

Å lykkes i barnehage og skole

Barn og elever med autismespekterforstyrrelser og deres foreldres erfaringer med barnehage og skoletilbud i Trondheim Kommune.

Wibeke Johansen, Sonia Tangen, Shahrzad Arfa



Mangfold og inkludering

Å lykkes i barnehage og skole

Barn og elever med autismspekterforstyrrelser
og deres foreldres erfaringer med barnehage og
skoletilbud i Trondheim Kommune.

Wibeke Johansen, Sonia Tangen og Shahrzad Arfa



Samfunnsforskning AS

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Dragvoll allé 38 B

Telefon: 91 89 77 27

E-post: kontakt@samforsk.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS

Mangfold og inkludering

August 2024

ISBN 978-82-7570-764-0 (web)

Omslag: Boquel – *The Glassbox*



Du har lov til:

Dele — kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

Bearbeide — remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle.

Lisensgiver kan ikke kalle tilbake disse frihetene så lenge du respekterer disse lisensvilkårene.

På følgende vilkår:

Navngivelse - Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket.

Ingen ytterligere begrensninger - Du kan ikke gjøre

bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

Notiser:

Du trenger ikke å rette deg etter lisensen for de deler av materialet som er falt i det fri eller der bruken er tillatt av etter lånereglene i åndsverkloven eller annen gjeldende rett.

Ingen garantier er gitt. Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelsene som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

[Les mer om kreditering på creativecommons.org](https://creativecommons.org)

Innhold

Forord	v
Sammendrag	vi
1. Innledning	1
1.1 Regulering av virksomheten i barnehage og skole	2
1.2 Inkludering et grunnleggende prinsipp	4
1.3 Tilpasset opplæring - et helhetlig tilbud	5
1.4 Samarbeid og medvirkning	7
1.5 Autismespekterforstyrrelser variasjon og utfordringer	8
1.6 Elev-lærer relasjon	10
1.7 Rapportens hovedområder og oppbygging	11
2. Metode	13
2.1 Utvalg og rekruttering	14
2.1.1 Intervju med foreldre	14
2.1.2 Intervju med elever	15
2.1.3 Fokusgruppeintervju med ansatte i barnehage og skole	15
3. Presentasjon av funn	16
3.1 Inkludering, Nærskolen og tilpasset opplæring	16
3.1.1 Når prinsippet om inkludering møter virkeligheten	16
3.1.2 Inkludering, nærskolen og elevfellesskapet	20
3.1.3 Tilpasset opplæring	22
3.1.4 Oppsummering om inkludering	25
3.2 Samarbeid, kommunikasjon og medbestemmelse – et ønske om å bli hørt	26
3.2.1 Samarbeid barnehage, skole og hjem	26
3.2.2 Samarbeid – laget rundt barn, elever og familier	28
3.2.3 Elevmedvirkning - å bli lyttet til	30
3.2.4 Oppsummering om samarbeid og kommunikasjon	32

3.3	Kompetanse og profesjonsfelleskap	34
3.3.1	Kompetanse fra et foreldreperspektiv	34
3.3.2	Kompetanse og profesjonsfelleskap	35
3.3.3	Oppsummering om kompetanse	36
3.4	Skolevegring	37
3.4.1	Oppsummering om skolevegring	40
4.	Oppsummering med oppmerksomhetspunkter	43
4.1	Oppmerksomhetspunkter	45
	Referanser	47

Forord

Prosjektet «Å lykkes i barnehage og skole» har sett på barn, elever og foreldres erfaringer med barnehage og skoletilbudet i Trondheim kommune for barn og elever med autismspekterforstyrrelser. Prosjektet er gjennomført i perioden september 2023 til august 2024 av NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling for mangfold og inkludering, på oppdrag av Trondheim kommune.

Vi vil rette en stor takk til alle informanter som har stilt opp til intervju i forbindelse med dette arbeidet, og en spesiell takk til modige elever i Trondheimsskolen som har deltatt med sin stemme og sine erfaringer. Vi vil også takke kunstneren Boquel for forside illustrasjonen.

Prosjektet er i sin helhet finansiert av Trondheim kommune. Vi vil takke Bjørn Helge Græsli i Trondheim kommune for godt samarbeid.

Trondheim, august 2024
Wibeke Johansen
Prosjektleder

Sammendrag

Denne rapporten er et resultat av det arbeidet NTNU Samfunnsforskning AS har gjennomført på vegne av Trondheim kommune når det gjelder barnehage- og skoletilbud til barn og elever med autismspekterforstyrrelser (ASD) i Trondheim kommune. Prosjektet har pågått i perioden september 2023 til august 2024, og har hatt som mål og innhente barn, elever og foreldrenes stemme og erfaringer med det barnehage og/eller skoletilbudet som Trondheim kommune har tilbudt. Utover dette har vi innhentet informasjon fra representanter av ansatte i barnehage og deres erfaringer knyttet til barn og elever med ASD.

I denne rapporten vil vi presentere kort bakgrunnen for prosjektet, hovedinnholdet i det arbeidet som er gjort, data og analyse av data i lys av hva som kan fremme og/eller hemme et godt barnehage- og skoletilbud for de barna og elevene denne rapporten omhandler. Vi vil se på dette i lys av nasjonale og kommunale føringer, samt i teori og empiri som er av relevans for dette arbeidet.

Overordna problemstilling for rapporten er:

Hva må ligge til grunn for at barn og elever med autismspekterforstyrrelser skal oppnå utvikling, læring og mestring i barnehage og skole?

Prosjektet har blant annet sett på overordna prinsipp om inkludering, retten til å ha et opplæringstilbud i nærskolen, elev og foreldremedvirkning. Underveis i møte med elever og foreldrene har vi hørt mange ulike historier, som har vært nyttige og viktige for å kunne sette seg inn i og forstå hva som utfordrer og hva disse barna og elevene trenger i barnehagen og skolen. Vi har blant annet hørt flere historier om barn og elever som ikke vil på skolen om morgenen, og som oftere og oftere kommer hjem/ blir sendt hjem midt på dagen eller som slutter helt å gå på skolen. Dette har gjort at vi etter hvert som prosjektet har beveget seg fremover også har hatt et økt fokus på hva som gjør at barn og elever strever med å både dra til skolen og å være på skolen. Med bakgrunn i disse historiene har vi også valgt å se på data i lys av hva som kan motvirke at elever med ASD i økende grad opplever skolen som stressende, og som kan være negativt for elevens mentale og/eller fysiske tilstedeværelse på skolen.

Mye av vektleggingen i denne rapporten forsøker å ivareta foreldre og elevstemmen, og igjennom dette se om en kan finne noen felles trekk en kan anta vil være mer generelle enn andre. Videre om dette kan bidra til at man i større grad kan sikre at tilbudet i barnehage og skole i større grad ivaretar barn og elever med ASD sine behov. Alle data og informasjon i dette prosjektet er innhentet via individuelle intervju med elever og foreldre og i fokusgruppe intervju med ansatte i barnehager, skoler og ved spesialtilbud.

Vi har søkt å finne ut av foreldre og elevers egne opplevelser, erfaringer, samt tanker og holdninger hos informantene når det gjelder prinsipper som inkluderende praksis, opplevelsen av reell medvirkning, utbytte av det opplæringstilbudet som gis, deltaking i fellesskapet, samt å se på ulike dimensjoner ved inkluderingsbegrepet som faglig, psykisk, og sosial inkludering.

I presentasjon av funn belyses hvordan inkludering for barn og elever med ASD utfordrer både barnehagen, skolen og dermed det tilbudet barn og elever får. Videre hvordan elevene selv beskriver økt stress og vansker med å være i elevfellesskapet i klassen, og hvordan deres behov for å ta pauser og ha mulighet for skjerming ikke alltid er til stede. Videre har vi hørt hvordan erfaringer med rammer i nærskolen legger begrensninger på skolen og mulighet for tilpasninger. Foreldre som i utgangspunktet har ønsket et tilbud i nærskolen for eget barn, forteller om hvordan de etter hvert har valgt å gå for andre opplæringstilbud i spesialtilbud eller i private skoler.

Når det gjelder barnehagen og skolens samarbeid med barn, elever og foreldre, er det ulike erfaringer blant foreldrene, men også mellom foreldre og ansatte. Mens en stor andel foreldre opplever å ha hatt for liten grad av samarbeid med skolen, informerer ansatte i skolen om at de har høyt fokus både på samarbeid og involvering av elever og foreldre. De ansatte på skolen opplever at de strekker seg langt for å ivareta kommunikasjon, dialog og samarbeid med foreldrene. Foreldrene på sin side ønsker seg større grad av samarbeid samt økt grad av innflytelse og medvirkning når det kommer til tilbudet barn og elever får i barnehagen og skolen. De etterspør også økt grad av elevmedvirkning i skolen.

Vi har sett på ulike faktorer som påvirker tilbudet til barn og elever med ASD i barnehage og skole. Her peker både foreldre, elever og ansatte på barnehagen og skolens manglende kompetanse i det å utvikle gode og tilpassete tilbud til barn og

elever med ASD. Både foreldre og ansatte opplever ofte at denne er personavhengig, og/eller for smal og ensformig. Alle ovenstående faktorer er alle sårbarheter i tilbudene som igjen kan føre til økt stress, frustrasjon, mangel på mestringsopplevelser og motivasjon for disse barna og elevene i skolen. Samtlige av de elevene vi har snakket med har alle hatt utfordringer i eget skoletilbud som har ført til at de i kortere eller lengre perioder ikke har vært på skolen. Avslutningsvis forsøker vi oss på en oppsummering og presenterer noen av våre hovedfunn i flere oppmerksomhetspunkter vi tenker vil være viktig i kommunenes tilrettelegging i barnehager og skoler for barn og elever med ASD.

1. Innledning

Inkludering i barnehage og skole har de siste årene fått økt fokus. Barn og elever bruker store deler av sin barndom enten i barnehagen, skolen og SFO. Samtidig med et økt fokus på inkludering og et ønske om en nærskole som har plass til alle, har andelen elever som har sitt opplæringstilbud i spesialgrupper eller på spesialscole økt de siste årene. Tall fra grunnskolen informasjonssystem (GSI) viser at det i 2017-2018 var 3993 elever som hadde et slikt tilbud, i 2023-2024 har dette tallet økt til 4769 (GSI, 2024). Videre viser tall fra GSI (2024) at det er 51 285 elever som har vedtak om spesialundervisning, og av disse er det registrert 6534 elever som har dette tilbudet utenfor elevfellesskapet i klasserommet. Disse elevene har i stor grad sitt tilbud i skoler med spesialtilbud hvor spesialtilbudet ofte er en egen avdeling i skolen. Det å «flytte» en elev ut fra opplæringsfellesskapet i nærskolen strider mot overordnede prinsipper i opplæringsloven som prinsippet om inkludering, retten til å ha et opplæringstilbud i nærskolen og tilknyttet en elevgruppe (Opplæringsloven, 1998, §§1-1, 8-1, 8-2) samt alle elevers rett til tilpasset opplæring (§1-3). Dette tilsier at det er tungtveiende årsaker som skal ligge til grunn for å vurdere og å tilrå at eleven får deler eller hele opplæringen sin utenfor dette fellesskapet.

På lik linje som enkelte elever har vedtak om et spesialpedagogisk tilbud i skolen, har også enkelte barn i førskolealder vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I dag er det om lag 3% av barn som går i barnehagen i Norge som har et slikt vedtak (GSI,2024). I 2021 var det i underkant av 10 000 barn som hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (GSI, 2024).

Det eksisterer ulike grader av inkludering i barnehage og skole. I barnehagen er de fleste barn en del av fellesskapet i hele barnegruppa. For elever i skolen kan dette bildet se annerledes ut. Skoletilbudene for elever som har vedtak om spesialundervisning tilsier at de trenger noe utover det de kan få i de ordinære tilbudene. Det varierer i stor grad hvor inkludert disse elevene er i elevfellesskapet på skolen. Enkelte er en del av og inkludert i det store fellesskapet hele tiden, andre har et delt tilbud hvor de deltar noe i det store fellesskapet og deler av tiden i mindre grupper, og atter andre igjen har hele tilbudet atskilt fra de andre elever.

Flere av de elevene som har tilbud utenfor elevfellesskapet i nærskolen har autismespekterforstyrrelse (ASD). Til tross for en skolepolitikk i Norge, hvor nedbygging

av spesialskoler og spesialtilbud i stor grad har vært gjennomført, finner man i dag spesialtilbud for barn og elever med ASD. Dette gjelder blant annet for Oslo kommune og Trondheim kommune.

Hovedformålet med denne rapporten er å formidle erfaringer til et utvalg av foreldre, elever og ansatte i barnehager og skoler når det gjelder barnehage og skoletilbud til barn og elever med ASD. Dette for å forsøke å finne svar på prosjektets overordna problemstilling:

Hva må ligge til grunn for at barn og elever med autismspekterforstyrrelser skal oppnå utvikling, læring og mestring i barnehage og skole?

For å gjøre dette vil vi bruke kvalitative data i form av individuelle intervju og fokusgruppeintervju. Dette vil vi presentere nærmere i kapittel 2. Før vi kommer dit vil vi kort presentere prinsipper og føringer i lovverk og styringsdokumenter som er av relevans for dette prosjektet. Videre vil vi si noe om inkludering, tilpasset opplæring, samarbeid og medvirkning, autismspekterforstyrrelser og elev-lærerrelasjon.

1.1 Regulering av virksomheten i barnehage og skole

I Norge er det barnehageloven som regulerer barnehagens virksomhet (Barnehageloven, 2005, §1). Om formål og innhold i barnehagen sier loven at «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling». Videre at «Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang» og få «utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter». Om barnas rett til medvirkning sier loven at «De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger» (Barnehageloven, 2005, §1). Videre peker loven på barnehagens arbeid med å fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

På samme vis som barnehageloven regulerer barnehagens virkeområder, regulerer opplæringsloven skolens virksomhet og ansvarsområder (Opplæringsloven, 1998).

Opplæringsloven sier følgende om opplæringen: «Elevene og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Videre at «dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Videre står det at: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» og at «Alle former for diskriminering skal motarbeidast».

Både barnehageloven og opplæringsloven peker på barnehagens og skolens bidrag i å fremme danning, gi barn og elever mulighet til å utvikle kunnskap, samt barn og elevs rett til å medvirke i egen barnehage og skoletilbud.

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er en forskrift til barnehageloven og omhandler ansvar og roller i barnehagen, formål og innhold, barns medvirkning og barnehagens samarbeid med hjemmet med mer. I kapittel 1 om barnehagens verdigrunnlag finner vi mye av det samme innholdet som vi finner i barnehageloven. Barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til barns utvikling, at barnehagens samfunnsmandat er å ivareta barns behov for omsorg og lek og fremme læring og danning, å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barn får ta del i og medvirke i fellesskapet. Videre at barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og benytte mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Alle barn skal i barnehagen ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen.

Læreplanverket er på samme måte som rammeplan for barnehagen, en forskrift til opplæringsloven. Læreplanverket skal styre innholdet i opplæringen og er delt inn i tre områder, overordna del, fag- og timefordeling og læreplaner i fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Overordna del dreier seg om verdier og prinsipper for grunnopplæringen og utdyper verdigrunnlaget i lovens formålsparagraf og overordnede prinsipper for grunnopplæringen i Norge. Overordna del omhandler det grunnsynet som skal prege skolens pedagogiske virksomhet samt legge føringer for samarbeid mellom skolens ansatte og foreldre. Skolen skal formidle kunnskap og fremme holdninger som sikrer likeverd og likestilling og alle elever skal behandles likeverdig og ingen skal utsettes for diskriminering. Videre sier overordnet del at skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og det skal legges til rette for at alle

får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Om sosial læring og utvikling i skolen pekes det blant annet på at elevene dannes i møte med andre og at dannelse skjer i et både- og perspektiv, når elevene arbeider på egen hånd og når de samarbeider med andre. Det pekes på utvikling av elevenes identitet og selvbildet, og at meninger og holdninger blir til i samspill med andre og at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring. Alle elever skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017)

1.2 Inkludering et grunnleggende prinsipp

Ideen om inkludering baserer seg blant annet på at barn med særlige behov trenger å være sammen med andre barn og ha tilhørighet til fellesskapet i barnegruppa. Dette blant annet for å utvikle og lære sosialt samspill med andre barn og voksne. Et annet perspektiv i inkluderingstanken er ideen om tilhørighet der ingen skal være ekskludert fra fellesskapet.

Salamancaerklæringen fra 1994 forplikter barnehager og skoler til en inkluderende praksis som innebærer å tilrettelegge opplæring til barn, ungdom og voksne med særskilte behov innenfor det ordinære utdanningssystemet (UNESCO, 1994). Videre fremheves barns unike behov, evner og interesser og at utdanningsinstitusjoner bør utformes for å ivareta de ulike behovene (Salamancaerklæringen, 1994).

Nordahlutvalgets rapport fra 2018 om inkludering i barnehage, skole og SFO peker blant annet på behov for et helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i barnehage og skole (Nordahl et al., 2018). Rapporten foreslår noen hovedprinsipper som bør ligge til grunn for dette arbeidet i barnehage og skole. Blant annet at alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging skal få den hjelpen de trenger når de trenger den og der de oppholder seg, da med fokus på fellesskapet i barnehage og skole, og at barna skal møte voksne med relevant og formell kompetanse (Nordahl et al., 2018).

Om inkluderende læringsmiljø sier læreplanens overordna del at skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav. Videre at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som ivaretar elevenes helse, trivsel og læring. I arbeidet med å utvikle dette skal mangfold anerkjennes som en ressurs. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet.

Mange barn opplever å ikke være en del av og å ha tilhørighet i fellesskapet i barnehage og skole. Ansatte i barnehage og skole opplever at det er utfordrende å ivareta et inkluderende tilbud til alle barn og elever. Å sikre inkludering for alle barn og elever er sammensatt, komplisert og krevende. Caspersen et al., (2019), peker på et behov for å ansette flere og ulike profesjoner i skolen da kompleksiteten i skolen stiller krav til og behov for kompetanse som ikke lærere nødvendigvis har.

Haug (2017) peker på fire utfordringer som ligger i inkludering og som skolen må forholde seg aktivt til. Disse er å sikre fellesskapet, å sikre deltaking, å sikre medvirkning og å sikre utbytte. Om operasjonalisering av inkluderingsbegrepet sier Nordahl og Sunnevåg (2013) at barnehage og skole må vurdere barn og elevers behov, ønske og muligheter for fysisk, sosial og/eller psykisk inkludering (opplevde inkludering) i opplæringsfellesskapet.

1.3 Tilpasset opplæring - et helhetlig tilbud

De fleste elever i Norge får et tilpasset opplæringstilbud i skolens ordinære tilbud, men for en del av elevene dekker ikke det ordinære tilbudet i skolen elevens behov og det må da vurderes om eleven har behov for og rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Spesialundervisning skal være et supplement til det ordinære opplæringstilbudet og inngå i det helhetlige tilbudet eleven mottar. For barn i barnehagen reguleres rett til spesialpedagogiske hjelp (Barnehageloven, 2005, §31). Før kommunen/fylkeskommunen fatter vedtak om spesialundervisning skal det foreligge en sakkyndigvurdering fra PPT (Barnehageloven, 2005, §34; Opplæringslovens, 1998, §5-3).

Det er et overordna prinsipp i den norske skolen at alle elever skal ha et skoletilbud tilpasset egne behov og forutsetninger. Dette reguleres blant annet i opplæringsloven om tilpasset opplæring (TPO) og uttaler at opplæringa skal «tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat» (Opplæringsloven, 1998, §1-3).

TPO omhandler den enkelte elevs helhetlige opplæringstilbud og kan slik sett omhandle et helhetlig tilbud som ivaretas i den ordinære opplæringen, opplæringstilbud hvor eleven har vedtak om spesialundervisning i deler av tilbudet sitt og elever som har vedtak om spesialundervisning i hele opplæringstilbudet sitt.

I prinsippet skal alle elver i den norske skole ha et skoletilbud i den skolen de søker til, det såkalte nærskoleprinsippet, og ha tilhørighet i elevfellesskapet i organisering i klasser eller basisgrupper (Opplæringsloven §§ 8-1, 8-2, 1998).

Våren 2023 vedtok stortinget ny opplæringslov. Denne trer i kraft i august 2024. I ny lov erstattes tidligere §5-1 om spesialundervisning med §§11-4, 11-5 og 11-6, hhv personlig assistanse, fysisk tilrettelegging og tekniske hjelpemidler og individuelt tilrettelagt opplæring.

For barn og elever som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp/undervisning vil det ofte være spesialpedagog på skolen som i samarbeid med kontaktlærer ivaretar det spesialpedagogiske tilbudet. Det vil være vesentlig for barnet/elevens trivsel og fungering at det foreligge en helhet og en sammenheng mellom det spesialpedagogiske tilbudet og det ordinære tilbudet i barnehagen og skolen. Dette fordrer at det er tett samarbeid mellom de ulike aktørene som skal ivareta barnets helhetlige tilbud. Føringer for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehager og skoler er i endring og det stilles større krav til at spesialpedagoger ansatt i barnehager og skoler, samt rådgivere i PPT jobber på nye måter for å ivareta alle barn i inkluderende fellesskap i barnehager og skoler. Når spesialpedagogisk praksis er i endring utfordrer dette blant annet spesialpedagogen sin rolle og den spesialpedagogiske kompetansen, og stiller krav til ansatte i skolen både når det gjelder arbeidsmetoder og innhold. Utover dette er det viktig at ansatte internt på skolen og i laget rundt, opparbeider seg en felles forståelse av hva som ligger i inkluderingsbegrepet, og hva dette innebærer for praksis i barnehage og skole. Når det gjelder barn som trenger tilpasninger i form av gruppestørrelse, særlige tiltak og i individuell trening med kanskje bare en voksen, kan dette ses som et eget område som må ligge til grunn for diskusjon og drøfting i skolen og i samarbeidet rundt disse elevene. Hva innebærer inkludering for det enkelte barn eller elev? I litteraturen og i ulike studier er ofte inkludering referert til som et plasseringstiltak, hvor diskusjonene dreier seg om i hvilken grad barnet eller eleven er en del av det fysiske fellesskapet, altså i samme fysiske rom/areal som den barne- eller elevgruppen en er en del av. Det vises i mindre grad til den faglige inkluderingen og barnets/elevens egen opplevelse av å ha tilhørighet og å være inkludert. Haustätter (2007) peker på inkludering som noe mer enn fysiske inkluderingen i barnehagen og skolen, og som handler om å skape en meningsfull hverdag for alle barn.

Regelen om tilpasset opplæring videreføres i ny opplæringslov med noen endringer. Blant annet påpekes i større grad hva som er formål med regelen om tilpasset opplæring, samt kommunene og fylkeskommunenes ansvar for å ivareta dette: «Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at opplæringa er tilpassa, det vil seie at elevane får eit tilfredsstillande utbytte av opplæringa uavhengig av føresetnader, og at alle skal få utnytta og utvikla evnene sine. Lærebedrifta skal sørge for tilpassa opplæring for dei som har læretid i bedrift».

1.4 Samarbeid og medvirkning

Barn og foreldres medvirkning har hatt økt fokus de senere årene. Stortingsmelding 6 – Tett på, tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (2019-2020) pekte blant annet på at fravær av samarbeid var en utfordring i det å gi gode og helhetlige tilbud til barn og elever, og videre på at økt samarbeid kunne bidra til at barn og elever fikk et bedre helhetlig tilbud og hvor ting hang bedre sammen. Utover dette ble det foreslått at man så på lovgivningen når det gjaldt plikt til samarbeid for de kommunale støttesystemene og velferdstjenestene. Dette resulterte blant annet i endring til krav om samarbeid i 14 velferdslover (Tøssebro et al., 2023).

Rammeplan for barnehagen sier at «det skal legges til rette for og oppmuntres til at barna får gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. At barnehagen skal ivareta foreldrenes rett til medvirkning og arbeide i nært samarbeid og forståelse med foreldrene. Samarbeidet skal alltid ha barnets beste som mål (Kunnskapsdepartementet, 2017). I forbindelse med utarbeiding av sakkyndig vurdering peker både barnehageloven og opplæringsloven på barnehagen og skolens plikt til samarbeid med foreldrene (Barnehageloven, 2005, §32; Opplæringslovens, 1998, §5-4). Dette er i tråd med FN's Barnekonvensjon (1989) der det i artikkel 3 og 12 peker på barnets best og barnets rett til å uttrykke sine meninger. Videre står det i artikkel 12 at man skal:

Garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

Li og Bruke (2023) gjennomførte en samlet studie i Amerika i perioden 1990-2021 over 25 studier som omhandlet skole-hjemsamarbeid. Samtlige av disse studiene hadde sett på skole-hjemsamarbeid i familier med barn og elever med ASD. Totalt

1100 foresatte inngikk i studien. Av elevene som inngikk i studien hadde 83% av disse sitt opplæringstilbud i nærskolen, og over halvparten av elevene hadde et opplæringstilbud utenfor elevfellesskapet i klassen og i isolerte tilbud. Det de fant ved gjennomgang av alle 25 studiene var liten grad av kommunikasjon mellom skole og hjem ut over faste samarbeidsmøter, og 3 av studiene viste i liten grad eller ikke i det hele tatt til det som kunne sies å være et reelt skole/hjem samarbeid. Når man så på innhold og det som ble kommunisert i møtene fant man at et av temaene det var mest fokus på var utfordrende atferd hos elevene. Et annet tema som gikk igjen var foreldremedvirkning, og foreldrenes mulighet til å være med å påvirke valg og beslutninger som berørte elevens opplæringstilbud.

Oppsummert identifiserte studien tre nøkkelfunn. Disse var 1) ønske fra foreldrene om åpen og likeverdig kommunikasjon, 2) omfang og hyppighet av kommunikasjon hvor foreldre gjerne ønsket ukentlig kommunikasjon med skolen, og 3) hvordan kommunikasjon mellom skole og hjem kunne påvirke samarbeidet mellom skole og hjem i positiv forstand.

Ulike norske studier har de senere årene blant annet sett på kommunens evne og grad av samarbeid med barn, elever og foreldre. Flere av disse har vist at det er en forståelse av behov, plikt og rettigheter i dette, samt at det er økt fokus mot å styrke samarbeid mellom barnehage, skole og andre tjenestetilbud til barn og familier. Noe som går igjen i dette arbeidet er at til tross for økt fokus og gode intensjoner om et styrket samarbeid er dette fremdeles ikke på et ønsket nivå og at man har et stykke å gå (Caspersen et al., 2023, Wendelborg et al., 2023).

1.5 Autismespekterforstyrrelser variasjon og utfordringer

Autismespekteret er bredt og med betydelige variasjoner. Noe som også påvirker barnehager og skolers muligheter og dermed utfordringer i å tilrettelegge for denne barne- og elevgruppen. Det internasjonale diagnosesystemet ICD-11 definerer autismespekterforstyrrelse slik (ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics, 2024):

Autism spectrum disorder is characterised by persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behaviour, interests or activities that are clearly atypical or excessive for the individual's age and sociocultural context

Autismespekterdiagnosen er en samlebetegnelse som defineres av Norsk Helseinformatikk (2023) på følgende måte:

Autismespekterdiagnoser er en samlebetegnelse for en gruppe tilstander karakterisert ved avvik i gjensidig sosiale samspill og kommunikasjon og begrenset stereotyp, repeterende adferd og interesser av ulik alvorlighetsgrad. Symptombildet varierer også med alder, funksjonsnivå og i ulike situasjoner. Vanskenes alvorlighetsgrad og karakter påvirker hvordan en person med autisme fungerer i hverdagen i hjemmet, i barnehagen, på skolen og på arbeidsplassen.

Barn, elever og voksne med ASD kan ha store variasjoner blant annet når det kommer til evnenivå. Det samme gjelder også for å inngå i sosialt samspill, kommunikasjon og i det å etablere relasjoner. Barn og elever med ASD kan ofte ha repeterende atferd og ha utfordringer med fleksibilitet og endringer i planer. Oversatt til barnehage og skolesammenheng kan barn med ASD ha økt risiko for blant annet læringsvansker, emosjonelle vansker og vansker forenelig med ADHD, som konsentrasjonsvansker mm (Martnes, 2022). For barn og elever som har denne type og andre typer utfordringer vil disse ha betydning for hvordan barnehage- og skoletilbudet til barn og elever må utformes for å fremme både læring, tilhørighet og god helse. Ifølge Martnes (2022) vil et skoletilbud med høy grad av forutsigbarhet og støtte i opplæringen virke forebyggende og bidra i å ivareta disse barna og elevenes muligheter for både faglig og sosial utvikling.

Utover de utfordringer som barn og elever med ASD opplever i barnehage og skole vet vi at det i denne gruppen er en relativt høy andel sammenlignet med andre elever som står i fare for å utvikle skolevegring. Barn og elever med ASD har flere sårbarheter som kan ha en negativ påvirkning på deres tilstedeværelse på skolen. Dette er alt fra utfordringer i det å utvikle relasjoner både til medelever, men også til lærere i skolen. Inkluderingsundersøkelsen fra landsforeningen for autisme i Danmark fra 2021 har funn som viser at 45% av barn i dansk skole med ASD har på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført ufrivillig skolefravær. Og at andelen barn dette gjaldt var stigende (Inklusjonsundersøgelsen, 2022). For barn og unge i denne gruppen kan både forventinger om faglig og sosial fungering, samt følsomhet for blant annet lukt, lyd o.l. være med på å øke stressnivå og frustrasjon hos disse elevene. Flere studier har pekt på utfordringer med dette sett i lys av at barn og elever gradvis utvikler en form for strev som gjør at de ikke vil gå på, eller greier å oppholde

seg i skolen (Totsika et al., 2020; Havik, 2023). Å utvikle trygge sosiale relasjoner har vist seg å være en av de viktigste forebyggende faktorene for å unngå at barn og elever ikke vil dra på skolen, eller ikke drar hjem i løpet av skoledagen. Utover dette har disse barna og elevene ofte andre utfordringer som angst og somatiske plager som også påvirker deres tilstedeværelse i skolen negativt (Havik, 2023).

Flere av de faktorene som kan føre til at barn med ASD opplever det vanskelig å oppholde seg på skolen, gjør at ansatte i skolen ser det som en utfordring og inkludere disse elevene i elevfellesskapet i klassen. Å stille seg bak prinsippet om inkludering og at alle barn og elever skal være en naturlig del av fellesskapet i barnehage og skolen er enkelt i teorien, men kan oppleves noe mer utfordrende å oppnå i praksis i barnehagen og skolen. Shkedy et al. (2020) stiller spørsmål ved inkludering av barn og elever med ASD og hva det er som gjør at man til tross for at barn og elever med ASD, og som har til dels store utfordringer med sosial interaksjon, skal påtvinges sosialisering og peker på at forskning de seneste 20-30 årene viser til at et lite nyansert og individtilpasset fokus på inkludering kan føre til at disse elevene utvikler stress og angst (Shkedy et al., 2020). Slik kan disse elevene ende i en negativ loop hvor det å presse de inn i elevfellesskap forsterker faktorer hos barnet og eleven som har negativ innvirkning på barnets evne og mulighet til å være på skolen. Caspersen et al., (2019) har sett på ulike profesjoners holdninger til inkludering i skolen. Det er her snakke om inkludering som fysisk inkludering i klasserommet og ikke tatt hensyn til andre dimensjoner av inkluderingsbegrepet. I denne studien er det lærer i skolen, både lærere med lang erfaring og nyutdannede lærere som er minst positive til inkludering. PPT, som en ytre instans i laget rundt elevene, er mest positiv til inkludering i klassen. Andre aktører som inngår i studien er skoleeiere, skoleledere og lærerutdannere.

1.6 Elev-lærer relasjon

Funn viser at over halvparten av elevene med ASD i norsk skole viser en form for skolevegning (Munkhaugen, 2019). For å oppnå kravet til inkludering og at barn og elever med ASD får tilstrekkelig støtte slik at de ikke faller fra i skolen er viktige elementer og noe som utfordrer skolen. En av de faktorene som har vist seg å påvirke både inkludering og skolenærvær er elevens relasjon til medelever og ansatte i skolen (Havik, 2023). Flere studier peker på hvordan elevens relasjoner til barn og unge i egne omgivelser påvirker dette i større eller mindre grad, og fra tidligere studier vet vi at relasjonene mellom elev og lærer i tidlig alder påvirker barns utvikling både

når det gjelder atferd og sosial og emosjonell utvikling (Baker, 2006). Flere har argumentert for at elevenes relasjon til læreren er den meste avgjørende faktoren for utvikling av positiv elevtilpasning i skolesituasjonen (Caplan et al., 2016), noe som igjen vil ha innvirkning på elevens trivsel og opplevelse av tilhørighet, og som kan forebygge frafall i skolen.

Caplan et al., (2016) har sett på faktorer som kan hemme/fremme relasjon mellom elev og lærer ved å se på risiko- og beskyttelsesfaktorer. Studien viser at elever som utagerer og har ASD i større grad utvikler negativ relasjon til sine lærere enn andre elever. Flere av disse barna og elevene har utfordringer med sosial interaksjon, fleksibilitet og repeterende atferd med mer. Dette er alle faktorer som er viktig for utvikling av sosialt samspill og relasjoner.

1.7 Rapportens hovedområder og oppbygging

I denne rapporten er målet å få frem erfaringene om barnehage og skoletilbud til barn og elever som har ASD. Derfor har vi i denne rapporten tatt utgangspunkt i foreldre som har barn med ASD, elever med ASD og ansatte som jobber med barn og elever med ASD. Dette for å tegne et bilde av barnehage og skoletilbudet, og hva som kan fremme og hemme barn og elevers mulighet for å lykkes, oppleve mestring, utvikling og læring. Gitt prosjektets avgrensinger og begrensinger er det i denne rapporten kun tatt utgangspunkt i kvalitative data i individuelle intervju og fokusgruppeintervju med målgruppene nevnt over. Noe som gjør at vi har et begrenset utvalg av informanter. Dette i tillegg til at prosjektet ikke har lagt opp til annen form for datainnhenting innebærer at funn presentert i denne rapporten ikke nødvendigvis er representativt for andre barn og elever med ASD og deres foreldre. Vi har heller ikke hatt fokus på skolefritidsordning som en del av tilbudet i skolen.

I denne rapporten har vi tatt utgangspunkt i følgende områder:

- Inkludering som et grunnleggende prinsipp
- Tilpasset opplæring – et helhetlig tilbud
- Samarbeid og medvirkning
- Autismespekterforstyrrelser - variasjon og utfordring
- Elev og lærerrelasjon

Områdene over gjenspeiler rapportens struktur og oppbygging.

I kapittel 2 presenterer vi datagrunnlaget for rapporten og utvalg, samt rekruttering av våre informanter. I kapittel 3 presenterer vi foreldre, elever og ansattes erfaringer, opplevelser og syn på barnehage- og skoletilbudet til barn og elever med ASD. Vi legger vekt på å få frem informantenes unike fortellinger og setter disse inn i rammen av områdene over. I sluttkapittelet oppsummerer vi hovedfunn fra rapporten og peker på oppmerksomhetspunkter for det videre arbeidet.

2. Metode

Datagrunnlaget i denne rapporten er hentet ut fra intervju med 15 foreldre, 4 intervju med elever, fokusgruppeintervju med ansatte i en barnehage og 4 fokusgruppeintervju med ansatte i skole. De ansatte som har deltatt fra skolene jobber både i det ordinære tilbudet i nærskolen og i egne spesialtilbud. Samtlige intervju har vært gjennomført i perioden september 2023 til februar 2024.

Tabellen viser oversikt over antall intervjuer, hvilket år intervjuene er gjennomført og hvem vi har intervjuet.

Informanter	2023	2024
Foreldre	10	5
Elever	3	1
Ansatte i barnehage		1 fokusgruppeintervju
Ansatte i nærskole		2 fokusgruppeintervju
Ansatte i spesialtilbud		2 fokusgruppeintervju

Til sammen har vi gjennomført 24 intervjuer der alle intervju med ansatte har vært gjennomført som fokusgruppeintervju. Det har vært to forskere til stede under alle intervjuene. Underveis er det tatt notater og gjort lydopptak av samtlige intervjuer. Vi i forskergruppen har hatt jevnlig diskusjoner rundt datamaterialet. Målet med dette har vært å gi en felles forståelse av det vi har hørt underveis i datainnsamlingen.

Som tidligere nevnt har formålet med prosjektet vært å få frem barns, elevers og foreldres erfaringer fra barnehage og skoletilbud, og om mulig identifisere hvilke behov barn og elever har i barnehage og skole for å kunne oppleve trygghet, utvikling, læring og mestring i eget barnehage- og skoletilbud. Vi har hatt et ønske om å få innsikt i og forståelse for hva som skal til for at barn og elever med ASD skal ha muligheten til å lykkes i barnehage og skole. For å kunne si noe om dette har vi oversatt det å lykkes til å oppleve utvikling, læring og mestring i barnehage og skole.

Intervjuene har blant annet hatt fokus på informantenes egne opplevelser, erfaringer og muligheter for utvikling, læring, mestring og medvirkning i barnehage og skole, enten som foreldre, elever eller ansatte. Videre har trivsel og glede, utvikling

av grunnleggende kunnskaper og ferdigheter jf. formålet i barnehageloven (barnehageloven, 2005) og opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) vært et tema. Vi har også hatt fokus på inkludering og slik vi leser inkluderingsbegrepet jf. Meld. St. 6 (2019-2020) som faglig, psykisk og sosial inkludering. Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO og hva informantene la i dette. I tillegg spurte vi foreldre og ansatte i barnehage og skole om hva de tenkte om hva det vil si å lykkes i barnehage og skole. I elevintervjuene har vi også spurt hva de tenker skal til for at de skal ha det fint på skolen.

2.1 Utvalg og rekruttering

Ved rekruttering av foreldre har vi gått gjennom ulike kanaler som Autismeforeningen, Handikappede Barns Foreldreforening, Barne- og familietjenesten ved pedagogisk psykologiske tjeneste og Trondhjemshjelpe. Underveis i datainnsamlingen har enkelte foreldre rekruttert andre foreldre som så har tatt kontakt for deltakelse i prosjektet. Alle elevene som har deltatt med sin stemme inn i prosjektet er rekruttert via egne foreldre. Vi utarbeidet et informasjonsskriv til både barn og foreldre. Informasjonsskrivet til foreldrene ble oversatt til både Engelsk og Arabisk. Det ble også utarbeidet et eget skriv til ansatte i barnehage og skole.

Utvalget av barnehager og skoler som har deltatt i prosjektet er gjort med bakgrunn i et ønske om å høre ansattes erfaringer fra både barnehage, nærskole og spesialtilbud. Blant annet ble samtlige skoler med spesialtilbud innenfor ASD i kommunen kontaktet. Utover dette ønsket vi å ha med nærskoler med ulik størrelse, geografisk beliggenhet samt sosiodemografiske ulikheter. Vi tok kontakt med kommunen for å få en oversikt over kommunale enheter som hadde barn- og elever med ASD på det tidspunktet datainnsamling ble gjennomført. Vi har også vært i direktekontakt med andre enheter som vi anså å være av spesiell interesse for dette prosjektet.

De ansatte vi har intervjuet har hatt ulike fagbakgrunner som spesialpedagog, barne- og ungdomsarbeider, lærer og miljøterapeut. Flere av de ansatte som har deltatt i intervjuene har stilling som avdelingsleder.

2.1.1 Intervju med foreldre

Det er gjennomført 15 intervju med foreldre. Intervjuene er gjort med foreldre som har barn med ASD og som har hatt og har erfaringer med barnehage- og

skoletilbudet i Trondheim kommune. Det er god geografisk spredning når det gjelder ved hvilke barnehager og skoler disse elevene har hatt sitt tilbud. I alle intervjuene, med unntak av ett hvor begge foreldrene deltok, har intervjuene vært gjennomført med en av foreldrene.

2.1.2 Intervju med elever

Vi har gjennomført intervju med 4 elever som har ASD. Disse elevene var i alderen 12-16 år da intervjuene ble gjennomført. Samtlige av elevene har hatt eller har et barnehage- og skoletilbud i Trondheim kommune. For enkelte av elevene som er involvert i denne studien har private tilbud vært en del av det totale skoletilbudet. Dette som et alternativ til et nærskoletilbud.

2.1.3 Fokusgruppeintervju med ansatte i barnehage og skole

I tillegg til intervju med foreldre og elever har vi gjennomført 1 fokusgruppeintervju med to ansatte i barnehage. Sett ut fra størrelse og barnetall i barnehagene i kommunene er dette å anse som en middels stor barnehage. Barnehagen har de senere år jobbet med barn med ASD.

Av de 4 fokusgruppeintervjuene vi har hatt med ansatte i skole ble det gjennomført fokusgruppeintervju med 3-4 ansatte i to ulike spesialtilbud. En av disse enhetene har et spesialtilbud for barn med ASD og har høy kompetanse og lang erfaring i å tilrettelegge opplæringstilbud for barn med ASD. Den andre enheten har bred og sammensatt kompetanse og lang erfaring med å tilrettelegge for et godt og trygt opplæringstilbud for elever både over kortere og lengre perioder. Begge tilbudene har også erfaring med og ansvar for å veilede nærskolene i kommunen når utfordringer oppstår.

Videre har vi gjennomført to fokusgruppeintervju med 3-4 ansatte i to nærskoler. Den ene skolen er en stor skole, og den andre skolen en relativt liten skole sette ut ifra størrelsen på skoler i kommunen. Skolene har ulik geografisk beliggenhet. Begge skolene har i flere år jobbet med elever med ASD.

Skolene som inngår i prosjektet, har organisert tilbudet til elever med ASD noe ulikt. Dette gjelder både den fysiske- organisatoriske tilretteleggingen, samt i hvordan man jobber direkte med elever og foreldre. I store deler av denne rapporten har vi valgt å ikke skille mellom ansatte i nærskole eller spesialtilbud. Der vi har ansett det som relevant har vi likevel skilt mellom nærskole og spesialtilbud.

3. Presentasjon av funn

3.1 Inkludering, Nærskolen og tilpasset opplæring

3.1.1. Når prinsippet om inkludering møter virkeligheten

Som vi har sett peker prinsippet om inkludering på at alle barn og elever skal oppleve å ha en naturlig plass i fellesskapet, de skal føle seg trygge, erfare at de er betydningsfulle, og få medvirke i det tilbudet de har i barnehagen og skolen (Meld. St. 6 (2019-2020)). Barn og elever skal få lære og utvikle seg på en måte som er til det beste for barnet eller eleven selv, og det er avgjørende at de opplever å få være seg selv i et inkluderende fellesskap hvor de gis like muligheter til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger. Dette innebærer at barnehager og skoler må utvikle inkluderende praksis som gir rom for å tilpasse tilbudet for det enkelte barn eller elev. Stortingsmelding 6 peker på at selv om arbeidet med inkludering går i ønsket retning er det flere utfordringer som ligger i dette arbeidet og som det er viktig å ta tak i. Blant annet er det for mange barn og elever som har behov som ikke de ordinære tilbudene greier å ivareta. Dette fører til en forholdsvis høy andel barn og elever som til enhver tid har behov for særskilt tilrettelegging og som ikke får den hjelpen de har behov for (Meld. St. 6 (2019-2020)).

De vi har snakket med har ut fra egne erfaringer delt hvordan de forstår, forholder seg til og hvilke tanker de har gjort seg når det gjelder inkludering av denne barne- og elevgruppen. Vi vil først presentere dette fra elever og foreldres ståsted, så vil vi se på hva ansatte i barnehager og skoler sier om dette.

De elevene vi snakket med hadde alle erfaringer med å være elev i nærskole og inngå som en del av et fysisk elevfellesskap i en klasse. Elevene hadde alle fortellinger om hvor utfordrende de opplevde dette å være og fortalte om mye anstrengelser og bruk av krefter for å være i undervisning og sammen med de andre elevene på skolen. De fortalte om hvordan de hele tiden «tok seg sammen» for å greie å late som de var glade og sosiale slik at de ikke ble oppfattet som sure og uinteressert av voksne og medelever på skolen. En av elevene beskrev hvordan hen kjente på de kroppslige reaksjonene når hen var på skolen og i klasserommet:

Jeg kan kjenne det i magen, ekkelt, økt temperatur, veldig varm, føler musklene skviser seg. Noen ganger gikk jeg ut uten at jeg sa ifra, fordi det var 40 elever i denne gruppa. Det var en periode jeg sa jeg var syk for at jeg kunne komme hjem tidlig, da slapp jeg å være i klasserommet.

En annen elev beskrev hvordan eget ubehag av å være i klasserommet med alle andre, kom til uttrykk og førte til situasjoner som både gikk utover eleven selv og medelever:

[...] hadde ikke problemer, men ble veldig sliten. Siden jeg har autisme har jeg grått og hyla i klasserommet og vært ekkel,

Begge disse elevene beskrev tydelig hvordan det å ha et opplæringstilbud i klasserommet med alle de andre elevene, gjorde at elevene ble fysisk uvel, og fant ulike strategier for å slippe unna situasjoner de syntes var ubehagelige.

Elevene beskrev videre hvordan de også i andre sammenhenger ble tvunget inn i ulike situasjoner hvor de opplevde krav til det å være sosial sammen med de andre elevene, eller hvor mye støy og uforutsatte hendelser gjorde at de både opplevde mye stress samt økt grad av frustrasjon. Slike situasjoner kunne være det de opplevde som å bli tvunget til å gå ut i friminuttene. Dette til tross for at de flere ganger snakket med de voksne på skolen om at de opplevde friminuttene som kaotiske og overveldende. Enkelte av elevene fortalte om stengte dører til korridorene i friminuttene, og hvordan dette kunne påføre de ekstra stress i en allerede stressende situasjon.

Noe som ofte er gjentagende for barn og elever med ASD er at de ofte synes det er fint å få være alene og holde på med egne interesser. Som vi har vist tidligere kan de ofte oppleve stress, frustrasjon og tiltagende angst i situasjoner som blir for urolige og lite forutsigbare. Dette gjør at barn og elever med ASD ofte har behov for å ha tid for seg selv. Elever vi har snakket med har blant annet snakket om hvordan de opplever at det blir forventet at de skal ha et ønske om å være sammen med, eller i alle fall gjøre en innsats i det å ha et sosialt fellesskap med andre barn og unge. En av elevene vi snakket med fortalte at forventinger og press fra andre gjorde at hen var sammen med andre barn på samme alder, og uttalte at de voksne sa at hen ville bli ensom om hen ikke var sosial med andre.

Jeg er alltid mest glad i å være alene, men jeg vet at det ikke er bra for meg, så jeg tvinger meg selv til å være med venner og sånt [...] når jeg kommer hjem er det sikkert bra at jeg har vært det, det er hyggelig men jeg liker fortsatt å være hjemme bedre

Elevene vi snakket med fortalte om til dels store behov og et ønske fra elevene selv om å ha mulighet til å være mer alene, få skjermeseg fra det store fellesskapet og ha mulighet til å trekke seg unna ved behov.

Pauserom var også for alle andre i klassen så det var sjeldent jeg kunne bruke det [...] ikke gøy når du trenger en pause, men du kan ikke ta en pause.

Foreldrene vi snakket med adresserte de samme utfordringene som elevene når det gjaldt inkludering i det store elevfellesskapet, og reflekterte rundt det de kalte «påtvunget inkludering» på skolen og delte sine tanker rundt idealet om inkludering med oss. De stilte blant annet spørsmål rundt betydning av inkludering for barn og elever som selv ikke ønsket dette og som i større grad var fokusert på å unngå mange av de sosiale settingene de opplevdes som både stressende og ubehagelig. Foreldrene var opptatt av at inkludering i større grad måtte skje på barnas premisser og behov. Enkelte av foreldre mente dette handlet om å anerkjenne at ikke alle barn og elever har det samme sosiale behovet for å være sammen med andre elever i skolehverdagen.

Det er stort fokus på utvikling av inkluderende praksiser i barnehage og skoler, og som er noe både nasjonale og lokale myndigheter har fokus på. Dette er noe ansatte i barnehage og skole må forholde seg til, og hvor en må se barnet og elevens inkluderende tilbud opp mot behov for tilpasninger både i det ordinære, men også i det spesialpedagogiske tilbudet (Opplæringsloven, 1998, §§ 1-3, 5-1).

Enkelte av de ansatte vi snakket med opplevde praktisering av prinsippet om inkludering vanskelig og spesielt når eleven ikke selv ønsket å være i klasse med de andre elevene, men var alle enige om verdien av å være en del av et fellesskap. Det var allikevel ulike synspunkter på hva det å inngå i fellesskapet betyr for det enkelte barnet og eleven, og hvordan både forståelse av dette og hvordan dette praktiseres i barnehagen og skolen er ulikt. De av våre informanter som var ansatt i barnehagen var opptatt av at inkludering ikke bare måtte forstås som om fysiske inkluderingen,

men i like stor grad måtte ta utgangspunkt i barnets egen opplevelsen av inkludering (Nordahl og Sunnevåg, 2013):

Vi blir veldig opptatt av den fysiske inkludering, men den opplevde inkluderingen – den vi ikke kan se. Vi vet ikke om det barnet føler seg inkludert. Det er et dilemma -Hva er god inkludering?

Flere av de ansatte vi snakket med snakket om inkludering som fysiske inkluderingen, og i mindre grad om faglig og opplevd inkludering. De var opptatte av at elever med ASD i hovedsak skulle inkluderes i fellesaktiviteter med de andre elevene, selv om disse elevene ga uttrykk for at de ikke ønsket dette. De var også opptatt av at for at barn og elever skulle få utvikle sosiale ferdigheter måtte dette øves på i elevfellesskapet. Med bakgrunn i denne forståelsen var det flere av de ansatte som var opptatt av at elevene måtte øve seg på å inngå som en del av elevfellesskapet. Et eksempel vi fikk fra en av skolene var hvordan de jobbet med at elever med ASD skulle øve seg på å sitte ved middagsbordet med de andre elevene som en del av det å øve seg på å delta i sosiale settinger:

Ting må trenes på. Jeg jobber ut fra valg stort sett, men noen ganger må jeg bare bestemme at vi skal spise maten i klasserommet. For at det skal trenes på. Og nå skal vi ut å leke med andre. Og at jeg passer på at det blir positive opplevelser slik at de har lyst til å gjøre det selv. Det må være målet.

Vi har en spennende regel om at vi skal sitte ved bordet i 12,5 min

Ved å jobbe på dette viset med inkludering av elever med ASD i elevfellesskapet, viste ansatte til hvordan elevene etter hvert mestret å gjennomføre dette på skolen. Samtidig fortalte de at å overføre det de etter hvert mestret på skolen til andre arena og sammenhenger var ikke nødvendigvis like enkelt. Samtidig og når de ansatte viste til elevenes mestring i slike situasjoner, var dette gjerne med utgangspunkt i at eleven faktisk greide å være tilstede i situasjonene ut i fra hva som var forventet, mindre med utgangspunkt i hvordan eleven faktisk opplevde å være i denne situasjonen.

Med utgangspunkt i elevers egne erfaringer med det de opplevde som tvunget inkludering og sosialisering, spurte vi ansatte om hvordan de vurderte utbytte av dette for elever som selv ikke ønsket dette. En av de ansatte vi snakket med sa:

Jeg synes det er fryktelig vanskelig. Jeg hadde erfaring med en elev som hadde null interesse å være sammen med andre. Voksenkontakt var nok, også skal du prøve å finne treffpunkter da. Hen hadde ikke utbytte for disse treffpunktene. Da står du der og tenker skal hen inkluderes? Samtidig må du møte eleven sitt ønske. Også skal du bestemme at eleven skal møte andre. Også er det fullstendig kaos!

En av de ansatte i skolen fortalte at de hadde utfordret sine kollegaer om å tenke nytt og legge til rette for at elever med ASD skal slippe stress og føle seg trygg i skolehverdagen:

Det her med å tørre faktisk å la en elev innafor autismspekter få pauser, og ha et rom. Jeg skjønner at det ikke finnes x antall rom, men må alle ut i friminuttene? Går det an å tenke at det er noen som kan være inne?

Til tross for elevenes ønske om å i større grad kunne få være for seg selv, og ha mulighet for skjerming og å trekke seg unna fellesskapet ved behov, er det nok ikke slik at løsningen er at elevene skal være alene gjennom hele skoledagen, hele året. Det disse elevene imidlertid formidler og sier noe om er behovet de har for skjerming i løpet av den tiden de er på skolen, samt mulighet for å kunne trekke seg unna når de har behov for det.

3.1.2 Inkludering, nærskolen og elevfellesskapet

Retten til å gå på skolen i nærmiljøet og som eleven sokner til (Opplæringsloven, 1998, §8-1), kan ses på som et sentralt element i det å utvikle inkluderende barnehager og skoler for alle.

De fleste av foreldrene vi intervjuet hadde gjort seg opp en mening rundt dette med å ha et tilbud ved nærskolen. Flertallet av disse mente det var viktig å satse på elevfellesskapet i nærskolen også for barn med ASD, og la vekt på betydningen av det sosiale fellesskapet i nærmiljøet både for barnet selv, men også for familien som helhet. Samtidig hadde de ut fra egne erfaringer lite tiltro til at nærskolen hadde de rammene som var nødvendig for å kunne ivareta disse barna og elevene. De mente at både mangel på nødvendig kompetanse, fysiske rammer og arealkapasitet var blant de faktorene som gjorde dette utfordrende for nærskolen. Noen av foreldrene syntes det både var sårt, ensomt og et vanskelig valg å ta når det gjaldt om deres barn skulle gå på nærskolen eller om det skulle vurderes et spesialtilbud.

Til tross for at de fleste foreldrene i utgangspunktet mente at nærskolen var viktig å satse på, kom det i samtalene opp flere utfordringer knyttet til opplæringstilbudet deres barn hadde fått i nærskolen. De fleste fortalte at det hadde fungerte bra de første årene i skolen. Etter hvert som krav til faglig og sosial fungering økte, økte også den faglige og sosiale avstanden til de andre elevene. Enkelte av foreldrene trakk frem dette med likeverdig relasjon mellom barna, noe de mente var vanskelig å oppnå i et klasserom i nærskolen. En av foreldrene beskrev det «å pushe» et barn med ASD i nærskolen inn i relasjoner og sosialt fellesskap slik:

Dette med å høre til en gruppe, det får du ikke til i nærskole i vanlig klasse. Det å kunne få gjensidige vennskap, ikke bare at de andre barna skal ta seg av barna med autisme, får ikke dette til i nærskolen.

Hen fortalte videre at hen ønsket å delta i intervjuet med oss for blant annet å formidle et budskap om hvordan egne erfaringer hadde ført til en erkjennelse og konklusjon av at nærskoleprinsippet for eget barn og de som familie «bare var tull». Hen beskrev stor endring i barnets trivsel og atferd da barnet begynte på et spesialtilbud for elever med ASD. Ved dette tilbudet opplevde foreldrene og for første gang å bli lyttet til og tatt på alvor. Andre foreldre vektla blant annet at deres barn hadde behov for å være sammen med andre barn med tilsvarende utfordringer dette for blant annet å kunne snakke sammen om felles utfordringer og/eller felles interesser i likeverdige relasjoner.

En av elevene vi snakket med og som hadde flyttet over i et skoletilbud ved en privat skole opplevde økt trivsel og samhold i denne skolen. Dette både på grunn av at det var færre elever å forholde seg til, samtidig som eleven mente at de ansatte hadde bedre erfaring med ungdommer med autisme. Denne eleven uttale:

Har vært elever her før med autisme, så lærerne skjønner mer hva det er. Også har flere elever her autisme så vi forstår hverandre bedre

Ansatte i en av nærskolene vurderte også at enkelte barn med ASD kunne hatt en bedre hverdag om de hadde hatt mulighet til i større grad å være med jevnaldrende elever med tilsvarende utfordringer:

Nå sitter de på eget rom. De trenger noen å speile seg med, det med jevnaldrende, at de er lik, det med særinteresse, kanskje de finner noen som er lik seg på et annet tilbud, de blir veldig ensomme i en vanlig skole.

En av foreldrene fortalte om erfaringer fra nærskolen der de opplevde at det faglige tilbudet ikke ivaretok barnets behov. Barnet hadde behov for å i større grad bli utfordret i fag hen mestret godt, og hvor en så at krav til barnets innsats var lavere enn hva barnet i realiteten var i stand til å mestre. Dette medførte at barnet mistet motivasjon for det skolefaglige innholdet og arbeidet. Av foreldrene ble det faglige opplegget i nærskolen blant annet beskrevet slik:

Det føles som om alle skal holdes på samme nivå. Hen mister all motivasjon. Ungdomsskolen kunne utnyttet elevens potensiale, at hen er så faglig sterk. Akkurat dette er noe hen er stolt av. Det blir ikke løftet frem.

Flere foreldre mente at nærskolene ikke var gode nok til å fange opp og forsterke barnas unike interesser og talenter. De hadde også opplevd at nærskolen ikke hadde den sosiale betydningen som de i utgangspunktet hadde forventet. Barnet fikk sjeldent eller aldri besøk eller var på besøk av nabobarn, eller barn de gikk på skolen sammen med.

Til tross for ulike erfaringer med nærskolen, var de fleste foreldre tydelige på at de anså det som det beste alternativet for fremtiden å utvikle og bygget ut nærskolene med kompetanse, ressurser, og fysiske rammer som var tilpasset elevmangfoldet og da også for elever med ASD. Foreldrene var opptatt av at det å ivareta mangfoldet i skolen var med på å utvikle barn og elever til gode samfunnsborgere:

Tenker også de andre barna har godt av det. De får utviklet så gode sosiale evner i det å ta vare på noen som er annerledes.

Flere av foreldrene pekte på mer fleksible løsninger og hvor et eksempel var at en kunne se for seg større mulighet for aldersblanding av elevene på skolene slik at barn med ASD kunne møtes på tvers av alder og klassetrinn. Noe som ville kunne føre til bedre tilpasninger i skolen for elever med ASD.

3.1.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er nedfelt i opplæringsloven og handler om at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette innebærer at skolen skal bidra til at elevene utvikler kunnskap, kompetanse og holdninger for å kunne mestre eget liv og for å kunne delta aktivt i fellesskapet (Opplæringsloven, 1998, §1-1).

I samtaler med elever, foreldre og ansatte i skolen har vi hørt mange historier om hvordan barnehage og skole har jobbet med å tilpasse tilbudet i barnehagen og skolen ut ifra forutsetninger og behov hos det enkelte barnet og den enkelte elev. Mange av disse historiene har i stor grad vært preget av beskrivelser og opplevelser av en barnehage og skoletilbud hvor en ikke har lyktes med å tilby det nivået av tilpasninger barn og elever har hatt behov for. I samtale med foreldrene om hvordan skolen hadde jobbet med å tilpasse opplæringen for deres barn, opplevde de fleste av foreldrene at deres barn ikke fikk den oppfølgingen de trengte hverken faglig eller sosialt. Flere av foreldrene opplevde det fremdeles smertefullt å tenke tilbake på alle årene de sendte barnet til skolen, til tross for det de opplevde å ikke være et tilbud som i tilstrekkelig grad ivaretok barnets behov. En av foreldrene beskrev eget barn og andre barn og elever med lignende utfordring som «verdens modigste»:

De ungene sender vi bare ut i krigen dag ut og dag inn, også blir vi overrasket over at de ikke får det til.

Videre beskrev flere av foreldrene hvordan mangel på tilpasninger førte til deres barn etter hvert falt ut av både det sosiale og det faglige fellesskapet på skolen. Gapet mellom barnas behov og skoletilbudet ble større og større etter hvert som barna ble eldre, noe som bidro til og skapte uro og bekymringer hos foreldrene.

Vi har også i møte med foreldre hørt historier om hvordan og etter deres formening, det spesialpedagogiske tilbudet barnet er tildelt etter vedtak blir brukt for å sikre nok voksentetthet i det ordinære tilbudet. En av foreldrene beskrev at ressursene som barnehage fikk etter vedtak ble brukt på en ekstra ansatt på turdager og ikke til et spesialpedagogisk tilbud i barnehagen:

Hen hadde vedtak om timer allerede da hen var tre år. Det ble ofte skjøvet på – den ekstra ressursen ble lagt til turdager. Da var det fint med en ekstra voksen, ressursen ble brukt til det – ble ikke brukt til hen i barnehagen.

Andre foreldre hadde også erfaringer med at det å få et enkelt vedtak om spesialpedagogisk tilbud ikke nødvendigvis bidro til å sikre et bedre tilpasset tilbud.

PPT har vært inne. Det står at hen skal ha en assistent, men den assistenten har aldri tid.

I likhet med foreldrene opplevde noen av de ansatte i nærskolene at de ikke hadde et tilfredsstillende tilbud til elever med ASD. Disse pekte blant annet på skolen som for tradisjonell og for lite fleksibel hvor man ikke hadde en undervisning tilpasset elevenes ulike forutsetninger og behov:

Skolen er ganske tradisjonell enda. Man klarer ikke å ha det så åpent at undervisningen passer for flest mulig. Jeg tenker at undervisningen i klasserommet skulle ha vært det – så åpen og tilpasset og at alle kunne jobbet med sitt, på sitt nivå.

Ansatte i både nærskoler og spesialtilbud, i likhet med elevene, opplevde at skolesystemet var ganske rigid når det gjaldt den undervisningen og de undervisningsformene som praktiseres. Noen av de ansatte stilte seg kritisk til en praksis hvor alle elevene skulle gis det samme faglige tilbudet, og gå gjennom den samme undervisningen. De mente dette var noe som påvirket elevenes utbytte av skolen både faglig og sosialt:

Skal man inn i et system der det forventes at de fleste skal gjøre det samme i samme tempo, så detter dem av. På mange nærskoler er det ofte veldig fokus på at man skal igjennom veldig mye, det er veldig mye annet som man mister i grunnlaget av at man skal gjennom alt.

Videre snakket ansatte om hvordan undervisningsopplegg som ikke er tilpasset elever med ASD kan skape frustrasjoner hos eleven og at det er viktig at man gir elever som strever rom og mulighet for mestring:

Jeg tror det er viktig å sette de elevene som strever i situasjoner som de mestrer. Og få de andre elevene til å se at den eleven har en del ferdigheter og kvaliteter. Istedenfor dag ut og dag inn med nederlag. Det er så ofte nederlag fra første skoleåret, også jobber de knallhardt for å holde seg på skolen. Også rakner det, også kan elevene få sinneutbrudd, eller et uttrykk som kan være vanskelig å håndtere og så blir det enda verre av måten det ble håndtert på under en stressende situasjon.

Flere av de vi har snakket med har til dels negative erfaringer med skolens ivaretagelse av elevens behov for tilpasset opplæring, både faglig og sosialt. Elever med ASD opplever ofte å bli satt i situasjoner de ikke har forutsetninger for å lykkes i. Dette er situasjoner og opplevelser som for elevene blir svært uheldig da dette

fører til store frustrasjoner og sinneutbrudd, angst og andre utfordringer. Dette kan igjen føre til utfordringer i elevfellesskapet og som igjen påvirker elevene negativt i det å utvikle relasjoner til lærere og medelever, samt at ulike reaksjoner og ubehag hos elever med ASD igjen kan føre til større utfordringer på sikt som blant annet utfordringer med å dra og være på skolen (Havik, 2023).

3.1.4. Oppsummering om inkludering

Å stille seg bak prinsippet om inkludering er noe de fleste av oss gjør uten å stille spørsmål eller bruke tid på å vurdere eller veie for eller imot. Informasjon og fortellinger fra elever, foreldre, lærer og andre ansatte i dette prosjektet viser at det for barn og elever med ASD er behov for at vi i større grad drøfter og reflekterer over hva inkludering for alle barn og elever til syvende og sist handler om, og hvordan vi kan forstå inkluderingsprinsippet med utgangspunkt i disse barnas historier. Felles for de elevene vi har snakket med er et behov for å ha mulighet til å trekke seg ut av fellesskapet og ha tid alene i en skole som gir mulighet for skjerming og ro. Når elever med ASD ikke har en trygghet og forutsigbarhet som tilsier at de kan ha mulighet for skjerming ved behov opplever mange av disse elevene at de blir slitne. Dette kommer ofte til uttrykk gjennom frustrasjon og sinneutbrudd både på skolen og hjemme. Vi har hørt foreldre fortelle om barn og elever som bruker ettermiddagene til å hente seg inn og avreagere etter en stressende dag på skolen. Det kan være flere grunner til at disse elevene i liten grad har opplevd mulighet for skjerming utenfor fellesskapet, som blant annet skolens syn på hva inkludering skal være og er, og med en forståelse av at dette handler om å være fysisk til stede sammen med medelever i klasserommet. Andre forklaringer kan handle om skolens manglende pedagogiske areal. Det er til dels store undervisningsareal og åpne skoler, få grupperom og gamle skolebygg som ikke er egna til skolens undervisningspraksis i dag – særlig ikke til elever med ASD. Videre kan det handle om at lærer og ansatte på skolen rett og slett ikke er kjent med at den enkelte elevs behov.

Flere prinsipper er i dag med på å styre den skolepolitiske debatten, og blant disse finner vi prinsippet om inkludering og retten til å ha et opplæringstilbud i nærskolen. Utover dette har alle barn og elever en lovpålagt rett til et tilbud i barnehagen og skolen som er tilpasset deres behov. I samtaler med våre informanter ser vi at prinsippet om inkludering og det å ha et tilbud i nærskolen byr på utfordringer i det å tilrettelegge for et godt tilpasset tilbud til barn og elever med ASD. Det ser ut til at det er ulike erfaringer og tanker om viktigheten av inkludering og det at alle skal ha sitt opplæringstilbud i nærskolen. De fleste er ikke uenig i prinsippene som ligger

til grunn, men det må være et godt tilpasset tilbud og rammer slik at barnehagen og skolen kan ivareta dette på en god nok måte. Nettopp for at barn og elever med ASD skal oppleve utvikling, læring og mestring i eget tilbud:

- Inkludering i elevfellesskapet må i større grad være med utgangspunkt i det enkelte barns premisser
- Barnehagen og skolens forståelse av inkludering må flytte fokus fra inkludering som et plasserings tiltak, og i større grad ses ut fra barn og elevers opplevelse av inkludering og tilhørighet
- For å møte idealet om inkludering for alle barn og elever må ansatte i barnehage og skole jobbe med en økt felles forståelse på tvers av profesjoner og ansatte grupper.
- Barn og elever med ASD må ha tilgang på areal og rom som gir mulighet til skjerming og pauser etter barnet og elevens eget behov. Det er en forutsetning at areal som nyttes til dette formålet er tilgjengelig til enhver tid slik at usikkerhet rundt dette ikke skaper mer stress og uro hos barnet/eleven.
- Læreplanverket må i større grad brukes fleksibelt i å tilpasse det faglige tilbudet i skolen ut fra elevens fungering, behov og interesser
- Det må legges til rette for mestringsopplevelser både i selvstendig arbeid og når barn og elever er i både faglige og andre aktiviteter med medelever.
- Uoversiktlige aktiviteter og situasjoner som for eksempel friminutt er ofte situasjoner som påfører barn og elever med ASD stress og uro og hvor det er viktig å vurdere og finne tilpasninger som forebygger dette.

3.2 Samarbeid, kommunikasjon og medbestemmelse – et ønske om å bli hørt

3.2.1 Samarbeid barnehage, skole og hjem

Foreldresamarbeid er noe både barnehagen og skolen skal legge til rette for (barnehageloven, 2005; Opplæringsloven, 1998). I samtaler med foreldre fikk vi informasjon om ulike opplevelser av og synspunkt på barnehagens og skolens samarbeid med foreldrene. De fleste foreldrene vi snakket med hadde opplevd samarbeidet med barnehagen som godt og satt igjen med en opplevelse av å ha blitt hørt. Dette var også noe som kom frem i samtaler med ansatte i barnehagen. De syntes at foreldresamarbeidet fungerte godt og som var en naturlig del av arbeidet i barnehagen.

Foreldrene hadde ulike erfaringer i hvordan de hadde opplevd å bli møtt av ansatte og rektorene i skolene. Flere hadde i første møte med skolen kjent på lite interesse

og imøtekommenhet fra skolen og rektor for å ta imot deres barn ved skolestart. Det var også ulike erfaringer blant foreldrene som hadde barn ved spesialtilbud, og at det å ha fått plass på et slikt tilbud ikke var ensbetydende med opplevelse av et godt og ivaretagende tilbud for barnet i skolen. Noen foreldre hadde en opplevelse av at det var tilfeldig hvilken kompetanse lærere og andre ansatte som jobbet med barnet hadde, og dette var uavhengig av et tilbud i nærskole eller ved et spesialtilbud. Etter flere ganger å ha opplevde utfordringer med barnets tilbud og i samarbeid med skolen, valgte enkelte av foreldrene å flytte barnet over til private skoler. I utgangspunktet var dette ofte motivert av et ønske om et mer oversiktlig og tryggere opplæringstilbud for deres barn.

Foreldrene til barna og elvene hadde i varierende grad opplevd å bli lyttet til når de adresserte bekymringer som gjaldt eget barn til ansatte i skolen. De fleste foreldrene informerte om at bekymringene oppstod eller forsterket seg i overgangen fra barnehagen til skolen og også fortsatte å øke gjennom hele skoleløpet. Det var varierende årsaker til foreldrenes bekymringer, og de varierte i både lengde og i grad av bekymring. Flere av foreldrene var bekymret med tanke på tilrettelegging i barnehage- og skolemiljøet for å forebygge og dempe barnets tendens til frustrasjon og sinneutbrudd og hvordan dette vil påvirke barnets posisjon både i barnegruppa og hos ansatte i barnehagen og skolen. Dette er i tråd med Havik (2023) som påpeker hvordan elever med ASD i utgangspunktet har sårbarheter som gjør at de har utfordringer i sosialt samspill og i det å utvikle gode relasjoner til andre barn og elever, og hvordan mangel på tilrettelegging i barnehage og skole kan bidra negativt og forsterke barnas frustrasjon og sinneutbrudd (Havik, 2023). I flere av intervjuene og samtalene med foreldrene forteller de om hvordan deres innspill vedrørende behov og forslag til hvordan dette kan ivaretas i barnehagen og skoletilbudet ofte ikke ble hørt og tatt på alvor av de ansatte. Det var også en gjentagende opplevelse hos foreldrene at innspill fra barnehagen i form av vurderinger og anbefalinger i overgangen til skolen ofte ikke ble tatt på alvor av ansatte i skolen. Foreldrene hadde deltatt på et til to overgangsmøter i forkant av skolestart, men var i mindre grad invitert til møte med skolen etter skolestart. Foreldrene trakk også frem mangel på kommunikasjon i for eksempel levere-hentesituasjon på skole eller SFO. De begrunnet dette blant annet i en antagelse om travelhet hos de ansatte. Dette er i tråd med Li og Bruke (2021) sine funn som peker på at det er lite kommunikasjon mellom skole og foreldre utover samarbeidsmøter. Og at foreldre ofte ønsker hyppigere kontakt med skolen enn det de reelt har.

Slik vi ser det er det ulik praktisering av foreldresamarbeid i skolene, og mye av det samarbeidet som foregår ser ut for å være personavhengig. Ansatte på skolene vi snakket med fortalte at de hadde et godt samarbeid med foreldrene og la vekt på viktigheten av jevn dialog med foreldrene gjennom både formelle og uformelle møter:

Her er det veldig bra samarbeid. Hyppige møter, daglig kontakte ved henting, levering og på epost. Vi hjelper til med det de trenger.

Ansatte opplevde at de lyttet til foreldrene, støttet dem, og bidro foreldrene i deres behov for informasjonsinnhenting når det gjaldt ulike tjenester og tjenestetilbud. Mangel på oversikt og tilgjengelig informasjon var uttalt av både foreldre og ansatte som et stor hinder i det å kunne navigere i systemet og få nødvendige hjelp. Ansatte i både barnehagen og i skolene mente at de strakk seg langt for å hjelpe foreldrene, men strukturelle rammer og retningslinjer både lokalt og oppover i systemene, var til hinder for å få tilgang til den informasjonen de trengte. Ansatte ved en av skolene uttalte:

Føler det som flaskehals, det stopper opp, overordnet, økonomi, politikken, bremseklosser lengre opp i systemet. Viktig at systemet kommer i denne rapporten, noe må bli gjort.

3.2.2 Samarbeid – laget rundt barn, elever og familier

Foreldrene hadde ulike opplevelser når det gjaldt samarbeid med andre instanser utover barnehage og skole. Ved for eksempel prosesser som kartlegging og utredning og arbeid med sakkyndig vurdering fortalte flere av foreldrene om tidkrevende prosesser både i barnehage, skole og hos PPT. De begrunnet dette blant annet i det de oppfattet som mangel på kompetanse, erfaring, og fravær av stabilitet i barnehagen og skolen med til dels stor grad av utskifting av kontaktlærere og andre ansatte. Noen foreldre opplevde at kontaktlæreren ikke kjente deres barn god nok til å kunne kartlegge og fylle ut ulike skjema som grunnlag for en henvisning til eksempelvis PPT og BUP. Enkelte lærere hadde uttalt usikkerhet i møte med foreldre i hvordan de skulle fylle ut ulike skjema og kartleggingsmateriell. En mor delte sin opplevelse av iverksetting av utredningsprosess for sitt barn:

Hen gikk på barneskolen når hen skulle utredes. Hen hadde mange kontaktlærere. Ingen kjente hen godt, hvem skulle fylle ut skjema i forbindelse med utredningen? Lærerne måtte spørre hverandre. Til slutt ble det 3-4 lærere som svarte på et skjema.

Her ser vi et eksempel på hvordan kjennskap til barnet og ulike utfordringer i skolen påvirket både samarbeid og kommunikasjon i en utredningsfase. Flere av foreldrene sa at veien til sakkyndig vurdering var noe som førte til uro og frustrasjon. Foreldrene beskrev også fravær av kommunikasjon fra PPT og hvor de selv måtte ta ansvar for å kontakte PPT for at de skulle iverksette utredningsprosessen for å skrive sakkyndigvurderinger. Enkelte av foreldrene opplevde at PPT ikke tok bekymringene fra barnehage, skole, eller foreldrene på alvor.

Det var også foreldre som valgt å henvise via fastlege til spesialisthelsetjenestene da de opplevde at deres bekymring ikke ble tatt på alvor av ansatte i barnehagen eller skolen. Foreldrene vi snakket med var tydelig på at deres insistering på å iverksette en utredningsprosess ikke var for å få satt en diagnose, men snarere for at deres barn skulle få den hjelpen det trengte i barnehagen og skolen.

Vi snakket også med foreldre som hadde opplevd å bli tatt på alvor og hadde et godt samarbeid med barnehagen, skolen og PPT, og hvor deres barn fikk den hjelpen det trengte. En foreldre fortalt at samarbeidet med både barnehagen og PPT hadde fungert fint:

Det med PPT har fungert veldig fint [...] Veldig fornøyd med papirene de lager. Sakkyndigvurdering - der føler jeg at man kan komme med innspill [...] Det har vært så tett dialog rundt det her grunnlaget, og barnehagen fungerte så bra at man kanskje ikke følte behov for iverksetting av diagnostisering. Det kunne ha vært annerledes hvis det hadde fungert dårlig.

Foreldrene fortalte videre at de hadde jevnlige samarbeidsmøter på skolen etter at barnet ble diagnostisert og hvor blant annet PPT og BUP deltok. Foreldrene opplevde ansatte i barnehager og skoler, samt andre tjenesteytere som deltok i møtene som både forståelsesfulle og hjelpelige, samtidig påpekte de at den oppfølgingen de fikk ofte var personavhengig og i mindre grad et resultat av gode systemer og strukturer. Når det kom til system og strukturer for samarbeid og ivaretagelse var det en gjennomgående opplevelse og erkjennelse av at dette ikke fungerte godt nok. Foreldrene opplevde at det i liten grad ble satt inn tiltak eller oppfølging i etterkant av møtene, og at samarbeidsmøtene stort sett ikke førte til endringer i barnets tilbud i barnehagen eller skolen.

Foreldrene opplevde ofte å stå veldig alene i de ulike utfordringene de sto i og at de selv måtte lete seg frem og navigere i et stort omfang av informasjon som ikke nødvendigvis opplevdes som tilgjengelig, er fragmentert og hvor de ulike tjenestetilbudene ikke nødvendigvis henger godt sammen og dekker barn og familiers behov:

Det er helt håpløst, det å vite hvem en skal henvende seg til og hvem man kan spørre. Det er en enkel ting for Trondheim kommune tenker jeg egentlig. Det å lage en nettside der det står litt mer om ulike muligheter – en lenke til St. Olavs. Det er så mange looper man blir sendt til og det er så lite oversikt.

3.2.3 Elevmedvirkning - å bli lyttet til

Det var gjennomgående store frustrasjoner hos elevene vi snakket med om det å bli lyttet til av lærere og ansatte på skolen. De opplevde at ansatte i skolen ikke hørte på dem og ikke tok de på alvor. Elevene vi snakket med opplevde å flere ganger ha tatt opp ting med lærer og ansatte på skolen uten at dette førte til endringer i tilbudet på skolen. De beskrev hvordan de etter gjentatte opplevelser av å ikke bli hørt, etter hvert resignerte og sluttet å henvende seg til voksne på skolen for å uttrykke seg og sine behov.

De voksne de brydde seg ikke om klassen i det hele tatt

Jeg sa ifra om at jeg ville være i fred, men det bare fortsatte

Enkelte av elevene opplevde bedre forståelse fra lærere og andre på skolen etter å ha fått en diagnose. Dette førte blant annet til tilpasninger i opplæringstilbudet hvor de i større grad fikk anledning til det de selv anså som behov for å være skjermet og det å kunne få sitte på grupperommet og jobbe i ro:

Etter at vi fant ut at jeg har autisme og asperger da satt jeg bare på grupperommet. Det var litt lettere, men jeg fikk ikke i noen særlig grad sagt fra om problemene mine.

Elevene vi snakket med fortalte om lærere og andre ansatte de mente ikke kjente dem godt og visste hvem de var, og som hadde mangelfull kjennskap til deres interesser og lignende. De begrunnet dette blant annet i utskifting av ansatte, og at lærerne ikke var interessert i dem som personer. En av elevene vi snakket med uttalte:

Jeg fikk en treer i gym, fordi gymlæreren sa at jeg ikke prøvde hardt nok, men det gjorde jeg. Det har med at jeg besvimer litt fort, så hvis jeg hadde prøvd hardere, så hadde det ikke gått så veldig bra. Han kjente meg ikke godt nok og forsto ikke godt nok. Har bytta kontaktlærer hvert eneste år siden barneskolen. Så ingen lærere har kjent meg helt. Har vært litt kjipt ja.

Ganske mange ting lærerne burde visst om, når de blir kjent med meg [...] men de får ikke til det det

Noen foreldre hadde tro på at elevenes medvirkning som en rettighet betyr mer enn å i gitte situasjoner kunne velge mellom to alternativer. De mente at det skal legges til rette for at barna skal kunne ta hensiktsmessig avgjørelser som påvirker deres utbytte i barnehagen eller skolen.

Under elevintervjuene kom det frem at lærerne hadde gitt beskjed om at de skulle si ifra dersom de opplevde at timene var kjedelige. Elevene vi snakket med syntes det var vanskelig å ta initiativ til en slik samtale, spesielt dersom de tidligere hadde gitt uttrykk for det samme og uten at de opplevde at dette ble imøtekommet eller førte til noen endring. Slike hendelser førte til at elevene hadde en opplevelse at lærerne ikke forsto eller brydde seg om hvordan de hadde det på skolen. En av elevene beskrev det slik:

Jeg var bare frustrert hele tiden, hverdag og hver måned. Jeg bare kjente på det, jeg prøvde å si til noen voksne, men de klarte ikke å skjønne det. De tok det ikke seriøse, de tok det seriøs, men ikke seriøse nok.

Det elevene i stor grad fortalte at de ønsket, var å slippe de rigide rammene de opplevde at skolen hadde. De hadde et ønske om å få lov til å gjøre skolearbeid tilpasset deres interesser og behov. I stedet møtte de en praksis der alle elevene på samme trinn skulle ha det samme faglige innholdet.

Flere av foreldrene beskrev flere vanskelige år med frykt, stress og frustrasjoner knyttet til barnets utagerende atferd hjemme, men som ikke alltid kom til syne på skolen, og hvordan de opplevde at barnehagen og skolen bidro til å forsterke dette. En av foreldrene beskriver det slik:

Hjemme har hen tatt ut all aggresjon og på skolen har hen hatt en fasade.

Enkelte av elevene vi snakket med satte ord på dette, og en uttalte:

Når jeg kommer hjem så klikker jeg ganske fort, fordi etter å ha vært på skolen og holdt ting inni meg hele dagen så orker jeg ikke å få mas hjemme. (Elev)

Alle ansatte vi snakket med var opptatt av å lytte til barna og elevene. Og prøvde etter beste evne og til tross for alle praktiske utfordringer og gjøremål å legge til rette for en best mulig dag i barnehagen og på skolen. En ansatt (som i dag jobber i spesialtilbud) fortalte om hvordan tidspresset i nærskolen gjorde at hen ikke opplevde å ha rom for å gjøre seg godt nok kjent med de enkelte elevene. Den samme ansatte erkjente at hen kunne praktisert og prioritert annerledes for å oppnå dette om hen hadde hatt mer og annen kompetanse:

Fra min egen tid i grunnskolen, så synes jeg ikke at jeg hadde nok tid til å bli kjent med alle elevene og alle elevene sine behov. Det var sikkert noen prioriteringer som jeg kunne ha gjort den gangen også. Det finnes mer tid til å ta de pratene, men jeg tror ikke jeg hadde bevissthet rundt det.

Dette sitatet viser hvordan det å skape rom for refleksjon i barnehager og skoler kan få ansatte til å se ulike måter å prioritere på, justere praksis og gripe de mulighetene som finnes for å bli bedre kjent med barn og elever. Det å ta seg tid til å lytte og som kan utgjøre en forskjell når de er i barnehagen og på skolen.

3.2.4 Oppsummering om samarbeid og kommunikasjon

Vi ser at det er ulikt i hvilken grad elever og foreldre har opplevd å bli lyttet til, tatt på alvor og hvordan samarbeidet mellom barnehage, skole og andre instanser har fungert med utgangspunkt i foreldre og elevers erfaringer. Samtlige av de elevene vi har intervjuet har fortalt at de ikke har blitt lyttet til eller fått den oppmerksomheten de har hatt behov for. Utover dette har vi i intervjuene møtt ansatte som har vært opptatt av å ivareta en god dialog og et godt samarbeid med barn, elever og foreldre. Dette både for å styrke barnehagen og skolens mulighet for god tilrettelegging for det enkelte barn, men også for å ivareta foreldrenes behov for å kunne bidra i deres barns tilbud i barnehagen og skolen. Til tross for de ansattes ønske om tett dialog og samarbeid fant flere av informantene det vanskelig å finne nok rom og tid for dette i en hektisk arbeidsdag. Vi ser også at det er noe ulikt hvordan samarbeid har fungert i barnehage og skole. Det ser ut til at det er bedre tilrettelagt for daglig kontakt med foreldre i barnehagen enn på skolen. Dette gjelder blant annet i hente-bringe-

situasjon hvor dette på skolen oftest foregår i SFO, og hvor lærere og kontaktlærere ikke er en del av ansattegruppen foreldrene møter. Dette stiller krav til god struktur og etablerte rutiner for informasjonsflyt mellom SFO og skolen for å på best mulig vis ivareta elevens behov, samt samarbeid med foreldrene.

Videre kommer det frem at mye av kommunikasjonene mellom skole og hjem samt andre tjenestetilbud foregår i faste samarbeidsmøter. Det vises i liten grad til annen form for kommunikasjon mellom skole og hjem utover dette. Dette er i tråd med funn fra Li og Bruke (2023) som peker på at mye av kommunikasjonen mellom skole og hjem når det gjelder barn og elever med ASD, foregår i samarbeidsmøter, samt at hyppigheten på kommunikasjon er sjeldnere enn hva foreldrene ønsker seg. Utover dette hører vi foreldre fortelle om at de selv må ta stort ansvar for å få tilgang på nødvendig og nyttig informasjon. De peker på ulike grunner til dette, blant annet lite tilgjengelig og helhetlig informasjon på nett, lite helhet og informasjonsflyt mellom ulike tilbud og tjenester til barna og familiene, samt travelhet og mangel på kommunikasjon og informasjon ikke bare fra skolen, men også fra PPT og BUP. Samtidig opplever foreldrene at de blir lyttet til og tatt på alvor i møter med de ulike instansene. Oppsummert kan dette konkretiseres i følgende punkter:

- Innspill fra elever og foreldre må ivaretas og komme til syne i det videre samarbeidet og i praksis i tilbudet barn og elever får.
- Etablere tett dialog mellom ansatte i skolen og foreldrene for å sikre informasjonsflyt og utvikle skolen til en trygg arena for foreldre og barn.
- Sikre god informasjonsflyt mellom ansatte i SFO og skolen. Dette for å bedre kvaliteten i kommunikasjonen, og sikre felles forståelse slik at det blir en helhet i tilbudet til elever som beveger seg i og mellom flere systemer i skolen.
- Det er de voksnes oppgave å ta ansvar for at barn blir hørt og får gitt uttrykk for sine meninger. Det må legges til rette for gode og trygge rammer for dette.
- Barn med ASD trenger voksne som viser oppmerksomhet, er nysgjerrige på dem og deres interesser og evner. Dette vil bidra til å skape trygge og tillitsfulle relasjoner.
- Det er viktig å sikre kontinuitet i personalgruppa for å skape trygge relasjoner
- Det er viktig at sentral informasjon som vedrører tilbud og tjenester til barnet og familien er oversiktlig og lett tilgjengelig.

3.3 Kompetanse og profesjonsfelleskap

3.3.1 Kompetanse fra et foreldreperspektiv

I intervjuene både med foreldre og ansatte ble det pekt på viktigheten av at barnehagen og skolen har den kompetansen som trengs i møte med barn og elever med ASD.

Vi spurte en av elene vi snakket med om hva som kunne føre til at hen fikk et bedre tilbud på skolen. Denne eleven svarte:

Hvis faktisk lærerne vist hva autisme var, det ville vært en start

Når foreldrene stilte seg noe kritisk til tilbudet barnet/eleven fikk i barnehagen eller skolen, opplevde de at de ansatte ikke alltid kunne svare ut dette på gode måter, og at det var til dels stor grad av utfordringer i det å kunne ivareta innhold i barna og elevenes barnehage og skoletilbud. Foreldrene fortalte at de ofte fikk ulike forklaringer i barnehagen og skolen om dette. Forklaringene var alt fra mangel på ressurser, ustabil ansatte gruppe med mange utskiftninger, manglende tilgang på nødvendig kompetanse med mer. Alt dette er faktorer som skapte stress og uro hos barna, elevene og hos foreldrene. Flere av foreldrene vi snakket med uttalte at de anså det faglige tilbudet å ikke var tilpasset barnets behov, og med manglende kompetanse hos lærere og ansatte som hadde ansvar for og jobbet med barnet i barnehage- eller skoletilbudet.

En av foreldrene var bekymret for hvordan mangel på kompetanse kunne påvirket barnets evne til faglig og sosial utvikling:

Fører tilbudet i skolen til stress hos eleven blir man ikke så tilgjengelig for læring. Skolen blir stressende.

Foreldrene mente at mangel på kompetanse om blant annet ASD påvirket måten ansatte håndterte elevene i barnehagen og skolen på. En foreldre uttrykket sin frustrasjon over håndtering av en episode på skolen hvor barnet i frustrasjon hadde lugget en medelev:

Jeg fikk brev om at han måtte lære å oppføre seg litt.

Foreldrene opplevde at skolens mangel på erfaring og kompetanse førte til at skolen ikke forsøkte å finne alternative årsaker til utagerende adferd hos barnet, og koblet

barnets atferd til foreldrenes oppdragerstil. Dette var holdninger flere av våre informanter hadde møtt i barnehagen og skolen.

3.3.2. Kompetanse og profesjonsfellesskap

I likhet med foreldrene og elevene vi snakket med var også ansatte samstemte og enige i at kompetansen om ASD var en mangel i barnehagen og skolen:

Hva vi lærte på skolen om de ulike elevene, ingenting. Når vi gikk på lærerskolen, hadde ingenting om disse elevene.

De ansatte i både nærskolene og spesialtilbudene pekte også på viktigheten av både grunnleggende kunnskap og felles forståelse for barn og elever med autisme og deres behov. Overføring av kunnskap fra skoler med spesialkompetanse for elever med autisme var ønskelig og nevnt som grunnleggende for at ansatte ved nærskoler skal kunne gjøre en god jobb i møte med disse elevene. En av de ansatte på skolene pekte på et kontinuerlig behov for kompetansepåfyll i skolen:

Ha god nok kompetanse er alfa og omega. Det spiller ingen roller om du er sosionom, barne- og ungdomsarbeider eller lærer. Det er ikke A4-svar på hva som er det rette, barn med autisme er ulike. Vi trenger påfyll hele tiden. Vi må danne oss nye bilder og nok kompetanse til å sette oss inn i hver elev.

Miljøpersonalet i nærskolene fortalte om opplevelsen av å være alene og ensom i jobben med denne elevgruppen. De opplevde ofte å stå alene med mange utfordringer uten å ha mulighet for å dele disse med kollegaer, eller å kunne søke hjelp og kunnskap fra noen som hadde kunnskap og ekspertise på feltet. Flere av disse opplevde lite støtte og forståelse fra kontaktlærere og andre ansatte ved skolen. Dette var faktorer som gjorde arbeidsdagen utfordrende for miljøarbeidere- og miljøarbeiderteam som jobbet med elevene i skole og SFO, og som opplevde ofte å ha hovedansvar for tilrettelegging og oppfølging av elevene. Ved den ene nærskolen opplevde de ikke å ha fått til et godt nok samarbeid internt og noe som førte til ulik forståelse av hvordan skolen skulle tilrettelegge for denne eleven:

[...] Miljøpersonalet og kontaktlærere er ikke enige om hvordan man skal jobbe,

Ansatte i spesialtilbudene mente at det å ha god kunnskap og erfaring med denne elevgruppen var av stor betydning for opplæringstilbudet eleven fikk og hvordan

skoledagen for den enkelte elev bidro til et trygt eller mindre trygt skoletilbud. De nevnte hvordan mangel på kompetanse hos personalet kunne lede til misforståelser, feiltolkning og til årsaksforklaring som var feil:

På nærskolen har man ikke samme forståelse og kompetanse på autisme. Der er det lettere å tolke, og årsaksforklare da, det er for at hen ikke gidder, hen kan, men hen vil ikke. Så jeg tror det er mer sånne holdninger blant folk som ikke har den samme typen autismekompetanse som på spesialtilbudene.

Ansatte synes det var viktig med overføring av kompetanse om autisme fra spesialtilbudene til nærskolene, samt informasjon og opplæring i verktøy som er egnet for å jobbe med denne elevgruppen. Det kom opp forslag om at etablering av miljøteam i alle nærskolene hvor personalet kan hente kunnskap og jobbe sammen:

Man burde ha et slags miljøteam, på hver skole, som har kompetanse på autisme og om de verktøyene vi bruker. For at disse er veldig overførbart til mange unger.

Også ansatte i barnehagen uttrykket i likhet med ansatte i skolen og foreldrene et behov for økt kompetanse, men syntes det var vanskelig å få det til av ulike årsak:

Vi har ikke nok ressurser og tid til den kompetanseheving vi kunne ha hatt. Det hjelper ikke med et kurs, og det er forskjell fra barn til barn også.

3.3.3 Oppsummering om kompetanse

Både foreldre og ansatte peker på et behov for økt kompetanse i barnehagen og i skolen når det gjelder barn og elever med ASD. Ofte ble foreldre spesielt i skolen møtt med enkle årsaksforklaringer når det gjaldt ulike utfordringer deres barn hadde på skolen. Disse var i stor grad basert på en forståelse ut fra hvordan de fleste barn fungerer og reagerer, og i mindre grad å se bak det som kom til uttrykk i en gitt situasjon. Videre opplevde foreldrene gjentatte ganger å bli møtt med en skepsis til deres omsorg og oppdragerstil.

Som nevnt tidligere var ansatte i barnehagene og skolene samstemte om at det var et stort behov for økt kompetanse på barn- og unge med ASD. Samtidig pekte de på ulike faktorer som var vesentlige for å bygge kompetanse internt. Dette var alt fra å sette av tid til det å bygge kompetanse sammen og i en samlet ansattgruppe. Videre ble det pekt på behov for kompetanseutvikling på tvers av profesjoner som

jobbet i skolen, og at det er viktig med ansatte som trekker i samme retning og som spiller på lag i en opplæringsituasjon for barn og elever med ASD. Oppsummert om kompetanse vil vi peke på:

- Kompetanse må være en del av den felles kompetansen i barnehagen og skolen, ikke være knyttet til enkeltpersoner i organisasjonen.
- Sikre at ansatte har nødvendig kompetanse og er del av et fagfellesskap.
- Felles kompetanseutvikling mellom ulike profesjoner i barnehagen og skolen er viktig for å skape helhet og sammenheng i tilbudene.
- Sikre bredde i kompetanse og metodebruk i både barnehager og skoler
- Utnytte den samlede kompetansen i kommunene i større grad, og etablere kultur for felles kompetanseutvikling mellom barnehager, skoler og spesialtilbud.
- Utvikle fleksible løsninger og tilgang på kompetanse ved behov
- Det er sentralt at det settes av tid til refleksjon over egen praksis i ansatte gruppen
- Ivaretagelse av kommunens eksisterende kompetanse ved å sikre at ansatte i ulike systemer får brukt denne.
- Kontinuerlig kompetanseutvikling på tvers av barnehage, skole og andre kommunale tjenester.

3.4 Skolevegring

En stor andel barn og elever med ASD opplever i perioder å ha vansker med å dra eller å oppholde seg på skolen. Det er til dels mangelfull forskningsbasert kunnskap om skolevegringsatferd hos barn med ASD, men enkelte studier viser at elever med ASD i større grad strever med å gå på skolen enn andre elever (Havik, 2023, Munkhagen, 2019). Munkhagen (2019) peker på ulike grunner til skolevegring, disse er blant annet stress, mangel på nære relasjoner både med medelever og lærere, samt ulike psykiske utfordringer som depresjon og angst. Dette er gjenkjennbart og noe som samsvarer med vårt datamateriale.

Enkelte av elevene vi snakket med utviklet angst og skolevegring og forklarte dette i opplevd utrygghet i skolesammenheng over tid. En av elevene fortalte at hen opplevde det å gå på skolen som tvang, noe som ble pålagt og at dette i seg selv skapte utfordringer med å gå på skolen:

Jeg har ikke gledet meg til å gå på skolen noen ganger. Det er et fundament at man ikke har lyst til å gå på skolen, for at man må, man liker ikke å gjøre noe man må.

Elevene vi snakket med fortalte om utfordrende dager på skolen som økt stress ved det å måtte være inne i en stor klasse, og oppleve å ikke bli hørt eller forstått, mangel på skjerming og mulighet for å trekke seg unna ved behov. Alt dette var faktorer som førte til at elevene var slitne og irritable etter skoletid. De opplevde å måtte holde ut i mange timer i et klasserom med altfor mange medelever og friminutt som opplevdes som kaotiske og utrygge. Elevene uttalte blant annet:

Huske at æ bare var trist og sur.

En av elevene fortalte oss hvorfor hen sluttet å gå på skolen etter at hen hadde begynt på ungdomsskole:

*Jeg er ikke sikker på om at jeg sluttet på skolen grunnet autisme.
Jeg sluttet for at det ble mye stress.*

Elevene selv opplevde at skolen var preget av repetisjon av faglig innhold og uten at de lærte noe nytt, eller noe som var av interesse for dem. Elevene fortalte at de etter hvert mistet motivasjon og ikke forstod poenget med å gå på skolen. De hadde i flere år snakket med både lærere og foreldre om at de ikke hadde faglig utbytte av å være på skolen, og forstod dermed ikke hensikten med å være der. I tillegg opplevde enkelte av elevene at lærerne repeterte fagstoff og beskjeder for å sikre at de hadde forstått og fått det med seg, dette selv om elevene selv opplevde å ha full kontroll:

Man må faktisk bare vite at noen folk har det vanskeligere enn andre, men ikke tro at det betyr at man er dum. Man bare må behandle folk med autisme som en vanlig elev bare at den trenger en liten pause noen ganger.

Elevene årsaksforklarte egen tilstedeværelse på skolen i det at foreldrene sa at de måtte gå på skolen og at lovverket påla de dette:

*Fordi man kan ikke bare ikke gå på skolen [...]
Hva skulle jeg gjøre, Bare gjemme meg bak huset mitt til skolen var ferdig?*

Elevene opplevde tilbudet og innholdet på skolen som kjedelig og med rigide rammer som var uforståelige og som de selv opplevde som uhensiktsmessige. Det pekte blant annet på at det var veldig slitsomt å gjøre arbeidsoppgaver som ikke var interessante eller som de lærte noe av. Elevene hadde et ønske om å kunne ha frihet til å jobbe med arbeidsoppgaver som de opplevde motiverende, interessante og

betydningsfulle istedenfor å slite seg ut med repetisjoner og gjentakelser i fag de ikke så nytten av eller lærte noe fra:

De pleier ikke å forstå at det er veldig slitsomt å ikke lære seg noen ting.

Flere av elevene vi snakket med fortalte at det fysiske miljøet var viktig for hvordan de hadde det på skolen. De fortalte blant annet at de trivdes best i skolelokaler som ikke var for store og åpne. De var tydelige på at de hadde behov for skjerming og ta pauser i en hektisk skolehverdag. Samtidig var det ikke så lett å få til dette nettopp fordi grupperommene eller pauserommet som skulle vært er rom for avslapping og skjerming ikke var tilpasset deres behov, var langt unna elevfellesskapet og klassen eller ikke var tilgjengelig. En av elevene beskrev hvordan hen måtte vente i gangen på skolen for at rommet skulle bli ledig:

Jeg måtte bare sitte under trappa til pauserommet og bare vent til at noen skulle komme ned, sånn at jeg kunne gå opp. Det er ikke gøy når du trenger en pause, men du kan ikke ta en pause.

En annen beskrev at hen hadde fått tilbud om å trekke seg tilbake ved behov til et rom med glassvegg. Det fungerte dårlig for hen og det ble ikke den skjermingen hen hadde behov for:

Jeg ble frustrert hver gang jeg så eller hørte et barn, jeg var på et rom der jeg kunne se gjennom glasset, kunne høre dem, det var ikke lydtett i det heletatt.

Foreldrene fortalte om egne barn som stilte seg kritisk til selve grunnlaget for å gå på skole, hvor de hovedsakelig var alene og/eller mente å ikke ha faglig utbytte av opplæringen.

Flere av de ansatte i nærskolene påpekte mangelen på rom for elever som har behov for å skjerme seg og trekke seg ut fra elevfellesskapet i klasserommet:

Skolebygget er ikke laget slik at det er eget rom for de ungene. Vi har flere på trinnet som trenger eget rom.

Samtidig var de opptatt av at skolebygget var uegnet til elever med ASD, og at store klasser skaper utfordringer for disse elevene:

Skolen er så stor, klassene er så store. Elevantallet er så stort og for en elev innenfor autismspekter blir det kaos.

Dette var noe ansatte ved spesialtilbud også kjente seg igjen i og sa følgende:

Lokalet legger begrensninger på oss [...] tranghet, lyd og lys.

En av elevene som hadde sluttet å være på skolen ved slutten av barneskolen, beskrev hvordan det var å være på skolen igjen etter lange tiders fravær, og hvordan det ble annerledes å være på skolen etter at hen begynte på en privat ungdomsskole og hvor eleven opplevde både å lære noe nytt, samt å ha et mer tilpasset tilbud. Hen hadde sluttet å grue seg for å gå på skolen på morgenen og trivdes godt både faglig og sosialt. Hen beskrev at timene på ungdomsskolen var kombinert av fag og kunst, og at hen kunne nå i større grad kunne velge hva hen hadde lyst til å jobbe med i timene:

I tre uker har man et tema, et vanlig fag og sånn kunst og håndverk, så, den her uka og de neste uka er det sølvsmiing og matte.

I samtalen med foreldrene kom det tydelig frem den belastningen det var for familien å ha et barn som ikke ville dra til eller være på skolen, og hvordan dette påvirket familien som helhet. Flere foreldre opplevde at dette også hadde vært en utfordring i eget arbeidsforhold, og at de i perioder var prisgitt raushet og fleksibilitet hos arbeidsgiver. Enkelte beskrev utfordringer da deres barn ble sendt hjem fra skolen gjentatte ganger dersom barnet selv uttalte en mangel på motivasjon for å være på skolen. På grunn av dette måtte noen av foreldrene lage egne avtaler med arbeidsgiver, og andre hadde sett seg nødt til å bytte jobb. Atter andre var avhengig av pleiepenger for å kunne være hjemme med eget barn. Ifølge flere av foreldrene var det lite samarbeid fra skolen sin side i å finne forklaringer på at barnet i perioder nektet å dra til skolen, eller å være på skolen. Dette gjorde at det ble vanskelig å komme frem til gode tiltak som hindret økt fravær.

3.4.1 Oppsummering om skolevegring

Tidligere forskning og empiri peker på ulike sårbarheter hos barn og elever med ASD og som har sammenheng med utvikling av skolefravær. I tidligere rapporter fra blant annet Danmark og Sverige vises det til at så mye som 50% av barn og elever med ASD vil ha korte og/eller lengre perioder i skoleløpet hvor de ikke er på skolen (Inklusjonsundersøgelsen, 2022). Av sårbarheter hos denne elevgruppen

finner vi blant annet avvikende repeterende atferd og interesser som går på tvers av det andre barn og unge interesserer seg for. Flere har også sosiale utfordringer som påvirker det å etablere og opprettholde relasjoner til barn og voksne. Samtlige av disse sårbarhetene kan bidra til å påvirke stress, frustrasjon og angst og er noe som igjen forsterker allerede eksisterende utfordringer. Dette kan i neste rekke påvirke disse elevenes tilstedeværelse på skolen (Havik, 2023). Funn i dette prosjektet peker i samme retning. Elevene forteller om både fysisk og psykisk ubehag når de er på skolen, og hvordan dette påvirker og øker stressnivå som igjen fører til frustrasjoner og sterke atferdsuttrykk. De forteller om behovet for å kunne trekke seg tilbake og ta pauser, men hvor det ikke har vært rom for dette innenfor skolens rammer.

Også ansatte i skolen har pekt på utfordringer med å tilrettelegge for disse elevene. De peker på hvordan både mangel på kompetanse, for rigide og tradisjonelle praksiser i skolen, samt mangel på areal og rom for skjerming påvirker skolens muligheter for ivaretagelse og tilpasninger for elever med ASD. Videre ser vi at når elever strever med å være på skolen påvirker dette også resten av familien. Dette gjelder både foreldrenes bekymringer for eget barn, men også i forhold til jobb og egen arbeidsgiver. Vi har også snakket med foreldre som opplever å fremstå som dårlige omsorgspersoner da de ikke greier å motivere eget barn til å dra på skolen.

Samlet sett vil vi oppsummere faktorer som påvirker tilstedeværelse på skolen med følgende punkter:

- Det må legges til rette for et trygt og forutsigbart skoletilbud som forebygger stress.
- Alle ansatte som jobber med og rundt eleven må ha god kjennskap til den enkelte elev og hvordan ASD påvirker elevens fungering og behov.
- Det må være tilgang på areal/rom for å ta pauser. Disse må være tilgjengelig til enhver tid slik at en forebygger økt stress hos eleven.
- Opplæringstilbudet må være oversiktlig, med forutsigbarhet i faste rammer og strukturer.
- Innholdet i opplæringen må tilrettelegges slik at den oppleves som både nyttig og meningsfull, og gjerne ta utgangspunkt i elevens interesser.
- Opplæringstilbudet må ha et overordna fokus på å skape mestringsopplevelser og motivere for innhold og ulike aktiviteter på skolen.
- Inkludering som plassering i elevfellesskapet i klassen må ta utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger og behov, og ses i sammenheng med mulighet for pauser og skjerming.

- Skolen må utvikle fellesskap hvor mangfold er det normale og ulikheter i mangfoldet styrker dette fellesskapet.
- Det må etterstrebes å etablere rom og rutiner i skolen som sikrer at elever ikke blir sendt hjem før skoledagen er over, unntatt når dette er avtalt på forhånd med hjemmet.

4. Oppsummering med oppmerksomhetspunkter

I dette kapittelet vil vi oppsummere noen av hovedfunnene i denne rapporten samt løfte frem noen oppmerksomhetspunkter for kommunenes videre arbeid i barnehage og skoletilbud for barn- og elever med ASD.

Vi har gjennom arbeidet med å innhente erfaringer fra barn, elever og foreldre med deres barnehage og skoletilbud, funnet at det gjøres mye godt arbeid i barnehager og skoler i kommunen. Vi finner også dedikerte lærere og ansatte som strekker seg langt for å kunne være et positivt bidrag i livet til barn med ASD og deres familier. Foreldrene forteller om enkeltpersoner i barnehage, skole eller systemet rundt som har tatt deres bekymringer og behov på alvor, som er tilgjengelig og viser omsorg i møte med barna, elevene og familiene. Videre hører vi om ansatte som har vist interesse for barna og deres behov i en utfordrende dag i barnehager og skoler. De fleste foreldrene opplever at ansatte i skolen har villet mye, men ikke hatt rammer og kompetanse til å få til det de ønsker. Utover dette peker flere av foreldrene på hvordan rammer i skolen utfordrer de ansattes muligheter for å legge godt nok til rette i ulike situasjoner i barnehagen og skole. Flere mener at et individuelt spesialtilbud er det som etter deres erfaring best kan ivareta deres barns behov.

Blant våre informanter er det til dels store variasjoner i hvilke erfaringer de har med ivaretagelse av barn og elever i barnehagen og skolen. Til tross for stor innsats fra enkeltpersoner i systemene har det i møte med alle våre informanter blitt pekt på utfordringer i barnehager og skoler som til syvende og sist er med å påvirke tilbudet barn og unge med ASD møter i barnehagen og skolen og påvirker deres livskvalitet. Når det gjelder det å bli lyttet til og det å ha en reell innflytelse på eget skoletilbud uttrykker elevene en felles opplevelse av å ikke bli hørt. Dette til tross for gjentatt forsøk på å sette ord på egne behov i skolen. Behovene elevene har adressert er i stor grad knyttet til ubehag og stress. Dette er relatert til tilstedeværelse i klasserommet og i det store elevfellesskapet, uoversiktlige situasjoner som blant annet i friminutt, og ikke å ha mulighet til å trekke seg unna ved behov. For de elevene som har et høyt faglig nivå, peker flere av disse på lite faglig tilrettelegging og lite fleksible løsninger, noe som igjen påvirker deres motivasjon og glede i eget skoletilbud.

Foreldrene peker i stor grad på de samme faktorene som elevene. Dette gjelder blant annet i samarbeid med barnehage, skole og hjem. De opplever samarbeidet i barnehagen som tettere enn i skolen. Også samarbeid med andre instanser som PPT og BUP hadde de erfart som krevende. Flere av foreldrene savner de noe mer uformelle samtalene med ansatte i skolen, som de hadde i hente- og bringesituasjon i barnehagen. Foreldrene hadde også erfart at deres bekymringer for eget barn ofte ikke ble tatt på alvor. Dette var ekstra utfordrende da det ofte var skifte av kontaktlærer og andre ansatte rundt eleven. Når det gjelder tilgang på informasjon om ulike tilbud og tjenester til barna og familiene opplevde de dette som uoversiktlig. De ytret et behov for mer tilgjengelig og samlet informasjon.

Rammebetingelsene for de ansatte i nærskolene og spesialtilbudene viste seg å være noe ulik. I nærskolene påpekes større utfordringer når det gjelder et kompetansefellesskap på tvers av profesjoner og team etablert rundt enkelteleven. I spesialtilbudene jobbet man i større grad på tvers og i team. Videre pekte ansatte i både nærskole og spesialskole på viktigheten av rom og muligheter for skjerming for elever med ASD, noe som er en større utfordring i nærskolene enn i spesialtilbudene. Ansatte i nærskolen etterspurte et tettere samarbeid med spesialtilbudene og spesialtilbudene ønsket i større grad å bidra med kompetanse ut i nærskolene, men at rammebetingelsene ikke ligger godt nok til rette for dette.

Ansatte både i barnehage, nærskole og ved spesialtilbud påpekte mangel på kompetanse som en utfordring. Enkelte erfarte at kompetanse i nærskolen i større grad var personavhengig enn hva den var i spesialtilbud. Både de ansatte og foreldrene pekte på at kompetanse ikke måtte være knyttet til enkeltpersoner, men være en del av kompetansen i systemet i barnehagen og skolen.

I møte med elever og foreldre i Trondheim kommune har disse gitt uttrykk for at for de og deres barn handler det å lykkes i barnehage og skole om å føle seg trygg, trives og oppleve mestring i et barnehage- og skoletilbud som er meningsfullt og gir rom for glede, læring og utvikling.

4.1 Oppmerksomhetpunkter

Avslutningsvis vil vi forsøke å oppsummere noen særlig viktige punkter som vi anser som vesentlige i arbeidet med å tilrettelegge for et godt og trygt barnehage- og skoletilbud til barn og elever med ASD. Vi mener at de grunnleggende elementene som inngår i dette, vil samtlige på lang sikt være med å forebygge tap av psykiske- og fysiske helseplager, samt forebygge økt frafall for denne elevgruppen i skolen.

- Inkludering i elevfellesskapet må i større grad være med utgangspunkt i det enkelte barns premisser. Barnehagen og skolens forståelse av inkludering må flytte fokus fra inkludering som et plasserings tiltak, og i større grad ses ut fra barn og elevers opplevelse av inkludering og tilhørighet
- Inkludering som plassering i elevfellesskapet i klassen må ta utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger og behov, og ses i sammenheng med mulighet for pauser og skjerming. For barn og elever med ASD er det avgjørende å ha tilgang på areal og rom som gir mulighet til skjerming og pauser etter barnet og elevens eget behov. Det er en forutsetning at areal som nyttes til dette formålet er tilgjengelig til enhver tid slik at usikkerhet rundt dette ikke skaper mer stress og uro hos barnet/eleven.
- Læreplanverket må i større grad brukes fleksibelt i å tilpasse det faglige tilbudet i skolen ut fra elevens fungering, behov og interesser, og det må legges til rette for mestringsopplevelser både i selvstendig arbeid og når barn og elever er i både faglige- og andre aktiviteter med medelever.
- Etablere tett dialog mellom ansatte i skolen og foreldene for å sikre informasjonsflyt og utvikle skolen til en trygg arena for foreldre og barn. Innspill fra elever og foreldre må ivaretas og komme til syne i det videre samarbeidet og i praksis i tilbudet barn og elever får.
- Sikre god informasjonsflyt mellom ansatte i SFO og skolen. Dette for å bedre kvaliteten i kommunikasjonen, og sikre felles forståelse slik at det blir en helhet i tilbudet til elever som beveger seg i og mellom flere systemer i skolen.
- Barn med ASD trenger voksne som viser oppmerksomhet, er nysgjerrige på dem og deres interesser og evner. Dette vil bidra til å skape trygge og tillitsfulle relasjoner. Det er de voksnes oppgave å ta ansvar for at barn blir hørt og får gitt uttrykk for sine meninger. Det må legges til rette for gode og trygge rammer for dette
- Det er viktig at sentral informasjon som vedrører tilbud og tjenester til barnet og familien er oversiktlig og lett tilgjengelig.

- Kompetanse må være en del av den felles kompetansen i barnehagen og skolen, ikke være knyttet til enkeltpersoner i organisasjonen. Felles kompetanseutvikling mellom ulike profesjoner i barnehagen og skolen er viktig for å skape helhet og sammenheng i tilbudene.
- Utnytte den samlede kompetansen i kommunene i større grad, og etablere kultur for felles kompetanseutvikling mellom barnehager, skoler og spesialtilbud. Å ivareta kommunens eksisterende kompetanse ved å sikre at ansatte i ulike systemer får brukt denne. Det er sentralt at det settes av tid til refleksjon over egen praksis i ansatte gruppen
- Alle ansatte som jobber med og rundt eleven må ha god kjennskap til den enkelte elev og hvordan ASD påvirker elevens fungering og behov. Det må legges til rette for et trygt og forutsigbart skoletilbud som forebygger stress.
- Opplæringstilbudet må være oversiktlig, med forutsigbarhet i faste rammer og strukturer, og innholdet i opplæringen må tilrettelegges slik at den oppleves som både nyttig og meningsfull, og ta utgangspunkt i elevens interesser.
- Skolen må utvikle fellesskap hvor mangfold er det normale og ulikheter i mangfoldet styrker dette fellesskapet.

Referanser

- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. Lov om barnehager (barnehageloven) - Lovdata
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A. & Blacher, J. (2016). Student–Teacher Relationships for Young Children with Autism Spectrum Disorder: Risk and Protective Factors. 46, 3653-3666. Journal of Autism and Developmental Disorders. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2915-1>
- Caspersen, J., Ekman, L., Sletterød, N. A. & Wendelborg, C. (2019). Når utsiden skal inn. Samhandling mellom de interne og eksterne skolesystemene. I j. Caspersen & C. Wendelborg (Red.), Skolen vår! Gyldendal
- Caspersen, J., Holmedahl, I., Johansen, W., Leifsrud, H., Lillebø, O., Nyhus, O. H. & Wendelborg, C. (2023). Tett på – nye arbeidsmåter og samspill mellom skole, barnehage og PPT. Delrapport 1 fra et modellutprøvningsprosjekt i tre kommuner. (Delrapport 1) NTNU Samfunnsforskning AS. NTNU Samforsk | Tett på – nye arbeidsmåter og samspill mellom...
- FNs barnekonvensjon. (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter. [178931-fns_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/178931-fns_barnekonvensjon.pdf) ([regjeringen.no](https://www.regjeringen.no))
- GSI (2024). D. Spesialundervisning. Grunnskolens Informasjonssystem. Hentet 14. juni 2024 GSI - Grunnskolens Informasjonssystem ([udir.no](https://www.udir.no))
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), Spesialundervisning. Innhold og funksjon (s. 9-30). Samlaget.
- Havik, T. (2023). Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring. (2. utg.). Gyldendal.
- ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. (2024). 6A02 Autism spectrum disorder. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics ([who.int](https://www.who.int))
- Inklusjonsundersøgelsen. (2022, 9. november). Inklusjonsundersøgelsen 2022: Flere autistiske barn har ufrivilligt skolefravær. Inklusjonsundersøgelse 2022: Autistiske barn mistrives i skolen - Autismeforeningen

- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnsopplæring. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen](#) | [udir.no](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammepplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Udir. [Rammepplan for barnehagen](#) | [udir.no](#)
- Li, C. & Burk, M. M. (2023). A Systematic Literature Review of the Patterns of School-Home Communication Among Caregivers of Children with Autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00396-0>
- Martnes, H. (2022). Ufrivillig skolefravær hos autistiske barn. Er bestemmelsene i opplæringslova egnet til å ivareta retten til inkluderende utdanning. *Universitetsforlaget*, 48(3), 190-212. <https://doi.org/10.18261/kj.48.3.1>
- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. Meld. St. 6 (2019-2020) ([regjeringen.no](#))
- Munkhagen, E. K. (2019, 3. juli). Barn med autimseforstyrrelser har oftere skolevegning. Oslo univeristetssykehus. Barn med autimseforstyrrelser har oftere skolevegning ([wordpress.com](#))
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V. & Martinsen, J. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A. K. (2013). Sosial, faglig og opplevd inklusjon for ulike elevgrupper i skolen. *Ceprastirben*, (15), 68-75. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n15.118>
- Norsk Helseinformatikk (2024). Autismespekterforstyrrelser – oversikt. Autismespekterforstyrrelser - oversikt - [NHI.no](#)

- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) - Lovdata
- UNESCO. (1994). The salamanca statement and framwork for acion on special needs education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [Salamanca Statement 1994.pdf \(right-to-education.org\)](#)
- Totsik, V., Hastings, R. P., Dutto, Y. Worsley, A., Melvin, G., Gray, K., Tonge, B. & Heyne, D. (2020). Types and correlates of school non-attendance in students with autism spectrum disorders. *SageJournals*. 24, (7) 1639-1649. <https://doi.org/10.1177/1362361320916967>
- Tøssebro, J., Berg, B., Bruteig, R., Caspersen, J., Hermstad, I. h. & Wendelborg, C. (2023). Bedre tjenester til barn og unge med sammensatte behov? (Del rapport 1). NTNU Samfunnsforskning AS. [Bedre tjenester til barn og unge med sammensatte behov? \(samforsk.no\)](#)

NTNU Samfunnsforskning AS

NTNU Samfunnsforskning AS er et uavhengig forskningsinstitutt med tilhørende nasjonalt kompetansesenter. Vi utvikler og formidler kunnskap innenfor et bredt spekter av samfunnsfaglige og samfunnsrelaterede problemstillinger.

NTNU Samfunnsforskning AS eies i sin helhet av NTNU, og har et nært faglig samarbeid med flere miljøer ved universitetet. Gjennom faglig samarbeid søker vi berikelse både for NTNU og NTNU Samfunnsforskning AS.

Instituttet er godkjent forskningsorganisasjon og mottar årlig grunnbevilgning fra Norges forskningsråd. Denne benyttes til strategisk utvikling av forskningsaktivitet og kompetansebygging.

Instituttet tilbyr beslutningsorientert og anvendt forskning og kunnskap til oppdragsgivere i offentlig og privat sektor, nasjonalt og internasjonalt.