et inkluderende fellesskap (Lund et al, 2024, s.7). Alle barn og unge skal ha muligheten til å få en likeverdig og inkluderende opplæring, blant annet sier Opplæringsloven §1-3, at opplæringen skal tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Ungdataundersøkelsen viser til at et større flertall i dagens skole opplever trivsel (Nygård & Bjordal, 2024, s. 23). Likevel gjelder ikke dette alle. Det å delta på skolen blir sett på som viktig og nødvendig når det kommer til sosial, emosjonell og faglig læring, selv om dette anses som en viktig forutsetning for barn og unge videre i livet, opplever mange land problemer med skolefravær (Havik & Ingul, 2021, s. 1).

I følge Lundal et al (2024) kan langtidsfravær, være med på å skape opplevelsen av manglende tilhørighet, og en rekke andre negative konsekvenser. Problematisk langtidsfravær får ofte betegnelsen skolevegring, denne typen fravær trenger ikke kun oppstå på grunn av individuelle faktorer, men også gjennom ytre faktorer fra miljøet rundt eleven (Nygård & Bjordal, 2024, s. 25). Psykiske eller somatiske plager, og diagnoser som ADHD og autisme kan være årsaker til at noen barn opplever vansker med å være på skolen (Åhslund, 2021, s.2667). Når man har autisme vil man oppleve ulike forutsetninger og evner (Martnes, 2022, s. 192). Men ifølge Martnes (2022), er sensoriske vansker et sentralt kjennetegn hos personer med autisme, og de har derfor større behov for ulik tilrettelegging. Barn og unge med autisme kan oppleve vansker dersom de ikke får gode nok tilpasninger eller forståelse, og de har et større behov for støtte, struktur og forutsigbarhet enn andre (Martnes, 2022, s.192). Dette gir dem en større risiko for å oppleve vansker med å være på skolen (Martnes, 2022, s. 192). På bakgrunn av dette vil denne oppgaven omhandle skolevegring hos barn og unge med autisme, og hva som kan være påvirkende faktorer for at disse elevene opplever vansker med å være på skolen.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Alle elever har rett på en inkluderende og likeverdig utdanning. Utdanningsdirektoratet (2022) viser til at noen av målene i dagens skolesystem er å sikre elevene muligheten til å lære, mestre, utvikle seg, og oppleve trivsel. Dette skal skje gjennom elevenes egne forutsetninger, men også gjennom kompetanseheving hos de som jobber rundt barna (Utdanningsdirektoratet, 2022). Flere av disse målene kommer gjennom kompetanseløftet som kom i 2020, og som vil videreutvikles frem til 2025 (Statped, 2021). Kompetanseløftet skal bidra til en inkluderende praksis og omhandler at både kommune og fylkeskommuner skal få den kompetansen de trenger for å kunne skape en

inkluderende opplæring for alle elever (Statped, 2021). Utdanningsdirektoratet (2022), peker på at selve målet for kompetanseløftet er at elevene skal ha et tilbud som passer dem, og de skal oppleve tilbudet som inkluderende, slik at alle får den opplæringen de har krav på. Selv om kompetanseløftet skal være med å bidra til at alle barn opplever utvikling, mestring, likeverdig opplæring og inkludering i skolen, er ikke dette en felles opplevelse for alle. Skolevegringsproblematikken virker å være økende, og Nygård & Bjordal (2024) hevder at flere rapporterer å oppleve skolevegring. Til tross for dette er det en mangel på nasjonal statistikk, noe som gjør det krevende å vite omfang og utbredelse av skolevegring (Nygård & Bjordal, 2024, s. 24). Begrepet skolevegring kan defineres som ugyldig fravær, som skyldes emosjonelt ubehag ved å være på skolen, og hvor barnet kan gjøre motstand når foreldrene prøver å få barnet på skolen (Havik, 2021). Begrepet skolevegring kan ha flere definisjoner, i Norge bruker man blant annet ufrivillig skolefravær, skolenekting og skolevegringsatferd (Havik, 2018, s.29). I denne oppgaven vil definisjonen skolevegring bli tatt i bruk. Grunnen til dette er fordi blant annet flere forskere som Havik og Ingul bruker dette begrepet i sine studier. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg derfor å belyse skolevegring hos barn og unge med autisme, for å kunne tilegne en større kunnskap om hva som kan gjøre deltakelse i skolen vanskelig for disse elevene, men også for å undersøke hvilke indre og ytre faktorer som kan påvirke skolevegrings fenomenet.

1.2. Formål og problemstilling

Retten til opplæring innebærer også ifølge Overland & Nordahl (2013) tilpasset og likeverdig opplæring. Dersom skolen ikke er i stand til å tilrettelegge slik at alle elever får de mulighetene de har krav på, argumenterer Nordahl (2013) for at skolen ikke oppfyller retten til opplæring (Nordahl, 2013, s. 15). Dette kan få konsekvenser som blant annet høyt og langvarig skolefravær. Havik (2021), beskriver at dette er noe flere viser bekymring over. Langvarig skolefravær kan øke risikoen for flere negative konsekvenser, og risiko faktorene kan være individuelle (Havik & Ingul, 2021).

På bakgrunn av dette har denne oppgaven som mål å undersøke skolevegring hos elever med autisme. Jeg vil også diskutere hvilke faktorer som viser seg å være gjennomgående hos denne gruppen. Problemstillingen til denne oppgaven er derfor: *«Hva sier tidligere forskning om hvilke faktorer som bidrar til skolevegring blant barn og unge på autismspekteret? Og hvordan kan faktorene forstås i lys av Bronfenbrenners utviklingskologiske modell»*. For å besvare problemstillingen, vil jeg gjennom en narrativ litteraturstudie undersøke allerede eksisterende litteratur på området. Til min oppgave har jeg endt opp med elleve forskningsartikler som undersøker, og viser til ulike faktorer som kan bidra til skolevegring hos barn og unge med autisme. Formålet til oppgaven vil derfor være å innhente kunnskap om hva som kan bidra til at disse elevene opplever skolevegring, og dekke eventuelle kunnskapshull på området. Dette vil gjøres gjennom diskusjon av hovedfunnene i artiklene ved å se på funnene i lys av Bronfenbrenners modell, da denne modellen binder funnene sammen.

1.3. Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av til sammen syv kapitler, sett bort fra innledningskapittelet. Kapittel to viser til forskningsstatus på feltet. Kapittel tre er oppgavens teorigrunnlag, hvor jeg presenterer ulike teorier som vil være relevant for oppgaven. De utvalgte delene av teorikapittelet skal være med å presentere grunnlaget for problemstillingen. Her vil det bli vist til teori som beskriver retten til opplæring, gjennom enhetsskolen og fellesskolen,

inkluderende og tilpasset opplæring. Deretter presenteres motivasjons og mestrings teori. Og til slutt begrepsavklaring på skolefravær, skolevegring, og autisme. Kapittel fire er oppgavens metodekapittel, hvor jeg belyser oppgavens metode og design. Samtidig presenterer jeg hvordan jeg har kommet frem til de utvalgte artiklene som presenteres senere i oppgaven gjennom ulike figurer, tabeller og beskrivelser av søkene som har blitt utført. Kapittel fem viser til de inkluderte artiklene. Her vil hver enkelt artikkel bli presentert og studiens bakgrunn, resultat og hovedfunn belyses. Kapittel seks er diskusjonsdelen, hvor jeg knytter forskningsartiklenes funn opp mot den utvalgte teorien som blir presentert i kapittel tre, og diskuterer dette. Her blir også de ulike funnene delt opp i kategorier, som er med på å presentere hovedfunnene i forhold til problemstillingen. Til slutt kommer kapittel syv hvor jeg gir en avsluttende konklusjon på oppgavens problemstilling, ved å trekke frem hvilke faktorer som peker seg ut gjennom funnene. Videre oppsummerer jeg funnene fra de inkluderte artiklene og gir en oppsummerende konklusjon. Deretter belyses oppgavens styrker og svakheter, og til slutt viser jeg til hva som kan være gunstig for videre forskning å se på innenfor fagfeltet.

2. Forskningsstatus

Havik og Ingul er anerkjente forskere når det kommer til skolevegringsproblematikken. I denne oppgaven er de ikke inkludert i de utvalgte artiklene, da de ikke vektlegger sitt fokus på elever med autisme som opplever skolevegring, men de har utført mye forskning angående skolevegringsproblematikken. På bakgrunn av dette setter Havik og Ingul (2021) søkelys mot at barn og unge med autisme kan ha en større risiko for å oppleve dette enn andre.

Havik og Ingul (2021) fremhever en norsk studie som beskriver skolevegring som barnemotivert skolefravær grunnet emosjonelle plager innenfor faglige eller sosiale aspekter i skolen (Havik & Ingul, 2021, s. 4). Dette kan vise til behovet for forskning som ser på hvilke plager som kan medføre skolevegring. Videre viser forskning til at skolevegring utvikler seg gradvis og gjennom ulike uttrykk hos det enkelte barn, dette kan ofte begynne før barnet er fraværende fra skolen og kan oppstå brått eller over tid (Havik & Ingul, 2021, s. 7; Holden & Sällman, 2010, s.19). Det vil derfor kunne være vanskelig å oppdage før barnet har fravær, de ulike uttrykkene kan også gjøre det vanskeligere å oppdage (Holden & Sällman, 2010, s.19).

Havik (2018) viser til en studie som argumenterer for at elever med autisme kan oppleve å bli frustrert over både det faglige men også over kommunikasjon, dermed vil de også kunne oppleve å ha lavere forutsetninger for å innfri sosiale og faglige forventninger og krav som oppstår i skolen, dette kan medføre skolevegring (Havik, 2018, s. 58). Hun understreker derfor viktigheten av at alle elever får den tilretteleggingen og tilpassingen som passer dem (Havik, 2018, s. 58). Dersom en elev har en diagnose som kan gjøre skolen vanskelig, vil det være nødvendig at eleven får tilpasset opplæring og god tilrettelegging for å unngå blant annet skolevegring (Havik, 2018, s. 57).

En stor andel av de på autismspekteret har spisset kunnskap innenfor ulike temaer og områder, og kan beskrives som høyt fungerende autisme (Gillberg, 1999, s. 34). Gillberg (1999) viser til forskning som likevel argumenterer for at flertallet av de med autisme har nedsatt kognitiv utvikling og vansker med læring (Gillberg, 1999, s. 34). I likhet viser Martnes (2022) at personer med autisme er mer utsatt for å få lærevansker, i tillegg kan de ofte ha tilleggsdiagnoser. Videre poengterer hun at de ofte har vansker med kommunikasjon og å fungere sosialt, men at hvor store vanskene er vil være individuelt (Martnes, 2022, s. 192). Martnes (2022), viser også til forskning som tilsier at gutter får autisme diagnosen tidligere enn jenter, og at det hos jenter oppdages mye senere, som kan føre til ulike vansker i skolehverdagen. Til sammenligning viser hun også undersøkelser gjort i Norge og Sverige, hvor 45% av elever med autisme i Norge, og 40-53% av barn og unge med autisme i Sverige, opplevde skolevegring. Hun viser til en norsk undersøkelse som fastslår at 53% av autistiske elever opplevde vansker med å delta i skolen (Martnes, 2022, s. 195).

3. Teori

I dette kapittelet vil oppgavens teoretiske grunnlag bli presentert.

3.1. Fra enhetsskole til Fellesskole

Inkludering og likeverd kan sees på som sentrale begreper innenfor den norske skolen. Målet er at alle skal kunne delta i skolen. Enhetsskolen og fellesskolen, er med på å vise hva den norske skolen jobber for, og peker på at alle barn og unge skal ha mulighet til å delta. Men er det slik at alle får de samme mulighetene til tross for evner og forutsetninger? Å se på enhetsskolen og fellesskolens mål vil være sentralt når man skal se på skolevegring hos barn og unge med autisme. Grunnen til dette er at det kan gi et innblikk i hvordan skolen arbeider for å tilrettelegge skole- og læringsmiljø slik at alle elever blir inkludert og har de samme mulighetene, og for å forhindre at noen faller utenfor. I tillegg vil det være med på å gi refleksjoner rundt utdanningspolitikken, som vil være sentralt å se på i forhold til skolevegringsproblematikken.

Tanken rundt enhetsskolen skulle være grunnlaget for arbeidet med det norske skolesystemet etter krigen (Volckmar, 2010, s.36). I følge Volckmar (2016) var fokuset at alle elever skulle inkluderes, og få like muligheter, slik at man kunne få en utjevning av sosiale forskjeller, altså sosial utjevning gjennom utdanning (Volckmar, 2016, s. 107). grunnskolen, helt til videregående opplæring, skulle ha et likt skolesystem som bygde på hverandre slik at alle fikk muligheten til å fullføre 13-års skolegang og deretter kvalifisere seg for høyere utdanning (Volckmar, 2016, s. 107). Volckmar (2010) viser til at man i dag ofte bruker begrepet fellesskolen fremfor enhetsskolen, likevel har fellesskolen mange av de samme ambisjonene angående dagens skolesystem (Volckmar, 2010, s.46). Fellesskolen har også som mål at undervisningen skal være med på å utvikle sosial tilhørighet hos elevene, samtidig skal elevene få mulighet til å delta i demokratiske prosesser som vil kunne være med på å forberede de på å være deltakende i et samfunn av mangfold, og å tilegne seg samfunnsengasjement (Volckmar, 2016, s. 128).

I 2006 kom reformen Kunnskapsløftet som omfatter den nasjonale læreplanen (Volckmar, 2016, s.112). Målet til denne reformen er å øke elevenes kompetanse og kunnskap, gjennom et større fokus på elevenes læringsutbytte og skolefagenes innhold, samtidig viste resultater og målstyring seg å være sentralt (Volckmar, 2016, s.112). Skolen som vi kjenner den i dag bruker i sitt arbeid reformen Kunnskapsløftet fra 2006 (Møller, 2016, s. 232; NOU 2014:7). I lys av Volckmar (2010) tar man i dag i de nordiske landene, i bruk en nordisk skolemodell som skal inkludere alle uansett evner, klasse og bakgrunn (Volckmar, 2010, s.33). Lund (2018) beskriver at den norske skolen blir beskrevet som en flerkulturell og inkluderende skole, som ofte får betegnelsen en mangfoldig skole, og viser til at denne beskrivelsen kommer fra enhetsskolens idé om en felles skole for alle (Lund, 2018, s. 14). Fellesskolen har som mål å legge et større fokus på inkludering og mangfold, men også likeverdig og tilpasset opplæring for elevene (Volckmar, 2010, s.46).

3.1.1. Likeverdig og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et sentralt aspekt innenfor fellesskolen. Briseid (2006) viser til at dette omhandler at man skal få opplæring som gjør det mulig for hvert enkelt individ å dra nytte av opplæringen gjennom egne forutsetninger (Briseid, 2006, s.19). Et av formålene til opplæringsloven er at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre eget liv, men også for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998, §1-1). I dagens skole er det en likhetstanke, som skal være med å gi alle som trenger det hjelp og støtte (Briseid, 2006, s. 23). Likhetstanken kommer fra at alle er forskjellige og at man i et samfunn vil ha ulike evner og forutsetninger, derfor er det også viktig at alle får opplæring slik at man både kan vise, og bruke egen kompetanse, men også få læringsutbytte gjennom skolens innhold og opplæring (Briseid, 2006, s.32). Til slutt forklarer Briseid (2006) at et annet mål er at elevene skal ha mulighet til vekst, gjennom fag og sosialt fellesskap, i tillegg skal de ulike forutsetningene inkluderes i opplæringen (Briseid, 2006, s.23).

I følge Briseid (2006), vektlegges faglig og sosial kompetanse innenfor tilpasset opplæring, videre baseres tilpasset opplæring på prinsippet om at læring er en sosial prosess, hvor man lærer av hverandre (Briseid, 2006, s.32; NOU 2014:7). Tilpasset opplæring skal gjelde for alle uansett evner og forutsetninger, og man skal gjennom dette tilpasse opplæringen gjennom blant annet spesialundervisning hos de som ikke drar nytte av den allmenne opplæringen (Briseid, 2006, s.32). Dette skal skje gjennom tilpasninger i elevgruppen, bruk av forskjellige metoder eller måter å lære og arbeide på, men også gjennom ulike læringsarenaer slik at alle elever får muligheten til utvikling og læring gjennom egne forutsetninger (Briseid, 2006, s.33). Ifølge Briseid (2006), kan tilpasset opplæring sees på som en form for inkludering.

3.2. Motivasjon og mestring

For at alle elever i skolen skal kunne ta del i opplæringen og føle seg inkludert, vil motivasjon og mestring kunne sees på som en viktig del av skolens arbeid. Mestring er med på å styrke egne forventninger om å mestre fremtidige oppgaver, dersom man ikke opplever å lykkes vil disse forventningene minske (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.118). Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til at man innenfor motivasjon kan skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon omhandler motivasjon som skapes gjennom at individet selv vil utføre en aktivitet, selv uten noen form for ytre konsekvenser, selve aktiviteten er en belønning i seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.144). Ytre motivasjon kan beskrives som at selve aktiviteten ikke gir individet glede, men den er ytre motivert og man får en ytre belønning for å utføre aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.145). Utdanningsdirektoratet (2021) understreker at det å oppleve mestring, fører til økt motivasjon.

3.2.1. Faktorer for å ivareta motivasjon i skolen

Behovene for kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse vil være viktig i arbeidet med å opprettholde motivasjon hos elever (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.148). Behovet for tilhørighet omhandler et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever får delta, mestre og bli sett (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.148). Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) vil behovet for kompetanse være sentralt innenfor indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.148). Dette kan omhandle at undervisningen er lagt opp slik at alle elever kan føle at de bidrar med egen kompetanse og ferdigheter i en aktivitet, samtidig vil det være positivt for å skape interesse (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.148). Skaalvik &

Skaalvik (2013) beskriver at selvbestemmelses behovet omhandler at man har mulighet til frihet og medbestemmelse i skolen, slik at alle aktiviteter vil kunne inkludere alle elever (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.149). Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til at autonomistøtte er sentralt, dette vil si at man legger opp til å gi elevene blant annet utfordringer, positive tilbakemeldinger og mulighet til å velge (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.149). Motivasjon vil i stor grad kunne omhandle det at man som menneske har behov for å føle seg anerkjent fra omgivelsene rundt, og vil være viktig for at man skal føle at man mestrer noe (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.150). I følge Skaalvik & Skaalvik (2013) vil betydningen av å føle at man lykkes eller mislykkes være sentral i forhold til individets motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.151). Elever som for eksempel opplever skolevegring, kan i større grad oppleve frykt for å ikke lykkes både sosialt og faglig, dette kan ha noe med at krav og forventninger endrer seg (Havik, 2018, s.130). Havik (2018) mener at dette kan oppleves som utrygt og elever vil derfor kunne velge å holde seg hjemme.

3.3. Inkludering

Inkludering av alle elever vil være et sentralt aspekt for å kunne oppnå likeverdig og tilpasset opplæring i skolen. Inkludering kan være viktig for følelsen av å ville delta. I skolen kan inkludering ifølge Lund (2018) omhandle at man sikrer og utnytter mangfoldet i klassen eller skolen gjennom det pedagogiske arbeidet (Lund, 2018, s. 19). Inkluderingsbegrepet vil ofte dreie seg om anerkjennelse og at man føler at man blir sett, samtidig som man får utfordringer, og opplever mestring (Lund, 2018, s. 19). Statped (2022) forklarer at inkludering i læringsmiljøet vil omhandle retten til å delta i det sosiale og i det faglige (Statped, 2022). Alle har behov for å føle på anerkjennelse, og dette kan ha en sammenheng med hvordan man har det (Lund, 2018, s. 20). Lund (2018), viser til fire aspekter innenfor skolens arbeid med inkludering, dette er økt fellesskap, økt deltakelse, økt demokratisering og større utbytte for hver enkelt elev (Lund, 2018, s. 18). Dette belyses som viktige aspekter for den sosiale og faglige utviklingen hos det enkelte individ (Statped,2022). At skolen skal inkludere omhandler i følge Statped (2022) blant annet at man skal tilrettelegge for at alle har mulighet til å være en del av fellesskapet, men også at alle opplever læringsutbytte gjennom det faglige og sosiale (Statped, 2022).

3.3.1. Tilhørighet

Når det kommer til inkludering vil tilhørighet være en viktig faktor, dette er i følge Lund (2018) fordi tilhørighet i stor grad omhandler følelsen av inkludering eller ekskludering, det at man føler seg trygg er en viktig del innenfor tilhørighet (Lund, 2018, s. 122). Det å oppleve tilhørighet handler om at man deler ulike bånd med andre mennesker, som for eksempel gjennom verdier, væremåter eller sosiale og symbolske bånd (Lund, 2018, s. 122). Statped (2022) viser også til at tilhørighet er sentralt innenfor inkludering, og at målet i skolen er at alle skal føle tilhørighet (Statped, 2022). Gjennom dette vil et individ føle seg hørt og ha muligheten til deltakelse (Lund, 2018, s. 122). Lund (2018), viser også til at barn som erfarer ekskludering kan oppleve vanskeligheter med skolehverdagen, samtidig som dette kan føre med seg sosial urettferdighet eller stigmatisering, kan det også føre til at barnet kan få lærevansker (Lund, 2018, s. 123). Man kan i lys av Skaalvik & Skaalvik (2013) se at behovet for tilhørighet vil være viktig når det kommer til å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elevene får mulighet til å delta, mestre og bli sett, samtidig er dette viktig for å føle at man er en del av fellesskapet (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.148).

3.4. Bronfenbrenners Utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, kan sees på som relevant i forhold til oppgavens problemstilling, da den kan si noe om hvilke omgivelser som kan påvirke barnet og barnets utvikling. Denne modellen viser til hvordan ulike faktorer i oppvekstmiljøet er med på å påvirke tilpasning og utvikling av det enkelte individ (Overland & Nordahl, 2013, s. 74).

Murphy (2020) viser til at Bronfenbrenners modell er delt inn i ulike systemer som er med på å påvirke barnets utvikling. Først finner man barnet, som ifølge Murphy (2020), beskrives som agent i eget liv. Deretter finner man mikrosystemet, dette kan være barnets familie, og skal beskrive barnets nære krets hvor barnet bruker mye tid (Murphy, 2020, s.198; Overland & Nordahl, 2013, s.75). Blant annet kan familien gjennom verdier, sosial klasse og økonomi påvirke barnets utvikling (Murphy, 2020, s.198; Nordahl & Overland, 2013, s.75). Her viser Murphy (2020) at man også kan finne barnets jevnaldrende, for eksempel ved om foreldre inkluderer barnet i sosiale fritidsaktiviteter. De jevnaldrende kan ofte være klassekamerater (Murphy, 2020, s.198). For et barn vil sosialiseringssarenaene være en stor påvirkning (Overland & Nordahl, 2013, s. 75). Deretter finner man Mesosystemet, som Murphy (2020) beskriver som et knutepunkt mellom barnets ulike hverdags kretser. Mesosystemet er ofte et samspill mellom flere mikrosystemer, her finner man også jevnaldrende, nabolag og skolen, i tillegg til andre samfunns miljøer (Murphy, 2020, s.198). Videre i modellen kommer eksosystemet, dette beskriver Murphy (2020) som at barnet kan bli påvirket av miljøer barnet ikke direkte er en del av, som foreldrenes forhold til arbeidsplasser og læreplaner. Overland & Nordahl (2013) viser til at dette også kan være media. Deretter finner man makrosystemet, som er med på å påvirke barnets utvikling gjennom kulturelle normer og verdier, som for eksempel politiske systemer og lovverk (Murphy, 2020, s.199). Tilslutt finner man kronosystemet som Murphy (2020) beskriver som hendelser i miljø og mønstre i overgang som påvirker individet.

3.5. Skolevegring

Mangel på tilpasset opplæring, inkludering, tilhørighet og motivasjon vil kunne føre med seg alvorlige konsekvenser som fravær. Langtidsfravær vil ofte vurderes som en alvorlig type fravær, og kan føre til skolevegring hos enkelte elever. For å forstå skolevegring, kan det være gunstig å se på skolefravær, dette kan i verste fall utvikle seg til å bli skolevegring.

Skolefravær kan sees på som et komplekst problem, med mange ulike årsaker (Havik, 2018, s. 19). Fraværet kan oppstå på grunn av kortvarig eller langvarig sykdom, forskjellige fysiske plager, tretthet, usikkerhet, mangel på motivasjon og mestring, dårlige relasjoner eller faglige utfordringer (Kearney & Albano, 2004, s. 147). Innenfor skolefravær vil man kunne finne mange ulike definisjoner. Havik (2018) viser til at man blant annet kan se på skolefravær som både udokumentert og dokumentert, gyldig og ugyldig og langvarig fravær (Havik, 2018, s. 24). Under begrepet skolefravær finner man også flere begreper som for eksempel frafall, skolevegring, skulk, og skolefobi (Havik, 2018, s. 24). Deretter kan man se på begrepet Truancy som ofte blir referert som TR, dette kan sees på som skulk altså at eleven har ugyldig fravær, eller ingen legitim grunn for fraværet (Havik & Ingul, 2021, s. 3). Et annet begrep er SW, eller «School withdrawal» som Havik (2018) beskriver som foreldre som holder barnet hjemme fra skolen av ulike grunner (Havik & Ingul, 2021, s. 3). Til slutt finner man SR, dette er

forkortelsen for «School refusal», eller på norsk, skolevegring (Havik & Ingul, 2021, s. 3).

Innenfor skolefravær finner man ulike begreper og beskrivelser av langtidsfravær som ofte omtales som skolevegring. Kearney & Albano (2004) viser her til at eleven kan ha fravær fra skolen på bakgrunn av indre eller ytre vansker, som blant annet at eleven har opplevd sterke negative følelser ved å være på skolen (Kearney & Albano, 2004, s. 148). Havik (2018) viser til at man innenfor udokumentert fravær kan man finne skulk og skolevegring (Havik, 2018, s. 25). Skolevegringsbegrepet beskriver et spekter av barnemotivert skolefravær, som anses som ugyldig (Havik & Ingul, 2021, s. 3; Holden & Sällman, 2010, s.12). I lys av Havik & Ingul (2021) inkluderer dette spekteret både skulk og skolevegring (Havik & Ingul, 2021, s. 3). Når det kommer til skulk og skolevegring, vil disse skilles fra hverandre (Amundsen & Møller, 2020). Skulk vil ifølge Havik (2018), oftere bli forbundet med atferdsforstyrrelser, mens skolevegring blir forbundet med emosjonelle vansker som depresjon og angst (Havik, 2018, s. 26). Videre viser hun til at fellestrekket er udokumentert fravær (Havik, 2018, s. 27). Kjennetegnet på skulk er ofte at dette er elever som ikke har interesse for, eller misliker skolen og skolearbeidet (Havik, 2018, s. 27). Skolevegring på den andre siden omhandler elever som har lyst til å være på skolen, men som ikke klarer det, samtidig er barnets foreldre klar over at barnet ikke er på skolen (Amundsen & Møller, 2020). Det handler altså ikke om mangel på motivasjon, men de opplever emosjonelt ubehag ved å være på skolen og har derfor vansker med å delta (Havik, 2018, s. 28). En vesentlig forskjell som er viktig å se på er at skolevegring oppdages senere enn skulk (Havik, 2018, s. 29).

Skolevegring er med på å beskrive barn og unge som nekter å dra på skolen, kommer for sent på skolen, eller protesterer mot å dra på skolen, den uttrykte atferden hos et individ som opplever skolevegring vil kunne variere (Holden & Sällman, 2010, s.17.) Skolevegring trenger ikke kun være at barnet nekter å dra på skolen, men også at barnet opplever vansker med å delta på skolen en hel dag (Kearney & Albano, 2004, s. 147). Samtidig kan det være somatiske symptomer forbundet med å dra på skolen (Havik & Ingul, 2021, s. 4). På den andre siden kan det være psykiske problemer som angst, eller diagnoser som ADHD og Autisme, som kan gjøre det vanskeligere for barnet å være på skolen (Åhslund, 2021, s.2667). De som opplever skolevegring er ofte hjemme med foreldrenes viten, og foreldrene har ofte jobbet for at barnet skal på skolen, men barnet klarer ikke dette og viser emosjonelle plager knyttet til skolen (Havik & Ingul, 2021, s. 4). Kearney & Albano (2004) argumenterer for at skolevegring kan skape alvorlige konsekvenser på både kort- og lang sikt.

3.5.1. Risikofaktorer for skolevegring

Det kan være flere faktorer som er med på å forsterke risikoen for skolevegring hos enkelte elever, ulike risikofaktorer kan utfoldes i hjemmet eller skolemiljøet, men det kan også være individuelle årsaker og utfordringer som øker sjansen for skolefravær og skolevegring (Havik, 2018, s. 49). Det å oppleve at miljøet på skolen føles utrygt kan på lang sikt føre til flere negative konsekvenser for elever som opplever dette (Amundsen & Møller, 2020). Videre viser Havik (2018) at hvordan samarbeidet mellom skole og hjem er, kan ha en betydning for elevens sosiale og faglige læring og utvikling.

Havik (2018) argumenterer for at elever med individuelle utfordringer, som opplever mangel på tilrettelegging, kan ha større risiko for å oppleve et krevende skoleløp. Disse kan blant annet være elever med Autismespekterforstyrrelser (Havik, 2018, s. 56). Overland og Nordahl (2013) viser til at elever som har utfordringer på skolen ofte kan

oppleve mangel på støtte og hjelp. Dette er noe som kan føre til at de ikke får best mulig læringsutbytte ut fra egne forutsetninger (Overland & Nordahl, 2013, s. 22). Dersom man opplever skolen som utfordrende vil man kunne miste motivasjon eller interesse, og øke risikoen for skolevegring (Havik, 2018, s. 75). Uro i læringsmiljøet vil kunne føre med seg følelsen av uforutsigbarhet og usikkerhet som hos sårbare elever kan medføre skolevegring (Havik, 2018, s. 76). Havik (2018) hevder at mangel på struktur, ro og orden i læringsmiljøet kan øke hyppigheten for fravær hos sårbare elever, det samme gjelder dårlige relasjoner med lærere og medelever (Havik, 2018, s. 76). Å oppleve et trygt skolemiljø med aksept, er like viktig som faglig motivasjon (Havik, 2018, s. 77). Ensomhet og opplevelsen av å ikke ha venner å være med, kan øke risikoen for skolevegring, de som har vansker med å skape og opprettholde sosiale relasjoner vil derfor ofte være hjemme fra skolen for å beskytte seg selv, noe som langsiktig vil kunne føre til skolevegring for å unngå negative følelser rundt det å være ensom på skolen (Havik, 2018, s. 79). Overland og Nordahl (2013) viser til at en god relasjon mellom lærer og elev vil være sentralt for både læring, trivsel og motivasjon i skolen (Overland og Nordahl, 2013, s. 24). Mobbing kan også være en grunn til at man ikke ønsker å delta på skolen (Havik, 2018, s. 80). Havik (2018) viser til at når man opplever sosiale og faglige krav på en og samme gang, og føler at man ikke strekker til, kan man oppleve utfordringer med å være på skolen (Havik, 2018, s. 82). I tillegg til dette kan personer med ulike diagnoser som blant annet ADHD og autisme, ha en større risiko for skolevegring (Åhslund, 2021, s.2667: Havik, 2021).

3.6. Autismespekterforstyrrelser

Autismespekterforstyrrelser er en diagnose med stor variasjon, hvor hvert enkelt individ har individuelle utfordringer og styrker (Helse Norge, 2023). Dette spekteret inneholder ulike diagnoser hvor de hyppigste er barneautisme, atypisk autisme, asperger syndrom og uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (Autismeforeningen i Norge, u.å). Autismen vil ofte kjennetegnes gjennom vansker med sosiale samhandlinger og kommunikasjon med andre (Helse Norge, 2023). Selv om flere opplever vansker med kommunikasjon, kan de likevel ha høy språkferdighet, men ha vansker med å uttrykke kroppsspråk, gi respons og for eksempel å opprettholde samtaler (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 16). For at man skal kunne oppnå en god utvikling av sosial kompetanse vil elev, lærer relasjon være viktig (Statped, 2022)

Videre viser Øzerk og Øzerk (2013) til at sosial initiativtaking, og det å ha en gjensidig samtale med andre er en av hovedvanskene som vises hos de med autisme (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 74). Ofte har de tilleggsdiagnoser som ADHD og Tourettes, og kan oppleve andre utfordringer som depresjon, somatiske plager og angst (Statped, 2022). Autismeforeningen i Norge (u.å) viser til at uvanlig sosialt samspill og kommunikasjonsmønster, begrensede interesser, annerledes reaksjonsmønster, høyere følsomhet for stress og annerledes oppfatning av sanseintrykk, er blant de mest vanlige kjennetegnene (Autismeforeningen i Norge, u.å). Flere på autismespekteret opplever sensoriske vansker, deres sanseintrykk oppleves som annerledes og de kan derfor være overfølsomme, eller underfølsomme både til lyd, syn, berøring, lukt og smak, som kan føre til frustrasjon og dermed kunne påvirke læring og utvikling (statped, 2022). Vansker og karakteristikk som berører de med autismespekterforstyrrelser vil kunne påvirke funksjon i både skole og hjem (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 24). Alle vil oppleve individuelle vansker og graden av vansker vil være forskjellig hos hvert enkelt individ (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 16). Disse kan variere fra alder, ulike situasjoner og ulikt funksjonsnivå (Statped, 2022). Videre kan de ofte ha store vansker når det kommer til

forståelse, blant annet med forståelse for at andre mener, tenker og føler noe annet enn dem selv (statped, 2022). Siden mennesker med autisme ofte kan ha vansker med sosialisering, vil det også kunne være vanskeligere å skape gode relasjoner, som en konsekvens av dette kan disse barna ofte føle at de ikke blir forstått eller anerkjent og deres behov vil kanskje ikke bli møtt (Statped, 2022).

4. Metode

Målet med denne masteroppgaven er å tilegne større kunnskap og forståelse rundt temaet skolevegring hos elever med autisme, og har på bakgrunn av dette valgt å utføre en litteraturstudie. I det følgende kapittelet vil jeg derfor redegjøre for de metodiske valgene som er blitt tatt gjennom arbeidet med denne oppgaven. Først skal jeg presentere hvorfor jeg har valgt å ta i bruk en tradisjonell narrativ litteraturstudie, for så å gjøre rede for denne typen metode. I etterkant av dette skal jeg fremstille søkeprosessen i denne studien, hvor jeg blant annet begrunner valg av kilder, viser til søkestrenger og datainnsamling. Til slutt vil jeg trekke frem kvalitet, ved å vurdere pålitelighet, validitet og overførbarhet gjennom å vurdere studiens kvalitet.

En litteraturstudie kan beskrives som en metode som har som mål å undersøke aktuell eller ny litteratur innenfor et spesifikt forskningsfelt (Grant & Booth, 2009, s.97). Samtidig peker Grant & Booth (2009) på at en litteraturstudie omhandler at man skal bygge videre på tidligere forskning for å blant annet identifisere kunnskapshull og gi en slags oppsummering på forskningen som allerede finnes på et område. Grant og Booth (2009) viser også til fjorten ulike typer for litteraturgjennomganger som kan brukes i en litteraturstudie.

4.1. Tradisjonell narrativ litteraturstudie

Som utgangspunkt for denne oppgaven har jeg valgt å ta i bruk metoden tradisjonell narrativ litteraturstudie. Gjennom denne metoden vil jeg tilegne meg kunnskap om hvilken forskning som er gjort på oppgavens valgte tema, samtidig som det ville hjelpe meg å besvare problemstillingen. En narrativ litteraturstudie kan ifølge Agarwal (2023), sees på som en sammensetning av allerede eksisterende litteratur og informasjon innenfor spesifikke temaer (Agarwal, et al, 2023, s. 1162). Innenfor denne typen litteraturstudie vil det være sentralt å gi beskrivelser av søkemetoder, men i motsetning til for eksempel en systematisk litteraturgjennomgang, vil ikke en narrativ litteraturstudie fokusere på å inkludere all relevant forskning, men gi forskeren mulighet til å følge kjente forskere og forskningsartikler på feltet, med andre ord er det ingen krav til systematisk rapportering (Agarwal, et al, 2023, s. 1162). Formålet med en slik litteraturstudie vil altså være å oppsummere forståelsen av et fagfelt og samtidig gi forutsetninger for fremtidig forskning (Agarwal, et al, 2023, s. 1162). Man vil gjennom ulike metoder innenfor litteraturstudier finne styrker og svakheter. En styrke med narrativ review vil blant annet kunne være at man er med på å bringe frem eller fremheve ulike områder med lite kunnskap og forståelse (Agarwal, et al, 2023, s. 1162). Samtidig understreker Grant & Booth (2009) at en styrke er at man kan bygge på tidligere arbeid. Dette vil også bidra til å kartlegge eventuelle ubesvarte problemstillinger, som kan være viktige for fremtidig forskning (Grant & Booth, 2009, s. 97). En svakhet i følge Agarwal (2023), er at mange ser på en narrativ litteraturstudie med kritisk blikk, da en slik metode baserer seg på forfatterens kunnskap og erfaringer, men også formidlingsevnen til forfatteren. Andre svakheter kan være at man gjennom en slik litteraturstudie ikke dekker alt omfanget av forskningen som allerede er blitt gjort og at det dermed kan oppstå bias (Grant & Booth, 2009, s. 97).

I denne oppgavens tilfelle vil man kunne se at det er blitt tatt i bruk en narrativ litteraturstudie, gjennom beskrivelse av hvordan jeg har funnet frem til de ulike artiklene. Dette kan sees gjennom hvordan søkene er utført, ved hjelp av søkeord, og søkelogg. Denne oppgaven vil gjennom artiklene vise en oppsummerende forståelse av fagfeltet ved at jeg, i motsetning til en systematisk litteraturstudie, ikke har inkludert all relevant litteratur på fagfeltet. Man kan også se dette gjennom at det her ikke er tatt i bruk systematisk rapportering og klare retningslinjer for utførelse av søkene. Samtidig har jeg fra tidligere funnet frem til relevante forskere innenfor feltet i Norge, for eksempel Havik og Ingul som har gjort forskning på skolevegring, gjennom disse forskerne har jeg også kommet frem til andre relevante forskere som ser på skolevegring hos barn og unge med autisme, noe som har hjulpet meg i prosessen med å finne frem til den litteraturen jeg ville inkludere i oppgaven. Samtidig har det også gitt meg et spor å følge innenfor relevante forskningsartikler.

4.2. Søkeprosess og valg av litteratur

For å kunne begynne arbeidet med litteratursøk, begynte jeg med å finne søkeord som baserte seg på temaet og problemstillingen til oppgaven. Når man utfører et litteratursøk vil det å være systematisk være viktig (Grant & Booth, 2009). Gjennom prosessen med litteratursøk kom jeg frem til ulike søkestrenger å ta i bruk, samtidig som jeg hadde ulike ekskludering og inkluderings kriterier for å finne frem til de artiklene som ville passe best i henhold til oppgaven.

4.2.1. Søkestrenger

Når jeg begynte søket, startet jeg først med å finne nøkkelord jeg kunne inkludere i søkestrengene, for å komme frem til relevant forskning. I begynnelsen av søkeprosessen brukte jeg norske søkeord, men begynte relativt tidlig å ta i bruk søkeord på engelsk, da det var lite forskning på norsk. Ulike databaser ble tatt i bruk under søkeprosessen, først ble Idunn, Eric og Google Scholar tatt i bruk, men fikk få relevante søk, derfor benyttet jeg meg videre av andre databaser, disse var Scopus, Oria og Web of science. Benyttet meg også av Eric senere i prosessen ved å bruke andre søkestrenger, noe som ga flere relevante treff. For å finne relevante artikler brukte jeg disse søkestrengene:

Tabell 1 - Søkestrenger

Søkestrenger
Ufrivillig skolefravær OG Autisme
Skolevegring ELLER ufrivillig skolefravær ELLER skolenekting OG autisme ELLER autismespekterforstyrrelser
School refusal OR school avoidance OR school attendance problems AND autism OR asd
School refusal OR school absenteeism AND Autism OR asd
school refusal OR school avoidance OR school non-attendance AND risk factors OR contributing factors AND autism OR asd OR autism spectrum disorder
school refusal OR school non-attendance AND autism OR asd AND individual characteristics

4.2.2. Inkludering og ekskludering

For å finne frem til relevant forskning var det gunstig å slå fast inkludering og ekskluderingskriterier av forskningsartiklene tidlig. Hovedfokuset i søket lå derfor på skolevegring hos barn og unge med autisme. Etterhvert som jeg gjorde søk fant jeg ut hva jeg skulle ekskludere eller inkludere av de ulike artiklene. Som utgangspunkt ville jeg fokusere på forskning gjort i Norden, men har valgt å inkludere forskning fra andre land. Grunnen til dette er fordi det var relativt lite forskning gjort på området i Norden, men også fordi disse studiene virket sentrale å inkludere i oppgaven. Samtidig har jeg valgt å forholde meg til problemstillingen ved at artiklene måtte inneholde skolevegring hos barn og unge med autisme, og ekskludert de som ikke har dette fokuset. Videre har jeg også inkludert både kvalitative og kvantitative studier, da jeg ønsket å se på forskning gjort innenfor begge metodene. Andre litteraturstudier ble ekskludert da de ofte hadde andre fokus enn det jeg ønsket å se på. Tabellen under viser en oversikt over de ulike inkludering og ekskluderingskriteriene:

Tabell 2 - Inkludering og ekskluderingskriterier

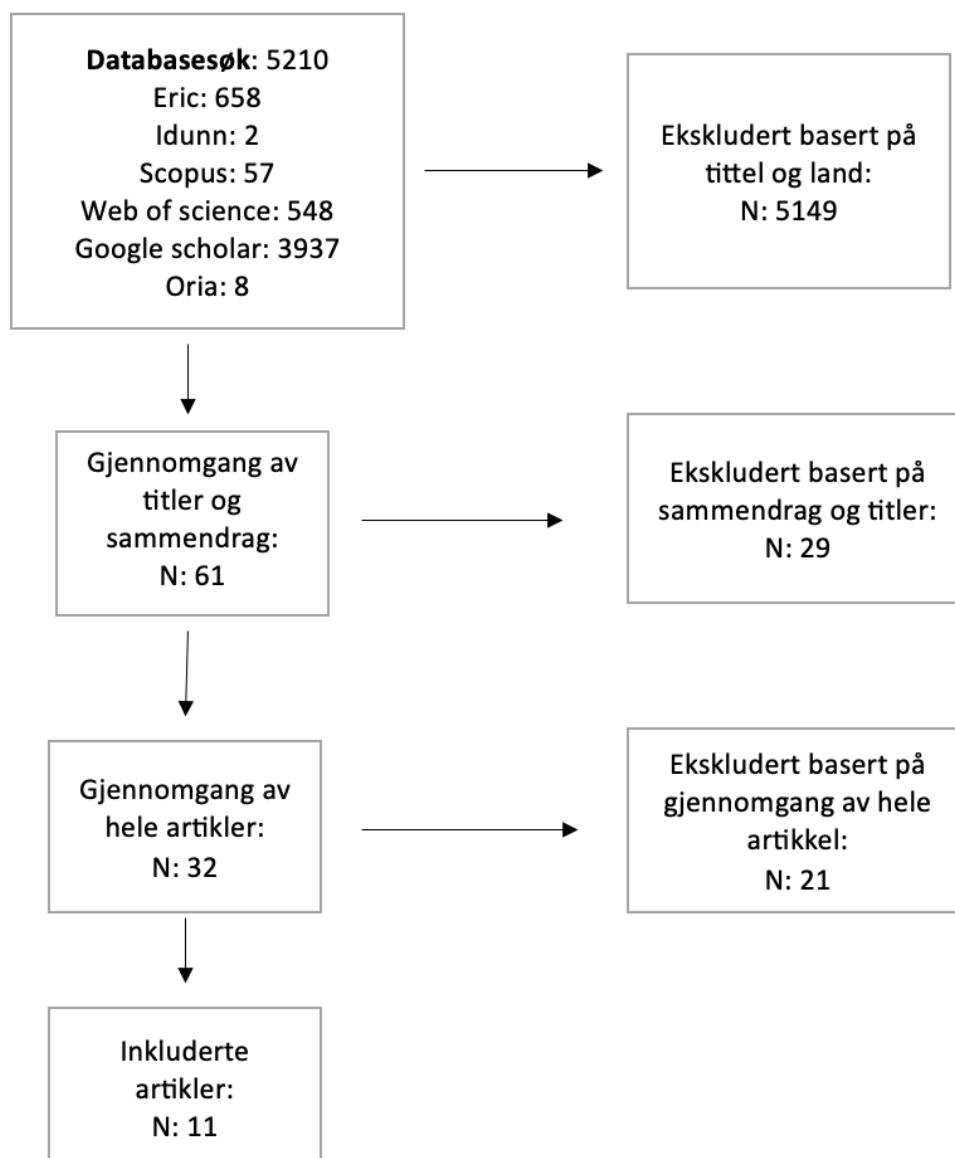
	Inkludering	Ekskludering
Opprinnelsesland	Hovedfokus på forskning gjort i Skandinavia. Men også inkludert Storbritannia og Australia	Øvrige land
Språk	Norsk og Engelsk	Øvrige språk
Publiseringsdato	Fra 2013 Til 2024	Alt før 2013
Innhold	Faktorer for skolevegring hos elever med autisme fra 6 til 17 år. Foresattes, elevers og læreres opplevelser av skolevegringsatferd.	Artikler som ikke viser forskjell i funn gjennom diagnoser. Artikler som fokuserer på barn i barnehage alder. Artikler med fokus på kun lærer/skolens opplevelser. Skolevegrings atferd hos barn med autisme under COVID pandemien.
Type utgivelse	Artikler som er fagfelleurdert. Kvalitative og kvantitative studier.	Masteroppgaver Kapitler fra bøker Litteraturstudier

4.2.3. Innsamling av data

Gjennom innsamlingen av data endte jeg opp med å ta i bruk seks ulike databaser. Databasene som har blitt tatt i bruk er Eric, Scopus, Web Of Science, Idunn, Google scholar og Oria. Ingen artikler ble inkludert gjennom søkene i Oria og Google Scholar. Gjennom søk på de øvrige databasene fikk jeg tilsammen 5210 treff. Flere av artiklene

ble ekskludert gjennom tittel. Dersom tittelen ikke ga tilstrekkelig informasjon om studien ble sammendraget lest, og deretter enten inkludert eller ekskludert. Noen artikler ble også ekskludert på bakgrunn av at de fokuserte på temaet i sammenheng med perspektiver som ikke var relevante for min oppgave som for eksempel, skolevegring hos barn med autisme under COVID, eller at studien hadde et klinisk perspektiv, med fokus på tiltak. Samtidig ble flere artikler ekskludert på grunn av opprinnelsesland. Jeg ønsket å ha hovedfokus på Norden, men endte også opp med å inkludere land som Australia, USA og Storbritannia, da det var et begrenset antall forskning fra Norden. Når jeg hadde inkludert og ekskludert basert på ulike områder jeg følte ikke passet til fokuset i oppgaven, endte jeg opp med 32 artikler som jeg skulle gå igjennom.

Figur 1 - Flytskjema



Etter gjennomgang av de utplukkede forskningsartiklene ble flere av de ekskludert på bakgrunn av innhold og at de ikke ville være relevante i lys av problemstillingen. Noen av

artiklene hadde hovedfokus på behandling eller løsninger på skolevegringsproblemet, disse valgte jeg å ekskludere. Andre grunner til ekskludering av artikler var blant annet artikler som kun fokuserte på de yngste elevene på skolen eller barnehage barn, disse ble ekskludert på bakgrunn av at jeg ville fokusere på både de yngste, men også de eldste elevene i skolen. Samtidig ble artiklene som hadde et annet perspektiv enn faktorer for skolevegring hos elever med autisme ekskludert, og de som ikke skilte mellom elever med og uten autisme i studiene, da dette ikke ville være relevant for oppgaven. Inkluderte artikler var forskning som ville være relevant for problemstillingen.

Tabell 3 - Søketabell

Dato	Databas e	Søkeord	Avgrensninge r	Tref f	Utplukked e treff
3.1.24	Idunn	Ufrivillig skolefravær AND autisme	Fra 2013 – 2024 Fagfelleverdert Norsk og engelsk	2	1
3.1.24	Google scholar	school refusal or school attendance problems or truancy and autism or asd	Fra 2013 – 2024 Fagfelleverdert Norsk og engelsk	3937	0
3.1.24	Scopus	School refusal OR school absenteeism AND Autism OR asd	Fra 2013 – 2024 Fagfelleverdert Norsk og engelsk	13	6
5.1.24	Eric	school refusal or school avoidance or school non-attendance or school absenteeism AND autism or asd or autism spectrum disorder	Fra 2013 – 2024 Fagfelleverdert Norsk og engelsk	573	4
15.1.24	Scopus	School refusal OR school absenteeism AND Autism OR asd	Fra 2013 – 2024 Fagfelleverdert Norsk og engelsk	44	2
29.1.24	Oria	Skolevegring ELLER ufrivillig skolefravær ELLER skole nekting OG autisme ELLER autismspekterforstyrrelser ELLER ASF	Fra 2013 – 2024 Fagfelleverdert Norsk og engelsk	8	0
30.2.24	Web of science	School refusal OR school non attendance OR school absenteeism AND Autism or ASD	Fra 2013 – 2024 Fagfelleverdert	446	10

			Norsk og engelsk		
8.3.24	Eric	school refusal behavior OR school attendance problems AND autism or asd or autism spectrum disorder or Asperger's or Asperger's syndrome or autistic disorder or Asperger's	Fra 2013 – 2024 Fagfelle­vurdert Norsk og engelsk	62	3
8.3.24	Eric	autism or asd or autism spectrum disorder AND school refusal behavior OR school refusal or school avoidance or school non-attendance	Fra 2013 – 2024 Fagfelle­vurdert Norsk og engelsk	23	0
8.3.24	Web of science	School refusal AND AUTISM OR asd or autism spectrum disorder	Fra 2013 – 2024 Fagfelle­vurdert Norsk og engelsk	102	6

4.3. Analyseprosess

For å komme frem til mine funn har jeg analysert de inkluderte artiklene. Denne analysen har blitt gjort med utgangspunkt i ulike teorier og begreper. Blant annet har jeg i denne oppgaven valgt å bruke Bronfenbrenners Utviklingsøkologiske modell for å kunne diskutere de ulike faktorene for skolevegring som har blitt presentert i artiklene, men også for å undersøke hvordan disse faktorene kan forstås i lys av hvordan ulike systemer og miljøer kan påvirke skolevegring hos barn og unge med autisme. I tillegg har jeg valgt å se funnene i de inkluderte artiklene i et nytt lys gjennom Bronfenbrenners modell, ved å knytte empiri opp mot teori, noe jeg mener binder funnene i artiklene sammen og bidrar til å kunne se de i sammenheng med hverandre.

Gjennom dette har jeg kommet frem til syv ulike kategorier som jeg plasserer funnene under, i diskusjonen. Disse er også knyttet opp mot teori ved at jeg har sett funnene fra artiklene i lys av Bronfenbrenners modell, og teori om inkludering og motivasjon. Ved å gjøre dette har jeg kommet frem til ulike faktorer som ser ut til å påvirke skolevegring hos barn og unge med autisme.

4.4. Kvalitets vurdering

Vurdering av kvalitet vil i en litteraturstudie være viktig, blant annet har jeg vurdert kvaliteten til litteraturstudien for å vise relevansen av de utvalgte forskningsartiklene sett opp mot forskningsspørsmålet. Vurdering av kvalitet vil være viktig med tanke på at man gjennom egne interesser og egen kunnskap kan påvirke arbeidet med forskningsprosjektet (Tjora, 2017, s.294). Denne oppgaven vil derfor kunne være påvirket og preget av blant annet egen bakgrunn og erfaring. Vurdering av kvalitet i forskningsartikler vil kunne gjøres gjennom vurdering av validitet, reliabilitet og overførbarhet (Grant & Booth, 2009, s. 104). I denne oppgavens tilfelle vil kvaliteten

vrderes gjennom validitet, reliabilitet og overførbarhet, som kan vise styrker og svakheter i oppgaven.

4.4.1. Validitet

Begrepet validitet kan sees på som troverdigheten og relevansen til den innsamlede dataen i forhold til oppgaven (Tjora, 2021, s. 260). Dersom man har høy validitet kan dette bety at man måler det man har vært ute etter å måle (Ringdal, 2018, s. 103). Innenfor begrepet validitet kan man se på både indre og ytre validitet. Indre validitet omhandler at man stoler på tolkningen som er gjort av dataene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 116). Ytre validitet på den andre siden kan anses som god, dersom resultatene kan generaliseres til målgruppen eller situasjoner som vil være relevante for forskningsspørsmålet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Tolkningen som er gjort av data vil her være viktig. Man kan se på transparens og troverdighet, gjennom hvor litteraturen kommer fra. Noen av studiene som er inkludert i oppgaven er gjort av sentrale forskere på feltet, noe som kan være med på å skape troverdighet. Videre kan man se på Transparens i denne oppgaven gjennom detaljerte beskrivelser av søkeprosessen. Om forskningsspørsmålet stemmer overens med funn vil også kunne regnes som validitet, samtidig kan man se at teorien og funnene i denne oppgaven vil kunne ha en sammenheng, noe som også viser validitet.

4.4.2. Reliabilitet

Reliabilitet defineres også som pålitelighet, blant annet kan man se på god reliabilitet som at man i liten grad har målingsfeil som påvirker den innsamlede dataen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99). Reliabilitet kan gi en beskrivelse av om det er en klar sammenheng mellom empiri, analyser og resultater i forskningen, uten påvirkning av blant annet personlige faktorer (Tjora, 2017, s. 264). Vurdering av reliabilitet kan skje gjennom å være kildekritisk, man kan blant annet vurdere om dataene er relevante i henhold til forskningsspørsmålet (Ringdal, 2018, s. 104). I arbeidet med innhenting av data til denne oppgaven har blant annet geografisk opprinnelse, utgivelsesår, og om artiklene har vært fagfellevurdert, vært faktorer jeg har vurdert for å være kildekritisk når jeg skulle finne relevante artikler til oppgaven. Dette vil også vise reliabilitet gjennom refleksjon av de ulike valgene som er tatt. Jeg har valgt å fokusere på nyere litteratur, som ikke går lenger tilbake i tid enn ti. Samtidig kan reliabilitet vises gjennom tolkning av funn, ved at man kan se sammenhenger mellom det teoretiske og funnene, men også i forhold til tidligere forskning.

4.4.3. Overførbarhet

Når det kommer til overførbarhet vil man vektlegge betydningen av utvalget som er med på å utgjøre grunnlaget for studien (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 134). Samtidig blir begrepet tatt i bruk gjennom diskusjon om forskningsresultatene kan overføres til andre (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 134). Innenfor generaliserbarhet finner man konseptuell generalisering som omhandler at man blant annet tar i bruk teorier som kan være gjeldende for annen forskning (Tjora, 2021, s. 268). Denne studien vil kanskje ikke kunne generaliseres til alle innenfor gruppen som er forsket på, men studien vil kunne være med på å videreføre kunnskap om skolevegring hos barn med autisme, og hvilke faktorer som for noen kan medføre skolevegring. Det vil ikke være tallmessig, eller systematisk generalisering, men både oppgaven og dens tema kan overføres og diskuteres i andre studier.

5. Presentasjon av utvalgte artikler og funn

Under dette kapittelet vil de elleve utvalgte artiklene bli presentert ved å beskrive de ulike studiene, deres funn og tilslutt gjennom oppsummering av hovedfunnene.

Artikkel 1: Amundsen & Møller (2022); Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær

Studiens bakgrunn

Denne studien har som mål å undersøke om elevene som opplever skolevegring, også strever med mestring og prestasjonsangst når det gjelder fagene i skolen (Amundsen & Møller, 2022, s. 1). For å gjennomføre denne studien har forskerne tatt i bruk en digital spørreundersøkelse, hvor foreldrene til barna som opplever skolevegring er deltakere (Amundsen & Møller, 2022, s.1). Amundsen & Møller (2022) har i sin studie 672 informanter, som skal besvare spørsmål angående utdanning, om barnet hadde ADHD eller Autisme diagnose, kjønn, alder og om barnets skolevegring, lærevansker, bokstavinnlæring, mestringsfølelse og prestasjonsangst. Amundsen & Møller (2022) forklarer at 10% av barna hadde både autisme og ADHD diagnose, og 57% var gutter (Amundsen & Møller, 2022, s. 3).

Resultat

Forskerne i denne studien viser til at ni av ti har hatt skolevegring i mer enn ett år og 30% oppgir at det har vart i mer enn fire år (Amundsen & Møller, 2022, s. 4). I lys av undersøkelsen til Amundsen & Møller (2022) viser 61% at deres barn opplever faglige vansker, dette gjelder 8 av 10 med ADHD eller Autisme. Amundsen og Møller (2022) fremviser at 28% av de foresatte oppga at barnet hadde problemer med bokstavinnlæring i førsteklasse (Amundsen & Møller, 2022, s. 5). Undersøkelsen viser at 76% av de foresatte har opplevd at barnet viste tegn på vegring i enkelte fag i tidlig alder, for barna med autisme gjelder dette 85%, mens for de med både ADHD og Autisme gjelder dette 82% (Amundsen & Møller, 2022, s. 6). 71% oppgir at deres barn opplevde prestasjonsangst når skolevegringen begynte, av de med Autisme gjelder dette 64% (Amundsen & Møller, 2022, s. 7). 83% av de foresatte viser at deres barn hadde redusert mestringsfølelse når skolevegringen startet, hevder at dette kan handle om at de ikke har fått tilpasset undervisningsopplegg (Amundsen & Møller, 2022, s. 8). Funnene til Amundsen & Møller (2022) viser at elever med autismspekterdiagnoser i større grad enn elevene uten diagnose, engstet seg for å gjennomføre spesifikke fag, før de opplevde skolevegring, samtidig har de større grad av faglige vansker og liten mestringstillit, men ikke større grad av prestasjonsangst (Amundsen & Møller, 2022, s. 9). Hele 80% av elevene med nevrodiagnoser opplevde faglige vansker (Amundsen & Møller, 2022, s. 1)

Hovedfunn

Hovedfunnene i denne studien tyder på at det er barna med autisme, eller både ADHD og autismspekterforstyrrelser som har størst utfordringer faglig, i forhold til de andre elevene i undersøkelsen som opplever utfordringer med skolevegring. En stor andel av barna med autisme opplevde også faglige vansker og liten tro på egen mestring.

Artikkel2: Anderson (2020): Schooling for pupils with autism spectrum disorder: Parents perspectives

Studiens bakgrunn

Formålet til denne studien var å undersøke hvordan skoleløpet var for elever med autisme gjennom foreldrenes perspektiver angående skolevegring knyttet til karakterer, klassetrinn, utfordringer, krav, og hindringer i utdanningen for barn med autismspekterforstyrrelse (Anderson, 2020, s. 4356). For å gjøre dette har de utført en digital spørreundersøkelse med 1799 foresatte av barn med autisme (Anderson, 2020, s. 4356). Anderson (2020) viser at den største andelen av elever, 75,3% gikk på grunnskolen eller videregående skole, av disse gikk kun 18,2% av elevene på skole for elever med lærevansker.

Resultat

Jentene med autismspekterforstyrrelser viste et høyere fravær av andre årsaker enn sykdom, enn det guttene med autismspekterforstyrrelser gjorde (Anderson, 2020, s. 4361). 26,6% av foreldrene oppga at den vanligste årsaken til barnets fravær var på grunn av manglende autisemekompetanse, 24,3% oppga at det var på grunn av manglende tilpasning i skolemiljøet, 23,5% på grunn av manglende støtte i læringssituasjoner og 23,8% grunn av manglende støtte i sosiale situasjoner (Anderson, 2020, s. 4361). Gjennom funnene til Anderson (2020) oppga kun 4,8% at mobbing var årsaken til fraværet. Når det kom til fag viste det seg at 49,6% fikk godkjente karakterer, mens 50,4% ikke fikk godkjente karakterer (Anderson, 2020, s. 4362). 54,4% av de foresatte rapporterte at barnet fikk tilpasset støtte og undervisning, 42,8% fikk støtte fra spesiallærere og spesialpedagoger, 38,7% oppga at de fikk tilpasset undervisningsmaterieell og 37,6% hadde ressurs personer (Anderson, 2020, s. 4362). Anderson (2020) sine resultater viste at 80,6% av guttene fikk tildelt en ressursperson, mens dette kun gjaldt 19,4% av jentene, 81,6% av guttene fikk oftere individuell undervisning eller hjemme undervisning sammenlignet med 18,4% av jentene (Anderson, 2020, s. 4362). Tilpasning av undervisning i klasserommet var størst for guttene hvor 74,4% oppga at de fikk det mens kun 25,6% av jentene fikk det. (Anderson, 2020, s. 4362). Anderson (2020) peker på at elevene generelt sett var komfortable på skolen og at støtten de fikk var god, men at elevene med autisme følte seg bedre på skoler for elever med lærevansker sammenlignet med de typiske grunnskolene og videregående skolene (Anderson, 2020, s. 4363).

Hovedfunn

Resultatene til Anderson (2020) fremhever kjønnsrelaterte forskjeller når det kommer til skolefravær og pedagogisk støtte hos elever med autisme. Skolefraværet handlet i stor grad om andre årsaker enn sykdom, og det viste seg at fraværet omhandlet manglende kompetanse om autisme hos lærere og mangelfull tilrettelegging av undervisning (Anderson, 2020, s. 4356).

Artikkel 3: Munkhaugen et al (2013): School refusal behavior: are children and adolescents with autism spectrum disorder at higher risk?

Om studien

Målet til denne studien var å vurdere hyppigheten, varigheten og uttrykk for skolevegringsatferd hos elever med autisme over 20 dager (Munkhaugen et al, 2017, s.31). Elevene var i alderen 9-16 år (Munkhaugen et al, 2017, s.31). De har også

undersøkt sammenhengen mellom skolevegringsatferd og sosiodemografiske faktorer (Munkhaugen et al, 2017, s.31). Det ble inkludert 216 elever, hvor 78 elever hadde autisme og 138 hadde typisk kognitiv utvikling (Munkhaugen et al, 2017, s.31). For å samle inn informasjon har Munkhaugen et al (2017) utviklet et spørreskjema med 6 ulike kategorier, som omhandler atferd som følge av å ikke ville dra på skolen, her skulle lærere og foreldre notere dato og markere en av kategoriene. Kategoriene var 1. møte opp på skolen, 2. dårlig atferd for å ikke dra på skolen, 3. komme for sent, 4. be om å få være hjemme, 5. ikke delta i undervisning og 6. ikke dra på skolen (Munkhaugen et al, 2017, s.34).

Resultat

Hos elevene med autisme viste 42,6% at de fylte de fire siste kategoriene innenfor skolevegringsatferd, av de uten autisme var dette 7,1% (Munkhaugen et al, 2017, s.34). Skolevegringsatferd som var uttrykt som fysisk eller verbal vegring og delvis eller fullstendig fravær, var tilstede hos 53,2% av elevene med autisme både i grunnskolen og på videregående skoler (Munkhaugen et al, 2017, s.35). Foreldrene i studien viste til at for lite informasjon angående de ulike fagene og aktivitetene i skolen, kunne være en grunn til skolevegringsatferden (Munkhaugen et al, 2017, s.35). Gjennom funnene til Munkhaugen et al (2017) viste det seg at elever med autisme hadde en høyere frekvens av skolevegringsatferd over lengre tid enn det elever med typisk utvikling viste (Munkhaugen et al, 2017, s.36). Rundt 60% av elevene med autisme hadde denne atferden på 4 eller flere dager (Munkhaugen et al, 2017, s.36). Samtidig kom det frem at sykdom hos medlemmer av familien var den eneste sosiodemografiske faktoren som viste noen sammenheng med skolevegring hos elever med autisme (Munkhaugen et al, 2017, s.35). Munkhaugen et al (2017) peker på at lærernes rapporter om elevene med skolevegring inneholdt ingen informasjon om elevenes uttrykk for skolevegring i hjemmet, mens foreldrenes rapporter viste til skolevegringsatferden som skjedde både i hjemmet og på skolen.

Hovedfunn

Resultatene til Munkhaugen et al (2017) viste at atferd for skolevegring var høyere hos elever med autisme, enn hos andre elever med typisk kognitiv utvikling. Studien konkluderer derfor med at skolevegringsatferd er gjennomgående hos elever med autisme (Munkhaugen et al, 2017, s.31). I tillegg peker funnene til Munkhaugen et al (2017) mot at sykdom i familien kan være en faktor som påvirker skolevegring.

Artikkel 4: Munkhaugen et al (2017): Individual characteristics of autism spectrum disorders and school refusal behavior.

Om studien

Denne studien hadde som mål å se på sosiale, emosjonelle og atferdsmessige egenskaper som både viste og ikke viste skolevegringsatferd hos elever på autismspekteret (Munkhaugen et al, 2017, s.413). For å undersøke dette har Munkhaugen et al (2017) hentet inn 62 elever med autismspekterforstyrrelser i alderen 9-16 år, hvor foreldrene fylte ut spørreskjemaer angående sosial funksjon, og følelsesmessige og atferdsproblemer. Her skulle de krysse av på kategorier som passet deres barns oppmøte og skolevegringsatferd (Munkhaugen et al, 2017, s.415).

Resultat

Gjennom studien har forskerne funnet ut at elevene med autisme og skolevegring hadde lavere sosial motivasjon og begrenset evne til å ta initiativ og gi respons til andre (Munkhaugen et al, 2017, s.417). Elevene med autisme viste høy forekomst av svekket sosial funksjon, men de med skolevegringsatferd var i større grad sosialt svekket (Munkhaugen et al, 2017, s.418). Det kom også frem at lav sosial motivasjon hadde sterkest sammenheng med skolevegringsatferd, og ingen signifikant forskjell mellom elevene som opplevde skolevegringsatferd og ikke, når det kom til sosial kommunikasjon (Munkhaugen et al, 2017, s.418). Munkhaugen et al (2017) fant ut at elevene med autisme ikke var mer utsatt for sosial avvising enn andre jevnaldrende med typisk utvikling (Munkhaugen et al, 2017, s.418). Forskernes funn konkluderte med at elevene med både autisme og skolevegringsatferd hadde lav motivasjon i forhold til sosial deltakelse, og dette var mer fremtredende enn at de hadde svekkede kommunikasjonsevner (Munkhaugen et al, 2017, s.418). I lys av Munkhaugen et al (2017) sine funn var det å ta initiativ til sosialisering nedsatt hos elevene med autisme som opplevde skolevegring, de hadde også større grad av internaliserende problemer som depresjon, angst og somatiske plager (Munkhaugen et al, 2017, s.418). Samtidig hadde de ofte negative tanker om medelever, lærere og til fagene i skolen (Munkhaugen et al, 2017, s.420). Dette ble konkludert med å være sentrale faktorer for at elevene med autisme opplevde skolevegring (Munkhaugen et al, 2017, s.420).

Hovedfunn

Noen sentrale funn fra denne studien er at elever med skolevegringsatferd har lavere sosial motivasjon, svekket evne til å ta initiativ og høyere grad av deprimert atferd og å være tilbaketrukkne, enn det elevene uten skolevegring hadde (Munkhaugen et al, 2017, s.420). Munkhaugen et al (2017) poengterer at kjennetegnene hos elevene med autisme som hadde skolevegring viste likheter med elevene uten autisme, men som opplevde skolevegring.

Artikkel 5: Amundsen et al (2022): School refusal and school related differences among students with and without diagnosis

Om studien

Dette forskningsstudiet har gjennomført en digital studie som har innhentet 256 foresatte gjennom en Facebook gruppe, disse var foresatte av barn med et betydelig høyt udokumentert skolefravær (Amundsen et al, 2022, s. 34). 60% av informantene var foresatte av gutter (Amundsen et al, 2022, s. 36). Et større flertall av elevene i denne studien hadde diagnosen ADHD og Autism (Amundsen et al, 2022, s. 37). Amundsen et al (2022) viser til at rundt 75% av elevene hadde en diagnose, 23% av disse var på autismespekteret.

Resultat

Gjennom undersøkelsen rapporterte de foresatte at rundt tre av fem av elevene som opplevde skolevegring, hadde venner på skolen (Amundsen et al, 2022, s.38). Hos elevene på autismespekteret rapporterte 6 av 10 foresatte at barnet ikke hadde venner på skolen (Amundsen et al, 2022, s.38). Rundt 52% av de foresatte mente at barna hadde en bra relasjon til flere av lærerne, 40% rapporterte at de ikke hadde en god relasjon (Amundsen et al, 2022, s.39). Samtidig viser Amundsen et al (2022) til at et stort flertall av elevene opplevde utrygghet i forbindelse med å være på skolen, dette var hele 84%, og kun 15% følte seg trygge. Denne opplevelsen hadde også foresatte av barn med andre eller ingen diagnose (Amundsen et al, 2022, s.40). Over to tredjedeler av de

foresatte i dette utvalget følte at deres barn ikke opplevde sosial mestring på skolen, her var de mest sårbare elevene med autisme og ADHD (Amundsen et al, 2022, s.40). 84% av de foresatte av elevene med autisme var uenige i at barnet opplevde sosial mestring i motsetning til de uten diagnose, hvor 57% følte på sosial mestring (Amundsen et al, 2022, s.40). I tillegg poengterer Amundsen et al (2022) at elever på autismspekteret hadde lavere risiko for å oppleve mobbing enn andre elever, 48% av de følte ikke på opplevelsen av mobbing, mens 52% opplevde dette. Forskerne viser til at 48,2% av elevene med autisme viste til flere risikofaktorer for å oppleve skolevegring enn de andre elevene (Amundsen et al, 2022, s.44).

Hovedfunn

Hovedfunnene i denne studien er at forskerne fant skolerelaterte forskjeller mellom elever med autisme, ADHD, andre psykiske utfordringer og elever uten diagnoser som også opplever skolevegring (Amundsen et al, 2022, s. 34). Samtidig kan man se at elevene på autismspekteret hadde større sosiale vansker, og dermed også høyere risiko for å ikke ha venner på skolen, sammenlignet med elevene uten diagnose (Amundsen et al, 2022, s. 34). Det at elevene med autisme følte seg utrygge på skolen er også et av hovedfunnene i denne studien (Amundsen et al, 2022, s. 40).

Artikkel 6: Åhslund (2021): how students with neuropsychiatric disabilities understand their absenteeism

Om studien

Denne studien fokuserte på elevers opplevelse av å ikke være deltakende på skolen, her utførte forskerne dybdeintervjuer (Åhslund, 2021, s.2666). Studien inkluderte ni elever i niende klasse som over en lengre periode hadde vært fraværende fra skolen, disse elevene hadde i tillegg til fraværet, ulike former for nevroutviklingsforstyrrelser hvor flertallet hadde autisme eller ADHD (Åhslund, 2021, s.2669). Dette var tre jenter og tre gutter i alderen 15-16 år (Åhslund, 2021, s.2670).

Resultater

I studien kom det frem at flere av elevene følte at mangelen på trygge relasjoner og tilpasninger gjorde det vanskelig å være på skolen (Åhslund, 2021, s.2671). Samtidig hadde flere vansker på grunn av bytting av lærere, og dårlig relasjon til lærere og medelever (Åhslund, 2021, s.2672). Funnene til Åhslund (2021) tyder på at flere av informantene mente at lærerne ikke viste forståelse rundt elevens situasjon, eller hvilken type støtte som var nødvendig. Det kom også frem at de følte at struktur og orden var viktig (Åhslund, 2021, s.2673).

Å føle på å ikke passe inn, eller leve opp til forventningene og normene som er i skolen viste seg også å være en faktor som gjorde det vanskelig å være på skolen (Åhslund, 2021, s.2673). De følte også det var viktig å ha venner på skolen, selv om de hadde vansker med å forstå de ulike sosiale kodene og normene (Åhslund, 2021, s.2674). Åhslund (2021) viser at flere av jentene i undersøkelsen viste til at skolefraværet hadde sammenheng med at de ikke følte seg smart nok, eller var motivert til å være på skolen, samtidig hadde de negative individuelle og faglige opplevelsene på skolen, vært med på å holde de hjemme. Guttene på den andre siden rapporterte at de var lei eller ikke motivert til å være der, de følte at de ikke hadde noen grunn til å delta (Åhslund, 2021, s.2674). Elevene viste til at dersom de fikk støtte, gode relasjoner, forståelse, og mindre undervisningsgrupper, ville de ha kommet tilbake til skolen (Åhslund, 2021, s.2675). De

mest fremtredende opplevelsene var at de følte på manglende struktur og gode relasjoner, og hadde lavt selvbilde og lav selvtillit som følge av å føle at man feiler på skolen, de ønsket også å få undervisning i mindre grupper (Åhslund, 2021, s.2666).

Hovedfunn

For å konkludere hovedfunnene til Åhslund (2021), vil det se ut som at det er skolens struktur, forståelse, og elevenes lave motivasjon og selvbilde som har vært med å skape skolevegring. Det var noen forskjeller fra jentene og guttene, på hvorfor de ikke ville være på skolen.

Artikkel 7: Mclemont et al (2020): Brief report: predictors of school refusal due to bullying in children with autism spectrum disorder and attention deficit/hyperactivity disorder

Om studien

Målet til denne studien var å undersøke effekten av diagnoser, demografi og ulike skole variabler angående skolevegring som oppstod på grunn av mobbing (Mclemont, et al, 2020, s. 1781). De fikk spørsmål om hvor hyppig og nylig barnet deres opplevde skolevegring på grunn av mobbing (Mclemont, et al, 2020, s.1782). Et av spørsmålet de skulle svare på var: *Har barnet ditt nektet å dra på skolen på grunn av mobbing, her kunne de svare, har aldri skjedd, har skjedd tidligere år, har skjedd dette året, skjer hvert fall en gang i måneden* (Mclemont, et al, 2020, s.1782). Deltakerne var 97 foreldre av 154 barn i alderen 4 til 16 år, disse barna ble gruppert gjennom diagnosene foreldrene rapporterte at barnet hadde (Mclemont, et al, 2020, s.1782). 36 av dem hadde autisme, mens 31 hadde autisme og ADHD, de resterende hadde ingen eller andre diagnoser (Mclemont, et al, 2020, s.1782). Noen hadde også flere diagnoser (Mclemont, et al, 2020, s.1782). 73%, av barna gikk på offentlige skoler, uten spesial hjelp, mens 22% hadde en til en hjelp hele eller deler av skoledagen (Mclemont, et al, 2020, s.1782).

Resultat

35% av foreldrene i denne studien rapporterte at deres barn hadde nektet å dra på skolen på grunn av mobbing, her kom det frem at 68% av barn med både autisme og ADHD var de som i større grad hadde nektet å dra på skolen på grunn av mobbing sammenlignet med de som kun hadde autisme hvor det kun var 28%, av de uten noen diagnose omhandlet dette kun 18% (Mclemont, et al, 2020, s.1784). Barna med autisme og ADHD var mer utsatt for å oppleve skolevegring enn det barna uten noen diagnose var, autisme diagnosen viste seg å ikke ha noen påvirkning når det kom til hyppigheten av skolevegring på grunn av mobbing (Mclemont, et al, 2020, s.1784). Samtidig viser funnene til Mclemont et al (2020) at de som hadde en til en hjelp ikke viste noen påfallende forskjell når det kom til mobbing (Mclemont, et al, 2020, s.1785). Elevenes sosiale og kommunikative evner viste ingen påvirkning på skolevegringen (Mclemont, et al, 2020, s.1785). Undersøkelsen viste at skolevegring på grunn av mobbing, var høyere hos barn hvor foreldrene rapporterte vansker med atferd, og at hyppigheten her var mindre dersom barnet fikk en til en hjelp (Mclemont, et al, 2020, s.1785). Hos de barna som var eldst var hyppigheten også høyere, men at autisme diagnosen her ikke lenger var signifikant (Mclemont, et al, 2020, s.1785). Mclemont et al (2020) undersøkte også demografi, her kom de frem til at kjønn, rase og hvilket trinn man gikk på ikke hadde noen påvirkning på hyppigheten av skolevegring (Mclemont, et al, 2020, s.1785).

Hovedfunn

Mclemont et al (2020) sine funn tilsier at de med økt hyppighet for skolevegring på grunn av mobbing var hos elevene med autisme og ADHD, men at risikoen var lavere hos elevene som kun har autisme, risikoen for skolevegring er høyere hos barn med flere diagnoser. I tillegg viser Mclemont et al (2020) til at barn med autisme har høyere risiko for å bli mobbet, men at det gjennom denne studien ikke større hyppighet for skolevegring på grunn av mobbing

Artikkel 8: Bitsika et al (2020): Is bullying associated with emerging school refusal in autistic boys?

Om studien

Denne studien hadde som mål å undersøke mobbing hos gutter på autismspekteret, og om det kan påvirke skolevegring (Bitsika, et al, 2020, s. 1083). Her var det 67 mødre og deres sønner på autismspekteret som deltok, alderen på guttene var fra 7 til 18 år, og alle gikk på ordinære skoler (Bitsika, et al, 2020, s. 1083). Deltakerne skulle svare på et spørreskjema, som hadde tre ulike deler med spørsmål om alder og vansker i forhold til autismediagnosen, men også om barnet ble mobbet, deres opplevelse av mobbing, hyppigheten, og om de ba om å bli hjemme på grunn av mobbing (Bitsika, et al, 2020, s. 1083).

Resultat

Av de 67 informantene viste det seg at 85,1% hadde blitt mobbet på skolen, 58 av mødrene rapporterte også at deres sønner hadde fortalt dem at de hadde blitt mobbet (Bitsika, et al, 2020, s. 1085). Funnene til Bitsika et al (2020) viser at 56,1% av disse elevene hadde bedt om å få bli hjemme på grunn av mobbing. 32 av guttene rapporterte at de opplevde skolevegring, mens 25 hadde ikke denne opplevelsen (Bitsika, et al, 2020, s. 1085). Bitsika et al (2020) kom frem til at alder ikke hadde noen sammenheng med skolevegring (Bitsika, et al, 2020, s. 1085). De største faktorene for opplevelsen av skolevegring kom blant annet fra bekymringer, konsentrasjonsvansker, uroligheter, stress, tristhet og dårlig søvn (Bitsika, et al, 2020, s. 1086). 4 av 5 av de som opplevde mobbing hadde ønsker om å være hjemme fra skolen, og at mobbingen i stor grad påvirket skolevegring (Bitsika, et al, 2020, s. 1087). I lys av funnene viser Bitsika et al (2020) til at mobbing i større grad var en faktor til skolevegring enn det autisme diagnosen var, men at mobbingen er en stor påvirkning på skolevegring hos elevene med autisme (Bitsika, et al, 2020, s. 1088). Skolevegring hadde ingen sammenheng med kommunikasjon og sosialisering, men med hyppigheten av å bli mobbet (Bitsika, et al, 2020, s. 1088).

Hovedfunn

Et større flertall opplevde skolevegring på grunn av mobbing, men det var fortsatt flere som ikke hadde denne opplevelsen. Flere av elevene ønsket å være hjemme fra skolen på grunn av mobbing, og at dette i stor grad påvirket skolevegringen. Resultatene viser at hyppigheten av å bli mobbet hadde en sammenheng med skolevegring, men at autismediagnosen i seg selv ikke var en grunn til skolevegring (Bitsika, et al, 2020, s. 1081).

Artikkel 9: Adams (2021): Child and parental mental health as correlates of school non-attendance and school refusal in children on the autism spectrum

Om studien

Denne studien ønsket å dokumentere hyppigheten av skoledager barna på autismespekteret har gått glipp av, og om dette er halve eller hele skoledager, samtidig ønsket de å kartlegge årsakene til fraværet (Adams, 2021, s. 3353). Foresatte av 106 barn på autismespekteret deltok i denne undersøkelsen gjennom ett nettbasert spørreskjema som omhandlet skolefravær, familie faktorer, og mental helse hos barn og foresatte (Adams, 2021, s. 3355). 67% av barna var gutter, alle unntatt seks stykker av de som bodde delt hos begge foreldrene, bodde fulltid hjemme hos en av foreldrene gjennom perioden de deltok i undersøkelsen (Adams, 2021, s. 3355). Forskerne har innhentet demografiske karakteristikk fra foreldrene, som alder, kjønn, diagnoser, utdanning, inntekt og arbeid (Adams, 2021, s. 3356). Av de foresatte var 54% i 40-50 årsalderen, 54% var i lønnet arbeid, mens 46% var enten arbeidsledig, ikke i betalt arbeid eller studerte (Adams, 2021, s. 3356). De skulle svare på spørsmål om årsakene til at deres barn hadde hatt fravær på skolen i løpet av de siste fire ukene, dette inkluderte hele og halve dager med fravær (Adams, 2021, s. 3356).

Resultat

Gjennomsnittlig viser resultatene at barna gikk glipp av 6.3 hele dager på skolen, og 3.8 halve dager, gjennom de 4 ukene (Adams, 2021, s. 3358). Seks av barna var borte fra skolen i løpet av alle 4 ukene, fire gikk glipp av skolen i løpet av hele perioden på grunn av skolevegring, en var borte i 18 dager på grunn av skolevegring, resten var borte av andre grunner (Adams, 2021, s. 3358). Adams (2021) sine funn viser vedvarende fravær på tre eller flere dager hos 72,6% av elevene, hvor skolevegring var årsaken til det høyeste antallet av halve og hele fraværsdager. Dette var 57,2% av fravær hele dager, og 52,6% av fravær i løpet av halve dager (Adams, 2021, s. 3358). Adams (2021) kom frem til at de foresattes arbeidsforhold, som at den foresatte ikke var i lønnet arbeid, økte skolefraværet med 80% for heldagsfravær hos barnet og 90% av halvdags fraværet, barnets alder hadde ingen påvirkning. Når barnet ble eldre, hadde foreldrenes mentale helse som depresjon, større påvirkning på skolevegringen, og økte med 10% når barnet ble eldre (Adams, 2021, s. 3358). Adams (2021) fant også en sammenheng mellom foresattes arbeidsstatus og angst hos barnet. Den største faktoren for fravær hos 54,7% av elevene med autisme var skolevegring, (Adams, 2021, s. 3360). Av fraværet som ble målt i denne gruppen var 57,2% av heldags fraværet grunnet skolevegring (Adams, 2021, s. 3360). Om de foresatte var i lønnet arbeid eller ikke, var en faktor for hyppigheten av fraværet (Adams, 2021, s. 3360). Kun 9,4% av elevene i denne undersøkelsen hadde ingen fraværsdager, mens 5.7% hadde fravær under hele perioden (Adams, 2021, s. 3360). Resultatene viser også at elevene på autismespekteret i gjennomsnitt gikk glipp av en dag hver andre måned på grunn av skole ekskludering, hvor noen ble sendt hjem på grunn av elevens atferd (Adams, 2021, s. 3360).

Hovedfunn

Gjennom funnene til Adams (2021) opplevde et stort antall av elevene med autisme skolevegring, hvor grunnene til fravær tydet på å være skole ekskludering, men forskerne viste også at sosiodemografiske faktorer hos foreldrene hadde en påvirkning, det hadde også foreldrenes mentale helse og stress.

Artikkel 10: Granieri et al (2023): Profiles of school refusal among neurodivergent youth.

Om studien

Målet for denne studien var å identifisere karakteristikk hos elever på autismspekteret, med ADHD, eller begge diagnosene, som opplever skolevegring (Granieri, et al, 2023, s. 188). Til sammen i studien var det 508 deltakere, 41.81% hadde autisme, mens 31.97% hadde både autisme og ADHD (Granieri, et al, 2023, s. 189). Granieri et al (2023) har utført ulike målinger på blant annet mobbing og demografiske spørsmål, hvor de har innhentet data fra foreldre angående alder, utdanning, kjønn og inntekt, samtidig har de innhentet data hvor foreldre rapporterer om opplevelser barnet deres har hatt på skolen og behovet for støtte på ulike områder som med kommunikasjon, og ekstrahjelp på skolen.

Resultater

Forskerne har delt funnene i denne studien i fem ulike klasser (Granieri, et al, 2023, s. 193). De to første klassene er nevrodivergente elever som opplever høy grad av skolevegring, disse elevene har enten autisme eller ADHD og rapporterer å bli mobbet. Disse elevene hadde også større forekomst av uoppmerksomhet og hyperaktivitet (Granieri, et al, 2023, s. 193). Klasse nummer tre var elever med autisme som opplevde moderat grad av skolevegring, og kunne oppleve mobbing (Granieri, et al, 2023, s. 193). De to siste klassene var elever med og uten autisme som opplevde liten grad av skolevegring og mobbing (Granieri, et al, 2023, s. 193). Gjennom funnene peker Granieri et al (2023) på at de som viste høyest grad av skolevegring hadde ofte i tillegg til autisme ADHD diagnose, hvor forskerne mener ADHD diagnosen i tillegg til autisme har en viktig rolle, da ikke alle med autisme opplevde høy grad av skolevegring. Elevene i klasse 1 – 3 hadde større sannsynlighet for å oppleve skolevegring på grunn av mobbing eller deres mentale helse (Granieri, et al, 2023, s. 196). 72% av alle elevene hadde behov for støtte både når det kom til det faglige, kommunikasjon og det sosiale, hvor elevene i de to første klassene trengte mest støtte (Granieri, et al, 2023, s. 189 - 196). Forskerne viser til at dette hadde en sammenheng med symptomene av uoppmerksomhet og hyperaktivitet (Granieri, et al, 2023, s. 196). Tilsammen viste resultatene til Granieri et al (2023) at 64% av elevene hadde nektet å dra på skolen det siste året, 48,8% hadde nektet månedlig, mens 29,6% nektet å dra på skolen ukentlig. 46,8% nektet å dra på skolen på grunn av mobbing, mens 43,5% nektet på grunn av utfordringer med den mentale helsen, den største faktoren var på grunn av mobbing (Granieri, et al, 2023, s. 192).

Hovedfunn

Hovedfunnene til Granieri et al (2023) peker mot at et flertall av elevene med autisme eller ADHD opplever høy grad av skolevegring, og av å bli mobbet, men de med både autisme og ADHD var de som var mest utsatt. Det var også de som hadde en dårligere mental helse og større behov for støtte på ulike områder.

Artikkel 11: Gray et al (2023): «He ´s shouting so loud but nobody ´s hearing him”: a multi-informant study of autistic pupils `experiences of school non attendance and exclusion

Om studien

Denne studien ønsket å undersøke skolevegring hos elever med autisme og deres opplevelser av dette gjennom semistrukturerte intervjuer, av elevene, foreldrene, lærerne deres, og lokale profesjonelle (Gray, et al, 2023, s.3). Forskerne ønsket å få innblikk i alle opplevelsene til elevene, og hvordan dette hadde vært for dem (Gray, et al, 2023, s.3). Deltakerne i denne studien er tolv elever med autisme, 10 gutter og 2 jenter,

mellom 13 og 16 år (Gray, et al, 2023, s.3). 10 av elevenes foresatte, 8 av lærerne og 9 profesjonelle, som psykologer og lærere spesialisert på autisme, var også inkludert (Gray, et al, 2023, s.4).

Resultat

Elevene i denne undersøkelsen rapporterte i stor grad om negative opplevelser på deres tidligere skoler, disse opplevelsene handlet ofte om utfordringer på skolen, elevene hadde byttet til skoler med bedre tilrettelegging (Gray, et al, 2023, s.4). Foresatte i studien beskriver at barna ikke har problemer med læring eller fagene i skolen, men at de opplevde sensorisk overbelastning, for eksempel store klasser med mye lyd, og at kravet til utførelse av hjemmelekser opplevdes som stressende (Gray, et al, 2023, s.5). Mobbing var også en årsak til at det var vanskelig å være på skolen (Gray, et al, 2023, s.5). Resultatene til Gray et al (2023) tyder på at de ansatte på skolen ikke hadde nok kunnskap om autisme, og de klarte derfor ikke å møte behovene til elevene, istedenfor havnet fokuset på atferden hos eleven, som opplevdes som negativ (Gray, et al, 2023, s.5). Noen av elevene gikk glipp av skolen over en lengre periode, hvor fraværet ofte var på mellom ett til tre år (Gray, et al, 2023, s.7). Fraværet kom ofte fra eksklusjon, blant annet ble noen «fjernet» fra ulike situasjoner, noe de voksne som ble intervjuet viste bekymring over da dette førte til lav selvtillit hos elevene (Gray, et al, 2023, s.7). Dette påvirket den psykiske helsen hos elevene, men også foreldrene, ved at de ofte måtte være hjemme fra arbeid og følte at de måtte tvinge barnet til å dra på skolen (Gray, et al, 2023, s.8). De profesjonelle som ble intervjuet beskrev at de ville hjelpe og styrke foreldrene, men at de ofte ble en del av prosessen for sent (Gray, et al, 2023, s.8). Når elevene ble intervjuet hadde de gått på skoler med bedre kunnskap om autisme, her hadde de i stor grad positive opplevelser da de nye skolene var mer fleksible (Gray, et al, 2023, s.9). For eksempel var de fleksible med tanke på oppmøte, hjemmelekser, og de ga elevene støtte og hjelp slik at de kunne «blomstre» (Gray, et al, 2023, s.9).

Hovedfunn

Funnene til Gray et al (2023) viser at barna med autisme og deres foresatte viste til flere faktorer, de mente bidro til skolevegringen, hvor de mest sentrale var, sensoriske overbelastninger, for lite forståelse og kunnskap om autisme hos de ansatte på skolen, lite fleksibilitet, og vansker med skole og hjem samarbeid. Mobbing var også her en faktor (Gray, et al, 2023, s.11).

5.1. Kvalitetsvurdering av artiklene

De ulike artiklene har tatt i bruk forskjellige metoder for å gjennomføre studiene. Ni av studiene har tatt i bruk kvantitativ metode hvor de bruker spørreundersøkelser, mens to studier har tatt i bruk kvalitativ metode, hvor de utfører intervjuer. Ved å ta i bruk ulike metoder kan man vurdere forskjeller i funnene. I dette tilfellet vil det kunne være vanskelig å se forskjeller i funn da de fleste har brukt kvantitativ. Men sammen kan de to ulike metodene være med på å gi et bredere perspektiv på feltet, samtidig som de kan utfylle hverandre. En potensiell svakhet vil kunne være at det er vanskelig å sammenligne funnene fra kvalitative og kvantitative studier.

Ringdal (2018), viser til at gjennom bruk av kvantitativ metode vil resultatene bli presentert gjennom tall. Dette kan være med på å gi en forståelse over omfanget. For eksempel ser man i artiklene som har brukt kvantitativ metode at flere av de statistiske gjennomsnittene, innenfor de ulike faktorene som kan ha ført til skolevegring, er relativt

høye. Dette kan sees på som likhetstrekk, og vise sammenheng mellom de ulike funnene. Ringdal (2018) beskriver også at pålitelighet i denne metoden er viktig, og kan sees gjennom likheter i målinger med samme målingsinstrument. For eksempel vil en styrke ved denne oppgaven være at man gjennom flere av studiene ser likheter gjennom for eksempel prosenter, som kan vise til at det gjelder flere av respondentene. Dette kan tyde på at noen av faktorene for skolevegring, i noen tilfeller vil være fremtredende hos et flertall av barn og unge med autisme. På den andre siden er det med denne metoden blitt brukt mellom 100 og 1000 respondenter i utvalget, som kan føre med seg feilmarginer og målingene kan derfor kunne være unøyaktige og ikke være helt riktig i forhold til virkeligheten.

Gjennom de studiene som har brukt kvalitativ metode, kan man i lys av Tjora (2021) se at man vil ha en større nærhet til informantene, som kan skape tillit. Gjennom denne oppgaven kan dette være styrker hos de kvalitative studiene. For eksempel er det tatt i bruk langt færre informanter enn i studiene med kvantitativ metode, som kan ha vært med på å skape større tillit mellom forsker og informant, noe som kan sees på som viktig om man intervjuer barn og unge med autisme om skolevegring. Tillit kan gjøre det mulig for forskeren å se ulike perspektiver, men også gjennom direkte interaksjon. I lys av dette viser Tjora (2021) at en kvalitativ metode er med på å rapportere gjennom tekst, noe som kan gi en bedre forståelse enn tall, men også at man forholder seg til informantens opplevelser gjennom en åpen samtale, noe som ser ut til å være en styrke i de to artiklene som har tatt i bruk denne metoden. De viser godt hvordan de ulike informantene har opplevd skolevegring. Samtidig viser denne metoden klarere hva foresatte og lærere mener om skolevegringsproblematikken hos elevene med autisme. En slik metode kan også ha hjulpet med å få flere perspektiver eller mer utfyllende svar, som kan være vanskeligere å få gjennom en spørreundersøkelse.

6. Diskusjon

I dette kapitlet vil funnene fra forskningsartiklene sammenfattes og diskuteres sett i lys av teori som ble presentert i teorikapitlet. Funnene blir kategorisert gjennom syv ulike kategorier som viser faktorene for skolevegring hos barn og unge med autisme, som ble presentert i funnene gjennom de utvalgte artiklene.

Funnene fra de utvalgte artiklene viser i tillegg til ulike faktorer som påvirker skolevegring hos barn og unge med autisme, til forekomsten av skolevegring hos denne elevgruppen. Hos flertallet av de som opplever skolevegring har dette vart i mer enn ett år og hos noen mer enn fire år (Amundsen & Møller, 2022, s.4; Gray, et al, 2023, s.7). I lys av Munkhaugen et al (2017) sin studie kan man se at elevgruppen med autisme her hadde den høyeste forekomsten av skolevegring over lengre tid, enn det elevene uten noen kjent diagnose hadde.

Man kan ifølge Amundsen et al (2022), se at nesten halvparten av elevene med autisme i denne studien viste til flere forskjellige risikofaktorer for skolevegring. Dette kan tyde på at de ulike faktorene vil variere, da man kan oppleve ulike vansker på bakgrunn av individuelle faktorer, men også miljømessige faktorer. Mclemont et al (2020), viser at de med både autisme og ADHD hadde større sannsynlighet for skolevegring, det samme viser funnene til Graineri et al (2023), som peker på at ikke alle med autisme har høy forekomst av skolevegring, men at de med ADHD og autisme har høyere forekomst. Selv om de ulike studiene viser til ulik statistikk over hvor mange som opplever skolevegring, kan man se at flere barn og unge med autisme i de inkluderte studiene har opplevelsen av skolevegring og at dette kan skyldes flere indre og ytre faktorer.

6.1. Relasjoner i mikrosystemet

I skolen vil gode relasjoner kunne være sentralt for elevenes følelse av trygghet, anerkjennelse og støtte. Havik (2018) og Overland & Nordahl (2013) legger vekt på skolens ansvar for å legge til rette for gode relasjoner mellom lærer og elev, og mellom lærer og foresatte, som kan være avgjørende for elevens trivsel, læring og motivasjon.

Flere av artiklene setter fokus på relasjoner mellom lærer og elev og skole og hjem, for å undersøke om dette kan ha en betydning for elevens skolevegring. Munkhaugen et al (2017) og Amundsen et al (2022) har i sine funn funnet at et flertall av elevene med autisme som opplever skolevegring har dårlige relasjoner med lærerne sine. Amundsen et al (2022), viser at 84% av disse elevene ikke følte trygghet på skolen. I Åhslund (2021) sin studie kommer det frem at en årsak til dårlig relasjon mellom lærer og elev var utbytting av lærere. Disse funnene kan tyde på at det vil kunne være viktig for elever med autisme å ha gode relasjoner til lærerne, og at de viser støtte og forståelse, slik at elevene opplever trivsel, trygghet og mestring i skolen. Uten dette kan det tyde på at opplevelsen av skolevegring kan øke dersom man opplever å ha dårlige relasjoner med lærere. Årsaker til dette kan for eksempel være manglende tilpasset undervisning, som kan være en negativ konsekvens for faglig utvikling. Volckmar (2016) trekker frem at fellesskolen skal ha et større fokus på tilpasninger hos elevene. Derfor kan man vurdere at mangel på tilpasninger innenfor det faglige kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev negativt og dermed være en faktor for at barn og unge med autisme kan oppleve

skolevegring. Videre vil dette kunne gi et perspektiv på viktigheten av at elever som har behov for det får de tilpasningene de trenger, og vil i stor grad kunne omhandle lærerens forståelse og kunnskap rundt elevens situasjon.

En av årsakene til dårlige relasjoner kan se ut til å være mangel på kunnskap hos lærerne. Anderson (2020) sine funn tydet på at den vanligste årsaken til barnets skolefravær kom på grunn av lærerens manglende kompetanse om autisme. Åhslund (2021), og Gray et al (2023) viser til sammenligning i sine studier at de foresatte mente at lærerne ikke hadde tilstrekkelig kompetanse om autisme, eller forståelse for hvilke behov som var nødvendig for eleven, som kunne medføre at elevens behov ikke ble møtt. Dersom læreren ikke har nok kunnskap om elevens behov, kan det gjennom disse funnene tyde på at dette kan svekke deres relasjon, ved at eleven ikke får den støtten den trenger og føler kanskje derfor ikke at læreren er en trygg relasjon i skolen. Gjennom dette kan eleven føle på vansker med å delta i undervisning, og kanskje oppleve en manglende følelse av mestring og motivasjon når det kommer til læring. Gray et al (2023) sine funn understreker at mangelen på kompetanse rundt autismediagnosen, førte til et større fokus på elevens negative atferd. Dette funnet vil også kunne vise til at mangel på kompetanse hos lærere, kan føre til mangel på motivasjon hos eleven, ved at man kun blir anerkjent gjennom negative handlinger. I tillegg til påvirkning av elevens læring, vil dette også kunne være med å påvirke følelsen av trivsel. Dersom man ikke føler på trivsel i skolen kan dette for noen føles så vanskelig at det kan føre til skolefravær hos den enkelte elev. I dette tilfellet kan det for elever med autisme kunne oppleves som utrygt og utfordrende om man ikke får den støtten man trenger, og dermed også føre til at man ikke ønsker å dra på skolen.

Om man ikke opplever tilstrekkelig støtte, motivasjon og anerkjennelse fra læreren, vil man gjennom disse funnene kunne tenke seg til at dette kan føre til skolevegring hos elever med autisme. På bakgrunn av dette kan man her trekke inn Bronfenbrenners modell ved å se på eksosystemet som ifølge Murphy (2020) er systemer eller miljøer barnet blir påvirket av, men ikke direkte er en del av. Dette kan kobles sammen da det er skolesystemet som har ansvar for å gi skoler og lærere de ressursene som vil være nødvendig for å kunne gi den enkelte elev den støtten og tilpasningene som er nødvendig for at eleven føler seg inkludert, og sett med tanke på læring og deltakelse i skolen. Om man opplever at læreren har manglende kompetanse om autisme for å kunne legge til rette for eleven, kan dette føre til at eleven ikke får den støtten den trenger, og være en faktor for skolevegring hos barn og unge med autisme. Dermed kan man vurdere viktigheten rundt at lærere og skolesystemet setter fokus på å tilegne seg god nok kompetanse for å gi elever med autisme den støtten og tilpasningen de trenger, for å gjøre deltakelse i skolen lettere. Samtidig kan man se på Bronfenbrenners kronosystem som beskriver påvirkningen av hendelser i miljøer (Murphy, 2020, s. 198). Her kan man tenke seg at dårlig relasjon med lærere, og følelsen av at dette skyldes negative opplevelser i læringsmiljø og mangel på nødvendig støtte, kan påvirke individet over tid, som for eksempel at man opplever skolevegring. Ved å knytte denne faktoren opp mot skolevegring hos barn og unge med autisme, kan man tenke seg til at dette kan være med på å vise at skolevegring hos elever med autisme ikke kun trenger å påvirkes gjennom miljøer i direkte nærhet til eleven, men også systemer som politikk. Skolevegring forårsaket av dårlige relasjoner til lærere kan se ut til å kunne gå utover elevens faglige utvikling, og motivasjon til læring. Derfor kan det se ut til at lærerens kunnskap, forståelse og støtte for elevens situasjon og behov, vil være viktig for å kunne møte elevenes behov, som kan være viktig i arbeidet med forebygging av skolevegring hos barn og unge med autisme. Dette kan være viktig for elevene med autisme, da de

kan ha andre behov enn andre elever, og noen av behovene vil kanskje være avgjørende for følelsen av trivsel og for elevens utvikling i skolen.

6.2. Samarbeid mellom elevens mesosystemer

I lys av Munkhaugen et al (2017) sin studie mente de foresatte at en av grunnene til skolevegring hos barnet var på grunn av for lite informasjon om aktiviteter i skolen. Noe som kan føre til uforutsigbarhet hos elever med autisme. Dette kan oppstå da det for dem kan være viktig å ha struktur i skolehverdagen. Dette vil også kunne være en avgjørende faktor for elevenes trivsel. Funnet kan vise til viktigheten av kommunikasjon og informasjon for å gjøre skolehverdagen forutsigbar. Samtidig viser funnene til Munkhaugen et al (2017) at lærere ikke rapporterte om uttrykk for skolevegring i barnets hjem, mens foreldrene rapporterte om oppståtte uttrykk både i skole og i hjem. Dette funnet vil kunne ha en sammenheng med samarbeid mellom skole og hjem. Skolevegringsatferd kan uttrykkes på forskjellige måter i hjem og skole og det vil derfor kunne være gunstig at foresatte og lærere er klar over hvordan disse uttrykkene viser seg, for å kunne gjøre tilpasninger slik at eleven kan komme tilbake til skolen, eller for å minske risikoen for at eleven faller utenfor skolen. Disse funnene kan tolkes som mangelfull kommunikasjon mellom foresatte og lærer, som i tillegg kan være nødvendig for å imøtekomme elevens behov. Dette kan man se i sammenheng med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell hvor Overland & Nordahl (2013), forklarer at denne modellen viser at faktorer i miljøet rundt individet, former og påvirker utviklingen, mens Murphy (2020) beskriver at samspillet mellom barnets hverdagslige kretser som familie og skole er en viktig påvirkning i barnets utvikling. Man kan derfor tolke at mangel på gode relasjoner, kommunikasjon og informasjon mellom lærer og hjem, vil kunne begrense utviklingen hos eleven. Dette argumenterer Havik (2018) for, hun beskriver at samarbeidet mellom skole og hjem, kan påvirke elevens sosiale og faglige læring og utvikling. Dette kan oppstå dersom barnet opplever at dette er med på å skape uforutsigbarhet, eller at dens behov ikke blir møtt, og opplever derfor vansker med å delta i skolen. Det at foresatte og skolen ikke har et godt samarbeid vil kunne føre til skolevegring hos elever med autisme, da de vil kunne avhenge av å oppleve struktur, og ulike tilpasninger i klasserommet. Det vil også kanskje være lettere å innføre ulike tilpasninger dersom både familie og skole samarbeider.

Likevel viser Amundsen et al (2022) sine resultater at 52% hadde gode relasjoner til flere lærere og 15% opplevde trygghet. I tillegg rapporterer Anderson (2020) gjennom sine resultater at elevene opplevde støtte og trygghet på skolen, men at elevene med autisme trivdes bedre på skoler tilpasset elever med lærevansker. Dette kan vise at det vil være forskjeller fra skole til skole, og kanskje handle om den enkeltes skoles ressurser, men også at ikke alle trenger å ha dårlige relasjoner med lærere, eller mistrives på skolen. Likevel ser man gjennom funnene at det vil være viktig å tilpasse skolehverdagen basert på behovene til eleven, for å kunne unngå skolevegring. Gray et al (2023) sine funn tilsier at skoler med bedre kunnskap, fleksibilitet og tilrettelegging ga elevene positive opplevelser med å være på skolen. Dette kan vise nødvendigheten av at lærere viser forståelse og støtte for elevens situasjon gjennom tilpasninger, som kan gjøre det lettere for disse elevene å være på skolen. Slike tilpasninger vil kanskje kunne være med på å holde elevene i skolen, ved at de opplever å bli anerkjent og forstått, og at deres behov blir møtt. Samtidig kan man gjennom Gray et al (2023) sine funn se sammenhenger med Bronfenbrenners modell, og vurdere at et godt samspill mellom disse to arenaene, vil ha en positiv påvirkning på barnet i forhold til skolevegring. Dette kan gjøre det bedre for barnet å være på skolen. Det vil også være sentralt å vurdere

hvor skolens ansvar slutter og starter, og hvor hjemmets ansvar slutter og starter. En slik vurdering vil kunne være viktig i samarbeidet mellom skole og hjem, i arbeidet mot skolevegring hos barn og unge med autisme.

6.3. Behovet for sosial inkludering

Et flertall av studiene som ble inkludert i denne oppgaven så på evnen til deltakelse i sosiale situasjoner og kommunikasjon, for å se om dette har en påvirkning på skolevegring hos barn og unge på autismspekteret. Grunnen til at dette blir vurdert som en faktor som kan bidra til skolevegring kan gjennom beskrivelser gjort av Øzker og Øzker (2013), omhandle at de på autismspekteret ofte kan ha vansker med å sosialisere seg, og å kommunisere på samme måte som andre. Dette kan føre til at noen opplever at det er vanskelig å være på skolen ved at de kanskje føler seg ensomme eller at de ikke er en del av det sosiale fellesskapet, som kan formes av sosiale normer, dette kan kanskje føre til negative følelser hos noen. Inkludering er viktig i skolen og i læringsmiljøet vil inkludering omhandle retten til å delta både i det sosiale, men også i det faglige (Statped, 2022). Det sosiale aspektet kan sees på som like viktig som det faglige. Derfor vil det å føle seg ekskludert kunne bidra til at man opplever skolen som en utrygg plass.

Ifølge Lund (2018), har alle mennesker behov for å føle på anerkjennelse, tilhørighet og inkludering, for å kunne føle seg trygg. I lys av Anderson (2020) sin studie, kan man se at rundt 23 prosent av de foresatte rapporterte at barnet holder seg hjemme på grunn av manglende støtte i sosiale situasjoner. Et slikt funn kan vise til at flere barn og unge med autisme trenger støtte eller hjelp for å delta sosialt, og at de kan oppleve vansker med å være på skolen uten denne støtten. I likhet viser Graineri et al (2023), at over halvparten av elevene følte behov for sosial støtte. Disse funnene kan tyde på at elevene ikke føler at de blir inkludert i de sosiale situasjonene som oppstår i skolen, og kan ha vansker med å selv ta initiativ og har dermed behov for hjelp. Dette aspektet kan sees i sammenheng med Bronfenbrenners modell, og det som beskrives som mesosystemet, som blant annet kan være skolen. Ifølge Overland & Nordahl (2013) kan man se på mikro og mesosystemet som sosialiseringsarenaer, som i stor grad påvirker barnet. Siden denne modellen omhandler hvilken påvirkning de ulike systemene har på barnets utvikling, kan man gjennom de ulike funnene tenke seg til at om skolen, som er i mesosystemet, ikke hjelper eller støtter barnet i de ulike sosiale situasjonene, vil dette kunne ha en negativ konsekvens på barnets utvikling. Samtidig kan påvirkningen her komme fra mikrosystemet ved at lærere også har en sentral rolle i å arbeide for at alle elever føler seg inkludert. Om lærere gir elever med autisme ekstra støtte slik at det kan bli lettere for dem å oppleve sosial deltakelse, vil dette kunne føre til økt inkludering, men på den andre siden kan det føre til skolevegring om eleven ikke får støtte til sosial deltakelse. På bakgrunn av disse funnene kan man i lys av Briseid (2006) sin beskrivelse av tilpasset opplæring, hvor læring sees på som en sosial prosess, se viktigheten av at man føler seg inkludert i det sosiale, ved at man lærer av hverandre. Derfor kan man tolke skolens sosiale aspekt som en sentral faktor for skolevegring hos elever med autisme.

Munkhaugen, et al (2017) viser gjennom sine funn til at elevene med autisme og skolevegringsatferd, hadde negative tanker om medelever, lav sosial motivasjon og lav evne til å ta initiativ og gi respons i sosiale settinger. Det ser ut til at dette funnet kan være med på å understreke viktigheten av å støtte eller tilrettelegge slik at elever som har vansker med sosiale settinger, får muligheten til å delta sosialt, og føle på tilhørighet

og anerkjennelse i skolen. Å føle at man har en tilhørighet, eller er en del av det sosiale fellesskapet i skolen, kan sees på som viktig i forhold til barnets utvikling. Bronfenbrenners modell viser til at familie er en stor påvirkning hos barnet da disse er nærmeste krets, og sosiale forhold med jevnaldrende kan komme fra om foreldre inkluderer barnet i fritidsaktiviteter (Murphy, 2020, s. 198). Slike arenaer kan skape positive relasjoner med jevnaldrende og i noen tilfeller med klassekamerater, som kan gjøre at man føler seg som en del av et fellesskap, om man ikke er det, kan det for noen elever med autisme oppleves som å være utenfor det sosiale fellesskapet i skolen, og de kan derfor oppleve følelsen av skolevegring, ved at de ikke føler seg inkludert. Lund (2018) argumenterer for at ekskludering kan føre til vansker med å takle skolehverdagen. Hos barn og unge med autisme, som kan ha vansker med kommunikasjon og å følge sosiale forventninger, kan sosial støtte føles viktig for å føle seg trygg og inkludert i skolen. På bakgrunn av dette kan man vurdere at denne støtten vil være sentral når det kommer til skolevegring hos disse elevene, spesielt når barn og unge med autisme ofte kan oppleve vansker med kommunikasjon og deltakelse i sosiale settinger. Å gi hjelp og støtte tidlig kan derfor kunne hjelpe barnets utvikling. Dersom begrenset evne til å kommunisere og være deltakende i sosiale situasjoner gjør det vanskelig for barn og unge med autisme å være på skolen, vil kanskje tilpasninger og støtte i slike situasjoner kunne redusere risikoen for skolevegring. Dette aspektet i skolen vil kunne vurderes som sentralt, dette kan man se gjennom Volckmar (2016) sin beskrivelse av fellesskolens mål, hvor et av målene er at undervisningen skal utvikle sosial tilhørighet hos elevene. Sosial tilhørighet vil være viktig, på bakgrunn av dette vil man kunne vurdere viktigheten av at elever med autisme som kan ha vansker med sosial deltakelse, får tilpasninger i sosiale situasjoner slik at de også opplever sosial tilhørighet. Dette vil også være viktig for elevens fremtid, samtidig som det kan gjøre skolehverdagen bedre. Uten opplevelsen av sosial tilhørighet kan det se ut til at dette kan påvirke skolevegring hos disse elevene.

Selv om det ser ut til at sosiale vansker kan påvirke skolevegring hos elever med autisme viser Munkhaugen et al (2017) til at elevene på autismspekteret i sin studie hadde høy forekomst av svekket sosial funksjon, men at den sosiale funksjonen, og motivasjonen ble enda mer svekket dersom de opplevde skolevegring. Derfor kan dette funnet tyde på at det ikke er selve autismediagnosen som bidrar til lav sosial motivasjon og funksjon, men at om man også opplever skolevegring, vil disse vanskene kunne forverres, og gjøre det vanskeligere å delta i det sosiale fellesskapet med medelevene. I tillegg viste funnene at elevene med autisme og skolevegring i tillegg hadde høyere forekomst av internaliserende problemer som depresjon og angst (Munkhaugen, et al, 2017, s. 418). Slike diagnoser kan kanskje være med på å forklare forekomsten av lav sosial motivasjon hos de på autismspekteret med skolevegring, samtidig kan dette være årsaken til at sosiale vansker kan være en faktor for skolevegring hos elever med autisme. Likevel trenger ikke dette gjelde alle.

Amundsen et al (2022) sine funn tyder på at over halvparten av elevene på autismspekteret, ikke hadde venner på skolen og at de ikke opplevde sosial mestring. Opplevelsen av å ikke mestre noe kan føre til at man får et lavere selvbilde, men også føles som et nederlag. Samtidig viser Havik (2018) at elever med skolevegring, kan ha stor frykt for å ikke lykkes sosialt. Dette kan i noen tilfeller kunne tolkes som at skolevegringen kan gjøre det vanskeligere å delta i sosiale situasjoner. Dette kan kanskje være en årsak til lav sosial motivasjon, men trenger ikke nødvendigvis være en faktor for skolevegring. Havik (2018) understreker også at risikoen for skolevegring kan øke dersom man opplever å ikke ha noen tilhørighet, venner, eller føler seg ensom og at

dette kan føre til at man holder seg hjemme. Samtidig kan man gjennom Lund (2018) se at skolen jobber med inkludering fordi dette skal gi elevene en større følelse av fellesskap. Inkludering vil være sentralt når det kommer til å gi elever som trenger det, støtte med kommunikasjon og sosialisering, og kan være en faktor som ved manglende støtte, kan føre til at det sosiale aspektet i skolen føles vanskelig fordi man ikke føler seg inkludert. Derfor kan man vurdere funnene slik at det å føle seg utenfor det sosiale, kan føre til skolevegring, men også at skolevegring kan føre til vansker med å delta sosialt, kanskje spesielt hos barn og unge med autisme. Hvis man på bakgrunn av dette ser på Bronfenbrenners beskrivelse av eksosystemet, kan man vurdere at å gi hver enkelt elev som har behov for sosial støtte, kan være vanskelig. Dette kan være fordi skolen kanskje ikke har kapasitet eller midler til å gi støtte sosialt til hver enkelt elev med autisme. Men det vil samtidig kunne tenkes at det vil være en viktig faktor for å forebygge at disse elevene opplever skolevegring. Da kan man trekke inn mikrosystemet ved at det for eleven vil kunne være viktig å få sosial støtte, for å føle på inkludering, og dersom eleven føler på manglende støtte fra læreren vil det kunne gi en større risiko for opplevelse av skolevegring hos barn og unge med autisme. At elever med autisme som har sosiale utfordringer opplever manglende støtte, hjelp og kanskje inkludering kan vurderes som en faktor for skolevegring.

På den andre siden argumenterer flere av forskerne i de ulike studiene for at autismediagnosen ikke trenger å ha en sammenheng med sosial funksjon og skolevegring.

Blant annet understreker Munkhaugen et al (2017) at deres funn tilsier at de med autisme ikke er mer utsatt for å bli avvist sosialt. Dette funnet kan argumentere for at det ikke trenger å være autisme diagnosen, som utgjør hyppigheten for å oppleve skolevegring på grunn av sosiale vansker, men at det er andre faktorer som spiller inn. Til sammenligning viser funnene til Mclemon (2020) at elevenes evne til sosialisering og kommunikasjon ikke hadde noen påvirkning på skolevegring. Her kan man tenke seg til at det ikke er evnen til å delta sosialt som er en faktor for at noen barn og unge med autisme opplever skolevegring. Det trenger kanskje ikke for alle, være det å ikke fylle alle sosiale krav og forventninger som oppleves som en grunn til å ville være hjemme. Videre kan man se at Bitsika et al (2020) sine funn viser at vansker som kommunikasjon eller sosialisering hos de med autisme, ikke hadde noen sammenheng med skolevegring, men mobbing var en større faktor. På bakgrunn av dette kan man tolke det slik at det kanskje ikke er sosial deltakelse som er en faktor for skolevegring hos de med autisme. Likevel, viser også flere av funnene at dette fører til at noen vegrer seg for å dra på skolen, derfor vil det kanskje være individuelt om dette kan sees på som en faktor for skolevegring eller om det er andre faktorer som vil ha en sammenheng. Til slutt kan man vurdere om det er sosial eksklusjon, eller mangel på støtte som påvirker skolevegringen i større grad enn det elevenes sosiale funksjon gjør.

6.4. Manglende inkludering og tilhørighet

Flere av artiklene ser på mobbing som en mulig faktor for skolevegring hos barn og unge med autisme. Inkludering, mangfold og sosial tilhørighet er sentrale verdier i den norske fellesskolen (Volckmar, 2016, s. 46). Innenfor dette kan man tenke seg til at opplevelsen av mangel på tilhørighet og inkludering i skolen, vil kunne gjøre noen ekstra sårbare for å oppleve skolevegring på grunn av mobbing, og føler seg derfor kanskje ekskludert av andre medelever. I studien til Bitsika et al (2020), hadde hele 85% prosent av deltakerne opplevd mobbing, og over halvparten av disse ville bli hjemme på grunn av dette. Når

noen opplever å bli mobbet opplever de kanskje lav motivasjon for å være på skolen, og vil derfor heller holde seg hjemme. Skaalvik & Skaalvik (2013), understreker at motivasjon ofte kan handle om opplevelsen av anerkjennelse. Derfor kan man tolke at mangel på, eller negativ anerkjennelse, kan føre til at man mister motivasjon for å være på skolen. I følge Briseid (2006) og Volckmar (2016), skal alle elever ha mulighet for vekst gjennom blant annet sosialt fellesskap, og utvikling av sosial tilhørighet. Dersom man opplever mobbing vil man kanskje ikke oppleve sosial utvikling og kan føle seg utenfor det sosiale fellesskapet og vegre seg for å dra på skolen på grunn av dette. Dette kan knyttes opp mot Bronfenbrenners beskrivelse av mesosystemet, som er møtet med kretsene barnet bruker mye tid i, som jevnaldrende og skolen (Murphy, 2020, s. 198). Om man derfor opplever å bli mobbet, vil man kunne oppleve en begrenset opplevelse av sosiale relasjoner, som vil være sentrale i barnets utvikling, kanskje både sosialt og faglig. Mobbing trenger ikke bare påvirke barnets sosiale utvikling, dersom mobbing fører til skolevegring, kan en faktor som mobbing kunne gi negative konsekvenser på flere områder i elevens læring og utvikling. Derfor kan dette også være en faktor som spiller inn på skolevegring hos barn og unge med autisme. For eksempel kan man i lys av Volckmar (2016) se at fellesskolen skal fokusere på inkludering og mangfold, om man blir mobbet vil man kanskje ikke føle seg inkludert eller som en del av fellesskapet, og kan derfor gjøre det vanskelig for noen å være på skolen, og kan derfor øke hyppigheten av skolevegring.

Selv om det ser ut til at mobbing er en faktor for skolevegring ser man i lys av funnene til Mclemon (2020) og Graineri et al (2023), at elevene med både autisme og ADHD hadde større sannsynlighet for å oppleve skolevegring på grunn av mobbing, enn det de med kun autisme hadde. Dette funnet kan tyde på at om man har både autisme og ADHD vil man kanskje ha flere utfordringer enn man har om man bare har en av diagnosene. Derfor vil disse elevene også kanskje være mer sårbare med tanke på mobbing og skolevegring. Amundsen et al (2022) fant også i sine funn at elever med autisme var mindre utsatt for mobbing, til tross for dette opplevde over halvparten å bli mobbet. Videre viser også Bitsika et al (2020) sine funn at autisme diagnosen har en mindre påvirkning på skolevegring enn mobbing, men at mobbing hos elever med autisme har en stor påvirkning på skolevegring. Barn og unge med autisme er dermed kanskje ikke mer utsatt for å bli mobbet enn andre, men de er kanskje mer sårbare, og mobbing kan derfor kunne bidra til påvirkningen av skolevegring hos elever på autismespekteret.

Samtidig som flere opplever mobbing som en faktor for skolevegring, ser det likevel ut til at autisme diagnosen ikke trenger å være en avgjørende faktor. Man er kanskje mer utsatt for opplevelsen av skolevegring på grunn av mobbing om man har autisme, men denne faktoren kan være sterkere hos elevene med flere diagnoser i tillegg. På den andre siden trenger ikke dette gjelde alle med autisme. Havik (2018), viser i sin definisjon av skolevegring at blant annet skolemiljøet, og individuelle utfordringer kan øke hyppigheten av skolevegring. Derfor kan også mobbing som en faktor for skolevegring være gjeldende for noen barn og unge med autisme, da årsakene til de negative følelsene rundt å være på skolen vil være individuelle. For eksempel viser Gray et al (2020) at opplevelsen av mobbing vil være en faktor for å oppleve skolen som en utfordrende plass å være, dette kan være med på å vise til at mobbing kan føre til skolevegring da hvert enkelt individ vil takle dette forskjellig, uavhengig av hvilken diagnose man har eller ikke, og elever med autisme vil kanskje være mer sårbare.

6.5. Samspill mellom elevens mikrosystem

Gjennom Bronfenbrenners modell ser man hvordan miljøet, og omgivelsene rundt er med på å påvirke et individ, blant annet arenaer som hjem og skole (Overland & Nordahl, 2013, s74). På bakgrunn av dette kan man vurdere om foreldrenes demografiske forhold som lønn og arbeid, eller sykdom og andre helseproblemer kan være med å påvirke barnet. Dette har noen av forskerne undersøkt for å se om dette kan ha en sammenheng med skolevegring hos barn og unge med autisme.

I lys av studien til Munkhaugen et al (2017) fant forskerne ut at dersom noen i familien opplevde sykdom, hadde dette en sammenheng med skolevegring hos elevene med autisme.

Adams (2021) sine funn tyder på at når alderen til barnet økte, økte også påvirkningen av foreldrenes psykiske helse på skolevegringen hos barnet med 10%. Det kan tyde på at flere demografiske faktorer vil spille inn på barnets opplevelse av skolevegring. Dersom barnets foreldre opplever problemer med den psykiske helsen, eller sykdom, vil kanskje barnet føle på bekymring og stress, som kan bidra til at barnet vil holde seg hjemme. Autismeforeningen I Norge (u.å), beskriver at de med autisme diagnose kan ha høy følsomhet for stress. Hvis barnet derfor opplever stressende omgivelser med familiemedlemmer som har ulike helseproblemer, vil det gjennom funnene kunne tyde på at det kan påvirke skolehverdagen. Når man blir eldre, vil man også kunne bli mer oppmerksom og klar over omgivelsene sine, dette kan være en grunn til at helseproblemer hos familie og foresatte vil påvirke barnet jo eldre barnet blir. Samtidig som barnet blir eldre, og i tillegg har høy sensitivitet når det kommer til stress, vil dette kunne gjøre at barnet heller vil være hjemme med familien, enn å være på skolen, og vil derfor også kunne oppleve skolevegring. Funnene kan vise til at de foresatte kanskje ikke har motivasjon eller evne til å få barnet sitt til å dra på skolen. Forskerne i studien til Gray et al (2023), fant ut at flere av elevene med autisme ble fjernet fra ulike situasjoner, noe som medførte lav selvtillit hos disse elevene. Videre viser Gray et al (2023) at dette førte med seg problemer med elevenes psykiske helse, men også foreldrenes psykiske helse, dette var fordi de stadig var nødt til å holde seg hjemme fra jobb og følte at de måtte tvinge barnet sitt på skolen. Dette kan sees opp mot Bronfenbrenners modell, ved at man blir påvirket av omgivelsene rundt. Barnet blir kanskje påvirket av miljøet i hjemmet som barnet tar med seg på skolen og dermed kanskje påvirker læring og annen atferd i skolen. Dersom barnet ikke opplever mestring eller har lav selvtillit på skolen, vil dette også kunne påvirke foreldrenes psykiske helse. Barnet føler kanskje ikke på trivsel eller støtte ved at de blir fjernet fra diverse situasjoner, som kan være en faktor som påvirker skolevegring.

Adams (2021) sine resultater rapporterte at om de foresatte ikke var i lønnet arbeid, ville heldagsfraværet til barnet øke med 80%, mens halvdags fraværet økte med 90%, dette viste ingen sammenheng med barnets alder. I tillegg hadde arbeidsforholdet til de foresatte en sammenheng med barnets angst, men også økende forekomst av skolevegring. Her kan man også se at om foresatte er i arbeid eller ikke er med på å øke hyppigheten av skolevegring, og psykiske plager hos barnet. Dette kan også komme på bakgrunn av at det oppleves som stressende for barnet og tar kanskje på seg familiens bekymringer. Dette vil kunne sees i sammenheng med mikrosystemet til Bronfenbrenner, hvor Murphy (2020) beskriver at barnet blir påvirket av blant annet familiens økonomi. Om barnet føler på familiens bekymringer kan dette også kunne føre til at barnet ikke klarer å konsentrere, eller motivere seg til skolen.

Selv om det kan virke som at noen demografiske faktorer spiller inn, er det også noen forskere som har funnet ut at dette ikke har en sammenheng med skolevegring. Mclemont et al (2020) og Bitsika et al (2020), undersøkte også demografiske faktorer, her resulterte funnene i at kjønn, rase, alder og hvilket trinn eleven gikk på ikke spilte inn på hyppigheten av skolevegring. På bakgrunn av dette kan man tenke seg til at demografiske faktorer, som arbeid, lønn og sykdom hos familiemedlemmer, i større grad påvirker skolevegring hos barn og unge med skolevegring, enn personens kjønn og alder, fordi det kan påvirke barnet negativt.

6.6. Mikrosystemets påvirkning på læringsmiljø

Hvilket læringsmiljø det er på skolen, vil være viktig når det kommer til læring. Havik (2018) beskriver at et urolig læringsmiljø for elever som er sårbare, kan føre til uforutsigbarhet og usikkerhet, som i verste fall kan føre til skolevegring.

Flere av forskerne i de inkluderte studiene har sett på om læringsmiljøet og faglige vansker kan påvirke barn og unge med autisme i forhold til opplevelsen av skolevegring. Amundsen & Møller (2022) har undersøkt dette temaet og fant i sin studie at 61% av barna har faglige vansker, av de med autisme gjelder dette over halvparten. Dette kan i flere tilfeller omhandle urolig læringsmiljø, dersom læringsmiljøet ikke blir tilpasset elever som trenger det, kan dette påvirke risikoen for skolevegring. Det at funnet viser at halvparten av elevene med autisme har faglige vansker, kan tyde på at det er nødvendig med tilpasninger av undervisning og miljø, for å forhindre at de faller utenfor. Videre i Amundsen & Møller (2022) sin studie rapporterte de foresatte at 85% av elevene med autisme vegret og engstet seg for enkelte fag før de opplevde skolevegring, og når skolevegringen hadde oppstått opplevde de prestasjonsangst. I likhet viser Munkhaugen et al (2017) at elevene ofte tenkte negativt om de ulike fagene noe som viste seg å være avgjørende hos elever med autisme som opplevde skolevegring. Her kan man se at å oppleve vansker når det kommer til læring eller fag, kan se ut til å være sentralt i forhold til skolevegring hos barn og unge med autisme, uten riktig tilpasning og støtte vil slike vansker kunne føre til skolevegring hos enkelte. Negative tanker om fagene vil kunne oppstå dersom eleven ikke får tilpasninger i fagene og har manglende følelse av mestring og motivasjon. Ved å se på Bronfenbrenners modell og mikrosystemet, vil man gjennom funnene kunne vurdere viktigheten av at lærere tilpasser opplæringen for elever med autisme, som kan ha faglige vansker. Det å engste seg, og ha negative tanker om de ulike fagene kan på lang sikt føre til skolevegring, og det kan derfor være viktig at lærere som er en del av barnets mikrosystem, tilbyr tilrettelegging og tilpasning slik at eleven får den opplæringen de trenger da dette kan påvirke skolevegring hos barnet. Volckmar (2016) viser også til at dette er et av fellesskolens mål, å legge til rette for likeverdig og tilpasset opplæring.

I Anderson (2020) sine funn var de vanligste årsakene til fravær hos elevene med autisme, mangel på tilpasninger i skolemiljøet, og manglende støtte i læringssituasjoner. Åhslund (2021) hadde lignende funn, struktur og orden var viktig, og mangelen på tilpasninger førte til at elevene syntes det var vanskelig å være på skolen. Å oppleve struktur og orden i læringsmiljøet vil kunne være avgjørende for noen elever, og være en sentral faktor for om de klarer å være på skolen eller ikke. Dersom elevene ikke får den støtten de trenger, kan dette føre til skolevegring. Havik (2018) viser til at om man ikke opplever struktur, ro og orden i læringsmiljøet vil risikoen for fravær kunne øke hos sårbare elever. Hos elever som trenger ekstra støtte, struktur, orden, og andre tilpasninger i læringsmiljøet, vil man kunne se at mangel på dette kan være en

påvirkende faktor for opplevelsen av skolevegring. Tilpasset opplæring vil for noen være nødvendig for å føle at skolen er et bra sted å være, hvor man lærer og utvikler seg. I følge Briseid (2006) er et av målene til fellesskolen at elevene skal oppleve vekst gjennom sosialt fellesskap og det faglige, ved å ha mulighet til å benytte egne forutsetninger i opplæringen. For at alle elever skal kunne oppleve dette vil man kanskje være nødt til å tilpasse læringsmiljøet slik at alle klarer å delta, men det kan også her være nødvendig at læreren støtter eleven i den situasjonen den er i. Dette kan kobles opp mot Bronfenbrenners mikrosystem, da dette inkluderer skolemiljøet (Murphy, 2020, s.198). Skole- og læringsmiljøet er en stor del av hverdagen til elever, hos barn og unge med autisme kan negative opplevelser på skolen føre med seg skolevegring og det vil på grunn av dette kunne være viktig at eleven får tilpasninger som kan gi et bedre skole- og læringsmiljø.

Bitsika et al (2020) og Gray et al (2023) rapporterer gjennom sine funn at noen påvirkende faktorer til at noen elever opplevde skolevegring ofte var bekymringer, konsentrasjonsvansker og sensoriske overbelastninger. Dette kan ofte handle om uroligheter i klasserommet, for eksempel mye lyd og støy som gjør det vanskelig å fokusere. For noen kan dette være så forstyrrende at skolen oppleves som en utfordrende plass å være. Samtidig viser Gray et al (2023) at lite fleksibilitet innenfor skolens ulike krav fører til stress, Åhslund (2021) rapporterer i likhet at å leve opp til forventninger og normer oppleves som vanskelig, og bidrar til at noen ikke vil være på skolen. Disse funnene kan tyde på at de ulike faktorene i læringsmiljøet, som uro i klasserommet, konsentrasjonsvansker, mangel på fleksibilitet, og stress, kombinert kan være påvirkende faktorer for at noen opplever skolevegring. Dette kan sees opp mot Bronfenbrenners mikrosystem, ved at barnet blir påvirket av ulike inntrykk i klasserommet, som for elever med autisme kan påvirke deres konsentrasjon og forstyrre læringsmiljøet, som kan medføre negative opplevelser eller følelser som gjør at det føles vanskelig å være på skolen og gi økt risiko for skolevegring. Samtidig kan dette skyldes mangel på tilpasninger, som gjør at det faglige blir vanskelig.

Åhslund (2021) sine funn konkluderer med at negative opplevelser med det faglige, med seg selv, og å ikke føle seg smart nok, gjorde at et flertall av jentene ville holde seg hjemme, mens flere av guttene holdt seg hjemme fordi de var lei av skolen. Dette kan være med å vise at det kan være forskjeller mellom kjønn, men det kan samtidig være at de som oppga at de var lei skolen, har bakenforliggende grunner til at de er lei, så det kan også være andre faktorer som har forårsaket opplevelsen av å ville være hjemme fra skolen. Tilslutt rapporterer Åhslund (2021) at elevene mente at om de hadde fått den støtten, forståelsen, tilpasningen av læringsmiljø og opplevelsen av gode relasjoner, som de følte manglet, gjort det lettere å være mer deltakende på skolen. Dermed kan man gjennom funnene vurdere at tilpasninger, støtte og forståelse fra lærerne kan være avgjørende for at disse elevene ønsker å være på skolen, og føler at dette er en plass de får tatt i bruk sine egne forutsetninger, evner og utviklet seg, men også en plass hvor de har gode relasjoner. Opplever de ikke dette kan det se ut til at ulike negative påvirkninger fra læringsmiljøet kan påvirke skolevegring hos barn og unge med autisme.

6.7. Mestring og motivasjon

Å føle på motivasjon og mestring vil være viktig for læring. Amundsen & Møller (2022) poengterer at faglig mestring oppleves ulikt hos barn og unge, samtidig viser Skaalvik & Skaalvik (2013) at mestring øker følelsen av motivasjon. Derfor vil mestring og

motivasjon kunne være grunnleggende å se på i forhold til skolevegring hos barn og unge med autisme.

Øzerk & Øzerk (2013) viser at de ulike vanskene man kan ha når man er på autismspekteret kan påvirke funksjonen i skolen, men at dette vil være individuelt. Derfor kan man tenke at det å skape motivasjon hos elever med autisme som opplever skolevegring, vil være viktig.

To av artiklene har sett på noen aspekter innenfor opplevelsen av mestring og motivasjon hos elever med autisme som opplever skolevegring. Selv om motivasjon ikke har vært et hovedfokus i flertallet av artiklene, vil dette kunne sees på som relevant da både Amundsen & Møller (2022) og Åhslund (2021) trekker frem motivasjon som en faktor for skolevegring hos disse elevene. Motivasjon ser ut til å være en sentral faktor som går igjen hos elevene som opplever skolevegring, da funnene kan tyde på at skolevegring kan føre til lavere motivasjon innenfor ulike områder.

Studien til Amundsen & Møller (2022) fremhever at elevene med autisme viste til høyere forekomst av liten tro på egen mestring, enn elever uten autisme. Videre kan man se gjennom Åhslund (2021) sin studie at et flertall av elevene i undersøkelsen som var på autismspekteret, mente mangel på motivasjon var en faktor for skolevegring. Mangel på motivasjon kan komme på grunn av flere faktorer. Man trenger kanskje å oppleve, støtte, tilhørighet, anerkjennelse, faglig mestring, struktur, gode relasjoner og et rolig læringsmiljø for å kunne oppleve motivasjon for å være på skolen. Alle disse faktorene kan være viktig for faglig læring, men det vil også være viktig at man får tilpasset undervisningen og opplæringen for den enkelte elev slik at man føler at man mestrer de ulike fagene. Gjennom mestringen vil man også kunne få større motivasjon for å være på skolen, og gjennomføre de faglige aktivitetene. Skaalvik & Skaalvik (2013) trekker frem at det å tilpasse undervisningen på den måten at alle kan delta med egne ferdigheter, er sentralt for å skape motivasjon og interesse for faget og deltakelse i skolen. Opplevelsen av motivasjon vil kunne være viktig for å føle at man vil være på skolen. På bakgrunn av dette kan man tenke seg til at det er viktig at skolen tilrettelegger for at alle skal ha muligheten til å føle seg motivert. I forhold til dette viser Amundsen & Møller (2022) at av elevene med autisme, viste deres foresatte at 83% følte på liten mestring når de først opplevde skolevegring, de mener at dette handlet om dårlig tilpasning av undervisningen. Hvis man ikke har tro på at man mestrer noe, vil dette kunne gjøre det vanskeligere å være på skolen, og man får kanskje ikke motivasjon til å prøve. Skaalvik & Skaalvik (2013) argumenterer for viktigheten av autonomistøtte for at eleven skal få utfordringer og positive tilbakemeldinger. Dette kan være sentralt innenfor motivasjon hos elever med autisme, og mangel på dette kan gjøre skolens faglige side utfordrende for disse elevene. Derfor kan funnene vise til at mangelen på mestring og motivasjon vil kunne bidra til at noen opplever skolevegring. Her vil man kunne se viktigheten av at skolen, og lærere tilpasser og tilrettelegger undervisning slik at alle opplever å ha motivasjon til å være på skolen, men også at de mestrer de ulike aktivitetene på skolen. Videre kan man se dette opp mot Bronfenbrenners Kronos system da motivasjon kan komme gjennom positive opplevelser med for eksempel tilpasninger og støtte fra lærer og skole, som kan være med på å gjøre det lettere å være på skolen og unngå skolevegring. For elever med autisme vil det kunne være viktig å oppleve motivasjon og mestring for å få større tro til seg selv på skolen, som kanskje kan være en viktig faktor for å ville være på skolen. I lys av dette kan man se på Volckmar (2016) som beskriver at kunnskapsløftet skal fokusere på læringsutbyttet hos elevene. Uten mestring og motivasjon vil kanskje ikke elevene med autisme føle at de får noen utbytte av

undervisningen, og kan på bakgrunn av dette oppleve økt risiko for skolevegring. Videre viser Skaalvik & Skaalvik (2013), til indre og ytre motivasjon. Gjennom funnene vil man kunne se at barn og unge med autisme, kanskje opplever manglende indre og ytre motivasjon til å være på skolen, og det er kanskje dette som kan påvirke opplevelsen av skolevegring.

Individuelle og ytre faktorer ser ut til å spille sentrale roller innenfor forekomsten av skolevegring hos barn og unge med autisme. Relasjoner mellom lærer og elev, samarbeid mellom skole og hjem, sosiale vansker, mobbing, lærevansker og faglige vansker, demografiske faktorer og mestring og motivasjon er faktorer som ser ut til å være sentrale innenfor skolevegring hos elever med autisme. De ytre faktorene ser ut til å påvirke elevene i større grad enn de individuelle, men samtidig ser de ut til å ha en påvirkning på hverandre. Gjennom disse funnene kan det tyde på at inkludering vil være et sentralt aspekt, og at det er manglende inkludering både faglig og sosialt som kan se ut til å være faktorer som kan medføre skolevegring hos barn og unge med autisme.

7. Avslutning

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg med grunnlag i problemstillingen: «*Hva sier tidligere forskning om hvilke faktorer som påvirker skolevegring hos barn og unge på autismespekteret? Og hvordan kan disse faktorene forstås i lys av bronfenbrenners modell?*» forsøkt å komme frem til ulike faktorer som kan påvirke skolevegring hos disse elevene. I denne oppgaven har jeg gjennom de ulike funnene, identifisert og trukket frem syv ulike kategorier som viser til ulike faktorer for skolevegring.

7.1. Konkluderende oppsummering

Gjennom diskusjon av de ulike faktorene som har blitt identifisert har jeg tatt teoretisk utgangspunkt i Bronfenbrenners modell for å kunne diskutere de ulike faktorene, og hvordan de kan påvirke skolevegring hos barn og unge med autisme. Samtidig har teori om fellesskolen, tilpasset opplæring, inkludering og motivasjon vært gjennomgående i oppgaven da disse peker seg ut som sentrale teorier å se på i forhold til funnene. I lys av de inkluderte artiklenes funn, viser flere i stor grad enighet om faktorer som kan bidra til skolevegring hos barn og unge med autisme, likevel ser man at det finnes noen uenigheter i studiene. Gjennom flere av funnene fra de elleve inkluderte artiklene blir det identifisert ulike faktorer som kan påvirke skolevegring hos barn og unge med autisme. På bakgrunn av dette viser funnene i denne oppgaven at individuelle faktorer som *manglende motivasjon og mestring, lærevansker og faglige vansker* kan være faktorer som kan medføre skolevegring. Likevel kan funnene tyde på at det er ytre faktorer som *samarbeid mellom skole og hjem, men også stress og bekymringer i hjemmet*, i tillegg peker faktorer i læringsmiljøet seg ut, som *manglende tilpasning, støtte og forståelse, mobbing og dårlige relasjoner med lærere og medelever*, som er påvirkende faktorer på skolevegring hos elever med autisme. Selv om det også kan se ut til at det er en blanding mellom individuelle og andre ytre faktorer som er med på å påvirke forekomsten av skolevegring hos disse elevene, kan funnene tyde på at det er de ytre faktorene, som i størst grad påvirker skolevegring hos barn og unge med autisme.

Både relasjon mellom lærer og elev, skole og hjem virker å være sentrale faktorer, hvor et flertall av studiene understreker at dette kan komme på grunn av mangel på forståelse og kunnskap om autisme blant lærere. Funnene peker også på at mangelfullt samarbeid og informasjon mellom skole og hjem kan gjøre at eleven ikke får den støtten den har behov for. En annen faktor som trekkes frem er mobbing. Her viser studiene at flere av elevene opplever å bli mobbet, men at de ikke trenger å være mer utsatt for å bli mobbet på grunn av autisme diagnosen. Likevel kan det virke som de i større grad enn andre kan oppleve skolevegring på grunn av mobbing. Det ser også ut til at demografiske faktorer som sykdom og utfordringer med psykisk helse hos familiemedlemmer, og arbeidsforhold hos foresatte kan være med å påvirke skolevegring hos barn og unge med autisme, da dette kan føre til bekymringer og stress. Lærevansker og faglige utfordringer blir også trukket frem som en påvirkende faktor. Flere av studiene belyser at et flertall av elevene med autisme har utfordringer med disse faktorene, men at skolevegring kan oppstå på grunn av dårlig læringsmiljø som mangel på støtte, struktur, uro og tilpasninger. Kun to artikler trekker frem motivasjon og mestring som en faktor, og det kan her se ut til at mangel på motivasjon og tro på egen mestring kommer

etter skolevegringen har startet, og ikke som en påvirkende faktor for selve skolevegringen hos barn og unge med autisme.

Inkludering er også et begrep som virker å være gjennomgående i funnene av de ulike faktorene. Funnene peker på at inkludering er et viktig aspekt innenfor opplevelsen av skolevegring, og mangelen på faglig og sosial inkludering fremheves gjennom oppgaven som en sentral faktor for at noen elever med autisme opplever skolevegring. Det kan se ut til at både påvirkning fra individ- og systemnivå vil kunne være med å påvirke skolevegring hos barn og unge med autisme. Dette argumenterer både Lund et al (2024) og Havik (2018) for ved at både forskere og lærere mener barnas skolefravær skyldes indre og ytre faktorer. De ulike faktorene som kan bidra til skolevegring vil være individuelle og man kan derfor kunne konkludere med at inkludering innenfor alle skolens aspekter er sentralt for barn og unge med autisme som opplever skolevegring, og arbeidet med at de skal være deltagende, og for å inkludere dem i skolen. Faktorene som er presentert trenger ikke gjelde alle, og kan derfor være grunnen til at det finnes noen ulikheter i funnene.

Flere elever, inkludert barn og unge med autisme, opplever vansker med å være på skolen, som for noen fører til skolevegring. Et av fellesskolens mål er at alle elever skal bli inkludert uansett evner og forutsetninger (Volckmar, 2016, s.107). På lang sikt kan dette være betydningsfullt for faglig og sosial utvikling, men også for trivsel. Et spørsmål som kan være til inspirasjon for videre forskning vil være om man er inkludert i skolen om man som elev med ulike vansker, som følge av en autismsdiagnose, opplever skolevegring på grunn av utfordrende faktorer i skolemiljøet?

7.2. Styrker og svakheter

Denne oppgaven har metoden narrativ litteraturstudie. Innenfor denne metoden vil man finne flere styrker og svakheter. Gjennom bruk av en narrativ litteraturstudie, vil man ikke inkludere all forskning på feltet, i denne oppgaven har jeg inkludert elleve artikler som kan føre til at mye av forskningen som er gjort om skolevegring hos elever med autisme kan ha blitt ekskludert eller sett bort i fra. Samtidig kan søkeord og andre begrensninger i søk ha gjort det slik at man ikke har kommet over alle relevante artikler, da det ikke er strenge rammer for utførelse av søk. En annen svakhet i oppgaven vil kunne være at hovedfokuset er forskning som er gjort i Norden. Likevel har det blitt inkludert fem artikler som kommer fra land utenfor Norden. Dette ble gjort fordi det var gjort relativt lite forskning på området jeg ville undersøke i Norden. Dette kan være en svakhet ved at jeg kan ha oversett annen forskning fra land som i større grad har utført forskning på dette feltet og som kanskje viser flere eller andre faktorer for skolevegring hos disse elevene, enn det som er vist i resultatene til de inkluderte artiklene. Samtidig kan det sees på som en styrke ved at jeg har med forskning gjort i flere land, og kan dermed se på eventuelle likheter og forskjeller.

Andre styrker i oppgaven er at den gir en oversikt og forståelse over forskningen som er blitt gjort på feltet. For eksempel kan man i denne oppgaven se likheter og ulikheter i de ulike funnene som kan vise til viktigheten eller alvorligheten av problemet som undersøkes. Samtidig kan oppgaven vise til ulike kunnskapshull som vil være nyttig å se på i videre forskning. Grant & Booth (2009) viser til at en narrativ litteraturstudie vil gi mulighet for å bygge på tidligere forskning. Dette er også en styrke i oppgaven, ved at den i stor grad bygger på tidligere forskning og deres funn, for å så gi en slags oppsummering av forskningen som har blitt gjort tidligere.

7.3. Videre forskning

Gjennom arbeidet med denne oppgaven, kan man se at det er flere faktorer som kan påvirke skolevegring hos barn og unge med autisme. Da det virker som at skolevegring er et økende problem i dagens skole, kan det være viktig at fremtidig forskning ser på hvilke tiltak man kan innføre slik at disse elevene ikke opplever skolevegring. Gjennom de ulike faktorene som har blitt presentert i denne oppgaven, kan man også vurdere om det vil være viktig for videre forskning å legge fokus på faktorer fra individ og systemnivå, som kan være med å påvirke skolevegring. Siden barn og unge med autisme kan være mer sårbare vil det kunne være nyttig at videre forskning ser på hva skolen og lærere kan gjøre for å fremme et miljø på skolen som gjør det enklere for barn og unge med autisme å delta, slik at man kanskje begrenser hyppigheten av skolevegring hos disse elevene. Samtidig kan det se ut til at man trenger mer forskning rundt temaet i Norden.

Referanser

Adams, D. (2021). Child and parental mental health as correlates of school non-attendance and school refusal in children on the autism spectrum. *Journal of autism and developmental disorders*, 52, 3353-3356. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05211-5>

Amundsen, M, L., Kielland, & A., Møller, G. (2022). School refusal and school related differences among students with and without diagnosis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 34-38. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3514>

Amundsen, M, L., & Møller, G. (2020). Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*, 4. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/>

Amundsen, M, L., & Møller, G, H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 45(4), 1-14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>

Anderson, L. (2020). Schooling for pupils with autism spectrum disorder: Parents' perspectives. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(1), 4356-4366. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04496-2>

Autismeforeningen i Norge. (u.å). *Om autismespekterdiagnose (ASD): Oversikt*. <https://autismeforeningen.no/hva-er-autisme/om-autismespekterdiagnose-asd/>

Bitsika, V., Heyne, A. D., Sharpley, F. C. (2020). Is bullying associated with emerging school refusal in autistic boys? *Journal of Autism and Developmental Disorders* 51, 1081-1092. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04610-4>

Briseid, G, L. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid: fra lov til praksis*. Høyskoleforlaget

Gillberg, C. (1999). *Autism; och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Bokförlaget Natur och Kultur

Graineri, E, J., Morton, E, H., Romanczyk, G, R., Mattson, M, G, J. (2023). Profiles of school refusal among neurodivergent youth. *Taylor & Francis*, 55(3-4), 186-201. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2251013>

Gray, L., Hill, V., Pellicano, E. (2023). "He's shouting so loud but nobody's hearing him": A multi-informant study of autistic pupils' experiences of school non-attendance and exclusion. *Sage Journals*, 8(1-7), 1-13. <https://doi.org/10.1177/23969415231207816>

Havik, T. (2021, 17. september). Når skolefravær blir et problem. Oversikt: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/nar-skolefravar-blir-et-problem/>

Havik, T. (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (1.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS

Havik, T. & Ingul, M., J. (2021). How to understand school refusal. *Frontiers in education*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fedc.2021.715177>

Helse Norge. (2023, 11. august). *Utviklingsforstyrrelser; Autisme: Oversikt*. <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/>

Kearney, C, A., & Albano, A, M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Sage Journals*, 28(1), 147-159. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>

Kleven, T, A., & Hjordemaal, F, R. (2018). Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering. Vigmostad & Bjørke AS

Lund, A, B. (2017). Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen. Gyldendal Norsk forlag AS

Lund, E, G., Fisker, B, T., & Hansen, R. H. (2024). Deltagelses (u)muligheter og skolefravær. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2-3), 7-22. <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.2>

Martnes, M. (2022). Ufrivillig skolefravær hos autistiske barn. *Kritisk juss*, 48(3), 190-212. <https://doi.org/10.18261/kj.48.3.1>

McClemont, A. J., Morton, H. E., Gillis, J. M., Romanczyk, G. R. (2020). Brief report: predictors of school refusal due to bullying in children with autism spectrum disorder and attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Autism and Developmental disorders* 51(5), 1781-1788. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04640-y>

Munkhaugen, E., K., Gjevik, E., Pripp, A., H., Sponheim, E., Diseth, T, H. (2017). School refusal behaviour: are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Sage Journals*, 41-42, 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>

Munkhaugen, E, K., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, A, H., Diseth, T, H. (2017). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Sage Journals*, 23(2), 413 – 423. <https://doi.org/10.1177/1362361317748619>

Murphy, M, C. (2020). Bronfenbrenner´s bio-ecological model: a theoretical framework to explore the forest school approach? *Journal of outdoor and environmental education*, 23, 191-205. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00056-5>

Møller, J. (2016). Opplæringsloven og kommunal styring. I Andenæs, K. og Møller, J. (red). *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget

NOU 2009:18 (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=3>

Nygård, M. & Bjordal, I. (2024). Skolevegning og flukt fra den offentlige skolen. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2-3), 23-37. <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.3>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1

Overland, T., & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring; om fravær og deltakelse i skolen*. Fagbok forlaget.

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (utg. 4.). Vigmostad & Bjørke AS.

Statped. (2022, 13. oktober). *Autismespekterforstyrrelser: Oversikt*. <https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/sensoriske-vansker/stress/>

Statped. (2022, 1. august). *Hva er inkludering? – I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige plass i det faglige og sosiale fellesskapet.:* Oversikt. <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

Statped. (2021, 07. juli). *Kompetanseløftet: Oversikt*. <https://www.statped.no/kompetanseloftet/statped/hva-er-kompetanseloftet/>

Skaalvik, E, M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Tjora, A. (2071). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (utg.3.)*.. Gyldendal norsk forlag AS.

Utdanningsdirektoratet. (2022,5, oktober). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Oversikt: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183002>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet 29. februar 2024 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. juni). *Samarbeid mellom hjem og skole: Oversikt*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring: Oversikt*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Volckmar, N. (2016). *Utdanningshistorie: Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Gyldendal Akademisk

Volckmar, Nina (2010). "En skole for alle" og privatisering – en analyse av de skandinaviske landenes privatiseringspolitikk, Uddannelseshistorie 2010. Fellesskap og elite: Skolen mellom det offentlige og det private. 44. årbog. Århus: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, s. 33-49

Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og Pedagogikk*. Cappelen Damm AS

Åhslund, I. (2021). How students with neuropsychiatric disabilities understand their absenteeism. *International online journal of education and teaching*, 8(4), 2665-2682.

