

BBABAC - Bacheloroppgave

Hvordan er inkludering av barn med autisme innarbeidet i strukturen og praksisen i skolen?



Universitetet
i Stavanger

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Bachelor i barnevern

UiS, Mai 2024

Kandidatnummer: 6057

Antall ord: 9747

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	4
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	4
1.2 PRESENTASJON OG AVGRENSING AV PROBLEMSTILLING OG FORMÅL	4
1.3 BEGREPSAVKLARINGER	5
1.3.1 Nevrodiagnose og intellektuell funksjonsnedsettelse	5
1.3.2 Autismespektertilstand (AST)	5
1.3.3 Integrering og inkludering	6
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	6
2 TEORI	7
2.1 TOLERANSEVINDU	7
2.2 BATH'S TRE PILARER	8
3 METODE	9
3.1 LITTERATURSTUDIE SOM METODE.....	9
3.2 FREMGANGSMÅTE OG LITTERATURSØK	9
3.2.1 Tentativ fremgangsmåten	9
3.2.2 Problemstillingens endelige utforming	13
3.3 PRESENTASJON AV FUNN	13
3.3.1 Artikkel 1	13
3.3.2 Artikkel 2	15
3.3.3 Artikkel 3	16
3.3.4 Studiens troverdighet.....	18
3.3.5 Etske utfordringer	19
3.3.6 Kildekritikk.....	20
3.4 ANALYSE OG TOLKNING.....	20
4 RESULTATER	22
4.1 UFRIVILLIG FRAVÆR FOR ELEVER MED NEVRODIAGNOSE.....	22
4.2 SKOLEN OG TILRETTELEGGING	23
4.2.1 Lovens syn på barn.....	23
4.2.2 Skolens samfunnsoppdrag	23
4.2.3 Faglig og sosial mestring.....	24

4.2.4 Inkluderingsbegrepet, og integrering.....	24
4.2.5 Mangel på forskning.....	25
5 DISKUSJON	25
5.1 UFRIVILLIG FRAVÆR FOR ELEVER MED NEVRODIAGNOSE.....	25
5.2 SKOLENS RETTSLIGE PLIKT OG PRAKSIS FOR TILRETTELEGGING	27
5.3 BETYDNINGEN AV TILRETTELEGGING	28
6 AVSLUTTENDE SLUTNINGER	29
LITTERATURLISTE.....	31
BILDE REFERANSER	34

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barn med autismspekterforstyrrelse (ASF) møter et skolesystem som ikke alltid er tilrettelagt for dem. ASF er en nevrotviklingsforstyrrelse som gir utfordringer med sosial interaksjon, kommunikasjon og språk. Det gir også et begrenset og repeterende mønster av aktiviteter og interesser. (Statlig Spesialpedagogisk Tjeneste, 2021). Selv om ASF har disse felles kjennetegnene på en generell basis, er det mye variasjon. For eksempel kan et barn med ASF ha godt språk, gode kommunikasjonsevner og trenger lite hjelp, mens et annet barn med ASF kan ha mangel på gode språk- eller kommunikasjonsevner og trenger døgn-tilsyn. (Kaale & Nordahl-Hansen, 2022). Derfor er det viktig at tilrettelegging i skolen blir gjort ut i fra hvert enkelt barn individuelt ut i fra barnets evner. Ifølge *Landsforeningen Autismes Inklusionsundersøgelse* fra 2023, er det 45% ufrivillig skolefravær blant barn med ASF. En kan lure på hva grunnen bak denne høye statistikken.

Temaet er relevant i forhold til barnevernets fagfelt fordi det handler om barn, deres liv og hvordan støtteapparatet rundt kan være med på å tilrettelegge og inkludere. Ifølge opplæringsloven §5-1 første avsnitt har alle elever rett til spesialundervisning hvis de ikke kan få god nok opplæring av det vanlige læringsopplegget. (lovdata.no). Barn har mange ulike behov og lærer ulikt. Når barn har spesielle behov i tillegg, kan det bli svært utfordrende når det gjelder skole og læring. Dette kan være fysiske, og psykiske utfordringer som "atferdsutfordringer, lese- og skrivevansker, bevegelseshemming, syns- og hørselsutfordringer og evnerike" (Bufdir.no). Det gjelder også barn med nevrodiagnoser som ADHD, autisme, og tourettes som kan gjøre det utfordrende med skole, læring og det sosiale. NOU 2020:1 beskriver tjenestetilbudene for barn med nevrodiagnosene autisme og tourettes. Disse barna blir beskrevet som dobbelteksepsjonelle elever og har et potensiale for læring samtidig som de er sårbare (NOU 2016:14, s. 18).

1.2 Presentasjon og avgrensing av problemstilling og formål

Hvordan tilrettelegges det for barn med spesielle utfordringer i skole? Hvordan har det blitt tilrettelagt og hva har fungert og ikke? Dette er spørsmål som er relevant for det sosialfaglige feltet ved at det omhandler barn og deres utfordringer i en sårbar alder. Ifølge Inklusionsundersøgelsen 2023 er det 45% barn med ufrivillig skolefravær. (Autismeforeningen, 2023). Ved å se på hvordan barn vokser med de rette tiltakene, er det en

mulighet for å styrke den faglige, sosiale og miljømessige kapitalen hos barna (Borge, 2018, s. 131). Det vil si å styrke de faglige og sosiale evnene og omgivelsene. Uten dette grunnlaget både kunnskapsmessig og sosialt, er barn i teorien i en sårbar posisjon. Ifølge Kvello er en inkluderende skole en beskyttelsesfaktor (Kvello, 2014, s. 76). Med dette i mente, så er formålet å undersøke hva som finnes av forskning om inkludering av barn med særlige behov i skolen. Særlige behov kan være mye forskjellig og derfor blir søkelyset spisset inn på barn med nevrodiagnoser, nærmere autisme. Tourettes og ADHD er også en nevrodiagnose, men de vil ikke bli inkludert her. Siden dette er utviklingsforstyrrelser som påvirker barn fra tidlig alder, er det naturlig å rette seg mot barn på barneskolen. Jeg er nysgjerrig på hvordan skolen er lagt opp til inkludering av barn med autisme både gjennom strukturene i loven, og i praksisen.

Dermed blir problemstillingen: *Hvordan er inkludering av barn med autisme innarbeidet i strukturen og praksisen i skolen?*

1.3 Begrepsavklaringer

1.3.1 Nevrodiagnose og intellektuell funksjonsnedsettelse

Nevrodiagnose, også kalt nevroutviklingsforstyrrelse, er en betegnelse for diagnoser som går under utviklingsforstyrrelse der årsaken er som oftest det genetiske. Dette er en tilstand som forsinker og/eller hemmer barnets utvikling. (Helse Norge, u.å.; Statlig Spesialpedagogisk tjeneste, 2022). *Intellektuell funksjonsnedsettelse* (IF) er et annet begrep for utviklingsforstyrrelse. (Alibia, u.å.). Autismespekterforstyrrelse (ASF) går både under nevrodiagnose, intellektuell funksjonsnedsettelse og utviklingsforstyrrelse. Statlig Spesialpedagogisk tjeneste, 2021; Alibia, u.å.; Helse Norge, u.å.). De tre artiklene som er valgt i denne oppgaven bruker disse ulike begrepene. I diskusjonsdelen vil *utviklingsforstyrrelse* bli brukt som et samlebegrep.

1.3.2 Autismespektertilstand (AST)

Siden utviklingsforstyrrelse har sin årsak i det genetiske, blir det ikke klassifisert som en sykdom. Det er en naturlig del av mangfoldet og dermed er det naturlig å se på autisme som en tilstand. (Bjåstad, Sagstad & Iversen, 2022, s. 214; Martnes, 2022, s. 193). I det amerikanske diagnosesystemet DSM-5 blir diagnosen betegnet som *autismespekterforstyrrelse* (ASF) brukt som en betegnelse på alle former for autisme (Bjåstad,

Sagstad, & Iversen, 2022, s. 214). I Norge brukes diagnosesystemet ICD-10 til World Health Organization (Direktoratet for e-helse, u.å.) som har flere diagnoser for de ulike autismespektertilstandene. Dette er ikke en studie som går i dybden på de ulike tilstandene fordi denne forskningen som denne oppgaven bygges på, ikke går i dybden av det brede landskapet i de ulike tilstandene. (Bjåstad, Sagstad, & Iversen, 2022, s. 214). Videre blir autismespektertilstander brukt som et samlebegrep for autismediagnoser generelt.

1.3.3 Integrering og inkludering

Gjennom tidene har integrering i skolen hatt mye fokus i politikken, men måten det har blitt praktisert på har fått mye kritikk. Kritikken gikk ut på at elever med vedtak fikk lite læringsutbytte selv med vedtaket og spesialundervisning. Hans Jørgen Gjessing konkluderte tidlig på 1970-tallet at noen elever med spesialundersvining får noe ut av det, noen får ikke noe ut av det og andre tar skade av det. Det var behov for endring både ideologisk og praktisk. I 1994 under Salamancaerklæringen om inkluderende opplæring utformet. Dermed ble integrering erstattet med *inkludering* innført. Det gikk fra at elevene måtte tilpasse seg undervisningen til at undervisningen skulle tilpasse seg elevene. Inkluderingsbegrepet har fått mange definisjoner, men i dokumentet fra Salamanca er det tydelig hvordan det skal brukes. "Ein inkluderande skule skal i utgangspunktet vere for alle og omfatte alle" (Haug, 2021, s. 39). (Haug, 2021, ss. 32-37). Salamancaerklæringen er tydelige på at å inkludere barn med ulike behov for tilrettelegging faglig og sosialt, er så viktig i forhold til at inkludering og deltakelse er avgjørende for menneskers verdighet. Derfor skal inkludering være et hovedprinsipp i skolen og kan dermed tolkes som en rettighet, selv om det ikke står skrevet direkte i lovverket. (Hølland, 2021, ss. 10-11). Dette er utgangspunktet for når vi snakker om inkludering.

1.4 Oppgavens oppbygning

Innledningen har gitt en forklaring på problemstilling og forklart ulike begreper som er viktige. Videre vil teorikapittelet gi en utdypelse på to teorier som videre vil bli brukt i diskusjonskapittelet. Metodekapittelet går nøye gjennom fremgangsmåten i søk og valg av relevante artikler. I tillegg blir artiklene kvalitetsjekkset, gjennomgått på funn og resultater som er relevante, samt analyse og tolkning. Deretter vil resultatkapittelet vise de relevante resultatene fra artiklene som viser hvordan skolen tilrettelegger for barn med autisme med utgangspunkt fra loven, en undersøkelse og en forskningsoversikt. Diskusjonskapitlet vil

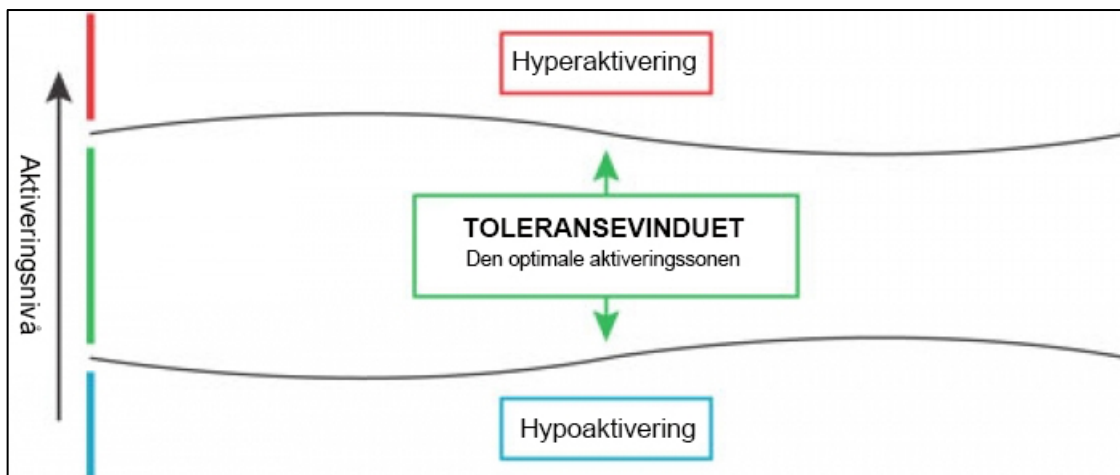
drøfte resultatene som vil bli sett i sammenheng med teorien. Avslutningen vil bestå av en oppsummering av resultatene i forhold til problemstillingen. Det blir sett på både hva vi vet og hva som mangler.

2 Teori

2.1 Toleransevinduet

For å kunne møte barn og unge i utvikling er det nyttig å ha kunnskap om hvordan om hvordan hjernen reagerer på stress, for å kunne hjelpe med å roe dem ned. (Moen & Moen, 2020, s. 79). *Toleransevinduet* er en teori som forklarer hvordan en reagerer på ulike situasjoner der trykket blir for høyt til å klare å regulere følelsene sine. (Moen & Moen, 2020, ss. 90-93).

Bilde 1 (RVTS nord, u.å.):

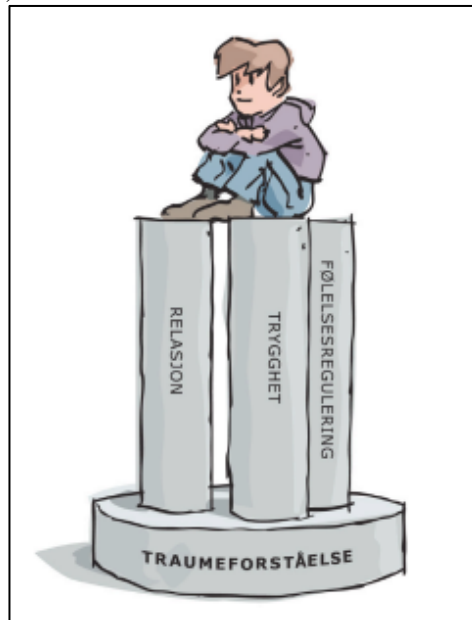


Toleransevinduet er det stadiet der en person er på, er til stede og mottakelig for læring. Hvis denne personen er over toleransevinduet er personen *hyperaktivert*, også kjent som kamp-, flukt- eller frysmodus. Hjernen sender signaler til kroppen om fare og gjør seg klar for kamp. Det er her vi kan se utageringer i form av sinne, frustrasjon, rastløshet og søvnvansker. I andre enden har vi *hypoaktivering* der kroppen går inn i fryse-modus. Her mister kroppen all sin kraft og vises i form av å være frakoblet, følelseløshet, og nummenhet. En går ofte ut og inn av toleransevinduet i løpet av en dag og det kan se ulikt ut fra person til person ut i fra hvor stort eller hvor smalt vårt toleransevindu er. For eksempel en ungdom som ikke har lært å regulere følelsene sine, har et smalere toleransevindu. (Moen & Moen, 2021, ss. 90-93; RVTS nord, u.å.). En ungdom som har høyt stressnivå over tid, øker risikoen for å utvikle psykiske lidelser som angst og depresjon. (Statlig Spesialpedagogisk Tjeneste, 2022).

2.2 Bath's tre pilarer

Bath har en teori om de tre pilarene: trygghet, gode relasjoner og følelsesregulering. Disse er i utgangspunktet brukt for å vise behovene for barn og unge som har vært utsatt for traumer. Modellen er derimot brukt til å beskrive på en enkel måte alle barn og unges behov i en klasserom setting. Modellen kan stilles opp med Maslows behovspyramide, ved at begge modellene beskriver en persons grunnleggende behov på ulike måter.

Bilde 2 (Handlekraft, 2009):



Den første pilaren "trygghet" handler om ulike former for trygghet for hver enkelt person. Fysisk trygghet ved at omgivelsene, altså selvet rommet føles trygt. Relasjonell trygghet handler om at eleven har en voksen i nærheten som eleven stoler på og som skaper trygghet ved å være i nærheten. I skolen blir elevene delt opp i klasser og får en lærer som er bestemt på forhånd. Emosjonell trygghet i denne sammenhengen handler om å ha en voksen som kan se forbi alle følelsesuttrykkene, smerteuttrykkene og utageringen, og gi støtte. Ved å møte elevenes behov for trygghet, legger det til rette for utvikling og læring. Det legges til grunn at alle elever har ulike erfaringer som kan påvirke deres trygghetsfølelse og derfor har elevene ulike behov når det gjelder trygghet.

Den andre pilaren er "relasjon". Alle barn og unge trenger gode møter og samhandlinger med voksne i løpet av en dag. Når barn og unge starter på skolen, har de ofte en positiv innstilling og tillit til sin lærer, men det er noen som på grunn av tidligere erfaringer ikke starter med den positive tilliten til sin lærer. Her krever det at læreren bruker tid, arbeider med å bygge relasjon, tillit og trygghet med denne eleven.

Den tredje pilaren er "regulering", og handler om regulering av følelser, handlinger impulser og atferd. Siden følelser ofte er drivkraften bak handlingene våre, kan regulering av følelser samtidig regulere handlingene. Det krever å se hva som ligger bak handlingene. Barn og unge kan være på ulike steder når det gjelder reguleringsutviklingen. Et barn som er 12 år kan oppføre seg som en 5 åring pga reguleringsutviklingen. Da er det viktig å møte barnet og hjelpe med reguleringen der barnet er. Når barn øver seg på å oppføre seg bra, handler det om at barna øver seg på å regulere seg. Det er nyttig for barn og unge å trene på god oppførsel, men det er viktig med realistiske forventninger når det gjelder sårbare barn og unge. (Ringereide & Thorkildsen, 2020, ss. 39-48).

3 Metode

3.1 Litteraturstudie som metode

Oppgaven vil være en litteraturstudie. Problemstillingen handler om hvordan det blir lagt til rette for barn med spesielle behov vil denne metoden være nyttig ved at det er større utvalg i relevante og nyttige kilder i forhold til temaet. Metoden kan gi en god oversikt over kunnskapen som finnes og kan også være med på å øke forståelsen rundt temaet. Baksiden med metoden er at det er ikke alt som er forsket på og skrevet en artikkel om. Skoler kan legge tilrettelegge på ulike måter og ha ulike erfaringer med hva som har positiv og negativ effekt. Dette er noe vi ikke får frem gjennom en litteraturstudie. (Thidemann, 2015).

3.2 Fremgangsmåte og litteratursøk

3.2.1 Tentativ fremgangsmåten

Ved litteraturstudiet i denne bacheloroppgaven skal en ha 3 vitenskapelige artikler fra minimum to databaser. PICO-skjema er et verktøy som har blitt brukt i litteratursøk for de vitenskapelige artiklene. Dette verktøyet hjelper med på spisse problemstillingen og dele den opp slik at en kan tydelig se hva problemstillingen handler om. Det var en god hjelp til å tydelig se hvilke søkeord som var aktuelle i forhold til litteratursøk. PICO består av fire deler der en ser på hvem og hva dette handler om. I tillegg skal en sammenligne tiltak hvis det er aktuelt i forhold til problemsstillingen og hvordan tiltaket kan påvirke ulike utfall og hvilke utfall eller effekter en er interessert i. (Thidemann, 2015, s. 83).

Tabell 1. PICO-skjema.

P: "Population"	I: "Intervention"	C: "Comparison"	O: "Outcome"
Hvem: Barn i barneskolen	Hva: Tilrettelegging	Sammenligning: Tiltak og effekt	Hvordan: Effekt
<ul style="list-style-type: none"> - Barneskole - Barn med spesielle/særlige behov. - Sårbare/utsatte barn. - Barn som er marginalisert. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sosialt - Faglig - Inkludering - Beskyttelsesfaktorer 	<ul style="list-style-type: none"> - Ulike tiltak som kan brukes i skolen for tilrettelegging? - Sammenligne saker der det er gjort tiltak og se på utfallet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se hvilken effekt de ulike tiltakene har

(Fritt etter Thidemann, 2020, s. 84)

Videre så jeg på inklusjons- og eksklusjonskriterier. Dette er de kriteriene som en artikkel skal både inneholde og ikke inneholde for at artikkelen kan være aktuell. Disse kriteriene hjelper også med å få ned og spisse resultatene av søkene. (Thidemann, 2020, s. 83). Denne søkeprosessen startet høsten 2023 og artikler som er eldre enn 5 år fra dette punktet blir ekskludert.

Tabell 2. Inklusjon- og eksklusjonskriterier

Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Vitenskapelig artikkel	Eldre enn 5 år
Fagfellevurdert	Ikke Fagfellevurdert
Norsk, og engelsk	Barnehage, ungdomsskole, videregående
Barn på barneskolen	Kvantitativ forskning
Tilrettelegging	
Autisme	
Kvalitativ forskning	

Deretter begynte jeg søkeprosessen. Jeg søkte i databasene Idunn, og Oria. Inne på Oria var det en oversikt over databaser ut ifra fagområdet. Jeg gikk inn på databaser og på fagområdet "Helse- og sosialfag" og fant databasen Academic search premier. Databasen kom også fram

på fagområdet "Pedagogikk og utdanning". Dette var for å se om det var aktuelle artikler utenfor Norden og på engelsk som kunne være aktuelle. Her var det noen artikler som mulig var aktuelle, men ikke like aktuelle i forhold til de andre artiklene. Derfor ble ikke de valgt med videre som en av de tre artiklene.

Under søkingen ble bindeordet AND/OG brukt for å koble sammen to søkeord i artikkelen. Søkeordet NOT kunne ha blitt brukt for å utelate noen søkeord. Her kunne jeg ha søkt på inkludering i barneskole NOT videregående. Denne brukte jeg lite for å ikke gå glipp av treff som kunne være aktuelle og for å se litt av hva som er der ute av forskningsartikler generelt. (Thidemann, 2020, s. 87) I figur 3 ser dere mine søk på de ulike databasene med søkeord, antall treff, hvilke artikler jeg så på som aktuelle, tid for søket og hvilke avgrensninger som ble lagt på. De aktuelle artiklene med oransje ring rundt er de artiklene som ble valgt med videre.

Tabell 3. Søkehistorikk (Thidemann, 2020, s. 89).

Idunn database	Søkeord	Resultat artikler	Aktuelle artikler	Dato for søk	Avgrensning
Søk 1	Tilrettelegging AND barneskole	27	1	07.02.24	2018-2024
Søk 2	Tilpasset opplæring AND barneskole AND særlige behov	18	1 (samme fra søk 1)	07.02.24	2018-2024 Artikler
Søk 3	Tilpasset opplæring AND Autisme	8	2 (en fra søk 1)	09.02.24	2018-2024 Artikler
Søk 4	Autisme AND skole	10	2 (samme som søk 1 og 3)	09.02.24	2018-2024 Artikler

Søk 5	Autisme AND utdanning	8	2 (samme som søk 1 og 3)	09.02.24	2018-2024 Artikler
Oria database	Søkeord	Resultat artikler	Aktuelle artikler	Dato for søk	Avgrensning
Søk 1	Tilrettelegging OG barneskole	0	0	09.02.24	2018-2024
Søk 2	Tilpasset opplæring OG barneskole OG særlige behov	1	0	20.02.24	2018-2024
Søk 3	Tilpasset opplæring OG Autisme	8	0	20.02.24	2018-2024
Søk 4	Autisme OG skole	5	2	20.02.24	2018-2024 Artikler
Søk 5	Autisme OG utdanning	2	2 (samme)	20.02.24	2018-2024
Academic search premier database	Søkeord	Resultat artikler	Aktuelle artikler	Dato for søk	Avgrensning
Søk 1	Facilitation AND primary school AND tautism	0	0	18.03.24	2018-2024 Academic journals
Søk 2	Facilitation AND autism	54	?	18.03.24	2018-2024 Academic journals

Søk 3	Facilitation AND autism AND school	19	4	18.03.24	2018-2024 Academic journals
Søk 4	Facilitation in school AND autism AND children	12	3	18.03.24	2018-2024 Academic journals

(Fritt etter Thidemann, 2020, s. 89)

3.2.2 Problemstillingens endelige utforming

Før søkeprosessen, var utgangspunktet denne problemstillingen: Hvordan tilrettelegges det for barn med spesielle utfordringer i skole? Hvordan har det blitt tilrettelagt og hva har fungert og ikke? Problemstillingen er dynamisk i en oppgave- og skriveprosess. Den utvides, spisses og endres underveis. Derfor bør en se på en problemstilling som foreløpig. (Thidemann, 2020, s. 88). Etter å ha undersøkt mer om hva som finnes om temaet, ble jeg mer interessert i å se på hva vi vet om inkludering på skolen. Hva sier forskningen, lovverket og praksisen? Sånn kom jeg frem til problemstillingen: *Hvordan er inkludering av barn med autisme innarbeidet i strukturen og praksisen i skolen?* Dette er problemstillingen for denne oppgaven som tidligere ble nærmere presentert i innledningen.

3.3 Presentasjon av funn

3.3.1 Artikkel 1

Artikkelen er en forskningsoversikt over forskningen som er gjennomført i Sverige, Norge, Danmark og Finland i perioden 2011-2023 på obligatorisk grunnskoleopplæring for barn med intellektuell funksjonsnedsetning. Her får vi en oversikt over hva som har blitt forsket på, hva som har blitt litt forsket så mye på eller som ikke har blitt søkelys på rundt temaet.

Resultatene viser at søkelyset er størst på det profesjonelle innholdet i utdanningen for elever med intellektuell funksjonsnedsetning (IF). Det er enighet om at inkludering er ønskelig, men det å definere inkluderingsbegrepet er utfordrende og varierer. Det kom også frem at det var få forskningsartikler som satte søkelys på elevens perspektiv.

Tabell 4. Artikkel 1.

Artikkel 1:	Frostlund, J. & Nordgren, P. (2023). Inkludering, en skola för alla och elever med intellektuell funktionsnedsättning i grundskolan: En forskningsöversikt av forskning i Sverige, Norge, Danmark och Finland. <i>Nordisk tidskrift för Allmän didaktik</i> , 9(1). 10.57126/noad.2023.19540
Hensikt	Hensikten er å gi en oversikt over og analysere resultatene av forskningen om obligatorisk grunnskoleopplæring for barn med IF, som er gjennomført i Sverige, Norge, Danmark og Finland i perioden 2011-2023.
Metode	Metoden som er brukt er en "scoping review". Det er en forskningsoversikt der det systematisk samles inn all aktuell forskning litteratur om et tema for å finne ut hva en vet og hva mangler det forskning om.
Utvalg	Forskning om grunnskoletilbudet for IF i Sverige, Norge, Danmark og Finland under perioden 2011-2023.
Resultater	Forskningen fokuserer mest på det profesjonelle innholdet i utdanningen av elever med IF og det er enighet om at inkludering er ønskelig, men det er utfordringer med å møtes elevenes behov. Definisjonen av inkluderingsbegrepet varierer blant de profesjonelle og i forskningen er det lite fra et elevperspektiv da elever med IF ofte opplever et negativt læringsmiljø og derfor deltar mindre i de sosiale aktivitetene på skolen.
Kvalitet	Artikkelen er fagfellevurdert og er ble publisert i nyere tid, i 2023. Den er publisert i <i>Nordisk tidskrift för allmän didaktik</i> som publiserer vitenskapelige studier om undervisning og system. Tidsskriftet har også fokus på den nordiske og kontinentaleuropeiske didaktiktradisjonen. (Göteborgs univeristet, 2024). Den har en IMRAD- struktur der fremgangsmåten i en forskningsoversikt er beskrevet. (Søk & skriv, u.å.) Forfatterne egne forståelser og ståsted diskuteres ikke. Her har de også gått gjennom all forskningslitteratur og valgt ut selv hva de mener er mest aktuelt og viktig i forhold til temaet.
Relevans	Denne artikkelen er relevant da den omhandler intellektuell funksjonsnedsettelse hos barn i skolen og ser på både lærernes og elevens side. Den samler all aktuell forskning rundt dette temaet i de nordiske landene for å se på hva en har funnet ut til nå og hva en mangler av informasjon.

(Fritt etter Thidemann, 2020, s. 95)

3.3.2 Artikkel 2

Artikkelen tar for seg en analyse over opplæringsregelverket der fokuset blir satt på skolens plikt til individuelt tilpasset opplæring, retten til spesialundervisning og retten til et trygt skolemiljø. Søkelyset blir også satt på skolens samfunnsoppdrag, og de menneskerettslige forpliktelsene med søkelys på retten til inkluderende utdanning.

Tabell 5. Artikkel 2.

Artikkel 2:	Martnes, M. (2022). Ufrivillig skolefravær hos autistiske barn: Er bestemmelsene i opplæringslova egnet til å ivareta retten til inkluderende utdanning?. <i>Kritisk juss</i> , 48(3), s.190-212. https://doi.org/10.18261/kj.48.3 .
Hensikt	Andelen autistiske barn som utvikler ufrivillig skolefravær, er så høy at det tyder på en systematisk svikt. Her vil forfatteren finne ut om bestemmelsene i opplæringsloven er egnet til å ivareta retten til inkluderende utdanning.
Metode	Analyse av opplæringsregelverket, spesielt skolens plikt til individuelt tilpasset opplæring, retten til spesialundervisning og retten til et trygt skolemiljø.
Utvalg	Ingen utvalg. Tar utgangspunkt i skolens samfunnsoppdrag, de menneskerettslige forpliktelsene og opplæringsregelverket.
Resultater	Opplæringsloven har et annet språk enn de menneskerettslige forpliktelsene. Det fører til at de menneskerettslige forpliktelsene blir lite synlige for dem som forvalter opplæringsregelverket. I opplæringsregelverket kom det frem et snevert syn på barn med to hovedgrupper. Den første gruppen handler om de barna som har god helse, jevn utvikling, og som har evne til å oppfylle en rekke krav og forpliktelser. De barna som ikke oppfyller disse kravene og forpliktelsene kan her øke innsatsen. Den andre gruppen handler om de barna som trenger spesialundervisning. Dette er de barna som har klare helse- og/eller læringsutfordringer.
Kvalitet	Denne artikkelen er fagfellevurdert og er ble publisert i nyere tid, i 2022. Den er publisert i et tidsskriftet <i>kritisk juss</i> . Her blir artiklene vurdert av en fagfelle, som er en anonym person, og de praktiserer "bobbelt blind", som vil si at verken forfatter eller fagfellen kjenner til hverandres identitet.

	Tidsskriftet retter seg mot temaer om rettspolitiske, juridiske og samfunnsmessige problemer knyttet til rettsstat (Juridika, u.d.).
Relevans	Artikkelen er relevant da den beskriver lovverkets betydning i forhold til inkludering av barn med spesielle behov i skolen.

(Fritt etter Thidemann, 2020, s. 95)

3.3.3 Artikkel 3

Artikkelen tar for seg en undersøkelse som er gjort blant 672 frivillige foreldre. De tar opp temaer som faglig mestring, bokstavlæring, engstelse for spesielle fag, prestasjonsangst, og mestringsillit. Disse temaene sammenlignes i grupper som har ADHD, ASF, ADHD og ASF og ingen diagnoser. Resultatene de har kommet frem til er at 80% av elever med nevrodiagnoser og 50% av elevene med angstrelaterte diagnoser har faglig vansker. Alt i alt er det elever med ADHD og/eller ASF har større faglige utfordringer enn andre elever som også strever med skolevegring.

Tabell 6. Artikkel 3.

Artikkel 3:	Amundsen, M. L., & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. <i>Tidsskrift for velferdsforskning</i> , 25(4), s. 1-14. https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6
Hensikt	Problemstillingen er "Strever elever med skolevegring også med faglig mestring og prestasjonsangst?". Dette er utgangspunktet for studien. Videre blir det sett nærmere på om elever med ASF og ADHD har større utfordringer med faglig mestring sammenlignet med andre elever som også strever med skolevegring. Tidligere undersøkelser har vist at dette er grupper som har utfordringer knyttet til skolemiljøet og som i stor grad rammes av skolevegring.
Metode	Artikkelen bygger på en undersøkelse som innebærer spørsmål om "deres erfaringer med barnas faglige mestring i perioden da skolevegringen startet" og, om det var "signaler hos barnet ditt som bekymret deg før skolevegringen var et faktum". Deretter ble de spurt om barnets utfordringer og vansker med å følge med faglig, læring av bokstaver, prestasjonsangst og mestringsfølelse og, om barnet vegret seg til spesielle fag. Det ble også spurt om barnets eventuelle diagnose, kjønn, alder, når skolevegringen startet og varigheten på

	<p>den. Spørsmålene hadde svaralternativene som varierte mellom "ja, i stor grad", "Ja, i noe grad" og "nei" eller "ja" og "nei" eller "ja", "delvis" og "nei" eller andre svaralternativer på alder og tid. Et spørsmål hadde åpent svaralternativ der den foresatte kunne skrive inn svaret selv. Deretter ble resultatene samlet og fordelt på de temaene faglige vansker, bokstavlæring, engstelse for spesielle fag, prestasjonsangst, og mestringstillit. Til slutt ble de ulike diagnose gruppene sammenlignet med hverandre.</p>
Utvalg	<p>Utvalget er 672 foresatte til barn som strever med skolevegring. På bakgrunn av det foreldre oppgir i undersøkelsen er det 105 elever med ASF, 128 elever med ADHD, 71 elever med både ASF og ADHD, 184 elever med angstdiagnose, 58 elever med annen diagnose og 125 elever med ingen diagnose. Foreldrene ble rekruttert gjennom en nettverksside på Facebook. Lederen for siden la ut linken med informasjon om deltagelsen. På bakgrunn av et spørsmål om de foresattes utdanningsbakgrunn viser det seg at det er en skjevhet i utvalget da de foresatte har en forholdsvis høy utdanning.</p>
Resultater	<p>Faglige vansker: 61% foresatte oppgir at barna deres hadde faglige vansker. Dette gjelder halvparten av dem med angstrelatert diagnose eller dem med ingen diagnose. Den gruppen med ADHD eller ASF var det 8/10 som hadde faglige vansker.</p> <p>Bokstavlæring: 28% foresatte oppgir at barnet deres hadde problemer med bokstavlæring i første klasse. Gruppen med ADHD så gjelder dette 4/10. Her fikk de samme resultat med å samle gruppen med ADHD og ASF.</p> <p>Engstet seg for spesielle fag: 8/10 (76%) foresatte oppgir at deres barn viste tidlig tegn på vegring i enkelte fag. Dette gjelder 85% for gruppen med ASF, 82% for gruppen med ADHD og 80% for Gruppen med ASF og ADHD.</p> <p>Prestasjonsangst:</p>

	<p>7/10 (71%) foresatte oppgir at barna deres hadde prestasjonsangst da skolevegringen startet. Dette gjelder 8/10 (81%) av gruppen med ADHD og 6/10 (64%) av gruppen med ASF.</p> <p>Mestringstillit:</p> <p>83% foresatte oppgir at deres barn har redusert mestringstillit da skolevegringen var et faktum.</p>
Kvalitet	<p>Artikkelen har en IMRAD struktur og, er gjennomgått og anbefalt av NSD. Selve undersøkelsen ble gjennomført i 2021. Både fremgangsmåte og hvordan undersøkelsen er utformet er tydelig presentert i artikkelen. Den viser også refleksjoner rundt utarbeidingen av spørsmål og mulige svakheter med både spørsmål og skjevhet i utvalget er nevnt. En må også være bevisst på at dette er de foresattes perspektiv og ikke barnas.</p>
Relevans	<p>Artikkelen er relevant da den undersøker de foresattes inntrykk av barnas reaksjoner og opplevelser når det gjelder skolen. Dette kan gi oss et bilde på utfordringer barn med nevrodiagnose har i forhold til andre barn i dag. Dette er en undersøkelse fra 2021 og har derfor også relevans.</p>

(Fritt etter Thidemann, 2020, s. 95)

3.3.4 Studiens troverdighet

For å vurdere artiklens kvalitet må en vurdere artiklens *validitet* og *reliabilitet*. Validitet er gyldigheten. Reliabilitet handler om nøyaktigheten i studien og påliteligheten i datamaterialet. (Ellingsen, Drageset & Lindstrøm, 2008, s. 37). En måte å vurdere artiklens kvalitet på er å bruke sjekklister. Sjekklister er en systematisk måte å gå gjennom artiklene, samtidig som en stiller kritiske spørsmål. Artiklene har ulike studiedesign og da er det hensiktsmessig å bruke ulike sjekklister for å vurdere kvaliteten. Det er brukt to ulike sjekklister for å sjekke artiklens kvalitet. (Thidemann, 2020, s. 91). "Sjekklisten for vurdering av oversiktsartikkel" (Helsebiblioteket, 2021) ble brukt for å sjekke artikkel 1 og 2. Artiklens formål og relevante studier eller stoff var klart. I artikkel 1 ble de inkluderte studiene tilstrekkelig vurdert ved at vurderingene ble gjort i flere omganger. Artikkel 2 har lovverket i fokus og innholdet blir diskutert. I artikkel 2 var det ikke behov for en metaanalyse, men i artikkel 1 er det utarbeidet en metaanalyse som er oversiktlig, fornuftig og forsvarlig. Disse artiklene kan ikke direkte overføres til praksis, men peker på områder som bør undersøkes mer i dette feltet. "Checklist

for analytical cross sectional studies” (Helsebiblioteket, 2021) ble brukt for å sjekke artikkel 3. Inkluderingskriteriene var tydelige. Fremgangsmåten, eventuelle skjevheter og utvalg ble beskrevet. Undersøkelsen ble presentert gjennom sosiale medier på en lukket side for foresatte til barn på skolen. Det ble tydelig videreformidlet hva undersøkelsen angikk av en mellommann med tilgang til denne lukket gruppen. På denne måten blir det imidlertid vanskelig å kontrollere balanse i utvalget. Det ble lagt inn spørsmål til de foresatte om dere bakgrunn og om barnet for å kunne sjekke de eventuelle skjevhetene. Resultatene fra denne undersøkelsen ble samlet inn tabeller og figurer for å visualisere resultatene og sette dem opp mot hverandre.

3.3.5 Ethiske utfordringer

Det er etiske utfordringer når det gjelder forskning på barn generelt og det er spesielt utfordrende hvis barnet er sårbare og særlige utfordringer. I disse artiklene har det blitt unngått en del etiske utfordringer ved å se på forskning som er tilgjengelig, lovverket og undersøkelse der det er foreldrene som svarer og ikke barna. Undersøkelser har alltid noen etiske utfordringer rundt hvordan skal spørsmålene stilles, hvordan en skal gå frem, hvordan analysere og det å være sikker på at deltagerne har fått informasjonen de trenger for å kunne gi sitt samtykke. (Forskningsetikk, 2019).

Artikkel 1 ligger det etiske utfordringene i hvilke forskning skal en inkludere og ekskludere, og hvorfor. Det handler også om hvordan en skal forstå resultatene som blir representert og hvordan en tolker resultatene i det store bilde. Artikkel 2 er det etiske utfordringer rundt analysen av regelverket, hvordan det blir tolket og satt i sammenheng. Undersøkelsen i artikkel 3 var anonym, og det var et informert samtykke. Deltagelsen var frivillig og seltakerne hadde mulighet til å trekke seg underveis uten konsekvenser. Noen etiske utfordringer når det gjelder internettundersøkelser, kan være at en ikke er sikker på hvem som deltar. Det er mulig for en deltager å delta flere ganger og under andre navn. Det kan være en fare for falsket data. En annen utfordring kan være at en ikke kan forsikre seg om et informert samtykke gjennom skjermen og ved å gå via en mellommann. (Forskningsetikk, 2019).

3.3.6 Kildekritikk

De valgte artiklene er utarbeidet med hver sin metode. Artikkel 1 er et *scoping review* der de tar for seg all forskning som gjort i de siste årene. Der ser de på hva som det er gjort forskning på og hva som mangler. Her velger de ut forskningsartiklene ut ifra hva de mener er relevant i forhold til det de undersøker.

Artikkel 2 analyserer lovverket for å se hva den sier om rettigheter og plikter både til skolen og til barn med ASF. Det gjennomgås lovverk, de menneskeligrettslige forpliktelsene, dommer, NOU og statistikk. Det vises til forslag om endringer både ved å vise til andre, men også etter forfatterens egne meninger. Det er mange gode poenger i artikkelen samtidig som en kan få inntrykk av personlige meninger som en må ta i betraktning.

Artikkel 3 har en undersøkelse som baserer seg på en tverrsnittsundersøkelse, som brukes for å beskrive forekomsten av det en undersøker. En slik undersøkelse kan ikke si noe sikkert angående årsakssammenhenger og en må derfor vær forsiktig med å ikke trekke slutninger ut ifra slike undersøkelser. (Helsebiblioteket, 2017). Likevel viser funnene tydelig at faglige utfordringer er et kjennetegn ved elever som strever med langvarig skolevegring. Det er også tydelig at elever med nevrodiagnose sammenlignet med barn uten en diagnose, har større utfordringer og er mer utsatt.

3.4 Analyse og tolkning

Under lesingen av artiklene var søkelyset på problemstillingen og hva som kunne være aktuelt for å belyse den mer. Kodene som ble funnet i artiklene ble markere med tusj i ulike farger for å indikere de ulike kodene og temaene. (Thidemann, 2020, ss. 93-97). Dette ble gjort for å få en oversikt over kodene som dukket opp og for å gjøre det lettere å samle dem og analysere dem. Tabell 7 viser de ulike kodene som kom frem i de ulike artiklene. Videre i tabell 8 er kodene i artiklene blitt samlet og fordelt på 4 temaer.

Tabell 7. Sammenligning av foreløpig tema

Artikkel 1	Artikkel 2	Artikkel 3
1. Inkludering	1. Autisme	1. Nevrodiagnoser: ADHD
2. Det profesjonelle, praksisen.	2. Sårbarhet	ASF
3. Elevperspektiv	3. Diskriminering	2. Skolevegring
	4. Ufrivillig skolefravær	3. Faglig og sosial mestring
		4. Prestasjonsangst

	5. Skolen og samfunnsoppdraget 6. Samarbeid 7. Inkludering, tilrettelegging og forebygging 8. Tilpasset undervisning, spesialundervisning	5. Mestringstillit
--	--	--------------------

(Fritt basert på Aveyards (2019) tematiske analysemodell)

Tabell 8. Sammenfatning av tema

Samlet tema fra artikkel 1	Samlet tema fra artikkel 2	Samlet tema fra artikkel 3	Sammenfattet tema
- Elevperspektiv	- Ufrivillig skolefravær - Diskriminering - Autisme - Sårbarhet	- Skolevegring - Faglig og sosial mestring - Prestasjonsangst - Mestringstillit - Utviklingsforstyrrelse	Ufrivillig fravær for elever med utviklingsforstyrrelse
- Det profesjonelle, praksisen - Inkludering	- Skolens samfunnsoppdrag - Samarbeid - Normalen - Inkludering, tilrettelegging og forebygging - Tilpasset undervisning, spesialundervisning	- Faglig og sosial mestring - Prestasjonsangst - Mestringstillit	Skolens plikt og praksis for tilrettelegging

(Fritt basert på Aveyards (2019) tematiske analysemodell (Thideman,2020,s.96))

4 Resultater

4.1 Ufrivillig fravær for elever med nevrodiagnose

Artikkel 1 og 3 setter søkelys på barn med nevrodiagnose og/eller IF. Artikkel 3 har søkelys på barn med autisme, som går under nevrodiagnose og IF. Det artiklene er enige om er at det er store utfordringer for elever med utviklingsforstyrrelse og at de er ekstra sårbare. Når det gjelder autistiske barn er de ekstra sårbare pga symptombilde, og funksjonsnivå. I tillegg i en menneskerettslig kontekst har denne gruppen vært utsatt for diskriminering tidligere som gjør at de blir regnet som ekstra sårbare. (Martnes, 2022, s. 201).

Artikkel 1 viser til at det er lite forskning som viser et elevperspektiv. Den lille forskningen som omhandler elevperspektiver i forhold til inkludering, viser at elever med IF opplever sitt læringsmiljø mer negativt enn andre elevgrupper og deltar mindre i skolens sosiale aktiviteter. Et annet resultat er at elever som får instruksjoner og hjelp når det gjelder den mellommenneskelige adferd og regler for samarbeid i en rasjonell kontekst, kan i større grad tilegne seg akademiske evner i klasserommet. (Frostlund & Nordgren, 2023).

Artikkel 2 presenterer resultater fra flere undersøkelser. Ifølge en liten norsk undersøkelse viser at 53% av en gruppe autistiske barn hadde opplevd vansker med å dra på skolen eller å bli der en hel skoledag. En annen undersøkelse av Landsforeningen Autismes Inklusjonsundersøkelse fra 2021 viste til ufrivillig skolefravær hos 45%. Dette gjelder ikke bare i Norge, men i Sverige er det også antatt at mellom 40-53% autistiske barn har ufrivillig skolefravær. Her trekkes stressfaktorene uforutsigbarhet, manglende relasjoner til de voksne, stress, overveldelse, støy og/eller mobbing fram. "Tallene tyder på systemsvikt" og "at skolesystemet ser ut til å virke i disfavør av autistiske barn". (Martnes, 2022, s. 195).

I artikkel 3 viser funnene i spørreundersøkelsen, som er rettet mot foreldre med barn som strever med skolevegring, viser at blant barn og unge som strever med skolevegring, er det en høy andel som har faglige utfordringer og prestasjonsangst. Funnene tyder på at barn med nevrodiagnoser er spesielt utsatte. Før skolevegringen var et faktum, viser funnene at det var sju av ti elever som hadde prestasjonsangst, åtte av ti hadde redusert mestringstillit og seks av ti strevde med det faglige. (Amundsen & Møller, 2022, s. 11). Undersøkelsen viser også at elevene uansett diagnose eller ikke, har engstet seg til spesielle fag før skolevegringen startet. Her viser resultatet at dette gjelder 76% og er høyt blant alle elevene. Når det gjelder elevene

med ASF, gjelder dette 85% og elever med både ASF og ADHD gjelder dette 80%. For elever med ingen diagnose gjelder dette 62%. (Amundsen & Møller, 2022, s. 6)

4.2 Skolen og tilrettelegging

4.2.1 Lovens syn på barn

I analysen til artikkel 2, ser det ut til at opplæringsregelverket bygger på et snevert syn på barn, noe som kan føre til at det mangler ressurser for ivaretagelse av mangfoldet i skolen. Dette kan være på grunn av normalen regnes å være barn som klarer seg uten tilpasninger og tilrettelegging. Dette synet på barnet bygges på to hovedgrupper. Den første omhandler barn som har god helse, jevn utvikling, og evnen til å møte kravene og forpliktelsene. Her er det mulig for barna som detter litt av eller henger etter å øke intensiteten for å ta igjen de andre. Den andre gruppen omhandler barn som krever tilrettelegging og spesialundervisning på grunn av klare helse og- og/eller læreutfordringer. I analysen kommer det fram at for autistiske barn blir disse to gruppene for snevre på grunn av at autistiske barn varierer i evnenivå og usynlige men sammensatte helseutfordringer og lav stresstoleranse. (Martnes, 2022, s. 212).

4.2.2 Skolens samfunnsoppdrag

Artikkel 2 opplyser om skolen samfunnsoppdrag noe som kommer frem i formålsparagrafen i opplæringsloven. Den går ut på både individets og samfunnets behov og at disse behovene utgjør minstekravet. Skolen i denne konteksten er viktig del i velferdsstaten. Skolen gjør at foreldre kan gå på jobb og at barna får en opplæring som gjør dem klare til å trå inn i samfunnet når de blir voksne. Skolen er en sentral del av samfunnskontrakten og som et likestillingsverktøy. Samtidig er skolen et viktig verktøy for å kunne ivareta folkerettslige forpliktelser, særlig de menneskerettslige der retten til inkluderende utdanning er sentralt for temaet. (Martnes, 2022, s. 197). Her inngår det at alle elever skal inkluderes uten diskriminering. (Martnes, 2022, s. 201). Ifølge helse- og omsorgstjenesteloven §3-2 er kommunen pliktige til å tilby helsetjeneste i skolen. Eller skal også skolen samarbeide med andre tjenester i kommunen som er til hjelp for barnet enten om det er vansker i forhold til helse, det personlige, sosiale eller emosjonelle ifølge opplæringsloven §2-5. (Martnes, 2022, s. 208). Det trekkes frem et forslag til en lovendring av Marie-Lisbet Amundsen, som går ut på å presisere at skolen må utforme en tiltaksplan når en elev engster seg for å gå på skolen. Dette ville tydeliggjort viktigheten av at skolen har et system for å forebygge utrygghet. Det

ville også anerkjenne at barn er forskjellige og at det er ulike forhold som kan føre til utrygghet og muligens ekskludering for hvert enkelt barn. (Martnes, 2022, s. 207)

4.2.3 Faglig og sosial mestring

Faglig og sosial mestring knyttes til motivasjon og trivsel. Det handler om at elevene får tro på hva de kan gjøre på egenhånd og at de har mulighet til å påvirke sitt eget liv og situasjon. Undersøkelsen fra artikkel 3, viser at 61% av foreldrene oppgir at barnet deres hadde faglige vansker. Her kommer det frem at fem av ti elevene med angstrelaterte diagnoser eller ikke en diagnose hadde faglige vansker, mens dette gjaldt åtte av ti elever med ADHD eller ASF. Årsakssammenheng er utydelig, men mulige årsaker kan være at elevene har fått læringshull som konsekvens fra skolefraværet, eller så kan det ha sammenheng med at elevene gruer seg til skolen fordi de ikke opplever mestring i det faglige. (Amundsen & Møller, 2022, s. 4). I tillegg bidrar faglig og sosial mestring til økt mestringstillit. Det handler om å ha troen på seg selv, det en kan få til og egne ressurser, noe som har betydning for selvfølelsen og selvtilliten. Hvis en elev har lav mestringstillit kan det føre til at både motivasjon for skolearbeid og selvtilliten blir lavere, og kan føre til prestasjonsangst. I undersøkelsen kommer det frem at 64% av elevene med ASF, 80% av elevene med ADHD og 62% av elevene uten en diagnose hadde prestasjonsangst da skolevegringen startet. Ifølge de foresatte er det 83% av barna deres som hadde lavere mestringstillit da skolevegringen hadde startet. Dette gjelder 86% av elever med ASF, 89% av elever med ADHD og 72% av elever uten en diagnose. Ifølge Amundsen og Møller kan en mulig forklaring være at barna ikke har fått en tilpasset undervisning som legger opp til gode mestringsopplevelser på skolen. (Amundsen & Møller, 2022, ss. 7-8).

4.2.4 Inkluderingsbegrepet, og integrering

I forskningsmiljøet er det uenighet i hvordan inkluderingsbegrepet skal defineres, noe som fører til at de profesjonelle bruker og forstår inkluderingsbegrepet ulikt. I forskningsoversikten ble det funnet fire perspektiver på inkludering som bygges opp under perspektivene som Göransson och Nilholm (2014) beskriver. Den første er *spesifikt individualisert definisjon* som handler om at det skal sikres at barn med skolevansker blir inkludert i det sosiale som kunnskapsmessig deltagende. Det andre perspektivet er *Generalisert individualisert definisjon* som utvider begrepet til å handle om alle elever i skolen. Dette handler om at alle elever, både sosialt og faglig, skal bli ivarettatt.

Det tredje perspektivet er *felleskapsdefinisjon* som har søkelys på at det skapes felleskap der alle elever med dere likheter og ulikheter blir inkludert. Det fjerde og siste perspektivet som blir presentert er *plasseringsdefinisjon*. Det handler om at barn med utfordringer og vansker i skolen blir plassert i vanlige klasserom. Generelt har de profesjonelle en plasseringsdefinisjon av inkludering. (Frostlund & Nordgren, 2023, s. 14 & 20).

Felleskapet i skolen ansees som viktig og etter opplæringsloven 1-3 skal tilpasning i det faglige foregå i felleskapet. Her er tanken at undervisningen i utgangspunktet skal være inkluderende for alle, men et spørsmål er om felleskap og inkludering er det samme. Her trekkes det frem at hvis felleskapet skal være inkluderende, må hvert barn møte utfordringer de kan mestre, noe som krever tilrettelegging og medvirkning. (Martnes, 2022, s. 203). I opplæringsloven brukes begreper som spesialundervisning og hengende etter, noe som tyder på at forskjellene blir sett på som unntak. Barn har en aktivitetsplikt (Martnes, 2022, s. 202) som blir vanskelig å holde for noen når det ikke blir tilrettelagt for det. I denne sammenhengen blir ikke inkludering fremhevet ved å dele barn inn i grupper for "normale barn" og en gruppe for "de som faller utenfor", men heller integrering. (Martnes, 2022, s. 206). Barnekomiteen har uttalt seg om at inkludering ikke er det samme som integrering. (Martnes, 2022, s. 198).

4.2.5 Mangel på forskning

Det finnes mye forskning på det profesjonelle innholdet i den obligatoriske grunnskolen for elever med IF. Det handler om hvordan de profesjonelle oppfatter arbeidet med elever med IF, om inkluderende praksiser og hvilke behov det er for støtte. I forskningen blir det observert mangel på forskning som omhandler interaksjonen mellom elever og lærere, om den mellommenneskelige kommunikasjonsevnen og kommunikasjonsevne i et elevnært perspektiv. (Frostlund & Nordgren, 2023, ss. 11-12).

5 Diskusjon

5.1 Ufrivillig fravær for elever med nevrodiagnose

Skolevegring er en reaksjon som kan forekomme hos elever som vil, men ikke klarer å gå på skolen og dermed fører til ufrivillig fravær i skolen. (Havik, 2022). Autismespektertilstand, som er en utviklingsforstyrrelse, byr på ulike utfordringer for eleven. (Martnes, 2022, s. 193).

Autismespektertilstandene er så ulike at det kan se like ulikt ut akkurat som alle barn er ulike. (Befring, 2022, s. 524). Noen av likhetstrekkene handler om lav toleransen for stress og støy. Stressfaktorer er et problem for ivaretagelsen av retten til utdanning og helse (Martnes, 2022, s. 195). Hvis en ser på toleransevinduet, vil eleven gå over sitt toleransevindu med for mye stress og støy, og blir *hyperaktivert*. (Moen & Moen, 2021, ss. 90-93). Vi kan se at barn med en autismitilstand og et barn uten har svært ulike utgangspunkt. Dette kan illustreres med en trapp som beskriver både toleransevinduet (Moen & Moen, 2021, ss. 90-93) og stressmodell for barn AST (Statlig Spesialpedagogisk Tjeneste, 2022). Det øverste trinnet er den øverste grensen for toleransegrense for stress. I løpet av en dag kan vi ta noen steg opp, kjenne at trykket er høyt og deretter kan vi ta noen steg ned igjen uten at vi har nådd det øverste trinnet for vår toleranse. Et barn med en autismitilstand starter ikke på bunnen men er allerede gått opp noen trappetrinn som sitt utgangspunkt. Det er et steg for språkvansker, et steg for kommunikasjonsvansker, et steg for vansker med å forstå de sosiale kodene, et steg for søvnproblemer, og et steg for de sensoriske vanskene med lyd, lys, lukt og berøring. Dermed er det i utgangspunktet kortere avstand til toleransegrensen. Derfor er det et større behov for trygghet og forutsigbarhet. Dette sårbarheten til barn med AST. (Befring, 2022, s. 524-526; Statlig Spesialpedagogisk Tjeneste, 2022; Bjåstad, Sagstad & Iversen, 2022, s. 213-220). Barn er sårbare for en skolehverdag som ikke er tilpasset deres behov. Når gapet mellom barnets evner og krav fra skole blir for stor, tærer det på barnets mestringstillit. (Martnes, 2022, s. 201).

Studien til Amundsen og Møller viser at barn med en autismespektertilstand har større utfordringer med det faglige, bokstavlæring, prestasjonsangst, mestringstillit og engster seg i høyere grad for spesielle fag. Studien viser også at hvis et barn har en autismespektertilstand og i tillegg en annen diagnose, i dette tilfelle ADHD, har eleven enda større utfordringer. (Amundsen & Møller, 2022). Tidligere var det først en antakelse om at angst var en del av autismespektertilstanden. Det er i løpet av de siste tiårene at det har blitt undersøkt nærmere og funnet ut at personer med autismespektertilstand er mer sårbare og har høyere risiko for andre diagnoser ut i fra to undersøkelser. Funnene viser at 70 og 62 prosent av elever med AST hadde en annen diagnose. (Bjåstad, Sagstad, & Iversen, 2022, s. 220). Funnene fra disse to undersøkelsene er noe høyere enn funnene til Amundsen og Møller. I undersøkelsen fikk utvalget av foresatte fikk spørsmål om barnet hadde en diagnose. Barna hadde svaralternativene ASD/AST, ADHD, angstdiagnose, annen diagnose og ingen diagnose og det var mulighet for å krysse av på flere. 10 prosent av disse svarte både AST og ADHD som

utgjør 40 prosent av barna med AST (Egen regning: 106 med AST + 71 med AST og ADHD= 177. $71/177*100=40$ prosent). (Amundsen & Møller, 2022, s. 3). Selv om funnene til Amundsen og Møller er noe lavere, er fortsatt prosentandelen høy.

5.2 Skolens rettslige plikt og praksis for tilrettelegging

Skolen samfunnsoppdrag er tredelt: Den skal bidra til både kvalifisering, sosialisering og subjektivering. *Kvalifisering* handler om at barnet skal tilegne seg nødvendig kunnskap og ferdigheter til sitt fremtidige yrke og som samfunnsborger. *Sosialisering* handler om å utvikle evnen til å fungere som sammen med andre i et fellesskap, som gjelder i alle settinger også om en føler seg lik eller ulik de andre. *Subjektivering* handler om å utvikle sin egen identitet gjennom å jobbe med seg selv. Det går også ut på utvikle autonomi gjennom å øve på å "...være selvstendig, vise egenart, utvikle evner, finne sin vei og jobbe mot egne mål". (Ringereide & Thorkildsen, s. 34).

Martnes mener at tallene fra Landsforeningen Autismes Inklusjonsundersøkelse fra 2021 tyder på systemsvikt og at "skolesystemet ser ut til å virke i disfavør av autistiske barn" (Martnes, 2022, s. 195). Dette handler om hvordan systemet ser ut som det er lagt opp ut i fra en "normal" der ikke alle barn er inkludert og det ikke er lagt opp nok ressurser til denne gruppen som havner utenfor. Det er en del autistiske barn som opplever at skolemiljøet ikke har positiv virkning på deres helse, trivsel eller læring. (Martnes, 2022, s. 207). Skolen har en vei å gå for å oppnå den inkluderende skolen. Det krever kontinuerlig arbeid. Peder Haug (2021) viser til to utfordringer som er sentrale for arbeidet. Den ene er å jobbe for å gjøre skolen mer åpen for mangfold og ulikheter. Det blir behov for kunnskap og kompetanse i alle ledd i skolen. Det er nødvendig å jobbe med dette kontinuerlig og systematisk. (Haug, 2021, ss. 66-67). Skolen arbeider for tilrettelegging ut i fra et lovverk som har et snevert syn på barn. Barn med AST går utenfor "normalen" i lovverket som ikke tar høyde for mangfoldet og barns ulike forutsetninger i et system som er konstruert for en gruppe som (Martnes, 2022, s. 209). Er det en forskjell å arbeide ut i fra et lovverk som regner med et mangfold i normalen? Hvis lovverket regner med mangfoldet blant barn fra starten av, vil en også regne med at ulike ressurser må være klare og tilgjengelige før barnet i har startet på skolen. Det vil også si at det er behov for at det er flere trygge voksne med kompetanse og at lærerne spiller på lag og utveksler erfaringer med hverandre. (Haug, 2021, s. 21)

Den andre utfordringen er at det ikke holder med kunnskap og kompetanse i seg selv, men det handler om hvordan den blir brukt. Skolene har mye kunnskap og kompetanse, men den kommer ikke alltid frem i praksis. (Haug, 2021, ss. 66-67). Skolens arbeid med inkludering ser veldig ulikt ut. Grunnen for at skoler opererer ulikt kan være på grunn av økonomi, politikk, og skolesystemet i kommunen. (Haug, 2021, s. 21). Det var lenge fokus på integrering før inkluderingsbegrepet kom inn i bildet. "Kanskje bygger fellesskapsideen i større grad på integrering enn inkludering? (Martnes, 2022, s. 204). Inkludering blir sett på som viktig i skolen. Der er et prinsipp som er en av de mest sentrale verdiene i en norsk skole. (Hølland, 2021, s. 10). Forskningen på dette er derimot uenige i hvordan dette inkluderingsbegrepet skal defineres, som har betydning for hvordan en skal jobbe. Hvis en ikke vet hva inkludering betyr, vil det være vanskelig å forstå hvordan en skal jobbe med et. Plasseringsdefinisjon, lærernes forståelse av inkludering, er gjentagende i forskning ifølge Foslund & Nordgren (2023). (Frostlund & Nordgren, 2023). Siden barn er ulike i utgangspunktet er det kanskje ikke noe fasitsvar på hvordan tilrettelegge og spesielt ved tilrettelegging for barn med AST, da det kan se ulikt ut og reaksjonene er ulike. (Befring, 2022, s. 524).

5.3 Betydningen av tilrettelegging

Når en høy andel av de som strever med skolevegring, ikke opplever faglig mestring, betyr det at skolen svikter sin egen målsetting om å tilby alle elever tilpasset opplæring. "Faglig mestring er tett relatert til selvfølelse og mestringstillit, som igjen har stor betydning når det gjelder spørsmål om å utnytte læringspotensial." (Amundsen & Møller, 2022, s. 11). Det at elever får oppleve faglig mestring, både faglig og sosialt, i skolehverdagen er viktig for alle elever, og særlig viktig for de mer sårbare elevene. (Amundsen & Møller, 2022, s. 12). Skolemiljøet kan både være en beskyttelsesfaktor og en risikofaktor. (Kvelling, 2014, s. 76). Det handler om at skolen skal være et oppbyggende miljø som beskytter mot belastninger og skader. Skolen skal også ha et fokus på å forebygge psykiske helseplager. For at skolemiljøet skal være godt, skal det virke "...positivt på elevenes helse, trivsel og læring, trygghet og sosiale tilhørighet" (Ringereide & Thorkildsen, s. 35). Hvordan skal dette gjøres i praksis? Havik presenterer noen forebyggende tiltak som ser ut til å bygge på Barths tre søyler: relasjon, trygghet og følelsesregulering (Ringereide & Thorkildsen, 2020, ss. 39-48). Det er fokus på relasjoner mellom eleven og læreren og eleven og klassen. Ved å skape et godt klassemiljø og gode relasjoner, vil det føre til en hverdag preget av trygghet og forutsigbarhet.

Det vises at en god relasjonen mellom eleven og læreren, er positivt for elevens læringsprosesser. Det innebærer både å legge opp til mestringsopplevelser og møte eleven på det følelsesmessige. (Havik, 2022, ss. 97-98).

Det å identifisere utfordringene til barnet på et tidlig stadiet er viktig. Ifølge prioriteringsveilederen for psykisk helsevern for barn og unge gir ikke skolefravær og skolevegring rett til nødvendig helsehjelp i spesialhelsetjenesten. Det må være andre grunner for henvisningen, men skolefravær og skolevegring kan vektlegges her. (Martnes, 2022, s. 209). Når det gjelder fravær, finnes det retningslinjer men ikke noe innhold i loven som inneholder oppfølging av fravær. Martnes mener at det er positivt at fravær følges opp men at det er uheldig om denne oppfølgingen starter med fraværet og ikke før. (Martnes, 2022, s. 211). Amundsen & Møller mener at det å identifisere og gripe inn på et tidlig stadiet er en forutsetning for å kunne forebygge skolevegring. (Amundsen & Møller, 2022, s. 12). Igjen handler dette om ressurser. Med flere trygge voksne med kompetanse i klasserommet, er det større mulighet for at alle barna blir sett og at utfordringene blir identifisert på et tidligere stadiet. Det er med på å forebygge fravær ved at det blir tilrettelagt for barnet før barnets toleransegrense, for å stå i krevende utfordringer over tid, er nådd. Det er forebyggende både for barnet ved at det skaper trygghet, mulighet for tygge og gode relasjoner til de voksne og dermed forutsigbarhet. (Ringereide & Thorkildsen, 2020, ss. 39-48).

6 Avsluttende slutninger

Funnene fra artiklene har ikke gitt et direkte svar på problemstillingen, men isteden har de gitt et bilde på hvordan det kan se ut og mulige årsakssammenhenger. Dette er et stort og komplekst tema. Det er flere ledd og variabler som påvirker strukturen og praksisen i skolen som er vanskelig å romme i et lite studie. I tillegg er det ikke alt vi har kunnskap om og som det mangler forskning på.

Det virker som det er en avstand mellom teorien, lovverket og praksisen. Det kan se ut som vi har teorien og kompetansen, men at praksisen ikke alltid følger den. I studiene er søkelyset satt på skolestrukturen og lovverket og det blir sett på mulige årsakssammenhenger her. Samtidig som det ikke kommer frem noe helt konkret og sikkert da det kan være ulike årsaker utenfor skolen som også kan påvirke. For eksempel er diskriminering eller mobbing i og utenfor skolen mulige årsaker, som kan påvirke. Disse ble nevnt i forskningsartiklene men det har ikke fått fokus i studien da søkelyset var satt på loven, skolen og tilrettelegging. Andre

mangler som ble observert var at forskningen baserte seg mye på de profesjonelles perspektiv, men elevenes perspektiv var det ikke mye av. Det kan være ulike grunner til dette. Det kan for eksempel være pga strenge regler når det gjelder forskning og barn i sårbare situasjoner, eller at det handler om hvordan en skal snakke med barn, eller kanskje noe helt annet. En siste observasjon er at det virker som det er mangel på forskning av effektene på tiltakene for tilrettelegging og inkludering. Dette kan ha sammenheng med at det er utfordrende når en ikke har en felles forståelse av inkludering, som kan føre til at ut ifra forståelsen av begrepet vil ulike tiltak benyttes. Det handler muligens også om at alle barn er ulike og dermed har behov for ulik tilrettelegging i utgangspunktet.

Denne studien kan være nyttig for lærere og personer som arbeider innenfor dette feltet i den forstand at selv om studien ikke gir konkrete svar, åpner den opp for refleksjon rundt denne problemstillingen, dagens praksis og forskning på dette feltet. Funnene fra artiklene kan indikere mulige svar på problemstillingen, men dette er ikke en stor nok studie til å kunne gi noen konkrete og helhetlige svar. Funnene har åpnet opp for refleksjon rundt lovverket og skolesystemet, og hvordan det påvirker tilrettelegging og inkludering i skolen. I tillegg viser funnene hva vi vet og hva som mangler innenfor forskningen i dag.

I denne studien er det valgt ut 3 forskningsartikler med ganske ulike forskningsdesign som gjør det mer komplisert i forhold til å analysere og vektlegging av funnene. Ved en omgjørelse ville det vært klokt å finne forskningsartikler med samme, eller lignende forskningsdesign. Det hadde også vært klokt å begrense problemstillingen mer i forhold til at dette er et stort tema. Det som hadde vært interessant og mer berikende er å forske på dette gjennom kvalitativ metode gjennom å intervjuere lærere i ulike skoler for å få innblikk i strukturene, de ulike praksisene og effektene av disse.

Litteraturliste

- Alibia. (u.å.). *Utviklingsforstyrrelse*. Hentet mai 2024 fra <https://www.abilia.com/nb/brukere/diagnoser/utviklingsforstyrrelse>
- Amundsen, M.-L., & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), ss. 1-14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Autismeforeningen. (2023, Juni). *Autismeforeningens inklusionsundersøgelse 2023*. Hentet mai 2024 fra <https://www.autismeforeningen.dk/media/4979/inklusionsundersoegelsen-rapport-2023.pdf>
- Barne-, ungdom- og familiedirektoratet. (u.å.). *Barn med nedsatt funksjonsevne i skolen*. Hentet oktober 2023 fra <https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/funksjonsnedsettelse/funksjonsnedsettelse-utdanning>
- Bjåstad, J. F., Sagstad, U., & Iversen, G. (2022). Autismespektertilstander. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget. *19
- Borge, A. I. (2018). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Gyldendal.
- Direktoratet for e-helse (u.å.) ICD-10 og ICD-11. Hentet 14. mai 2024 fra <https://www.ehelse.no/kodeverk-og-terminologi/ICD-10-og-ICD-11>
- Drageset, S., Ellingsen, S., & Lindstrøm, T. C. (2008). Sykepleieforskning: Kvantitativ tilnærming - en diskusjon og oversikt. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, 10, ss. 28-40. <http://hdl.handle.net/11250/273568> *13
- Forskningsetikk. (2019, februar 12). *Forskningsetisk veileder for inyernetforskning*. Hentet april 2024 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetisk-veileder-for-internetforskning/>

Frostlund, J., & Nordgren, P. (2023). Inkludering, en skola för alla och elver med intellektuell funksjonsnedsättning i grundskolan: en forskningsöversikt av forskning i Sverige, Norge, Danmark och Finland. *Nordisk tidskrift för Allmän Didaktik*, 9(1), ss. 1-19. <https://www.doi.org/10.57126/noad.2023.19540>

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), ss. 265-280. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/08856257.2014.933545>

Göteborgs universitet. (2024, februar 9). *Nordisk tidskrift för allmän didaktik*. Hentet april 2024 fra <https://www.gu.se/didaktik-pedagogisk-profession/nordisk-tidskrift-for-allman-didaktik>

Handlekraft. (2008). *Traumebevisst omsorgs tre pilarer*. Hentet mai 2024 fra https://www.traumebevisst.no/ordliste/2014/Traumebevisst_omsorgs_tre_grunnpilarer.pdf *7

Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: Ei innføring* (Kap. 1-4). Samlaget. *170

Havik, T. (2022). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget. *13

Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: til alle elevers beste* (Kap. 1, 3, 4). Fagbokforlaget. *115

Helse Norge. (u.å.). *Utviklingsforstyrrelser*. Hentet februar 2024 fra <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/>

Helsebiblioteket. (2017, Juni). *Tverrsnittstudie*. Hentet mai 2024 fra <https://www.helsebiblioteket.no/innhold/artikler/kunnskapsbasert-praksis/kunnskapsbasertpraksis.no/4.kritisk-vurdering/4.5-tverrsnittstudie>

- Helsebiblioteket. (2021, September). *Sjekklistor*. Hentet mai 2024 fra <https://www.helsebiblioteket.no/innhold/artikler/kunnskapsbasert-praksis/kunnskapsbasertpraksis.no/4.kritisk-vurdering/4.1-sjekklistor>
- Juridika. (u.d.). *Kritisk Juss*. Hentet februar 2023 fra <https://juridika.no/tidsskrifter/kritisk-juss>
- Kaale, A., & Nordahl-Hansen, A. (2022). Barn og unge med autismeforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (Utg. 6). Cappelen Damm Akademisk. *20
- Kvellido, Ø. (2014). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal.
- Mak, S., & Thomas, A. (2022, 14. oktober). *Steps for Conducting a Scoping Review*. Hentet februar 2024 fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9580325/>
- Martnes, M. (2022, 12). Ufrivillig skolefravær hos autistiske barn: Er bestemmelsene i opplæringslova egnet til å ivareta retten til inkluderende utdanning? *Kritisk juss*, 48(3), ss. 190-212. <https://doi.org/10.18261/kj.48.3.1>
- Moen, B.-E., & Moen, G. L. (2020). *Skolen som samfunnsbygger*. Cappelen Damm Akademisk. *275
- Ringereide, K., & Thorkildsen, S. L. (2020). *Folkehelse og livsmestring i skole*. Pedlex. *67
- RVTS nord. (u.å.). *Konsekvenser: toleransevinduet*. Hentet mai 2024 fra <https://stokurs.rvtsnord.no/delkapitler/konsekvenser-toleransevinduet/>
- Søk & skriv. (u.å.). *IMRaD-modellen*. Hentet september 2023 fra <https://www.sokogskriv.no/skriving/imrad-modellen.html>
- Statlig Spesialpedagogisk Tjeneste. (2021, juni 10). *Nevroutviklingsforstyrrelser*. Hentet mars 2024 fra <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og->

nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/hva-er-
nevroutviklingsforstyrrelser/ *25

Statlig Spesialpedagogisk Tjeneste. (2022, oktober 13). *Autismespekterforstyrrelser*. Hentet
mars 2023 fra [https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/hva-er-
autisme/](https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/hva-er-autisme/) *13

Thidemann, I.-J. (2020). *Bacheloroppgaven for sykepleierstudenter*. Universitetsforlaget.
*128

***Selvvalgt pensum: 865**

Bilde referanser

Bilde 1: RVTS nord. (u.å.). *Konsekvenser: toleransevinduet*. Hentet mai 2024 fra
<https://stokurs.rvtsnord.no/delkapitler/konsekvenser-toleransevinduet/>

Bilde 2: Handlekraft. (2008). *Traumebevisst omsorgs tre pilarer*. Hentet mai 2024 fra
[https://www.traumebevisst.no/program/trygge-
voksne/Traumebevisst_omsorgs_tre_grunnpilarer-2.pdf](https://www.traumebevisst.no/program/trygge-voksne/Traumebevisst_omsorgs_tre_grunnpilarer-2.pdf)