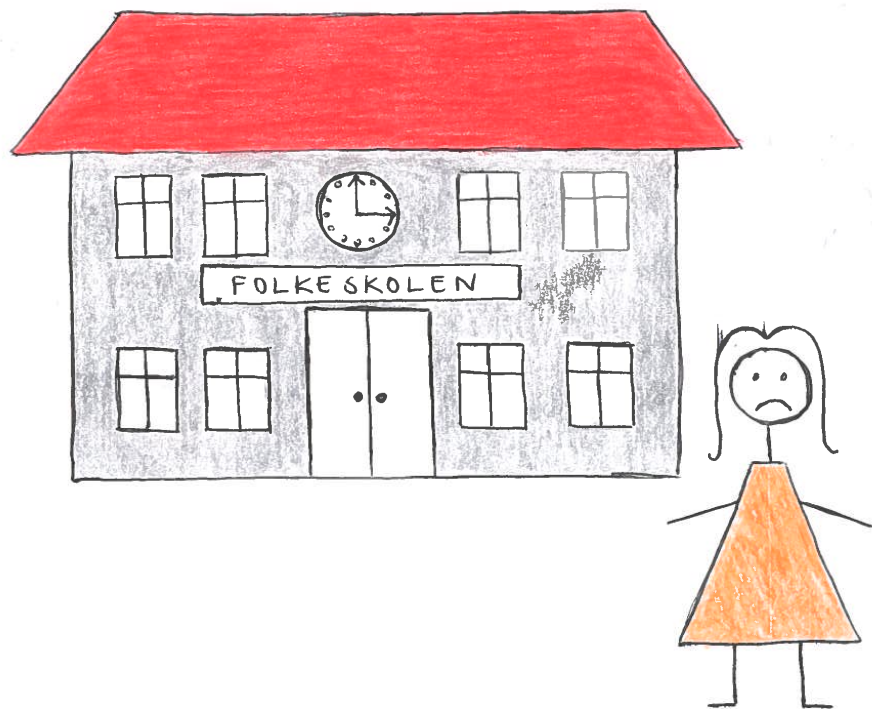




AALBORG UNIVERSITET

Når inklusionen fejler

En kvalitativ undersøgelse af et stigende skolefravær hos elever med ASF i den almene folkeskole



Rapportens samlede antal tegn (med mellemrum & fodnoter): 290.506

Svarende til antal normalsider à 2400 tegn: 121,0

Signe Bjørslev Busk, Studienummer: 20164728

Signe Romedahl Møller, Studienummer: 20163345

Vejleder: Thomas Szulevicz

10. Semester, Psykologi,
Speciale

Aalborg Universitet

Dato: 28.05.2021

Abstract

The aim of the master thesis is to examine and understand why students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream public schools suffer from severe school attendance problems. The study elucidates this through an ecological perspective, in which the school attendance problems are viewed as a problem that resides within the child's environment and therefore making it a problem that needs to be solved through cooperation within this environment.

The thesis statement is elucidated through different theoretical and professional perspectives. These are supplied by the perspectives of the psychologists working in the pedagogical psychological advice unit (PPR) in Denmark, which is a group of professionals who are brought in to resolve these cases of severe school attendance problems. The perspective of these professionals are examined through four semi-structured interviews with PPR psychologists, through a thematic analysis highlighting the psychologists' relevant perspectives on school attendance problems. To emphasize this perspective we conducted a small systematic review of current research within this field. The review presents different causes for the school non-attendance such as insufficient learning environment, bullying and need for better qualifications among teachers. The review also accentuates the positive effects of inclusive initiatives in school. The theoretical perspectives of the thesis highlight two major causes for the growing non-attendance among children with ASD in mainstream public schools. The first being the political reformations and structures that underpin mainstream public schools, creating higher expectations for both students and teachers. The second major cause seems to be the inadequate inclusion of these students in the mainstream public schools.

The results of the analysis show that the psychologists are in agreement about the school attendance problems being especially severe in students with ASD in the mainstream public schools. They experience this group of students being very difficult to get back into school. The psychologists believe that the school attendance problems are partly due to the social and educational difficulties surrounding students with ASD in the mainstream public schools, mainly because the mainstream school system fails to support these students. The psychologists state that the family and school often have very different views on the child's difficulties making the cooperation within the

intervention difficult. The psychologists also express a need for more preventive, rather than treating, intervention, enhancing the need for an earlier entry in the cases.

The thesis discusses many of the different causes as to why this group of students is at a much higher risk of school attendance problems. The discussion critically examines the inclusion of this group of students in the mainstream public schools and the issues relating to this. We discuss relevant dilemmas regarding inclusion and the risk of exclusion rather than inclusion. We debate the pros and cons of inclusion in mainstream public schools and special schools. We also highlight the need for more preventive initiatives and the need for better economical resources to accommodate the inclusion. Lastly, we discuss the reasons for the increase of the ASD-diagnosis, and highlight what we believe to be the best practices for creating an inclusive environment for students with ASD in mainstream public schools to prevent school attendance problems.

This thesis highlights interventions and initiatives to support and secure a better school attendance and inclusion of students with ASD in the mainstream public schools. Firstly, it is helpful to integrate an ecological and collective mindset to ensure inclusion and thereby uncover hidden resources that do not depend on economics. Secondly, it is helpful to create a stronger connection between the school and the PPR, ensuring more preventive and proactive interventions. Thirdly, it is helpful to take the specific child's situation into account. Some children may benefit from inclusion in the mainstream public schools while some may benefit from a special school education, and others may benefit from an education programme in between. Finally, although the main focus of the thesis has been the school as the primary initiator for inclusion and school attendance, we believe that an ecological and collective perspective should be applied to the child's entire ecological system.

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING.....	1
1.1. AFGRÆNSNING OG PROBLEMFORMULERING.....	3
1.2. LÆSEVEJLEDNING	4
1.3. BEGREBSAFKLARING.....	6
1.3.1. Skolefravær.....	6
1.3.1.1. Hvornår er der tale om et bekymrende skolefravær?	7
1.3.1.2. Hvad er årsagen til skolefraværet?	8
1.3.2. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning.....	9
1.3.2.1. En ny retning for PPR.....	11
2. LITTERATURREVIEW	12
2.1. MULIGE ÅRSAGER TIL SKOLEFRAVÆR.....	14
2.2. INDSATSER MOD SKOLEFRAVÆR HOS BØRN MED ASF	16
2.2.1. Overgangsklasser: fra skolefravær til skoledeltagelse	18
2.2.2. Angst som komorbid lidelse.....	19
2.2.3. Autisme og skolefravær i en dansk sammenhæng	20
2.3. SAMMENFATNING	21
3. TEORI.....	22
3.1. EN UDVIKLINGSØKOLOGISK OG KOLLEKTIV FORSTÅELESERAMME	23
3.2. AUTISMESPEKTRUMFORSTYRRELSE	25
3.2.1. ASF karakteristika som udfordring i skolesammenhænge	26
3.2.2. Sammenfatning	27
3.3. SKOLESYSTEMET.....	27
3.3.1. Politiske målsætninger forandrer folkeskolen.....	28
3.3.2. Lærerne på overarbejde	30
3.3.3. Undervisningsforstyrrende uro	31
3.3.4. Forventninger til eleven	33
3.3.5. Sammenfatning.....	34
3.4. AUTISMESPEKTRUMFORSTYRRELSE I ET LÆRINGSMILJØ.....	34
3.4.1. Folkeskolen udfordrer elever med ASF.....	35
3.4.2. En god inklusion	37
3.4.3. Hvilke konsekvenser kan en mangelfuld inklusion have?	41
3.5. DELKONKLUSION	42
4. METODE.....	43
4.1. METODEGRUNDLAG	43
4.2. EKLEKTISK INDDRAGELSE AF TEORI.....	44
4.3. SEMISTRUKTURERET INTERVIEW	45

4.3.1. Udarbejdelse af interviewguide.....	46
4.3.2. Informanter.....	47
4.3.3. Etiske overvejelser.....	48
4.3.3.1. Videnskabelig og menneskelig relevans	48
4.3.3.2. Deltagelse i specialet	49
4.3.4. Forberedelse til analyse	50
4.3.4.1. Transskriberingsprocessen	50
4.4. TEMATISK ANALYSE.....	51
4.4.1 En fleksibel analysemodel	51
4.4.2. De seks faser ved tematisk analyse.....	52
4.5. SAMMENFATNING	54
5. ANALYSE	54
5.1. INTRODUCERENDE BESKRIVELSE	54
5.2. PRÆSENTATION AF ANALYSE	55
5.2.1. Uopdaget autisme skaber tunge, længerevarende fraværssager	56
5.2.1.1. Forældre råber om hjælp	57
5.2.1.2. En børnegruppe der kamuflerer sig.....	59
5.2.2. Et udfordrende læringsmiljø	60
5.2.3. Skoledeltagelse kræver en helhedsorienteret indsats	63
5.2.4. En nødvendig omstrukturering af PPR	66
5.2.4.1. Et håb om at det lykkedes.....	69
5.2.4.2. Er der behov for en mere forebyggende indsats?	71
5.2.5. Er inklusionsmålsætningen realistisk?	72
5.2.5.1 Hvad kan et specialtilbud tilbyde?	75
5.2.5.2. Den gyldne mellemvej.....	77
5.3. DELKONKLUSION	79
6. DISKUSSION	80
6.1. SKOLENS ANSVAR, ELLER HVAD?.....	81
6.2. ET KOLLEKTIVT PERSPEKTIV	84
6.3. DILEMMAER VED INKLUSION	88
6.3.1 Specialtilbud.....	91
6.3.2. Mellemformer	95
6.4. EN FOREBYGGENDE INDSATS HOS PPR	98
6.4.1. Uopdaget autisme hos unge piger.....	102
6.5. ET RESSOURCEPROBLEM	103
6.6. DIAGNOSEKULTURENS INDFLYDELSE.....	107
6.7. PROBLEMFELTET I PRAKSIS	110
6.8. SPECIALETS METODISKE STYRKER OG BEGRÆNSNINGER	111
6.8.1. Generaliserbarhed og almengørelse	111
6.8.2. Validitet	113

6.8.3. <i>Reliabilitet</i>	114
6.8.4. <i>Kvalitetssikring af undersøgelsen</i>	115
6.8.5. <i>Sammenfatning</i>	116
7. KONKLUSION	116
PENSUMOPGØRELSE	120
REFERENCELISTE	141

Alle bilag er vedlagt separat

Bilag 1 - Transkription af interview 1

Bilag 2 - Transkription af interview 2

Bilag 3 - Transkription af interview 3

Bilag 4 - Transkription af interview 4

Bilag 5 - Interviewguide

Bilag 6 - Samtykkeerklæring

Bilag 7 - Kodedokument

1. Indledning

I Danmark ses en bekymrende stigning i mængden af skolefravær hos eleverne i folkeskolen. En undersøgelse fra Børne- og undervisningsministeriet (2018) viser, at en dansk folkeskoleelev i skoleåret 2017/18 i gennemsnit var fraværende 12 dage om året, svarende til 5,9 pct. Dette er en stigning på én skoledag, fra skoleåret 2014/15. I en undersøgelse af Dansk Psykolog Forening (2018) rapporterer PPR-psykologer, at næsten en tredjedel af al skolevægring (29 pct.) skyldes socialkognitive vanskeligheder, herunder autismespektrumforstyrrelser (Dansk Psykolog forening, 2018). Når man orienterer sig i litteraturen omkring skolefravær fremgår det ligeledes, at børn med autismespektrumforstyrrelser (benævnes herefter som ASF) fremstår som en børnegruppe med en særlig forhøjet risiko for at udvikle bekymrende skolefravær (Anderson, 2020; Hansen & Højmosen, 2019; Munkhaugen et al., 2017; Totsika et al., 2020; Kurita, 1991). En norsk fraværsundersøgelse af Munkhaugen et al. (2017) fremfører, at over en periode på 20 dage er op mod halvdelen (42,6 pct.) af eleverne med ASF fraværende, i modsætning til blot 7,1 pct. af de neurotypiske i undersøgelsen. En tilsvarende undersøgelse af Totsika et al. (2020), hvor over 80 pct. af de deltagende elever med ASF gik i en almen folkeskole (Totsika et al., 2020), viste at børn med ASF i gennemsnit var fraværende fem dage, ud af et interval på 23 dage, og at 43 pct. havde et vedvarende fravær, der blev karakteriseret ved et fravær på over 10 pct. (Totsika et al., 2020).

Årsagerne til skolefraværet kan være mangefacetteret, men skyldes ifølge Hansen & Højmosen (2019) i høj grad at børn og unge med ASF har en lavere tærskel for psykisk belastning end typisk udviklede børn, hvilket kan argumentere for at denne gruppe af børn er mere sårbare. Årsagen til at netop denne børnegruppe fremstår mere sårbare og modtagelige overfor psykisk belastning, kan i høj grad skyldes de karakteristika der definerer ASF-diagnosen. ASF defineres som en gennemgribende udviklingsforstyrrelse der kan udtrykke sig på forskellig vis, men karakteriseres særligt ved afvigende socialt samspil og kommunikationsmønstre, samt repetitive og rigide adfærds-, interesse- og aktivitetsmønstre (Sheldrick-Michel, 2017; WHO, 2008; Hansen & Højmosen, 2019). Disse karakteristika kan gøre det særligt svært for børn med ASF at være en del af en almindelig folkeskoleklasse, hvor forandringer, krav og sociale samspil er en stor del af hverdagen. Til trods herfor går flere børn med ASF i almene

folkeskoleklasser, såfremt deres kognitive vanskeligheder ikke er hæmmende for deres deltagelse (Munkhaugen, 2019; Anderson, 2020). Årsagen til dette kan i høj grad tilskrives lovændringen af Folkeskoleloven fra 2012 (Retsinformation, 2012), også kaldet inklusionslovgivningen, hvor det bl.a. blev vedtaget, at elever med behov for mindre end 9 ugentlige støttetimer ikke længere skulle henvises til specialundervisning, men i stedet inkluderes i den almene folkeskole, og undervises med tillæg af nødvendig støtte og hjælpemidler (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020d; Retsinformation, 2012). Denne lovændring stiller automatisk højere krav til børnene med ASF, fordi det forventes at de kan deltage i almindelige klasser under mange af de samme vilkår som neurotypiske børn. Netop denne ændring kan være årsag til, at der i flere fraværsundersøgelser ses et højere fravær hos elever med ASF. Den danske undersøgelse af Landsforeningen Autisme (2019), der tager udgangspunkt i over 1400 udtalelser fra forældre til børn med ASF, viser en klar stigning i skolefraværet hos børn med ASF. Undersøgelsen viser at 35 pct. af respondenternes børn er skolefraværende, hvilket er en stigning fra 28 pct. i 2016. Undersøgelsen viser også at længerevarende fravær på mere end et år, er steget fra 7 pct. i 2016 til 15 pct. i 2019. Undersøgelsen viser yderligere at 44 pct. af eleverne med ASF i den almene folkeskole er kede af at gå i skole, i modsætning til blot 27 pct. af elever med ASF i specialområdet.

Elever med ASF i den almene grundskole fremstår således ud fra ovenstående, som en gruppe der er særligt udsat i forhold til at udvikle bekymrende skolefravær. Fraværet hos børnegruppen er over de seneste år steget, hvilket både gælder mængden af skolefraværet og antallet af elever med skolefravær. Set i lyset af folkeskolelovens ændring i 2012, der betød at flere elever med specialbehov skulle inkluderes i folkeskolen, herunder elever med ASF, så kan der på baggrund af børnegruppens udfordringer være en formodning om, at rammerne i folkeskolen kan være udfordrende og dermed være medårsag til skolefraværet.

Vi ønsker derfor at undersøge denne gruppe af elever nærmere, og opnå en større forståelse for, hvorfor netop denne elevgruppe fremstår mere udsat og i større risiko for udviklingen af bekymrende skolefravær. Ydermere ønsker vi at blive klogere på hvad skolefraværet skyldes, og hvordan det i fremtiden kan forhindres eller mindskes.

1.1. Afgrænsning og problemformulering

Som det fremgår af ovenstående indledning, er elever med ASF i den almene folkeskole i høj risiko for at udvikle bekymrende skolefravær. Derfor ønsker vi at undersøge, hvorfor der ses et forhøjet skolefravær hos denne børnegruppe, og hvordan dette håndteres. På baggrund af inklusionslovgivningens (Retsinformation, 2012) ønske om at inkludere flere børn i den almene folkeskoleklasse, herunder børn med ASF, finder vi det relevant at undersøge netop denne målgruppe. Specialet afgrænses således til at undersøge skolefravær hos børn med ASF i den almene grundskole, og ekskluderer altså elever med ASF i specialområdet, da det samtidig er vores antagelse at specialområdet har flere ressourcer og kompetencer til at håndtere problemer, som eksempelvis fravær.

Vi ønsker at belyse problemstillingen gennem perspektiver fra en faggruppe, der har erfaring med børnegruppen og skolefravær, og derigennem opnå indsigt i denne faggruppes oplevelser og erfaringer. Som tidligere nævnt, da møder PPR-psykologer jævnligt skolefraværssager, hvoraf en tredjedel er børn med socialkognitive vanskeligheder, herunder ASF (Dansk Psykolog Forening, 2018). På baggrund heraf og vores kendskab til PPRs arbejdsfunktion, ønsker vi at belyse problemfeltet fra PPR-psykologernes perspektiv. Det er nemlig, i mange tilfælde, dem der faciliterer indsatserne og dem der udvælger, igangsætter og gennemfører de indsatser der skal hjælpe barnet tilbage i skole. Samtidig bidrager psykologerne med en anden vinkel på sagerne og samarbejdet, end barnets forældre eller lærere gør. Det er derfor vores antagelse at psykologernes perspektiv vil kunne bidrage med ny, relevant viden, idet de med deres faglige baggrund og praktiske viden har erfaring med denne problematik og dermed også erfaring med børnenes udfordringer og effektive indsatser. Samtidig er det vores antagelse at psykologerne kan bidrage med refleksioner over hvilke problematikker der i fremtiden bør stilles skarpt på, og hvad der, for eftertiden, kunne ændres, for at forbedre inklusionen af elever med ASF og få eleverne tilbage i skole.

Målet med specialet er således at bidrage med ny viden til forskningsfeltet ved at belyse de mulige årsager til det høje skolefravær hos børn med ASF i den almene grundskole gennem teoretisk viden og PPR-psykologernes perspektiv. Dette fører til følgende problemformulering.

*Hvorfor ses der et forhøjet skolefravær hos børn med ASF i den almene folkeskole?
Og hvordan oplever PPR-psykologer håndteringen af disse sager?*

Ovenstående afgrænsning og problemformulering leder op til udarbejdelsen af specialets forskningsspørgsmål og hypoteser, der alle bunder i en undren over forekomsten af det høje skolefravær hos børn med ASF i folkeskolen, og hvilke faktorer der har indflydelse herpå.

Det er vores hypotese at årsagen til fraværet kan skyldes en reaktion på folkeskolens omstrukturering i lyset af inklusionslovgivningen, hvor elever med mindre indlæringsvanskeligheder skal inkluderes i almenskolen. Det er vores antagelse at denne inklusion har vist sig sværere at implementere, end først antaget, hvorfor dette har resulteret i et ufordelagtigt læringsmiljø for børnegruppen. Det er yderligere vores hypotese at børn med ASF i den almene folkeskoleklasse kan være udfordret i både den sociale og den faglige kontekst, på grund af deres diagnosespecifikke udfordringer, hvilket kan være årsag til at børnene ekskluderes socialt og ligeledes fagligt.

Disse hypoteser lægger derfor op til vores forskningsspørgsmål, der stiller spørgsmålstegn ved folkeskolen og rammerne heri, og hvorvidt de udfordrer børnegruppens trivsel i dagligdagen. Ligeledes er vi nysgerrige på børnegruppens omgivelser og hvorvidt der opleves udfordringer heri under fraværssager. Dette leder op til en nysgerrighed omkring PPR-psykologers arbejde med børn med ASF og skolefravær, hvorfor vi søger at undersøge deres oplevelser af målgruppen og de indsatser der foretages, henholdsvis i PPR, skole og hjem. I den forbindelse søger vi at undersøge hvilke tiltag de ser som særligt gavnlige, og hvilke udfordringer de oplever i sådanne sager. Endvidere søger vi at belyse, hvilke forudsætninger og rammer der skal til, for at inkludere børn med ASF i den almene folkeskoleklasse.

1.2. Læsevejledning

Dette afsnit udgør en kort læsevejledning, der giver et overblik over specialets kapitler og indhold.

Kapitel 1 har allerede fremlagt specialets indledning og afgrænsning af problemfeltet. Herefter følger en begrebsafklaring af skolefravær og PPR.

Kapitel 2 præsenterer specialets litteraturreview, der fremstiller relevant forskning indenfor området. Afsnittet belyser og undersøger de mulige årsager der kan være til skolefravær hos målgruppen, og dernæst forskning der belyser forskellige indsatsformer, der kan fremme skoledeltagelsen og trivslen hos elever med ASF i den almene folkeskole.

Kapitel 3 fremfører de teoretiske perspektiver der findes relevante i forhold til at besvare problemformuleringen, og endvidere forstå børnegruppen og de systemer de er en del af. Her fremføres en definition af ASF-diagnosen samt belysninger af hvilke problematikker denne kan have for eleven i folkeskolen. Dernæst belyses det, hvordan politiske og strukturelle sammensætning kan have indflydelse på elevgruppens fravær, og særligt hvordan den mangelfulde inklusion kan have indvirkning på fraværet. Desuden fremlægges specialets teoretiske forståelsesramme.

Kapitel 4 præsenterer specialets metodiske forståelsesramme og videnskabsteoretiske perspektiv. Dernæst præsenteres metodiske overvejelser og fremgangsmåde ved indsamling af empiri. Afsnittet fremlægger ligeledes den anvendte analysemetode.

Kapitel 5 udgør specialets analyse, hvor der med brug af den tematiske analysemetode udledes relevante temaer på baggrund af specialets empiri. Analysen fremlægger således PPR psykologernes perspektiv på problemfeltet, hvor de særligt fremhæver problematikker ved skolefraværssager hos elever med ASF i folkeskolen.

Kapitel 6 omfatter specialets diskussion. Her belyses flere af de udfordringer og dilemmaer der kan være ved at inkludere elever med ASF i folkeskolen. Samtidig fremhæves tilgange, vi ser fordelagtige og virksomme, når man skal inkludere denne elevgruppe og hindre udviklingen af skolefravær. Specialets metodiske overvejelser diskuteres ligeledes i dette kapitel.

Kapitel 7 er det sidste og afsluttende kapitel, og indeholder specialets konklusion. Her sammenfattes de forskellige perspektiver fra henholdsvis litteraturreview, teori og analyse, der bidrager til besvarelsen af problemformuleringen, og fremlægger forslag til bedre inklusion og skoledeltagelse hos elever med ASF i den almene folkeskole.

1.3. Begrebsafklaring

Følgende afsnit vil, i forlængelse af ovenstående afgrænsning og problemformulering, beskrive hvad der karakteriserer skolefravær, hvilke typer fravær der kan være tale om, og hvornår fraværet vurderes som bekymrende. Ydermere finder vi det relevant at beskrive hvad Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) indebærer, og derigennem opnå en forståelse for deres arbejdsfunktioner og organisationen som helhed.

1.3.1. Skolefravær

For at belyse problemstillingen omkring øget skolefravær hos børn med ASF i den almene folkeskole, er det nødvendigt forklare og forstå hvad skolefravær er.

Skolen betragtes som en af barnets vigtigste kontekster for faglig og social udvikling og et skolefravær kan derfor have stor betydning for barnets udvikling (Heyne, Gren-Landel, Melvin & Gentle-Genitty, 2018). Forskningslitteraturen fremhæver særligt en væsentlig sammenhæng mellem skolefravær og et lavere fagligt niveau, samt dårligere trivsel (Carroll, 2010; Gershenson, Jacknowitz & Brannegan, 2015; Gottfried, 2014). Dette understøttes af tal fra Undervisningsministeriet der viser at 48 pct. af de elever, der ikke var startet på en ungdomsuddannelse 15 måneder efter afslutning af folkeskolen, havde over 10 pct. fravær i 9. Klasse (Børns Vilkår & Egmont Fonden, 2020). Samtidig viser forskningslitteraturen at et højere skolefravær øger risikoen for senere at droppe ud af uddannelsessystemet, hvilket kan skabe akademiske, sociale, økonomiske og sundhedsmæssige problemer senere i voksenlivet (Attwood & Croll, 2006; Christle, Jolivette & Nelson, 2007; Kearney, 2008b). Ovenstående forskning er ikke specifikt for elever med ASF, men det ses stadig væsentligt for specialets målgruppe, da det blot fremhæver vigtigheden af at børn med ASF trives i deres skolemiljø, så de har de bedste forudsætninger for et videre uddannelsesliv. Et længerevarende skolefravær kan nemlig få stor betydning for elevernes faglige udvikling og dermed deres fremtid. Det er derfor vigtigt at man er opmærksom på elevernes fravær, og hvornår det begynder at blive bekymrende og problematisk.

1.3.1.1. Hvornår er der tale om et bekymrende skolefravær?

Der findes mange forskellige udlægninger og vurderinger af, hvornår et fravær betegnes som problematisk. En af de mest krediterede er dog professor i psykologi, Christopher Kearneys fremlægning, som beskriver fraværet som problematisk, når eleven har været fraværende minimum 25 pct. af skoletiden inden for de seneste to uger, eller har oplevet omfattende problemer med at deltage i skolen eller har været fraværende mindst 10 skoledage inden for en 15 ugers periode (Kearney, 2008a). Med en fast vurdering af fraværet kan man nemt og enkelt systematisere fraværsregistreringen og se hvilke elever der overskrider kriterierne og altså har et skolefraværsproblem.

For at strømline fraværsregistreringen i hele landet indførte Undervisningsministeriet i 2020 en bekendtgørelse, der skulle gøre det lettere at opdage bekymrende skolefravær gennem en systematisk registrering af elevernes skolefravær (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2019). Ifølge bekendtgørelsen skal skolen notere fravær for alle elever ved skoledagens begyndelse, og for eleverne i 7.-10. klasse skal der også noteres fravær ved skoledagens afslutning. Det er op til den enkelte skole om de ønsker at føre yderligere fraværsregistrering, som eksempelvis timefravær. Al ulovligt fravær for elever i 0.-6- klasse skal registreres som heldagsfravær. For elever fra 7.-10. klasse skal der registreres heldagsfravær, hvis eleven er ulovligt fraværende fra morgenstunden, mens der skal registreres halvdagsfravær, hvis eleven er ulovligt fraværende ved dagens afslutning (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2019). Bekendtgørelsen betegner lovligt fravær, som fravær grundet sygdom, funktionsnedsættelse eller lignende, eller fravær med tilladelse til ekstraordinær frihed, mens alt andet betragtes som ulovligt fravær (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2019). Hvis en elev har mere end 15 pct. ulovligt fravær indenfor et kvartal, skal skolelederen underrette kommunen, der herefter skal beslutte om børne-ungegydelsen skal standses for næste kvartal (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2019).

Bekendtgørelsens tiltag giver således skolen og forældrene et større indblik i mængden af skolefravær, ved hjælp af den systematiserede registrering, men hjælper ikke med at forstå elevens fravær. Fraværsregistreringen er imidlertid ikke nok til at komme elevens fravær til livs, da man ligeledes er nødt til at forstå hvad årsagen til fraværet skyldes og hvilken funktion fraværet har for barnet. Det er altså nødvendigt at forstå *hvorfor* barnet er fraværende og ikke bare *hvor meget*. Nedenstående fremlægger en kategorisering af fraværet efter årsagen.

1.3.1.2. Hvad er årsagen til skolefraværet?

Som værktøj til at forstå årsagen til barnets fravær kan man med fordel anvende Heyne et al. (2018) kategorisering af fravær, der opdeler årsagen til skolefravær i fire forskellige kategorier. Første kategori er “school refusal” der oversættes af Thastum (2019, p. 18) til *skolevægtring* og bliver af Heyne et al. (2018) beskrevet som 1) når barnet er afstandstagende og ikke ønsker at deltage i skolen grundet et midlertidigt emotionelt ubehag, der forårsager skolefraværet og 2) når barnet ikke forsøger at skjule skolefraværet fra sine forældre, samt 3) at barnet ikke udviser antisocial adfærd og 4) at forældrene forsøger eller har forsøgt at få barnet til at deltage i skole (Heyne et al., 2018). Anden kategori er “truancy”, der oversættes til *pjækkeri*, og beskrives som 1) når barnet er fraværende hele eller dele af dagen, eller er på skolen men ikke deltagende i undervisningen, samt 2) at fraværet er uden tilladelse fra skolen eller myndighederne og 3) at barnet typisk forsøger at skjule fraværet fra sine forældre (Heyne et al., 2018). Tredje kategori er “school withdrawal”, der på dansk kan defineres som *skoletilbageholdelse* eller *forældreinitieret fravær* (Thastum, 2019, p. 19; Lomholt et al. 2019, p. 3). Denne fraværstype er oftest forankret i forældrenes ambivalens eller modvilje mod skolen, og er gældende når 1) fraværet ikke er skjult for forældrene og 2) når fraværet kan tilskrives forældrenes bestræbelse på at tilbageholde barnet eller når forældrene udviser lille eller ingen indsats for at få barnet i skole (Heyne et al. 2018; Thastum, 2019, p. 19). Den sidste kategori er “school exclusion” og oversættes til *skoleeksklusion* eller *skoleinitieret fravær* (Thastum, 2019, p. 20; Lomholt et al. 2019, p. 3). Skoleeksklusion er når skolen forårsager fraværet ved 1) at ekskludere eleven på en upassende måde eller 2) ikke formår at tage vare på barnets faglige, fysiske, socio-emotionelle eller adfærdsmæssige behov eller 3) undlader at opfordre barnet til at deltage aktivt i undervisningen (Heyne et al., 2018). Barnets skolefravær kan oftest placeres i en af de fire kategorier, men disse kategorier skal ikke ses som en udtømmende, endegyldig liste, og skolefraværet kan også være en kombination af flere kategorier (Lomholt et al., 2019).

Ved hjælp fra Heyne et al. (2018) kategorisering kan man således forstå og få et indblik i elevens fraværsårsag, og med denne indsigt kan man bedre igangsætte initiativer der tackler netop årsagerne til fraværet, og ikke blot fraværet i sig selv. Det kan i denne forbindelse også være relevant at forstå funktionen af fraværet hos eleven. Her skelner Kearney (2002) mellem fire funktioner af fraværet. For det første kan fraværets

funktion være, at barnet, ved at være hjemme, undgår ting eller situationer i skolen der resulterer i negative følelser. For det andet kan fraværets funktion være, at barnet undgår at deltage i afskrækkende sociale situationer, hvor det føler sig bedømt eller evalueret. For det tredje kan funktionen være, at barnet opnår opmærksomhed uden for skolen, og for det fjerde kan det skyldes at barnet opnår belønninger uden for skolen (Kearney, 2002).

Det er altså vigtigt at forstå årsagen og funktionen af elevens fravær for at kunne igangsætte relevante tiltag og indsatser, der kan få barnet tilbage i skolen. Skolefraværet skal ses som et symptom, og det er derfor vigtigt at man tager hånd om problemet og ikke bare symptomet, for at komme problemet til livs (Hansen & Højmosé, 2019).

1.3.2. Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

Det findes relevant for indeværende speciale at præcisere hvad Pædagogisk Psykologisk rådgivning omfatter og indebærer, da det er denne instans de interviewede psykologer arbejder ved. Følgende afsnit beskriver således gældende lovgivning og politiske tiltag der bl.a. rammesætter PPRs arbejdsfunktion.

Pædagogisk psykologisk rådgivning (benævnes fremover, PPR) har gennem tiden udviklet sine fagopgaver fra at have primært fokus på undersøgelser og testning af børn, til at varetage opgaver af mere rådgivende karakter. Arbejdet som PPR-psykolog har udviklet sig fra, i 1950'erne at agere som skolepsykolog og varetage testning og undersøgelser af børn, til senere at udbygge arbejdsfeltet til opgaver af tværfaglig karakter, hvor psykologen varetager indsatser rettet mod både småbørn og skolebørn, samt yde konsultation af lærere, pædagoger, forældre og børn. Desuden fik tests en mindre central rolle, og interessen for den enkelte elev blev udbygget til at inkludere kontekstuelle og relationelle faktorer der kunne have indflydelse på børn og unges udvikling (Nielsen & Tanggaard, 2018; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Szulevicz, 2013).

PPR er i dag en kommunal instans der beskæftiger sig med småbørns-, almen- og specialområdet, med det formål at vejlede omkring problemstillinger vedrørende børn og unge mellem 0-18 år. Dette omfatter pædagogisk-psykologiske vurderinger, rådgivning af forældre, børn, daginstitutioner og skoler, samt formidle kontakt til andre instanser ved behov, som eksempelvis psykiatrien (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

PPR er en tværfaglig instans, hvor både talepædagoger, pædagoger, AKT-konsulenter, læringskonsulenter, ergoterapeuter, fysioterapeuter og psykologer arbejder sammen (Szulewicz & Tanggaard, 2015). PPR udbyder altså flere indsatser i kommunerne, men ifølge en undersøgelse fra 2020 udført af Deloitte, Professionshøjskolen UCN og Professionshøjskolen Absalon, der undersøger kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning, er det meget forskelligt hvilke opgaver der varetages af PPR i de forskellige kommuner. På baggrund heraf vil det følgende præsentere lovgivning der kan have direkte sammenhæng med PPR-psykologers arbejdsopgaver.

PPR er underlagt folkeskoleloven, som særligt udmønter sig i *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand* (Retsinformation, 2014), hvor iværksættelse eller ophør af specialpædagogisk bistand beskrives som en proces hvor PPR inddrages. Jf. folkeskoleloven §3, stk. 2, er børn i folkeskolen, der vurderes til at kræve særlig støtte, berettiget til specialundervisning eller anden specialpædagogisk bistand. Det er, jf. BEK nr. 693, §2, skolelederen der i samråd med forældrene og eleven indstiller til en pædagogisk-psykologisk vurdering, som varetages af PPR. Heri skal der jf. BEK nr. 693, §6, stk. 2, lægges betydelig vægt på forældrenes og elevens ønsker og synspunkter i tilrettelæggelsen af den specialpædagogiske bistand. Den pædagogisk-psykologiske vurdering har til formål at belyse elevens kompetencer, og yderligere rådgive skole, elev og forældre om tilrettelæggelsen af den videre undervisning af barnet, som kan tilgodese elevens behov (Deloitte, Professionshøjskolen UCN & Professionshøjskolen Absalon, 2020). Denne rådgivning omfattes også af BEK nr. 693, §1, hvori der står, at specialpædagogisk bistand omfatter specialpædagogisk rådgivning til forældre, lærere eller andre, hvis indsats har betydning for elevens udvikling. Jf. BEK nr. 693 §7, påhviler det skolens leder at følge elevens udvikling og omfanget af den specialpædagogiske bistand, og på baggrund af den pædagogisk-psykologiske vurdering, at revurdere ordningen mindst én gang årligt.

PPR yder altså opgaver af mere rådgivende og konsultativ karakter, i arbejdet med børn og unge med særlige behov. (Nielsen & Tanggaard, 2018; Børne- og Undervisningsministeriet, 2020c). Dette fremgår også af Serviceloven §11, der henviser til kommunens forebyggende arbejde og rådgivende indsatser til familier, børn og unge med behov for særlig støtte.

PPR har altså flere forskellige opgaver, men er over de senere år også blevet påvirket af den nye inklusionslovgivning fra 2012. I folkeskoleloven §3, stk. 2 fremsættes den nye inklusionslovgivning, der lægger op til at folkeskolen skal inkludere

flere elever med særlige behov, og samtidig understøtte elevers udvikling og læring. Dette indebærer altså en større opgave i at rådgive skoler om tilrettelæggelse af inkluderende læringsmiljøer, der kan fremme elevers læring og trivsel (Deloitte, Professionshøjskolen UCN & Professionshøjskolen Absalon, 2020; Szulewicz & Tanggaard, 2015).

1.3.2.1. En ny retning for PPR

I de seneste år er det blevet diskuteret hvorvidt PPR skal foretage opgaver af mere behandlende karakter. Ifølge rapporten af Deloitte, Professionshøjskolen UCN & Professionshøjskolen Absalon (2020), har PPR i de seneste tre år set anledning til udbygges deres arbejdsopgaver, og udføre lettere behandlingstilbud, som følge af en markant stigning i antallet af børn og unge der oplever mistrivsel, herunder angst, skolevægring og autisme. I en undersøgelse af Dansk Psykolog Forening (Dansk Psykolog Forening, 2018), vurderer størstedelen af de adspurgte PPR-ledere og PPR-psykologer et behov for en mere intensiv og individuel behandlingsindsats i PPR. Undersøgelsen af Deloitte Professionshøjskolen UCN & Professionshøjskolen Absalon (2020) viser at PPR-ledere vurderer det gennemsnitlige samlede tidsforbrug på lettere behandling til at udgøre blot 5 pct. af deres arbejdstid. Altså udgør det på daværende tidspunkt kun en begrænset del af PPRs arbejdsområde (Deloitte, Professionshøjskolen UCN & Professionshøjskolen Absalon, 2020), selvom 90 pct. af adspurgte psykologer i undersøgelsen af Dansk Psykolog Forening, ønsker at varetage flere behandlingsopgaver (Dansk Psykolog Forening, 2018).

Der er altså et ønske internt i PPR om at arbejde som en mere behandlende instans, hvilket også underbygges af en politisk interesse, eftersom der fra september 2020 kunne søges midler til at styrke PPR og deres mulighed for at yde lettere behandling til børn og unge med vanskeligheder. Dette er som led i Børne- og undervisningsministeriets satspuljeinitiativ, *En styrket indsats i PPR*, hvor regeringen søger at styrke indsatserne til børn og unge i psykisk mistrivsel, hvor PPR skal varetage lettere behandlingstilbud i kommunerne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b). Lettere behandling karakteriseres som en helhedsorienteret indsats, hvor der foretages en indledende vurdering af barnet, hvorefter der ydes en behandlingsindsats målrettet problematikken og det enkelte barns ressourcer og behov (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020c). Samtidig ydes en understøttende indsats i barnets omgivende miljø,

herunder familie, lærere, pædagoger og gruppefællesskaber (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020c). De understøttende indsatser kan omfatte psykoedukation, individuelle samtaler med forældre, konsultation af forældre, lærere og pædagoger, samt gruppetilbud til børn og unge. Den lettere behandling af det enkelte barn omfatter tilpassede individuelle samtaleforløb eller gruppebaserede forløb (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020c). Flere PPR-ledere er dog skeptiske over for projektmidler der igangsætter indsatser og lettere behandlingstilbud, viser undersøgelsen af Deloitte, Professionshøjskolen UCN & Professionshøjskolen Absalon (2020). Projektmidlerne afvikles nemlig efter en periode, hvor man oplever at midlerne begynder at virke og vise en effekt (Deloitte, Professionshøjskolen UCN & Professionshøjskolen Absalon, 2020). Der efterspørges i den forbindelse en varig ændring af den gældende lovgivning om PPRs arbejdsområde, hvor den lettere behandling bliver en del af PPRs virke, hvilket også vil kræve flere ressourcer til PPR, så de lettere behandlingstilbud kan implementeres og samtidig udføre det konsultative og forebyggende arbejde (Deloitte, Professionshøjskolen UCN & Professionshøjskolen Absalon, 2020). Samtidig fremhæver flere PPR-ledere og -medarbejdere PPRs fordele i at de som instans udbyder den lettere behandling, eftersom PPR har en central placering i forhold til samarbejdet med andre instanser i et forløb, hvilket kan sikre en stabil, koordineret helhedsorienteret indsats (Deloitte, Professionshøjskolen UCN & Professionshøjskolen Absalon, 2020).

PPR varetager således flere forskellige opgaver, som i dag primært er af konsultativ og forebyggende karakter. Som resultat af satspuljeinitiativet vil PPR kunne søge om midler til at yde lettere behandling, men spørgsmålet er, om dette bliver en varig indsats i PPR, og hvorvidt det vil have en gavnlig effekt. I forhold til nærværende speciale er det interessant at undersøge hvorvidt PPRs funktion i skolefraværssagerne er af mere forebyggende eller behandlende karakter, og endvidere hvorvidt de adspurgte PPR-psykologer finder dette fordelagtigt. Ydermere er det interessant at belyse hvornår PPR indhentes af skolen i disse skolefraværssager. Disse spørgsmål tages op og belyses i specialets analyse og diskussion.

2. Litteraturreview

Indtil nu har vi kort belyst problemfeltet om skolefravær hos børn med ASF, og vi ønsker i dette afsnit at undersøge problemfeltet nærmere gennem den eksisterende

internationale forskning på området. Nærværende afsnit vil gennem et litteraturreview først og fremmest undersøge børnegruppen nærmere, herunder hvilke årsager der anses som typiske for skolefravær hos børn med ASF. Ydermere søger vi med litteraturreviewet at få indblik i hvordan skolefravær håndteres i praksis, herunder hvilke indsatser og rammer, der er særligt gavnlige for inklusionen af og trivslen hos elever med ASF i den almene folkeskole.

For at afgrænse søgningen til relevant forskning inden for specialets forskningsområde, har vi udarbejdet en søgestreng, der havde fokus på *autisme, skolefravær og indsatser*. Søgningen blev søgt på PsycInfo, og søgningen var afgrænset til kun at omfatte peer-reviewed artikler med ét eller flere søgestrengsord i artiklernes abstracts. Denne afgrænsning havde til formål at præcisere og dermed kvalitetssikre vores søgning.

Søgestreng

autism OR “autism spectrum disorders” OR ASD	
	AND
“school refusal” OR “school refusal behavior” OR “school absenteeism” OR truancy OR non-attendance OR “school absence”	
	AND
treatment OR intervention OR treat* OR effort OR initiative	

Søgningen resulterede i blot 11 artikler, hvorfor vi forsøgte at udvide søgningen, ved at fjerne den nederste rubrik, med fokus på indsatser, i håb om at finde flere relevante artikler.

Udvidet søgestreng

autism OR “autism spectrum disorders” OR ASD	
	AND

“school refusal” OR “school refusal behavior” OR “school absenteeism” OR truancy OR non-attendance OR “school absence”	
---	--

Den udvidede søgning resulterede i 23 artikler. Inklusionskriterierne for litteraturreviewet har været studier, der har undersøgt årsager til skolefravær og indsatser målrettet børn med ASF og skolefravær. Desuden har vi medtaget forskning som belyser faktorer der fremmer børnenes integrering og trivsel i skolen Eksklusionskriterierne for reviewet har således været manglende fokus på børn med ASF og skolefravær. Dette resulterede i seks relevante artikler ud af de 23 fra søgestrengen.

Ydermere har vi gennemlæst artiklerne, hvor vi gennem referencelister har fundet yderligere 15 artikler der matcher forskningsområdet, hvorfor disse ligeledes inddrages i litteraturreviewet. Heraf opnås 21 relevante forskningsartikler, som inddrages og ligger til grund for de følgende afsnit.

De to følgende afsnit vil fremhæve de relevante forskningsartikler, der er fundet gennem søgningen. Indledningsvist fremhæves artikler der undersøger årsager til bekymrende skolefravær, efterfulgt af et afsnit der fremhæver artikler, der omhandler indsatser i forhold til at mindske skolefravær hos børn med ASF.

2.1. Mulige årsager til skolefravær

I det indledende afsnit er skolefravær præsenteret som et stort problem hos børn med ASF, og særligt hos børn i den almene grundskole. Vi ønsker derfor med dette afsnit at belyse nogle af de forhold der kan være årsag til udviklingen af dette skolefravær, og derved få en større forståelse for børnegruppen, og hvorfor vi ser så højt skolefravær hos dem.

Skolefravær hos børn med ASF kan være komplekst at fastlægge og diagnosticere, idet der kan være mange forskellige årsager til fraværet. Flere forskningsartikler peger på, at fraværet i mange tilfælde skyldes et ringe skolemiljø med manglende støtte til eleven. Dette viser sig blandt andet i undersøgelser der fremhæver, at underviserne mangler de rette kompetencer og midler til at tilrettelægge undervisningen efter børn med ASF (Anderson, 2020; Goodall, 2018; Brede, Remington, Kenny & Warren, 2017). Ligeledes viser forskningen at skole- og klassemiljøet i den almene grundskole i mange tilfælde er ugunstigt for børn med ASF, idet disse miljøer opleves som

kaotiske, med meget larm og mange sanseindtryk og mange elever, uden mulighed for at trække sig og søge ro andetsteds (Humphrey & Lewis, 2008; Sproston & Sedgewick, 2017). Foruden læringsmiljøet fremstår mobning ligeledes som en stor risikofaktor for udviklingen af bekymrende skolefravær hos børn med ASF, der går i en almindelig folkeskole (Bitsika & Sharpley, 2014; Ochi et al., 2020; Sproston & Sedgewick, 2017). En undersøgelse viser at 57 ud af 67 drenge med ASF rapporterede om mobning i skolen, og som resultat heraf, spurgte over halvdelen deres forældre, om de måtte blive hjemme fra skole (Bitsika, Heyne & Sharpley, 2020). Flere forskningsartikler viser lignende resultater med en stor andel af børn med ASF der oplever mobning eller drilleri i skolen (Humphrey & Lewis, 2008; Kurita, 1991; McClemon, Morton, Gillis & Romanczyk, 2020; Zablotzky, Bradshaw, Anderson & Law, 2013). Andre forskningsartikler peger på børnenes karakteristiske adfærdstræk som udslagsgivende risikofaktorer for mobning. Mange børn med ASF er præget af repetitiv og ritualbaseret adfærd, og oplever sociale og kommunikative vanskeligheder, der adskiller dem fra typisk udviklede børn, hvilket kan gøre dem til lette ofre for latterliggørelse (Humphrey & Lewis, 2008; Ochi et al., 2020; Zablotzky, Bradshaw, Anderson & Law, 2013). Interaktionen med jævnaldrende kan altså være en udfordring hos børn med autisme, hvorfor forskningen associerer børnenes sociale og adfærdsmæssige vanskeligheder med højere skolefravær (Connor, 2000; Munkhaugen et al., 2019).

Der er også forskning der peger i retning af en sammenhæng mellem psykosociale lidelser og skolefravær hos børn med ASF. Der er blandt andet forskning der viser et højere angst- og depressionsniveau hos ASF-elever med skolefravær (Bitsika, Heyne & Sharpley, 2020; Hebron & Humphrey, 2014), hvor særligt angst er fremtrædende som en hyppig komorbid lidelse (Simonoff, et al., 2008; van Steensel & Heeman, 20173; White, Oswald, Ollendick & Scahill, 2009).

På baggrund af ovennævnte forskningslitteratur vurderes der at være flere faktorer der kan have negativ indvirkning på barnets skoledeltagelse. Det er særligt læringsmiljøet, herunder den manglende støtte til eleven i undervisningen og de mange sanseindtryk i klassemiljøet, der fremstår ugunstige for elever med ASF. Dette fremstiller dermed skolekonteksten som en årsag til et øget skolefravær. Anskues dette udfraværstyperne fremlagt af Heyne et al. (2018), kan det ugunstige skolemiljø anskues som skoleeksklusion, idet eleven med ASF ikke understøttes i skolekonteksten og derved ekskluderes. Endvidere fremhæves mobning i skolen som en hyppig årsag til skolefravær. Dette kan igen anskues ud fra fraværskategoriseringen af Heyne et al. (2018),

hvor mobning som fraværsårsag kan kategoriseres som skolevægning, fordi det resulterer i emotionelt ubehag. Ydermere peger forskningsartiklerne også på børnenes diagnosespecifikke karakteristika, som værende årsag til sociale vanskeligheder i skolen, herunder mobning. De udfordringer elever med ASF oplever, på baggrund af deres diagnose, kan altså være udslagsgivende for mistrivsel og skolefravær.

Den danske undersøgelse af Landsforeningen Autisme (2019) understøtter mange af de resultater der udledes fra den internationale forskningslitteratur på området. Undersøgelsen viser at 44 pct. af eleverne med ASF i den almene folkeskole er kede af at gå i skole, i modsætning til blot 27 pct. af elever med ASF i specialområdet. Samtidig viser undersøgelsen at over halvdelen (53 pct.) af de adspurgte børn oplever konflikter i skolen.

Ud fra ovenstående bliver det tydeligt, at mange faktorer udspiller sig i skolemiljøet, herunder den almindelige folkeskoleklasse, hvorfor det også er denne kontekst, som nærværende speciale beskæftiger sig med. I forlængelse heraf søger vi at belyse forskellige indsatser, der har til formål at afhjælpe det høje skolefravær hos børn med ASF og inkludere børn med ASF i den almene folkeskole, hvorfor nedenstående afsnit vil fremlægge eksisterende forskning på dette område.

2.2. Indsatser mod skolefravær hos børn med ASF

Flere af artiklerne i indeværende afsnit fremhæver et støttende og forstående skolemiljø, som indikator for en god inklusion. Det fremhæves særligt at elevens lærere kan være afgørende for at facilitere dette miljø, og dermed skabe en god inklusion.

En forskningsartikel af Brede, Remington, Kenny & Warren (2017) undersøger hvilke faktorer der vurderes som forudsætning for en succesfuld inklusion af børn med ASF i en almen skole. Undersøgelsen er baseret på spørgeskemaer og interviews med ni intellektuelt fungerende unge med ASF, i alderen 10 til 18 år, samt deres forældre og lærere. Som resultat af undersøgelsen identificeres flere faktorer som værende succesfulde i forhold til at inkludere børnene i skolen og fremme deres læring socialt og akademisk. En god og tillidsfuld relation mellem lærer og elev viste sig at være essentiel for børnenes tryghed, og yderligere lærernes evne til at forstå og imødekomme børnenes behov, hvilket både omfatter en tilpasning af det fysiske miljø og personalets

accept af barnet og dets behov. Ydermere fremhæver lærerne vigtigheden af et konstant fokus på at forbedre barnets trivsel.

Goodall (2018) undersøger i lighed med ovenstående forskningsartikel, hvilke faktorer og tiltag i den almene skole der kan støtte børn med autisme. Dette undersøges ud fra 12 unge med ASF i alderen 11 til 17 år, og deres perspektiv herpå. De unge beretter om deres oplevelser med et skolemiljø hvor der har været for mange sanseindtryk, manglende støtte fra lærere, samt oplevelsen af ensomhed og social angst. På baggrund af deres oplevelser foreslår de flere tiltag, som, i deres øjne, ville forbedre skoleoplevelsen. Dette omfatter en ændring i lærernes tilgang, der ønskes at være mere støttende og forstående for deres vanskeligheder, hvilket bl.a. indebærer visuel støtte, simple instruktioner og en mere fleksibel tilgang til lektier. Derudover ønsker de også flere pauser og mindre klasser, så læreren har tid til at støtte eleverne, samt et trygt sted at gå hen og slappe af når man føler sig angst eller stresset i klassesituationen.

Eldar, Talmor og Wolf-Zuckerman (2009) undersøger faktorer der relaterer sig til succes i forhold til at integrere børn med autisme i den almene skole. Dette belyses gennem inklusionskoordinatorers erfaringer. Der identificeres flere succesfulde faktorer, men særligt koordinatoren har haft en positiv effekt og deres funktion i at involvere barnets omgivelser i inklusionsprocessen, herunder skole, klassekammerater og forældre. I forlængelse heraf ses lærernes forståelse af barnets vanskeligheder som essentiel for inklusionsprocessen, samt deres samarbejde med koordinatoren. I forlængelse heraf kan skolelederens attitude også nævnes som særlig vigtig for succes, idet det også smitter af på skolens personale og omgivelser. Derudover kan det være fordelagtigt at inddrage klassekammeraterne, og fortælle dem om elevens særlige kvaliteter og vanskeligheder, og samtidig fortælle dem hvad man skal ignorere, hvordan man skaber kontakt og kommunikerer med eleven.

Disse ovenstående artikler pointerer alle hvor vigtig en god lærer er for en god inklusion af et barn med ASF i den almene folkeskole, herunder evnen til at støtte barnet og imødekomme dets behov i undervisningen. Derudover fremhæver artiklerne også hvor vigtigt det er at de voksne i barnets miljø samarbejder, og derved skaber en positiv og støttende attitude overfor barnet.

2.2.1. Overgangsklasser: fra skolefravær til skoledeltagelse

For nogle børn med ASF kan det være svært at deltage i en almindelig folkeskoleklasse, og det kan i visse tilfælde være nødvendigt at igangsætte indsatser og tiltag, der ved hjælp af en overgangsperiode, har til formål at få barnet tilbage i skole efter et længere skolefravær. Dette afsnit omhandler undersøgelser med “overgangsklasser”, hvor børn med ASF lærer sociale og kommunikative færdigheder, der skal hjælpe dem til bedre at indgå i en almindelig folkeskoleklasse.

Keane, Aldridge, Costley & Clark (2012) fremfører et forløb (Autism Spectrum Australia’s satellite class programme) der har til formål at forberede børn med ASF på at gå i den almene grundskole. Forløbet omfatter en periode i såkaldte “satellitklasser” af 5-6 børn, hvor børnene skal tillære sig færdigheder der forbereder dem på en nemmere overgang til den nye klasse i den almene grundskole. Dette er med fokus på sociale og kommunikative færdigheder, samt akademisk læring og adfærdsvanskeligheder. Overgangen til skolen indebærer både en vurdering af eleven og dennes behov for støtte i klassen, samt vidensdeling med de nye lærere. Derudover udøver personale fra satellit-klasserne konsultativ støtte til den nye skole et år efter opstart. Programmet bliver i artiklen vurderet og evalueret på baggrund af 63 familier og deres oplevelse med forløbet. Tilbagemeldingerne tyder på at forløbet fungerer som en god overgang og inklusion i den nye almene grundskoleklasse. 89 pct. af eleverne flytter efterfølgende til en almen skole. Ydermere berettes der om lærernes kompetencer inden for ASF og at tilpasningen af undervisningen hertil er et vigtigt kriterium for succesfuld inklusion. Ligeledes vurderes det at børnenes tillærte sociale og kommunikative færdigheder, samt støtten fra familie og jævnaldrende er vigtige faktorer for børnenes inklusion i skolen.

En undersøgelse af Brouwer-Borghuis, Heyne, Sauter & Scholte (2019) fremhæver et hollandsk forløb der har til formål at få børn med ASF og skolefravær tilbage i skole. Forløbet varer mellem 6 og 12 mdr., og omfatter en tilpasset skoleramme, hvor barnet får støtte i et lille og trygt miljø der har til formål at fremme en sikker social interaktion. Ydermere tages der udgangspunkt i principper fra kognitiv adfærdsterapi i forhold til psykoedukation, adfærdsstrategier og eksponering i form af en gradvis øget deltagelse på forløbet og senere en gradvis øget deltagelse i den almene grundskole. Dette har netop til formål at forberede barnet på mødet med den almene

grundskole. Yderligere er der et tæt samarbejde mellem forløbets personale, barnet selv, forældre og andre involverede professionelle under forløbet. Undersøgelsen tager udgangspunkt i 30 deltagere i alderen 12 til 17 år der har deltaget i forløbet. Næsten alle deltagere var fuldt fraværende fra skolen forinden forløbsstart, hvoraf flere havde været fraværende de sidste seks måneder. Efter forløbet var der ingen af de unge der genoptog deres gang på den tidligere skole, men størstedelen kom i stedet på specialskole. Undersøgelsen indeholder ingen standardiserede målinger af de unges funktions- og deltagelsesniveau, hvorfor det er vanskeligt at evaluere yderligere på forløbets udfald.

Ovenstående undersøgelser viser således en mere omfattende form for inklusion, hvor eleverne placeres i mindre “overgangsklasser” og dermed en mere tilpasset skoleramme. Disse har til formål at udvikle børnenes sociale og kommunikative egenskaber, der ses som fordelagtige for elevens deltagelse i den almene skoleklasse. Begge artikler viser en positiv effekt heraf, hvoraf den førstnævnte fremfører, at næsten 90 pct. af de deltagende, efterfølgende starter i en almen skole, mens den sidstnævnte viste at størstedelen af eleverne havde behov for specialtilbud. Sidstnævnte forskningsartikel er blot baseret på 30 elever, men resultaterne kan give anledning til en kritisk undren over, hvorvidt det er muligt at inkludere målgruppen i den almene folkeskole. Samtidig kan man stille spørgsmål ved, hvorvidt det ville være mere fordelagtigt at inkludere dem i specialtilbud, eftersom sådanne skolerammer i større omfang kan opfylde førømtalte inklusionsfremmende faktorer.

2.2.2 Angst som komorbid lidelse

Som nævnt i afsnittet om årsager til skolefravær hos børn med ASF, kæmper mange samtidig med komorbide lidelser. En af de komorbide lidelser man ofte ser, i forbindelse med skolefravær hos et barn med ASF, er angst. Der er derfor udarbejdet specifikke indsatser, der netop henvender sig mod denne målgruppe, hvoraf nogle præsenteres nedenfor.

En undersøgelse af Preece & Howley (2018) undersøger et alternativt skoletilbud for børn med ASF og angst der ikke fungerer i den normale skole grundet højt skolefravær. Undersøgelsen tager udgangspunkt i syv elever mellem 14 og 16 år der har været tilknyttet det alternative skoletilbud i et år. Tilbuddet evalueres gennem interviews og spørgeskemaer med deltagerne, deres forældre og vigtige fagpersoner.

Resultaterne indikerer en positiv effekt af tilbuddet, idet elevernes trivsel og engagement er forbedret. Der berettes om flere faktorer som afgørende for det positive udfald, herunder et tilpasset læringsmiljø med små lokaler og små grupper der giver eleverne tryghed. Ligeledes har tilbuddet haft en individualiseret tilgang med fokus på den enkeltes interesser i undervisningen og et fokus på at støtte eleven og mindske kravssætning. Yderligere har der været en konsistent personalegruppe, der har skabt relationer til og tryghed hos både børn og familie og samtidig skabt en forudsigelighed og struktur i hverdagen.

Ovenstående tilbud ligner på mange måder de ovenstående tilbud med “overgangsklasser”, men adskiller sig derfra ved at fokusere på at skabe et trygt og tillidsfuldt miljø, og på den måde håndtere elevernes angst.

Som nævnt, ses der en sammenhæng mellem ASF og udviklingen af en angstlidelse, og af den grund inddrages en undersøgelse af White, Oswald, Olledick og Scahill (2009). Undersøgelsen er et systematisk review, hvor behandlingsformer tiltænkt børn med ASF, skolefravær og angst, undersøges. Artiklen fremfører studier der viser at særligt kognitiv adfærdsterapi og CoolKids, tilpasset børn med ASF, viser en signifikant reduktion i angstsymptomer hos intellektuelt velfungerende børn med ASF. Undersøgelsen argumenterer således for, at angst, der påvirker et øget skolefravær hos børn med ASF, kan afhjælpes ved hjælp af kognitiv adfærdsterapi.

De ovenstående undersøgelser fremhæver således, at der for elever med ASF og angst kan være specifikke indsatsformer der kan afhjælpe angsten. Dog kan der i denne forbindelse stilles spørgsmål ved, hvad denne angst er et symptom på, og om reduktionen af angstsymptomerne ligeledes reducerer elevens skolefravær.

2.2.3. Autisme og skolefravær i en dansk sammenhæng

I vores arbejde med specialet, blev vi opmærksomme på en dansk anvendt indsatsform, NEST, der beror på en struktureret pædagogik. Her anerkendes og tilgodeses børnenes individuelle forskelle, hvorfor særligt børn med ASF profiterer af denne tilgang, men også neurotypiske børn viser sig at trives i disse rammer (Andersen et al., 2019; PPR, Aarhus Kommune, 2019). Denne indsatsform stikker udenfor vores litteraturreview i den forstand, at vores information herom, ikke er fundet gennem vores søgestreng, eller referencelister fra søgestrengens artikler, men derimod gennem vores vejleder.

Interventionsformen anvendes i flere skoleklasser, hvorfor vi grundet dens aktualitet og anvendelighed ser det relevant at inddrage og præsentere denne.

NEST er et tilbud, hvor man faciliterer læring i et mere inkluderende klassemiljø, hvor ASF-venlige undervisningsmetoder integreres i undervisningen. En typisk NEST-klasse består af 12-16 neurotypiske børn fra skolens distrikt og fire børn med ASF der ellers ville visiteres til specialklasse (Andersen et al., 2019; Koenig et al., 2009). En NEST-klasse har to lærere, som har en typisk læreruddannelse suppleret med uddannelse indenfor ASF og NEST. Endvidere er der også andet fagpersonale tilknyttet klassen, og der er ugentlige møder, der har til formål at styrke og supervisere de lærere der indgår i klassen (Koenig, et al., 2009). En NEST-klasse har nogle helt særlige målsætninger, der indebærer sprog og kommunikation, sociale færdigheder, relationer til jævnaldrende og selvregulering. Dette arbejdes der med jævnligt, hvilket også kommer til udtryk i klasserumsmetoderne, hvor der særligt arbejdes med sociale og kommunikative anvisninger, forventninger til omgivelserne og tydelig guidning (Andersen et al., 2019; Koenig et al., 2009). Ydermere er der et tæt samarbejde mellem skole og forældre, der muliggøres gennem en kommunikationsbog og månedlige forældregruppemøder (Koenig et al., 2009).

NEST kan altså ses som et alternativ til inklusionen af børn med ASF i den almene folkeskole og som et tilbud der placerer sig mellem almen- og specialtilbud. NEST former skolens rammer efter børnenes præmisser for derigennem at imødekomme eleverne ud fra deres behov.

2.3. Sammenfatning

Ovenstående litteraturreview fremlægger således relevant forskning indenfor problemfeltet. Der vurderes ud fra forskningslitteraturen flere årsager til, at særligt børn med ASF mistrives i den almene folkeskole. Særligt læringsmiljøet fremstår som udfordrende for børnegruppen, og beskrives ofte som kaotiske, med mange sanseindtryk og mange elever. Det fremstår ligeledes at børnenes diagnosespecifikke vanskeligheder udfordrer dem i skolekonteksten. Dette er ligeledes gældende for deres sociale deltagelse, hvor forskningen indikerer, at mange børn med ASF oplever mobning i den almene folkeskole. Endvidere indikerer forskningen, at børnene ikke støttes

tilstrækkeligt i skolekonteksten. Dette er altså alle faktorer der kan have negativ indvirkning på barnets trivsel og dermed øge risikoen for skolefravær.

I forlængelse heraf fremhæves flere faktorer der kan have en positiv indvirkning på barnets skoleoplevelse, og dermed være med til at mindske skolefraværet hos børn med ASF i den almene folkeskole. Der er flere faktorer der går igen, oftere end andre, og derfor må antages at være af særlig betydning. Særligt lærernes evne til at støtte eleverne og tilrettelægge undervisningen efter deres behov, er nævnt i samtlige undersøgelser som et vigtigt element. Flere af undersøgelserne nævner også tiltag i det fysiske skolemiljø, der kan fremme skoleoplevelsen for eleverne. Dette er tiltag som flere pauser, mindre klasser, samt et trygt sted at søge hen, når man har behov for yderligere ro. Ydermere fremsættes en tillidsfuld relation mellem lærer og elev som en vigtig faktor samt yderligere støtte og inddragelse af familie og jævnaldrende.

Artiklerne og undersøgelserne heri, peger således på flere faktorer der kan være årsag til skolefraværet hos børn med ASF i den almene folkeskole, men fremlægger også faktorer, der kan fremme en bedre skoleoplevelse hos børn med ASF, og dermed mindske skolefraværet hos denne målgruppe. Endvidere peger artiklerne på, at overgangsklasser, der har til formål at forberede eleverne på at indgå i en almindelig folkeskoleklasse, for nogle elever kan være fordelagtige. NEST fremhæves som et dansk alternativ til den klassiske inklusion, hvor elevernes individuelle forskelle tilgodeses.

Indeværende afsnit har med udgangspunkt i udvalgt forskningslitteratur på området, fremlagt årsager til og indsatser ved skolefravær. Dette søges i kommende afsnit yderligere belyst gennem fremlægning af mulige underliggende og strukturelle årsager til skolefravær.

3. Teori

Indtil nu er problemet omkring skolefravær hos børn med ASF i den almene folkeskole blevet præsenteret. Den fremlagte forskning indikerer at denne elevgruppe er særligt udfordret i den almindelige folkeskoleklasse grundet et udfordrende læringsmiljø, sociale udfordringer og manglende kompetencer og ressourcer hos lærerne til at imødekomme elevernes behov. Teoriafsnittet ønsker derfor at belyse problemformuleringen gennem forskellige teoretiske og faglige perspektiver, der alle antages at bidrage til forståelsen af elevernes fravær.

Vi ønsker at belyse problemstillingen gennem forskning, teori og fakta om de perspektiver og kontekster som vi antager kan have indflydelse på elevernes udvikling af skolefravær. Vi tager således udgangspunkt i perspektiver og aspekter af psykologien, som vi finder relevante, fremfor mere klassiske psykologiske perspektiver. Denne overvejelse skyldes, at vi ikke ser det relevant for problemstillingen at tvinge bestemte psykologiske teorier ned over problemstillingen. Vi finder det derimod mere relevant at undersøge problemstillingen ud fra fakta og viden omkring de kontekster der er led i fraværsproblematikken, og gennem disse perspektiver belyse og forstå hvorfor der ses et øget skolefravær hos elever med ASF i den almene folkeskole. Denne antagelse ligger også til grund for vores eklektiske tilgang, da vi mener problemfeltet belyses bedst muligt ved at inddrage forskellige perspektiver og synspunkter.

3.1. En udviklingsøkologisk og kollektiv forståelsesramme

Specialets forståelsesramme tager udgangspunkt i den udviklingsøkologiske model af Urie Bronfenbrenner. Vi søger netop at forstå fraværet hos elever med ASF i relation til konteksten. Dette betyder at problemformuleringen ønskes belyst ud fra de systemer og kontekster individet indgår i.

Professor i udviklingspsykologi Urie Bronfenbrenner (1979 if. Rogoff, 2003) fremlægger *den udviklingsøkologiske model*, der består af systemer på forskellige niveauer, der på hver sin måde påvirker og påvirkes af individet og de andre systemer. Dermed vil ændringer i de sociale systemer have betydning for de andre systemer og de mennesker der indgår heri. Den udviklingsøkologiske model består af fire systemer, hvoraf det første omfatter individets lokale miljø, og kaldes *Mikrosystemet*. Det er de lokale omgivelser, hvor individet dagligt lever og fungerer, som f.eks. hjemmet, skolen og fritidsaktiviteter. Disse mikrosystemer eller hverdagsomgivelser påvirker alle hinanden indbyrdes, hvilket Bronfenbrenner benævner som *Mesosystemet*. Dette kan f.eks. være samarbejdet mellem skole og hjem. Det tredje system er *Eksosystemet*, der omfatter systemer med indflydelse på individet, men som individet ikke har en direkte relation eller interaktion med. Dette kan være beslutninger der tages i skolebestyrelsen eller tiltag i kommunen. *Makrosystemet* identificeres som nogle større systemer der

ligeledes har stor indflydelse på individet og dets dagligliv, samt de andre systemer, men som det enkelte individ ikke er i direkte kontakt med. Dette kunne f.eks. være inklusionslovgivningen. Individet ses altså som del af flere sociale systemer eller kontekster, hvor ændringer heri både vil have indflydelse på individet såvel som de andre systemer (Bronfenbrenner, 1979 if. Rogoff, 2003).

Med Bronfenbrenners fokus på konteksten bevæger vi os væk fra et individfokuseret syn, og i retningen af et kontekstbaseret perspektiv. Vi tager primært udgangspunkt i psykolog Terry B. Gutkins økologiske perspektiv, der er stærkt inspireret af Bronfenbrenner (Gutkin 2012). Gutkins perspektiv er særligt relevant fordi det netop belyser skolekonteksten ud fra et økologisk synspunkt, og fremhæver styrken ved at fokusere på konteksten frem for udelukkende at se på individet, når man håndterer skolerelaterede trivselsproblematikker (Gutkin, 2012; Conoley, Powers & Gutkin, 2020). Det er ifølge Gutkin (2012) fordelagtigt at fokusere på konteksten, idet man, ved at bevæge sig væk fra et udelukkende fokus på individet, åbner op for at lave tiltag og indsatser på kollektiv basis. Dette indbærer inddragelsen af barnets omgivelser, der alle skal være aktører og ansvarlige i indsatsen. Endvidere kan problematikens omfang og eskalering forhindres ved en tidlig og forebyggende indsats i miljøet. Således anskues den økologiske tilgang, som fordelagtig i håndteringen af skoleproblematikker, herunder skolefraværssager.

Gutkins og Bronfenbrenners økologiske perspektiver er således udgangspunktet for indeværende speciales forståelsesramme, da vi ud fra dette perspektiv belyser problemstillingen ved at undersøge konteksten og ikke blot det enkelte individ. Med udgangspunkt i dette perspektiv, bør fraværet hos eleverne med ASF forstås og undersøges i konteksten. Dette betyder at vi søger at belyse problemformuleringen ud fra individ-, skole- og samfunds- og politisk niveau. I nærværende speciale kan det enkelte barn altså anskues i konteksten af særligt skolemiljøet, men også hjemmet og samfundet som gensidigt påvirkende systemer. Teoriafsnittet vil derfor afdække både de individuelle symptomer hos børn med ASF, de systemer de til dagligt indgår i, og hvordan disse gensidigt påvirker hinanden og kan forårsage et højt skolefravær hos børnegruppen.

Afsnittet indledes med en beskrivelse af ASF-diagnosen og de karakteristika der gør sig gældende herfor. Efterfølgende fremlægges de samfundsmæssige og politiske tiltag der går forud for folkeskolens sammensætning, samt udvalgte tendenser der præger skolemiljøet i folkeskolen. Afsnittet afsluttes med en sammenstilling af de to afsnit,

hvorved vi søger at forstå og vurdere skolefraværet i skolekonteksten og endvidere individet som del af konteksten.

3.2. Autismespektrumforstyrrelse

Målgruppen i dette speciale omfatter elever med ASF der går i den almene folkeskole. For at forstå, hvordan disse elever indgår i folkeskolen, er det nødvendigt at klargøre, hvad der forstås ved en autismespektrumforstyrrelse, og hvordan disse karakteristika kan være en udfordring i den almene folkeskole.

En autismespektrumforstyrrelse beskrives i ICD-10 som en gennemgribende udviklingsforstyrrelse, der er særligt karakteriseret ved kvalitative forstyrrelser af sociale samspil og kommunikationsmønstre, samt begrænset, stereotyp og repetitivt repertoire af interesser og aktiviteter (WHO, 2018; Sheldrick-Michel, 2017). En autismespektrumforstyrrelse manifesterer sig tidligt i barndommen, hvor forstyrrelserne er gennemgribende og præger alle aspekter af individets liv (WHO, 2018; Sheldrick-Michel, 2017). En autismespektrumforstyrrelse kan ifølge ICD-10 være en af følgende; infantil autisme, atypisk autisme, Retts syndrom, Aspergers syndrom, anden gennemgribende udviklingsforstyrrelse og gennemgribende udviklingsforstyrrelse, uspecifiseret, mens det hos DSM-5, vurderes som en del af et spektrum, og altså ikke fastsættes af en specifik underkategori (Sheldrick-Michel, 2017). De forskellige underkategorier af ASF har alle ovenstående karakteristika til fælles, men adskiller sig blandt andet ved tidspunkt for manifestation, udvikling og intelligensniveau (Sheldrick-Michel, 2017). Med overgangen fra ICD-10 til ICD-11 i 2022, kommer også en ny forståelse af diagnosen. Personer med ASF vil ikke længere blive diagnosticeret med forskellige typer af diagnosen, men derimod vurderes ud fra et spektrum, hvor man kan have forskellige grader af diagnosen, herunder. 1., 2., eller 3. grad (WHO, 2018 if. Socialstyrelsen, 2021).

En ASF-diagnose kan komme til udtryk på mange forskellige måder og er dermed unik fra individ til individ. Det er derfor også vigtigt at understrege, at ASF er en meget heterogen diagnose, som 'spektrum'-delen af diagnosenavnet ligeledes indikerer, og kan dermed spænde vidt fra svære, gennemgribende forstyrrelser, til lettere og mindre indgribende forstyrrelser (Eriksen & Sørensen, 2015). Prævalensen for

autismespektrumforstyrrelser vurderes til at være ca. 1 pct. af befolkningen, hvilket gør det til en af de hyppigste psykiatriske lidelser (Sheldrick-Michel, 2017).

3.2.1. ASF karakteristika som udfordring i skolesammenhænge

Hos personer med ASF kan særligt social interaktion og kommunikation være en udfordring, idet mange ofte har et afvigende socialt samspil (WHO, 2018; Sheldrick-Michel, 2017), der kan gøre det svært at indgå i en social sammenhæng, som eksempelvis skolen.

Skolen er et utrolig komplekst miljø med mange forskellige relationer, der kræver gode sociale og kommunikative evner (Hansen & Højmosé, 2019). Det kan derfor være problematisk for elever med ASF at indgå i disse sammenhænge, da deres udfordringer kan komplicere skoledeltagelsen. Ofte er sprogudviklingen hos personer med ASF forsinket og sproget kan være kvalitativt forstyrret i form af et monotont, særpræget eller stereotypet sprog. Derudover kan personer med ASF have manglende non-verbale udtryksformer, der i den sociale kontekst kan få dem til at fremstå atypiske (Berk, 2014; Sheldrick-Michel, 2017).

Det kan for personer med ASF også være svært at sætte sig ind i andres tankegange, hvilket også kan gøre det vanskeligt at deltage i det sociale samspil i skolen. Dette skyldes, at personer med ASF ofte har en forsinket eller helt fraværende Theory of Mind, der henviser til evnen til at sætte sig i andres sted og forstå deres mentale tilstande (Berk, 2014). Endvidere har personerne ofte en meget konkretiseret tankegang, hvilket ligeledes gør det svært for dem, at forstå ironi, metaforer og vittigheder, samt at tolke andre folks signaler (Berk, 2014).

I skolen kan der være mange skift og overgange i løbet af en dag, som kan være særligt forstyrrende for personer med ASF. Skift og overgange kræver en fleksibilitet og psykisk åbenhed, som kan være svært for personer med ASF (Hansen & Højmosé, 2019). Mange personer med ASF foretrækker at deres omgivelser og daglige rutiner forbliver uændrede. Dette kommer også til udtryk ved, at personer med ASF ofte udfører rutiner på en helt bestemt måde, og ofte har meget begrænsede og repetitive interesser og aktiviteter (Sheldrick-Michel, 2017). Det kan derfor være svært for en elev med ASF, hvis klassen skal undervises af en vikar, eller at undervisningen flyttes til et andet lokale. Eller blot hvis skoledagen ikke er tilpas forudsigelig og struktureret. Disse udfordringer skyldes også, at personer med ASF ofte har forringede eksekutive

funktioner, der påvirker deres evne til at tænke fleksibelt og målorienteret, samt undertrykke irrelevant information og bibeholde relevant information i arbejdshukommelsen (Berk, 2014). Dette kan både forstyrre forståelsen af den sociale verden, men også faglige opgaver i skolen, der kræver sortering i information og bearbejdning af denne.

Personer med ASF adskiller sig ligeledes ved, at de ofte har sensoriske vanskeligheder (Hazen et al., 2014; Nielsen, 2016). Det betyder at mange elever med ASF er hypersensitive overfor lys, lyde og lugte, hvilket kan skabe mange komplikationer i skolen, der ofte er præget af mange lyde, lugte, lys og visuelle indtryk.

3.2.2. Sammenfatning

Som ovenstående skildrer kan det altså være svært for en elev med ASF at indgå i en almindelig folkeskoleklasse, da diagnosens karakteristika kan sætte begrænsninger for elevens sociale og faglige deltagelse, og dermed gør det sværere for eleven at indgå på lige fod med de andre elever. Det kan på baggrund heraf antages at denne elevgruppe, grundet deres vanskeligheder, risikerer at klare sig dårligere i skolen, både fagligt og socialt, og endvidere risikerer at mistrives i skolemiljøet og dermed risikerer at udvikle et bekymrende skolefravær.

3.3. Skolesystemet

For bedre at forstå hvorfor elever med ASF kan have det svært i den almene folkeskole, er det nødvendigt at forstå hvilke rammer og forudsætninger denne målgruppe har i den almene folkeskole. Vi vil derfor redegøre for nogle af de politiske beslutninger og samfundstendenser, der ligger til grund for den måde folkeskolen er sammensat på i dag. Vi vil således forsøge at fremstille folkeskolens opbygning og struktur. Dernæst vil vi fremhæve nogle af de tendenser, vi mener gør sig gældende for den danske folkeskole.

3.3.1. Politiske målsætninger forandrer folkeskolen

Folkeskolen har i de seneste to årtier undergået store forandringer, der har haft betydning for elever og læreres dagligdag heri. Ved årtusindskiftet begyndte man at tvivle på de danske folkeskoleelevers faglige evner, da resultaterne fra den første PISA undersøgelse viste, at de danske elever blot præsterede middelmådigt i læse- og regnefærdigheder, mens de præsterede noget under middel i naturfag (Andersen et al., 2001). Undersøgelsen gav således et målbart, repræsentativt billede af de danske afgangselevers faglige kunnen, og der opstod dermed et ønske om at gøre den danske folkeskole bedre. Dette kan ses i lyset af en samfundsudvikling, som politolog Ove Kaj Pedersen (2011) beskriver som samfundets overgang fra velfærdssamfund til konkurrencestat, hvor der i højere grad blev fokus på at øge nationens konkurrenceevne gennem optimering af folkeskolens elever faglige kvalifikationer, således Danmark kunne være en del af den internationale elite.

Dette ønske blev forsøgt indfriet i 2014, med den nye folkeskolereform, der var resultat af et udspil fra 2012 “Gør en god skole bedre - et fagligt løft af skolen” (Regeringen, 2012). Ønsket om en fagligt stærkere folkeskole skulle gennem folkeskolereformen imødekommes gennem en styrket målstyring af skolen, ved indførelse af nationale mål, længere skoledage og understøttende undervisning og lektiehjælp (Børne- og undervisningsministeriet, 2013; Nielsen, 2016; Rasmussen, Holm & Rasch-Christensen, 2015). Dette betød indførelsen af flere fagtimer, særligt i dansk og matematik, tidligere opstart på engelsk og tysk, samt 7 supplerende ugentlige timer afsat til understøttende undervisning. Målet med skoledagens forlængelse var således, at de ekstra fagtimer skulle skabe mere plads til faglig fordybelse, mens det samtidig skulle give plads til mere varierede og differentierede undervisningsformer, der kunne udfordre både de fagligt stærke og fagligt svage elever (Børne- og undervisningsministeriet, 2013). Indførelsen af den understøttende undervisning havde til formål at øge elevernes faglige færdigheder, gennem aktiviteter der lå udenfor de fagopdelte timer, og dermed kunne skabe læring i nye og uvante læringssituationer (Nielsen, 2016; Pors, 2015). Det fremgår dog ikke af aftaleskriftet for reformen hvordan disse timer skal planlægges eller tilrettelægges, men blot at det er skolelederens ansvar at skabe sammenhæng mellem den fagopdelte undervisning og den understøttende undervisning (Børne- og undervisningsministeriet, 2013). Af aftaleskriftet fremgår det ligeledes, at

der skal være bedre mulighed for at inddrage pædagoger og øvrigt personale, som kan yde ekstra støtte og supplere lærerne i skoledagen, som eksempelvis at varetage den understøttende undervisning.

Som led i at gøre folkeskolen til en god skole for alle elever, har der i flere årtier været et ønske om at inkludere flere elever i folkeskolen. I 1994 underskrev Danmark Salamanca-erklæringen, der skulle sikre lige ret for alle børn til at gå i skole. Samtidig havde erklæringen til formål at sikre, at uddannelsessystemet kunne tage hensyn til børns forskelle i egenskaber og behov, og dermed tilrettelægge undervisningen til børn med særlige uddannelsesbehov. Man mente således med erklæringen, at en inkluderende orientering i skolen ville skabe de bedste rammer for trygge fællesskaber, bekæmpe diskrimination og forøge uddannelsessystemets effektivitet og ressourceudnyttelse (Salamanca-erklæringen, 1994). Vigtigst for dette speciale er dog lovforslaget om ændring af folkeskoleloven, der blev vedtaget i 2012, der også kaldes "inklusionslovgivningen" (Retsinformation, 2012). Målet med denne ændring var at inkludere 96 pct. af alle elever i den almindelige folkeskole (Nielsen, 2016; Søndergaard et al., 2014), hvilket dog senere hen viste sig at være sværere at indfri end først antaget, idet målsætningen blev droppet igen i 2016 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2016). Med lovforslaget om ændringen af folkeskoleloven blev det vedtaget at en elev med behov for mindre end ni ugentlige timers socialpædagogisk støtte skulle inkluderes og hjælpes i sin hjemklasse, fremfor at blive overført til en specialklasse (Retsinformation, 2012). Ønsket kom blandt andet i lyset af en undersøgelse der viste, at hele 5,6 pct. af de danske folkeskoleelever modtog undervisning i segregeret form i specialklasser eller på specialskoler (Nielsen, 2016). Derudover kom ønsket om inklusionslovgivningen på baggrund af en kritik af specialtilbuddene, hvor kritikken blandt andet gik på at det var fagligt, udviklingsmæssigt og socialt problematisk for eleverne på specialskolerne at blive udskilt fra de almene fællesskaber, og at denne segregering var med til at forme en mere snæver samfundsforståelse af normalitet (Fisker & Szulevicz, 2015; Alenkær, 2016). Samtidig gik kritikken på, at specialtilbuddene var for dyre, og kostede folkeskolen op mod 30 pct. af deres samlede udgifter for et skoleår. Som led i ændringen af folkeskoleloven, blev det ligeledes vedtaget, at den enkelte skole selv skulle stå for at yde op mod 9 timers støtteundervisning om ugen, hvilket skabte et økonomisk incitament for at beholde eleverne i folkeskolen og selv yde den nødvendige hjælp (Fisker & Szulevicz, 2015; Nielsen, 2016).

Flere elever med ASF er som resultat af inklusionsmålsætningen blevet integreret i folkeskolen, hvor undervisningen gerne skulle være tilrettelagt, så børn med særlige behov kan indgå heri. Da man indførte inklusionslovgivningen i 2012 estimerede man at det drejede sig om ca. 10.000 elever fra specialområdet, der skulle overføres til folkeskolen og inkluderes heri (Amilon, 2015). I forlængelse heraf vil næste afsnit fremlægge hvordan inklusionslovgivningen og folkeskolereformen har påvirket lærernes arbejde.

3.3.2. Lærerne på overarbejde

Ovenstående inklusionslovgivning og folkeskolereform kan generelt siges at have haft stor indflydelse på skoledagen, der i dag er præget af en høj faglig forventning til eleverne, samtidig med at folkeskoleklasserne skal rumme stadigt flere elever. Dette stiller samtidig højere krav til lærerne og pædagogerne på skolen, der altså skal undervise eleverne bedre og samtidig tackle flere elever. Set i lyset af sociolog Hartmut Rosas (2003) samfundsperspektiv, der fremlægger det senmoderne samfund som accelereret og under konstant udvikling, er der en høj forventning til at individet skal effektivisere og dermed nå flere aktiviteter på samme tid. Denne acceleration ser vi skinne igennem i både undervisnings- og læringsmiljøet, og særligt i de forventninger der stilles til lærerne. Blandt andet fremgår det af aftaleskriftet for folkeskolereformen at folkeskolens faglige niveau skal afspejle et øget ambitionsniveau for undervisningen, og at undervisningen skal sikre at eleverne på sigt skal kunne det samme i 8. klasse, som eleverne i dag kan i 9. klasse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2013).

Endvidere kan det foreslås, at elevdiversiteten i folkeskolen stiller høje krav til lærerne, idet elever der tidligere blev klassificeret som "specialklassebørn", men behøver mindre end 9 støttetimer, skal inkluderes i undervisningen. Dette betyder at lærerne skal tilrettelægge en undervisning, der både imødekommer fagligt stærke og svage elever, hvilket antages at stille højere krav til lærernes kompetencer, kreativitet og fleksibilitet. Ligeledes stiller den længere skoledag krav til at undervisningen skal differentieres og varieres, hvilket unægteligt også må kræve mere af lærerens kompetencer, planlægningsevner og ikke mindst forberedelsestid. Netop den manglende forberedelsestid italesættes også af lærerne, der er bange for, at den forlængede skoledag får negativ indvirkning på kvaliteten af undervisningen, da dette kræver mere forberedelsestid (Nielsen, 2016). Lærerne står derfor overfor en stor opgave når de skal sikre

god og faglig undervisning for alle klassens elever, og samtidig sikre at eleverne fortsat bliver de bedste elever de kan blive, og at dette kan ses ved de nationale tests.

Kravet om individuelt tilrettelagt undervisning, til de elever med særlige støttebehov, bliver yderligere kompliceret af, at folkeskoleklasserne bliver større og større, hvilket igen blot øger kravet til lærerne. En folkeskoleklasse må i dag rumme op til 28 elever, med mulighed for dispensation på op til 30 elever (Retsinformation, 2020, §17). En undersøgelse fra Danmarks Lærerforening (2019) viser i denne forbindelse at der er sket en stigning i det der kaldes “megaklasser” med over 25 elever, hvor der i skoleåret 2009/10 kun var 17 pct. af eleverne der gik i disse klasser, mens det i 2019 var steget til 28 pct. af alle elever.

Med de nye reformer og lovgivning kommer der således en ny og mere omfattende forventning til lærernes kompetencer og planlægningssevner. Det forventes således at lærerne kan undervisningsdifferentiere, tilrettelægge og gennemføre individuelle læringsplaner, og formå at imødekomme dette i en klasse med op mod 30 elever.

Lærerne står altså overfor en massiv arbejdsbyrde, når det forventes at de skal kunne leve op til ovenstående krav og forventninger, hvilket må antages at resultere i nogle pressede lærere. Det skal dog i den forbindelse nævnes, at lærerne som resultat af folkeskolereformen kan overdrage forskellige arbejdsopgaver til pædagogerne, som eksempelvis den understøttende undervisning, men arbejdsbyrden må stadig antages at udfordre læreren på både ressourcer og kompetencer.

3.3.3. Undervisningsforstyrrende uro

I takt med at klasserne bliver større og der dermed bliver flere børn at interagere med i en klasse, dukker et andet problemområde op, nemlig undervisningsforstyrrende uro. Målet med folkeskolereformen var derfor ligeledes at klæde lærerne bedre på til at håndtere den stigende uro i klasserne, der netop havde indvirkning på elevernes trivsel og faglige resultater (Børne- og Undervisningsministeriet, 2013). Uro i klassen har nemlig store konsekvenser for elevens læring og trivsel, blandt andet fortæller eleverne at uro gør det betydeligt sværere at koncentrere sig (Bru, 2019). Data fra PISA-undersøgelsen fra 2003 viser yderligere, at over halvdelen af 15-årige folkeskoleelever føler sig forstyrret i undervisningen (Sortkær, 2013).

Uro i klasserne er et stort problem ifølge en forskningsoversigt baseret på 87 internationale studier, fremført af lektor og forsker i klasseledelse, Helle Plauborg

(2019). Studierne fremlægger forskellige forklaringer på og årsager til uroen, men samlet set udleder hun tre gennemgående forklaringer. Det første og mest dominerende perspektiv tager udgangspunkt i en individfokuseret forståelse af uroen, og ser det som noget der grundlæggende kan tillægges individet selv (MacLure et al., 2008 if. Plauborg, 2019). Det andet perspektiv ser uroen som resultat af et kulturelt fænomen, og dermed ligeledes kan tillægges andre end individet selv, som eksempelvis skolestrukturen (Nordahl, 2000, if. Plauborg, 2019). Det tredje perspektiv baserer sig på lektor i pædagogisk psykologi, Thomas Szuleviczs (2016 if. Plauborg, 2019) opfattelse, der ser uro som et symptom på grundlæggende udfordringer i samfundet. Her ses uroen som resultat af forandrede opdragelses- og pædagogiske idealer, politisk udvikling på skoleområdet og en generel samfundsudvikling. Perspektivet beror således på, at den undervisningsforstyrrende uro ikke alene er relateret til undervisningen og interaktionerne i klassen, og altså udtryk for mere end blot årsager hos det enkelte barn, men som et symptom på samfundsudfordringer (Szulevicz, 2016; if. Plauborg, 2019).

I forlængelse af Szuleviczs (2016 if. Plauborg, 2019) syn på uroen, kan det yderligere antages, at uroen kan være et resultat af en forandret magtkultur i skolen. Eleverne har som resultat af reformen fået en mere selvforvaltende og selvbestemmende rolle i skolen, i ønsket om en større elevinddragelse og medbestemmelse i undervisningen (EVA, 2014). Jf. Folkeskoleloven §1, stk. 3, da er formålet med folkeskolen, at forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolen skal derfor forudsætte et miljø, præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Dette forudsætter netop at lærerens autoritetsrolle falder, i kraft af at elevernes egen rolle stiger. Haslebo & Lund (2014) beskriver hvordan lærerne tildeles den autoritet som eleverne synes de fortjener, afhængig af elevernes syn og respekt for lærerne. I samspil med ovenstående afsnit, kan der i forlængelse heraf være tvivl om hvorvidt læreren har ressourcerne til at skabe ro i en klasse på op mod 30 elever, når kravene til undervisningen er tårnhøje. Lærerens arbejdsbyrde er stor, når der i et varierende undervisningsmiljø skal tages højde for de enkelte elevers behov, tilrettelægge undervisningen herefter, samt inddrage eleverne i undervisningen, så de får en større medbestemmelse. Dette kan udfordre rollen som autoritet og derved evnen til at skabe ro i en klasse, hvorfor det i vores optik kan være en årsag til en øget uro i skolen.

Uro er således et stort problem i den danske folkeskole, og har stor betydning for deltagelsen og udbyttet af undervisningen. Det kan, som nævnt i ovenstående,

tænkes at uroen til dels kan skyldes en stor arbejdsbyrde hos lærerne, herunder større medbestemmelse blandt eleverne og en mere ustruktureret og varieret skoledag. Forskning tyder nemlig på, at struktur, forudsigelighed, faste rammer samt en autoritativ klasseledelse skaber gode betingelser for læring og kan forebygge undervisningsforstyrrende uro (Nordahl et al., 2009 if. Plauborg, 2019; Kostøl & Mausestagen, 2011, if. Plauborg, 2019).

I forlængelse heraf skal det tydeliggøres, hvorfor dette er relevant for specialet og problemformuleringen. En øget uro i klasserne kan være med til at forklare hvorfor elever med ASF ikke trives i den almene folkeskole, og reagerer med skolefravær. Uro kan påvirke læringsmiljøet, så det måske foregår mindre struktureret, men uro kan også tage form som for meget visuel og auditiv stimuli (Hazen et al. 2014). Som det er beskrevet tidligere, er børn med ASF særligt sensitive over for visuel og auditiv stimuli (Hazen et al., 2014; Nielsen, 2016), hvorfor uro i klassen kan forstyrre dem. Ligeledes profiterer de af et struktureret og forudsigeligt læringsmiljø (Crosland & Dunlap, 2012; Hoopmann, 2016; Sheldrick-Michel, 2017).

3.3.4. Forventninger til eleven

Et område, der ligeledes er relevant at belyse i skolesammenhæng er den forandring i forventninger der pålægges eleven. Desto ældre eleven bliver, desto større forventninger og krav er der også til elevens selvstændighed og selvforvaltning (Hansen & Højmosen, 2019). Disse krav har indvirkning på det faglige, hvor det forventes at eleven eksempelvis kan analysere en tekst for metaforer og symbolik, og reflektere herover. Samtidig er der også større forventninger til elevens kommunikative og sociale egenskaber i det sociale aspekt af skolen. På mellemtrinnet og i udskolingen begynder eleverne at omgås på en anden måde, hvor særligt det kommunikative får indflydelse på interaktionens karakter. Det kommunikative bliver mere komplekst i form af brugen af ironi, jokes og nonverbale signaler, mens indholdet af samtalerne ligeledes er af mere diffus og abstrakt karakter (Hansen & Højmosen, 2019).

Der sker således også en udvikling i eleven selv og klassekammeraterne omkring, der kræver at eleven kan indstille sig herefter, for at kunne deltage fagligt og socialt. For elever med ASF kan denne udvikling være særligt vanskelig at være en del af, da kravene om selvforvaltning og faglig og social abstrakt tænkning kan være svære

at imødekomme. Det kan derfor være svært for elever med ASF at følge med sine klassekammeraters udvikling, når de kommer op i de større klasser.

3.3.5. Sammenfatning

Ovenstående fremlægger således hvordan folkeskolereformen og inklusionsmålsætningen har ændret skolestrukturen og de rammer elever og lærere indgår i. Afsnittet afslører hvordan inklusionen og den nye undervisningsform stiller højere krav til lærerne, samtidig med at der ses en øget uro i undervisningen. Arbejdsbyrden hos lærerne er blevet så stor, at der kan sås tvivl om, hvorvidt de kan opfylde alle krav til undervisningen, hvilket kan gå ud over elevernes læring og trivsel, særligt elever med ASF. Ligeledes kan den øgede uro i klasserne være en udfordring for elever med ASF. De stigende forventninger til både elevernes faglige og sociale evner i mellemtrinnet og udskolingen må ligeledes antages at være udfordrende for elever med ASF. Ovenstående udfordringer og strukturer i den almene folkeskole, kan således anskues som mulige medårsager til, at elever med ASF trives dårligere i folkeskolen, hvilket kan være med til at øge risikoen for skolefravær.

3.4. Autismespektrumforstyrrelse i et læringsmiljø

De ovenstående afsnit har indtil nu fremlagt elever med ASF og deres diagnosespecifikke vanskeligheder, der antages at gøre det sværere for dem at indgå i den almene folkeskole. Samtidig belyser ovenstående folkeskolens rammer og nogle problematikker herved, som ligeledes kan antages at gøre det sværere for en elev med ASF at indgå i den almene folkeskole. Dette får os til at stille spørgsmål ved, i hvor høj grad elever med ASF kan imødekommes hensigtsmæssigt og støttes i den almene folkeskole, som den ser ud i dag.

Den almene folkeskole afspejler, ud fra de ovenstående afsnit, en skole, hvor der er en uoverensstemmelse mellem de mål regeringen ønsker at folkeskolen skal imødekomme, og de ressourcer skolen har tilgængelig til at indfri disse. Det fremstår som en skole, hvor der er et stort fokus på elevernes præstation og faglige udbytte, mens der samtidig er en målsætning om at inkludere flere elever med særlige behov. Dog tyder det på at skolestrukturen ikke formår at favne disse mål i det omfang der er nødvendigt,

eftersom vi ser et stigende skolefravær og mistrivsel blandt eleverne med ASF i den almene folkeskole (Landsforeningen Autisme, 2019). Følgende afsnit vil derfor give bud på, hvordan folkeskolens sammensætning kan være problematisk for nærværende børnegruppe, og endvidere fremhæve inklusionsbegrebet og hvorvidt det lykkes at inkludere denne elevgruppe. Slutteligt ser vi på, hvilke konsekvenser denne inklusion kan have for elever med ASF.

3.4.1. Folkeskolen udfordrer elever med ASF

Som det fremgår af litteraturreviewet og de ovenstående afsnit er der således mange forhindringer for elever med ASF i den almene folkeskole sådan som den er struktureret i dag - både fagligt og socialt.

En faktor der vurderes som en hindring, er den undervisningsforstyrrende uro der er et stort problem i den almindelige folkeskole (Børne- og undervisningsministeriet, 2013). Det fremhæves netop at uroen kan have konsekvenser for skoleelevernes koncentration, læring og trivsel (Bru, 2019). Dette kan foreslå at have konsekvenser for elever med ASF, eftersom de både er særligt sensitive overfor auditive og visuelle sanseindtryk (Hazen et al. 2016; Nielsen, 2016), samtidig med at skolemiljøet ofte opfattes som uroligt og kaotisk for børnegruppen (Humphrey & Lewis, 2008; Sproston & Sedgewick, 2017). I den forbindelse kan det ligeledes antages at stigningen i andelen af elever pr. klasse (Danmarks Lærerforening, 2019), kan være med til at øge risikoen for undervisningsforstyrrende uro, og yderligere hæmme elever med ASF. På baggrund heraf kan det antages, at denne uro kan have stor indvirkning på denne elevgruppes deltagelse og koncentration i klassen. Denne antagelse underbygges af en elevundersøgelse af Howe & Stagg (2016) der tager udgangspunkt i elever med ASF og deres egne oplevelser med sensoriske indtryk i skolen. Her fremhæver eleverne at særligt auditive indtryk kan være forstyrrende og svækkende for deres koncentration og læring.

Yderligere kan folkeskoleklassens mere løse og fleksible undervisningsform anses som en udfordring for elever med ASF der indgår i den almene folkeskoleklasse. Det er som resultat af folkeskolereformens ønske om en mere varieret og differentiere skoledag, der kritiseres af professor i pædagogisk psykologi, Lene Tanggaard (2018), der mener at denne skoleramme er ufordelagtig for de elever, der har behov for en mere struktureret undervisningsramme. Som allerede nævnt, profiterer elever med

ASF af et mere struktureret og forudsigeligt læringsmiljø (Crosland & Dunlap, 2012; Hoopmann, 2016), hvorfor dette kan være med til at udfordre deres skoledeltagelse. Samtidig kan overgange og skift være særligt svære, fordi denne målgruppe mangler den psykiske åbenhed og fleksibilitet der er nødvendig (Sheldrick-Michel, 2017; Hansen & Højmoser, 2019), hvilke kan gøre det endnu sværere for disse elever at indgå i denne løse undervisningsramme. Det kan på den baggrund være vanskeligt for elever med ASF at deltage i undervisningen og trives heri, under disse forudsætninger. En ting der ligeledes gør sig gældende for den mere løse og fleksible undervisningsform er, at den ofte kræver mere selvforvaltning af eleverne, og som Tanggaard (2018) beskriver består undervisningen i høj grad af gruppearbejde og projektarbejde, hvilket kan være særligt svært for elever med ASF, der har udfordringer med de eksekutive funktioner og behov for mere struktur. Endvidere kan særligt gruppearbejde også være en udfordring, idet elever med ASF, netop kan have svært ved sociale og kommunikative sammenhænge (Sheldrick-Michel, 2017). Som Tanggaard (2018) også nævner, da kan den mere varierende skoledag være fordelagtig for de elever, der kan følge med og overskue strukturen, men som fremlagt, kan det være en udfordring for elever med ASF.

Som det fremgår af vores litteraturreview, har rigtig mange elever med ASF sociale problemer i skolen, og mange oplever desværre mobning (Bitsika & Sharpley, 2014; Ochi et al., 2020; Sproston & Sedgewick, 2017). Folkeskolereformen ønskede, som tidligere nævnt, at inkludere flere skoleelever i folkeskolen (Nielsen, 2016; Søndergaard et al., 2014), og et af ønskerne om inklusion af specialeleverne var, at folkeskolen skulle være en skole for alle og at dette skulle sikre en vis mangfoldighed i samfundet og være med til at åbne normalitetsbegrebet op (Alenkær, 2016). Denne tanke er vi i og for sig enige i, men tænker dog, at elever med ASF kan være særligt udsatte i folkeskolen, fordi de ofte er fagligt svagere og socialt afvigende, og dermed kan blive lette mobbeofre. Elever med ASF beskrives med sociale og kommunikative vanskeligheder, blandt andet grundet deres manglende evne til at sætte sig i andres sted, deres udprægede særinteresser og atypiske kommunikationsformer (Berk, 2014; Sheldrick-Michel, 2017). Dette kan være grund for at disse elever risikerer at blive holdt udenfor fællesskabet og ikke formår at blive inkluderet i fællesskabet. Ligeledes viser litteraturreviewet, at denne børnegruppe ofte holdes udenfor fællesskabet eller bliver afvist (Bitsika & Sharpley, 2014; Ochi et al., 2020; Sproston & Sedgewick, 2017). Som nævnt i de foregående afsnit kan særligt den sociale omgang med

klassekammerater blive sværere desto ældre eleven bliver, fordi måden at omgås på, bliver mere kommunikativ og kompleks (Hansen & Højmosé, 2019). I den forbindelse fremhæves det ydermere, at elever med ASF ofte har svært ved at følge med i den udvikling og forandring der sker i de faglige krav der stilles til eleven, når de kommer op på mellemtrin og udskoling (Hansen & Højmosé, 2019). Dette kan skyldes de mere komplekse krav der stilles til den faglige deltagelse, der grundet udfordringer med bl.a. eksekutive funktioner, kan være vanskeligt for elever med ASF at imødekomme (Sheldrick-Michel, 2017).

Det er på baggrund af ovenstående fremlægning vores antagelse, at elever med ASF kan have udfordringer ved at indgå i den almene folkeskoles faglige og sociale miljø, og samtidig trives heri. Det kan, på baggrund af fremlægningen i indeværende afsnit, antages, at deltagelsen i folkeskolen kræver meget energi, koncentration, anstrengelse og motivation for elever med ASF, der skal forsøge at deltage på lige fod med de andre elever, på trods af de vanskeligheder der kendetegner ASF-diagnosen. Netop denne overanstrengelse kan ses i lyset af deres forsøg på at tilpasse sig og passe ind i et miljø, der ikke nødvendigvis er formet efter elever med ASFs behov. Dette beskrives også i en forskningsartikel af Raymaker et al. (2020) om *autistic burnout*, der altså kan beskrives som en reaktion på manglende social støtte og vedvarende kamouflering af sine vanskeligheder. Folkeskolens rammer og de forventninger der stilles til eleverne, kan altså være med til, at særligt elever med ASF, forsøger at tilpasse og kamuflere sig for at være en del af klassemiljøet, hvilket kan medvirke til at de overanstreges. Det er dog vigtigt at pointere at der er tale om en meget heterogen elevgruppe (Eriksen & Sørensen, 2015), hvorfor der naturligvis vil være forskelle i hvor belastede disse elever vil være.

Vi finder det, på baggrund af indeværende afsnit, nødvendigt at belyse, hvordan inklusionen af disse elever kan forbedres, således at elever med ASF kan undgå eller mindske denne overanstrengelse.

3.4.2. En god inklusion

Som vi fremlægger ovenfor er der således flere udfordringer for elever med ASF i den almene folkeskole, og disse udfordringer kan antages at være årsager til elevernes øgede mistrivsel og skolefravær. Når vi anlægger et udviklingsøkologisk synspunkt på skolefraværet hos eleverne med ASF, ser vi, at fraværet kan forstås som en reaktion

på den kontekst eleverne indgår i, som ovenstående beskrivelser fremhæver, kan virke særligt udfordrende for eleven, og kan resultere i mistrivsel. Når denne børnegruppe reagerer med fravær, får det os til at stille spørgsmål ved, hvorledes disse elever er inkluderet i folkeskolen, og hvorvidt en god inklusion af denne elevgruppe i den almen folkeskole er mulig?

Vi ser det derfor væsentligt at klarlægge, hvornår der er tale om inklusion og hvad der skal til for en god inklusion. *Inklusion* defineres af psykolog Rasmus Alenkær (2008), som når eleven oplever sig som en naturlig og værdifuld del af fællesskabet. Alenkær ser inklusion som en treenighed af fysiske betingelser, socialt samspil og opgaveløsning. De fysiske betingelser henviser til, at eleven er fysisk inkluderet i skolen, hvilket blandt andet inderbærer at skolemiljøet er afstemt til elevens behov. Det sociale samspil henviser til, at eleven er socialt inkluderet, hvilket indebærer at eleven deltager aktivt i skoledagen sammen med sine klassekammerater, og føler sig som en værdifuld del heraf. Opgaveløsning henviser til den faglige inklusion, der indebærer at elevens opgaver er niveauafstemt og at eleven har mulighed for at bidrage meningsfuldt i den faglige undervisning. Der er i Alenkærs beskrivelse af inklusion altså ikke blot fokus på en faglig inklusion, men i lige så høj grad en social og fysisk inklusion, hvor eleven ser sig som en del af fællesskabet (Alenkær, 2008).

Alenkærs tolkning af inklusion kan suppleres af et multidimensionelt perspektiv af inklusion. Dette perspektiv er fremsat af McMahon, Keys, Berardi, Crouch & Coker (2016), og er inspireret af Bronfenbrenners økologiske tilgang. McMahon et al. (2016) foreslår at inklusion skal ses som en multidimensionel konstruktion, hvor der skal tages højde for elevens inklusion på flere niveauer, herunder i skolen, i klassen, hos lærerne og hos klassekammeraterne. McMahon et al. (2016) fremsætter fire subtyper af inklusion som de bedste praksisser af inklusion. *Organisatorisk inklusion* er den første og omhandler inklusionen der er tydelig og inkorporeret i skolens værdier, og dermed støttet af både leder og medarbejdere hvilket viser sig gennem kommunikation, kompetenceudvikling og udført praksis. Den næste er *akademisk inklusion*, der omfatter handlinger der skal sikre at elever med specialbehov deltager fagligt med de andre elever, der blandt andet omfatter tilpasninger af pensum og klasserumsaktiviteter, så alle elever kan involveres heri. Den tredje subtype er *evaluering og planlægning af inklusion*, der omhandler en vurdering og forståelse af elevens mål, styrker og behov. For at sikre denne form for inklusion bedst muligt er det fordelagtigt at inkludere både barnet og familien i denne planlægningsproces. Til sidst fremhæves, *social*

inklusion, der beskrives som praktikker der støtter elever med vanskeligheder i deres socialisering og hjælper med at styrke samværet med klassekammeraterne. McMahon et al. (2016) fremhæver de fire subtyper som vigtige for elevens akademiske præstation, tilhørsforhold til skolen og elevens følelse af at være værdsat og tilfreds.

Vi ser både Alenkærs (2008) og McMahon et al. (2016) som relevante beskrivelser af inklusion, idet det ligeledes er vores antagelse at en god inklusion kræver en flerdimensionel inklusion, således at eleven inkluderes fagligt, fysisk og socialt, og at dette skal ske på både skole-, klasse-, lærer- og klassekammeratsniveau. Som McMahon et al. (2016) understreger er det i vigtigt at den organisatoriske inklusion er fremtrædende, således at skolen og lærerne er enige i inklusionstilgangen, førend der kan sikres en god inklusion.

Det er for os at se, derfor afgørende for at eleven med ASF kan indgå og trives i en almindelig folkeskole, at skolen og miljøet omkring eleven gør en indsats for at sikre inklusionen. Det er nødvendigt at skolen er indrettet således, at det er muligt for skoleleder og lærere at fremme inklusionen af eleven. Dette gælder både deres visioner og værdier, men også hvorledes det er muligt for dem at føre ud i praksis (McMahon et al., 2016). Ser man på den måde folkeskolen er indrettet i dag, med lærernes enorme arbejdsbyrde og det store fokus på præstation og fagligt udbytte, står det frem, at det kan være svært at imødekomme og udføre den nødvendige praksis der skal til, for at inkludere elever med ASF. I forlængelse heraf, finder vi det relevant at inddrage psykologen Bjarne Nielsens (2016) perspektiv på folkeskolen, der stiller sig kritisk over for skolereformen, og mener at denne er med til at udfordre inklusionen. Han tvivler derfor på, at elever der tidligere har tilhørt specialområdet, kan inkluderes i den almene folkeskole, som den er struktureret i dag. Han fremhæver blandt andet hvordan de længere skoledage og den understøttende undervisning udfordrer inklusionen. Nielsen (2016) antagelse bunder i, at han stiller sig kritisk overfor hvorvidt inklusionen reelt vil blive prioriteret, eller om denne tilsidesættes til fordel for at indfri det politiske pres om at præstere bedre i de nationale tests.

Nielsen (2016) stiller sig, med ovenstående antagelse, kritisk over for hvorvidt skolen og systemet kan indfri inklusionen af elever med ASF i den almene folkeskole, sådan som folkeskolen er indrettet i dag. Anskuer man inklusionsspørgsmålet ud fra det udviklingsøkonomiske perspektiv, som dette speciale tager udgangspunkt i, bør man se på, hvordan elevens skolefravær og mistrivsel kan forstås gennem skolekonteksten. I denne forbindelse fremlægger den svenske professor i specialpædagogik Bengt

Persson (2001 if. Nielsen, 2016), at der bør anlægges et relationelt og kollektivt syn på den givne problematik, og i dette tilfælde fraværsproblematikken, hvor alle i konteksten inddrages i håndteringen heraf. Dette kollektive perspektiv står if. Persson (2001 if. Nielsen, 2016) i kontrast til det individorienteret syn, hvor problemet i højere grad tillægges individet selv.

Ved at bevæge sig væk fra et individorienteret syn på fraværet og rette blikket mod det kollektive samarbejde herom, ser vi, at Perssons (2001 if. Nielsen, 2016) perspektiv har flere sammenligningspunkter med Terry B. Gutkins (2012) økologiske perspektiv på skolekonteksten. Gutkin (2012) stiller sig ligeledes kritisk over for det individorienterede perspektiv, som han ser påvirker det nuværende skole- og sundhedssystem. Han beskriver dette perspektiv som “den medicinske model”, hvor der netop er fokus på håndtering og behandling af individets symptomer frem for konteksten, og hvor der i højere grad er fokus på at afhjælpe problematikken frem for at forebygge. Gutkin foreslår derfor et økologisk perspektiv, inspireret af Bronfenbrenner, hvor den menneskelige adfærd skal forstås som et resultat af interaktionen mellem individet og de omgivelser og systemer hvori det indgår. Gutkin (2009 if. Gutkin, 2012) fremhæver, at den økologiske tilgang ser individets karakteristika og indre tilstande som vigtige, men understreger at disse ikke kan stå alene, men må forstås ud fra individets kontekst, førend man kan forstå individet. Gutkin (2012) beskriver at denne tankegang ligeledes gør sig gældende for elevers problemer i skolen, da man ikke udelukkende kan se isoleret på elevens problem, men må forstå problemet i konteksten. Man bør derfor tilgå skoleproblematikker med en økologisk, frem for medicinsk model if. Gutkin (2012). Han argumenterer altså for, at hvis den menneskelige adfærd er påvirket af systemerne, så kan ændringer i systemerne skabe meningsfulde forandringer hos individet. Gutkin (2012) ser derfor, at forbedringer hos eleven med udfordringer, skal ske ved at de voksne i omgivelserne tager ansvar for at modificere elevens omgivelser, frem for blot at fokusere indsatsen på eleven. Hermed mener Gutkin (2012) at indsatsen skal bestå i, at skole, hjem og samfund som omgivelser modificerer sig, og derved igennem mindsker elevernes problemer.

Ud fra det økologiske perspektiv, finder vi det nødvendigt at skolen påtager sig et ansvar om at omstrukturere undervisningen og læringsmiljøet for at afhjælpe problematikken, og dermed skabe en bedre inklusion af og trivsel hos elever med ASF. Vi er dog bekendte med, at der ofte er tale om meget komplicerede og komplekse

sager, hvorfor Nielsen (2016) også taler for en langsigtet, målrettet og engageret arbejdsproces, og ikke blot et “quick-fix” der hurtigt kan inkorporeres (Nielsen, 2016).

Det er også på baggrund af denne kompleksitet og langsigtethed at vi stiller spørgsmål ved, hvorvidt det er realistisk at opnå en god inklusion i den almene folkeskole. Det fremgår netop af ovenstående perspektiver, at flere parter skal samarbejde og inddrages i denne proces. Det kræver samtidig at eleven inkluderes fagligt, socialt og fysisk, og at inklusionen er en del af skolens vision, samt at dette kan udføres i praksis. Ydermere kræver det at skolen og lærerne har de tilgængelige ressourcer til at støtte barnet i skolekonteksten. Der er altså flere elementer der skal til, for at inklusionen lykkes, og når der er tale om en kollektiv indsats, rækker denne også ud over skolen, hvilket blot gør indsatsen mere kompleks, da det ligeledes kræver at alle parter er samarbejdsvillige og med til at modificere omgivelserne til fordel for barnet.

På baggrund heraf, kan man frygte, at når så mange komponenter skal spille sammen, at nogle områder i indsatsen vil blive forsømt. Det er derfor også vores antagelse at inklusionsprocessen, som den er i dag, ikke altid kan opfylde elevernes behov for støtte, når man tager de udfordringer i betragtning, der præger folkeskolen. Det er derfor vores antagelse at det kan være problematisk at inkludere elever med ASF i den almene folkeskole, og det er på baggrund heraf vores antagelse at skolefraværet og mistrivlsen opstår.

3.4.3. Hvilke konsekvenser kan en mangelfuld inklusion have?

For os at se, bliver elever med ASF sat ind i en skole, der på papiret skal kunne undervisningsdifferentiere, tilrettelægge undervisningen efter elevens faglige behov og inkludere eleverne med ASF i det sociale fællesskab. Det kan dog med beskrivelserne i de ovenstående afsnit virke som en udfordring, hvilket derfor også får os til at stille spørgsmål ved, hvilken konsekvenser en mangelfuld inklusion kan have for eleverne.

Konsekvensen kan være, som problemfeltet for specialet peger på, at mange elever med ASF udvikler et bekymrende skolefravær. Som ovenstående afsnit fremlægger er der flere ting i den almene folkeskole, der komplicerer deltagelsen for en elev med ASF, og som der også påpeges, må det kræve utrolig meget energi at forsøge at indgå socialt og fagligt på trods af disse komplikationer. Som vi har nævnt tidligere, findes begrebet “autistic burnout”, der beskriver en tilstand hos individet med ASF,

hvor individet reagerer negativt på vedvarende kamuflering af sine vanskeligheder og manglende støtte fra omgivelserne (Raymaker et al., 2020). Netop denne overanstrengelse påpeger Hansen og Højmosen (2019) også, hvor de beskriver, at elever med ASF ofte udvikler skolefravær som en overbelastningsreaktion. Hansen & Højmosen (2019) beskriver at skolefraværet kan være elevens løsning på problemet, fordi skolefraværet fjerner ubehaget ved at gå i skole. Eleverne bliver således så belastede af at være i skole, fordi de møder så mange udfordringer, at den eneste udvej de ser, det er, at undgå skolen. Et skolefravær kan have store konsekvenser for elevens fremtid, og et længerevarende skolefravær gør det sværere at komme tilbage i skolen, og dermed tilbage i skolesystemet. En undersøgelse af Berger, Røgeskov, Rasmussen & Bom (2019) viser at elever med højt skolefravær er i stor risiko for social isolation, som strækker sig helt ind i voksenlivet, fordi eleverne måske ikke kommer videre i skolesystemet, og dermed har mindre sandsynlighed for at få job. Det er derfor afgørende for elevens faglige og sociale udvikling og velvære at vende tilbage til en skole, der kan imødekomme elevens behov, og derved skabe en sund tilknytning og deltagelse heri.

3.5. Delkonklusion

Det fremgår tydeligt af ovenstående teori-afsnit og perspektiverne heri, at elever med ASF og deres diagnosespecifikke vanskeligheder på nogle punkter fremstår uforenelige med folkeskolens nuværende struktur og rammer. På baggrund heraf, kan det antages at folkeskolens rammer og elevgruppens udfordringer kan være medvirkende årsager til det øgede skolefravær hos elever med ASF i den almene folkeskole. Som led i Bronfenbrenners udviklingsøkologiske model er det vigtigt at forstå problemet i konteksten, hvorfor det altså ligeledes er vigtigt at forstå hvorfor eleven er fraværende og dermed hvilken typen fravær der er tale om. De fremlagte problematikker og årsager til skolefraværet, kan i lyset af Heyne et al. (2018) synes at afspejle hhv. skolevægning og skoleeksklusion. Skolevægning kan ses som et resultat af, at eleven oplever ubehag i skolekonteksten, grundet sine sociale og faglige udfordringer. Skoleeksklusion kan ses som et resultat af folkeskolens rammer, der måske ikke formår at inkludere og imødekomme elevens behov, og dermed risikerer at ekskludere eleven.

Indeværende afsnit har således fremlagt teoretiske bud på årsager til øget skolefravær hos børnegruppen. Dette ønskes yderligere belyst gennem et praksisnært perspektiv, hvorfor vi i den kommende analyse vil inddrage PPR-psykologers syn på problematikken. Forinden er det nødvendigt at klarlægge empirien og analysens metodiske grundlag, som derfor fremlægges i det følgende afsnit.

4. Metode

Indeværende afsnit har til formål at fremlægge specialets metodiske overvejelser. Først fremlægges specialets videnskabsteoretiske grundlag, hvorefter den valgte dataindsamlingsteknik, semistruktureret interview, fremlægges. Yderligere fremføres de etiske og metodiske overvejelser gjort i forbindelse med projektet, samt en beskrivelse af specialets analyseform, tematisk analyse.

4.1. Metodegrundlag

Specialets metodegrundlag tager afsæt i et videnskabsteoretisk perspektiv der sammenstiller et fænomenologisk og hermeneutisk udgangspunkt, hvilket uddybes herunder.

Da vi ønsker at undersøge årsagen til det stigende fravær hos elever med ASF i folkeskolen ud fra PPR-psykologers oplevelse, synes det nødvendigt ligeledes at inddrage det fænomenologiske perspektiv. Vi ønsker at fremlægge psykologernes subjektive oplevelser, meninger og forståelser af problemet, samt deres syn på de indsatsformer der igangsættes for at løse problemet. Vi ser derfor den fænomenologiske tilgang som særlig anvendelig i fremlæggelsen af specialets dataindsamling.

Den fænomenologiske filosofi beskæftiger sig med bevidsthedens opfattelse af verden og fokuserer dermed på individets subjektive oplevelse af verden (Andersen & Koch, 2015; Langdridge, 2007). Viden er indenfor fænomenologien det umiddelbart givne og ufortolkede førstepersonsperspektiv (Sonne-Ragans, 2012). Fænomenologien tillader os at fremføre den udledte viden som den er, men det er efter vores overbevisning nødvendigt at sætte denne viden i relation til vores allerede tillærte viden, teori og forudantagelser, hvorfor vi ser et udelukkende fænomenologisk perspektiv som utilstrækkeligt. Vi inddrager derfor et supplerende hermeneutisk perspektiv i

forbindelse med vores analyse af den indsamlede data. Det hermeneutiske perspektiv tillader os at bruge vores egen viden og erfaringer og dermed sætte vores eksistens i spil (Andersen & Koch, 2015). Det hermeneutiske perspektiv giver os således mulighed for at sammenstille den udledte data med eksisterende forskning, teori samt egne erfaringer og tanker. Vi ser særligt det hermeneutiske perspektiv anvendeligt under udarbejdelsen af vores forudantagelser og hypoteser, samt i vores analyse, hvor vi anvender tematisk analyse. Ved denne analyseform forventes forskeren at indtage en refleksiv rolle, hvilket vil sige, at forskeren agerer refleksivt under hele processen eksempelvis i udformningen af temaer eller udvælgelse af citater (Braun & Clarke, 2019).

Det fænomenologiske og hermeneutiske perspektiv kan umiddelbart opfattes som to uforenelige modsætninger, da man enten vil have sine forudantagelser med sig i sin undersøgelse, eller ikke. Vi ønsker med dette speciale at finde en mellemvej mellem disse, hvor man tager højde for, at man som interviewer bringer sig selv med ind i interviewet, men samtidig ikke lader interviewet farve af sine forudantagelser, så man samtidig kan tilgå interviewsituationen med åbent sind. Anvendelsen af den hermeneutiske og fænomenologiske tilgang er således med til at sikre både deltagernes fremstilling af problematikken og samtidig vores forståelse og tolkning heraf.

4.2. Eklektisk inddragelse af teori

For at kunne besvare specialets problemstilling og belyse problemområdet bedst muligt inddrages forskellige teoretiske perspektiver ud fra et reflekteret eklektisk princip. Årsagen til en eklektisk udvælgelse af teori skyldes vores antagelse om, at skolefravær hos børn med ASF i folkeskolen er et mangefacetteret problem, og derfor må tilgås og belyses ud fra forskellige perspektiver der går på tværs af psykologiske og videnskabelige retninger og discipliner.

Eklekticisme beskrives af Vanessa Sonne-Ragans (2012) som forskellige vidensformer, tilhørende forskellige teoretiske discipliner, felter og videnskaber, der sammensættes til en samlet, kompleks forståelse af genstandsfeltet der undersøges. Da de forskellige perspektiver kun belyser en del af problemstillingen, vil man, ved at kombinere forskellige perspektiver, danne en bredere og mere alsidig forståelse af problemfeltet (Sonne-Ragans, 2012). Jf. Sonne-Ragans (2012) kan man med den

eklektiske tilgang være med til at fremlægge nye forståelseskontekster og dermed påpege nyopdagede problemer og huller i den eksisterende viden. Dermed har eklekticismen den styrke, at den giver plads til nye og måske rigere indsigter. Det er dog vigtigt i denne forbindelse at man reflekterer og forholder sig kritisk i sin anvendelse af forskellige teoretiske perspektiver, og ikke ender i den reflektionsløse eklekticisme, hvor man ukritisk inddrager teorier og retninger der ikke harmonerer (Køppe & Helles, 2014).

Specialet rummer det, Sonne-Ragans (2012) beskriver som en *tvær/interdisciplinær eklektisk tilgang*, hvilket vil sige at der inddrages teoretiske perspektiver fundet i forskellige discipliner. Dette speciale tilgår teorien på en lidt utraditionel måde, idet vores teoriafsnit er en samling af forskellige perspektiver som antages at kunne belyse problemstillingen, og altså komme med et bud på, hvorfor der ses et øges skolefravær hos målgruppen. Der er således ikke tale om teori i klassisk forstand, men nærmere perspektiver af teoretisk karakter, der kan belyse problemområdet. Af den grund spænder vores teoretiske perspektiver ligeledes bredt, og inddrager således både psykologiske, pædagogiske, sociologiske og samfundsteoretiske perspektiver. Denne tilgang beskrives af Sonne-Ragans (2012) som *teoretisk eklekticisme*, fordi de forskellige teoretiske perspektiver inddrages for at undersøge samme fænomen.

Nærværende speciale arbejder ligeledes ud fra det, Sonne-Ragans (2012) kalder den *eklektiske forskelsmodel*, hvor de forskellige teoretiske perspektiver sammenstilles med henblik på at forstå forskellige vinkler på genstandsfeltet, og derudfra danne en nuanceret og kritisk diskussion af disse perspektiver. Indeværende speciale inddrager teoretiske perspektiver, der med hver deres syn, giver et bud på årsagen til det stigende fravær hos børn med ASF i den almene folkeskole. Tilsammen danner disse forskellige teoretiske perspektiver således et bredt og nuanceret syn på problemstillingen og -feltet.

4.3. Semistruktureret interview

Dette speciale ønsker at belyse og diskutere det stigende fraværproblem blandt elever med ASF i den almene folkeskole. Vi ønsker dog særligt at undersøge denne problematik gennem interviews med PPR-psykologer, og dermed belyse deres perspektiv og undersøge hvordan de ser og håndterer problematikken.

Problemfeltet undersøges ved brug af den kvalitative forskningsmetode der har fokus på at beskrive et givent fænomen ud fra subjektets egen oplevelse og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Den kvalitative forskningsmetode ser vi som den bedste måde at undersøge og tilgå psykologernes oplevelse af problematikken på, da man med denne metode netop ønsker at undersøge og beskrive menneskelige oplevelser og erfaringsprocesser (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Specialet tager derfor udgangspunkt i det *kvalitative forskningsinterview* som dataindsamlingsmetode, der tager afsæt i fænomenologien, og søger at skabe en forståelse for individets perspektiver og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det kvalitative forskningsinterview er i specialet udformet som et *semistruktureret livsverdensinterview*, der har til formål at undersøge psykologernes livsverden, hvilket omfatter deres oplevelser, meninger og holdninger om problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det semistrukturerede livsverdensinterview er en struktureret samtale mellem interviewer og interviewperson med et bestemt formål, der samtidig bærer et professionelt præg, idet samtalen former sig ud fra en *interviewguide* (Kvale & Brinkmann, 2015). Interviewguiden anvendes af intervieweren, og har til formål at styre interviewet i en ønsket retning. Interviewguiden indeholder som oftest nogle forskningsspørgsmål som intervieweren ønsker at afdække gennem forskellige interviewspørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Fordelen ved denne interviewform er, at den er *semi*-struktureret, hvilket giver friere rammer for interviewet. Intervieweren har således mulighed for at dykke ned i og udforske interviewpersonens beretninger, hvis det synes nødvendigt for at skabe dybere forståelse for fænomenet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi ser interviewguiden som særlig anvendelig i dette speciale, idet vi netop ønsker at få indblik i den enkelte psykologs perspektiver og tilgange. Ved at bruge et semistruktureret livsverdensinterview med en interviewguide sikrer vi, at alle psykologerne bliver interviewet ud fra samme udgangspunkt, men med mulighed for at dykke ned i interessante emner, der bliver bragt op af psykologerne.

4.3.1. Udarbejdelse af interviewguide

Som nævnt ovenfor er det semistrukturerede interview ofte ledsaget af en interviewguide, for at sikre strukturen i interviewsituationen. Specialets interviewguide (Bilag 5) er udarbejdet ud fra spørgsmål og antagelser vi ønsker svar på gennem interviewet.

Interviewguiden er derfor struktureret med en oversigt over de emner vi søger afdækket. Disse dækkes med udvalgte spørgsmål, samt forslag til uddybende spørgsmål i interviewsituation. På denne måde sikres vi, at alle informanter bliver stillet de samme spørgsmål, mens de uddybende spørgsmål kan være med til at udfolde informanternes svar.

Interviewguiden er inddelt i følgende temaer; introduktion, psykologens oplevelse af skolefravær hos børn med autisme, psykologens erfaringer med årsager til skolefravær, indsatser, opfølgende indsatser og psykologens arbejde. *Introduktion*, omhandler psykologens erfaring med PPR og arbejdet med skolefravær hos børn med autismespektrumforstyrrelser. Her er der særligt fokus på hyppigheden af disse sager samt psykologens praktiske erfaring. *Psykologens oplevelse af skolefravær hos børn med autisme*, rummer spørgsmål omkring særlige problematikker, kendetegn og udfordringer der gør sig gældende hos børnegruppen og om disse adskiller sig fra skolefravær hos et typisk udviklet barn. Dette leder videre til temaet, *psykologens erfaringer med årsager til skolefravær*, der omhandler psykologens erfaringer og antagelser omkring årsager til skolefraværet. Her kan spørgsmålene uddybes til at omfatte de forskellige miljøer barnet er en del af, som familien, læringsmiljøet, venner og lignende. Fjerde tema omhandler hvilke *indsatser* psykologen ville igangsætte hos et barn med ASF i folkeskolen, samt hvem der inddrages heri. Dette tema indeholder ligeledes spørgsmål om hvilke indsatser der menes at være gavnlige, og hvilke tiltag der igangsættes, når andre indsatser ikke fungerer. Efterfølgende belyses *opfølgende indsatser* gennem spørgsmål omkring barnets tilstedeværelse i skolen efter endt forløb, og om der opleves problemer herved. Slutteligt omhandler temaet, *psykologens arbejde*, hvordan psykologen oplever at arbejde med skolefravær hos børn med autisme. Her er der fokus på mulige begrænsninger i arbejdet og det der kan føles svært.

Interviewguiden har således til formål at belyse psykologernes oplevelser og erfaringer med skolefravær hos børn med autisme i folkeskolen, med fokus børnegruppens karakteristikker, sagernes udfordringer og særligt gavnlige tiltag i disse sager.

4.3.2. Informanter

Projektet tager udgangspunkt i PPR-psykologers perspektiv på og erfaringer med skolefravær hos børn med ASF i den almene folkeskole. Det har derfor været et krav, at

de psykologer vi skulle interviewe til specialet, havde erfaring inden for denne målgruppe.

I indhentningen af informanter kontaktede vi indledningsvist fem kommuner via mail, hvoraf den ene kommune var en allerede kendt kontakt. Dette resulterede blot i én informant fra selvsamme kommune, hvorfor det var nødvendigt at kontakte flere kommuner. Vi kontaktede derfor yderligere ti kommuner og fik svar fra tre af disse. Dette resulterede i fem informanter, hvoraf to var fra samme kommune. Efter mailkorrespondance med kommunerne blev det dog klart, at én af vores informanter udelukkende arbejdede inden for specialområdet, og ingen erfaring havde med ASF i almenområdet, hvorfor denne informant blev ekskluderet. Vi endte således med at have fire informanter fra fire forskellige kommuner fordelt i Nordjylland og Østjylland.

Grundet Covid-19 epidemien i Danmark, så vi det ikke forsvarligt at afholde interviewene med psykologerne fysisk, hvilket åbnede op for muligheden for online afholdelse af interviewene. Med denne mulighed var vi ikke længere geografisk begrænset og kunne dermed inddrage psykologer fra hele landet i vores dataindsamling, hvilket også er grunden til at vi har psykologer med fra Østjylland.

4.3.3. Etiske overvejelser

Vi fremfører i dette afsnit hvilke etiske overvejelser vi har gjort os og været særlig opmærksomme på, i udarbejdelsen af indeværende speciale.

4.3.3.1. Videnskabelig og menneskelig relevans

Kvale & Brinkmann (2015) fremfører flere bud på hvilke etiske dilemmaer man bør have for øje, når man udfører et kvalitativt studie. Først og fremmest bør det gøres klart, hvorfor en given undersøgelse laves og hvad den bidrager med, da forskningen gerne skal tjene videnskabelige og menneskelige interesser (Kvale & Brinkmann, 2015). Indeværende speciale ønsker, som nævnt, at undersøge hvorfor der ses et højt skolefravær hos børn med ASF i den almene folkeskole. Målet med undersøgelsen er desuden at fremhæve PPR-psykologernes oplevelse med målgruppen, og yderligere belyse hvilke udfordringer og kendetegn for målgruppen de oplever. Hermed menes den videnskabelige og menneskelige interesse således at ligge i, at videreformidle årsager til og eventuelt gavnlige tiltag mod skolefravær hos børn med ASF.

4.3.3.2. Deltagelse i specialet

Når man gennemfører en undersøgelse er det vigtigt at vurdere *konsekvensen* af deltagelse, idet deltagelsen og udleveringen af egne perspektiver i visse sammenhænge kan skade deltageren (Kvale & Brinkmann, 2015). I nærværende speciale antages dette ikke at være en reel risiko, idet samtaleemnet i interviewet ikke vurderes som personfølsomt og ikke menes at kunne skade interviewpersonen. Modsat antages det, at deltagelsen giver interviewpersonen mulighed for at videreformidle sine erfaringer, og derved skabe større fokus på problemfeltet, hvilket kan anses som en forskningsmæssig fordel.

I forlængelse af ovenstående er det derfor vigtigt at sikre sig, at man har interviewpersonens *informerede samtykke*. Dette henviser til, at interviewpersonen deltager frivilligt og informeres om undersøgelsens overordnede formål, samt informantens rettigheder til at undlade at svare på spørgsmål, tilbagetrække svar, eller forlade undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle informanter fik tilsendt samtykkeerklæringen (Bilag 6) forud for interviewet, og havde dermed mulighed for at orientere sig deri forud for interviewet. Inden interviewets start gennemgik vi sammen med informanten interviewguiden, hvorefter informanten gav sit mundtlige samtykke. Efter interviewet gav informanten bekræftende samtykke til, at vi kunne bruge dennes oplysning.

I forlængelse af samtykket er det også vigtigt at klarlægge anonymitet og fortrolighed i forbindelse med undersøgelsen. *Anonymitet* og *fortrolighed* dækker over deltagerens ret til at forblive unavngiven i den færdige undersøgelse, således at udsagn ikke kan føres tilbage til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015), og at forskeren overholder de gældende regler for GDPR (databeskyttelsesforordningen). Det er dog vigtigt at have in mente, at nogle deltagere måske ikke ønsker at være anonyme, men derimod vil krediteres for deres deltagelse og bidrag til undersøgelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har dog ikke været aktuelt for indeværende undersøgelse og informanter.

Foruden disse etiske værktøjer, der anvendes som rettesnor for en god undersøgelse, er det samtidig vigtigt at forholde sig til forskerens rolle i undersøgelsen, og særligt magtrelationen mellem interviewer og interviewperson. Det er vigtigt at have for øje, at interviewet ikke er en harmonisk samtale mellem to ligestillede parter, men derimod en envejsdialog hvor intervieweren stiller et spørgsmål og interviewpersonen svarer (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er således intervieweren der har autoriteten

og magten i interviewsituationen. I indeværende undersøgelse står vi, som studerende, i en omvendt magtrelation, hvor interviewpersonerne i denne undersøgelse har den autoritære rolle, idet de er færdiguddannede psykologer med erfaringer på det område vi søger at undersøge. Dermed kan magtrelationen i dette projekt vurderes som spejlvendt eller mere symmetrisk. I situationer som disse beskriver Kvale & Brinkmann (2015) vigtigheden i, at man som interviewer er velinformeret om emnet og behersker fagsproget. Ved et mere symmetrisk forhold, åbner der sig ligeledes en mulighed for at interviewet bevæger sig op på et fagligt niveau, hvor det er muligt at udfordre interviewpersonen og dermed føre til nye indsigter (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.3.4. Forberedelse til analyse

De fire interviews med vores informanter blev efter optagelsen overført til en sikker mappe på vores computere, og efterfølgende slettet på lydoptageren. Derefter kunne vi begynde transskribering af interviewene, hvor vi ligeledes sikrede informanternes sikkerhed og anonymitet, ved at anonymisere alle genkendelige data fra datasættet.

4.3.4.1. Transskriberingsprocessen

Specialets datamateriale analyseres ved hjælp af en tematisk analyseform, hvorfor det er nødvendigt at transskribere de lydoptagne interviews, så de egner sig bedre til analyse. For at sikre ensartethed og gennemsigtighed i processen er alle interviews transskriberet ud fra samme procedure.

Ved transskribering overføres den talte information til skrift, og det er derfor vigtigt at gøre sig klar omkring, hvordan det talte sprog skal omformes (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan gøres ved at lave en transskriptionsstandard, der er en oversigt over de koder man vælger at inddrage i sin transskribering. Skal man eksempelvis ordret transskribere hver gang informanten sig “øh” eller skal man understrege at informanten griner, råber, eller lignende. Det er ting man if. Kvale & Brinkmann (2015) bør afgøre inden man påbegynder transskriberingen.

I indeværende speciale har vi valgt at arbejde ud fra en relativt simpel transskriptionsstandard, idet vores analysemodel udelukkende har fokus på at fremføre individets oplevelse, og altså ikke behandler måden oplevelsen fortælles på, som eksempelvis i sprog- og konversationsanalyser (Kvale & Brinkmann, 2015; Brinkmann &

Tanggaard, 2015). Nedenfor fremføres vores transskriptionsstandard anvendt til transskribering af datamaterialet.

Tabel for transskriptionsstandard:

Tegn	Betydning
[-]	Anvendes ved kortere pauser på mindre end 3 sekunder
[X]	Anvendes ved længere pauser på eks. 7 sekunder [7]
?Uklar passage?	Anvendes når det ikke er muligt at gengive informantens tale
/.	Anvendes når informanten reformulerer sin sætning eller påbegynder en ny sætning
!Teknisk afbrydelse!	Anvendes når forbindelsen eller lyden afbrydes eller bliver uklar

Vi har med vores transskribering af interviewene forsøgt at være tro mod informanternes talemåde ved at medtage informanternes brug af “øh” og “ikke også/ik os”.

4.4. Tematisk analyse

I dette speciale anvendes tematisk analyse til at bearbejde og analysere vores interviews og datamateriale. Den tematiske analyse tager udgangspunkt i Virginia Braun & Victoria Clarkes tilgang, hvor formålet med analysen er at identificere, analysere og rapportere temaer på tværs af et datasæt (Braun & Clarke, 2006). I de nedenstående afsnit vil der blive redegjort for analysemetoden efterfulgt af den konkrete tilgang, som vi har haft i specialet.

4.4.1 En fleksibel analysemodel

Tematisk analyse anvendes som metode, fordi den er fleksibel og ikke hengiver sig til en bestemt teoretisk eller epistemologisk retning (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2019). Grundet metodens fleksibilitet er det afgørende at man gør sit teoretiske

udgangspunkt klart, således at man holder fremgangsmåden transparent (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2019). Vi har valgt at arbejde ud fra en delvis fænomenologisk og delvis hermeneutisk vinkel, da vi både ønsker at fremlægge psykologernes oplevelser, og samtidig ønsker at bruge vores egne tanker og antagelser som led i analyseprocessen.

Metodens fleksibilitet viser sig også ved, at man selv bestemmer hvorvidt man tilgår sin empiri induktivt eller deduktivt. Den induktive tilgang er kendetegnet ved en analyse der er udledt af og funderet i datasættet, hvor analysen i høj grad formes ud fra datasættet (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2020). Ved en deduktiv tilgang beror analysen på den eksisterende forskning og teori, der fungerer som en linse hvorigennem dataen analyseres og tolkes (Braun & Clarke, 2020). Jf. Braun & Clarke (2006), giver den deduktive tilgang ofte en mere dybdegående beskrivelse af de enkelte temaer, hvorimod den induktive tilgang giver en mere bred og overfladisk beskrivelse af datasættet.

Dybden af analysen afhænger ydermere af, hvorvidt man blot inddrager eksplícite og semantiske koder og udleder temaer deraf, eller om man ligeledes inddrager mere implicite og latente koder, der danner grund for analysens temaer (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2020).

Selvom denne analysetilgang umiddelbart fremstår fænomenologisk, idet den ikke ønsker at tolke på det sagte, men blot fremlægge det, så er der stadig et hermeneutisk og fortolkende element i selve temadannelsen. Braun & Clarke (2019) henviser nemlig til, at analysearbejdet kræver en aktiv, kreativ og reflektiv forsker, der bringer sig selv ind i processen, og ser sin position som en ressource for analysen.

Eftersom specialet ønsker at fremføre psykologernes synspunkt og hvordan de oplever og forstår problemområdet, da vil udsagnene og kodningen heraf overvejende have en eksplicit tilgang. Deres udsagn vil altså veje tungt i analysen, hvorfor empirien også tilgås induktivt. Analysen vil nemlig i høj grad udledes af datamaterialet, der kan suppleres af teoretiske perspektiver.

4.4.2. De seks faser ved tematisk analyse

Braun & Clarke beskriver tematisk analyse som en proces, der inddeles i seks faser, der indebærer kendskab til data, kodning og udvikling af temaer (Braun & Clarke, 2020). Vi fremfører de seks dele af analysen som faser, frem for trin, da Braun &

Clarke (2016; 2020) lægger vægt på at tematisk analyse ikke er en lineær, men nærmere cirkulær proces. Det kan derfor være nødvendigt at bevæge sig frem og tilbage mellem faserne, eller kombinere flere faser, for at få en god og gennemarbejdet analyse.

Første fase i analysen udgør transskribering, læsning og genlæsning af data, samt notering af ideer til temaer. Dette har til formål at gøre forskeren bekendt med sin data og derved gør det muligt at fordybe sig heri (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2020). Anden fase påbegyndes efter transskribering og omfatter en systematisk kodning af data, hvor ideer til temaer kobles til specifik data fra datasættet. Her forsøger man at organisere sin data i meningsfulde grupper (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2020). I tredje fase forsøger man at generere temaer ved hjælp af koderne udledt af datasættet (Braun & Clarke, 2020). Dette gøres ved at samle kodningen af data og ideer til potentielle temaer. Ved at samle de forskellige koder til temaer ser man, at nogle temaer bliver overordnede temaer, mens andre bliver subtemaer, og nogle slet ikke passer ind (Braun & Clarke, 2006). I fjerde fase forsøger man at udvikle og revidere de temaer og subtemaer der blev identificeret i foregående fase (Braun & Clarke, 2020). Her er det vigtigt, at de forskellige temaer er heterogene og altså adskiller sig fra hinanden, samtidig med at eksemplerne inden for samme tema er internt homogene. Ydermere genlæses datasættet endnu en gang i denne fase, for at se, om der er anden data der passer ind i temaerne (Braun & Clarke, 2006). Femte fase omfatter en gennemgang af temaerne, hvor disse defineres og navngives mere præcist, så de beskriver hvilket aspekt af datasættet de rummer (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2020). I sjette fase udarbejdes den endelige analyse, hvori hvert tema beskriver en "historie" der passer ind med det man ønsker at fortælle med datasættet. Her er det vigtigt at understøtte temaet og historien med konkrete og åbenlyse eksempler, der i samspil med det teoretiske udgangspunkt understøtter ens antagelser (Braun & Clarke, 2006).

Den tematiske analyse i dette speciale blev indledt ved at vi begge gennemlæste transskriberingerne fra de fire interviews. Herefter skrev vi koder og tanker omkring citaterne ned i sidemarginerne på transskriberingerne. Efterfølgende sammenstillede vi vores koder i et fælles 'kodedokument' (Bilag 7), der var opdelt i fire kategorier, svarende til de fire informanter. Herefter begyndte vi i fællesskab at gennemse vores koder og koble dem på tværs af vores informanter, for på den måde at danne mønstre, og derigennem temaer, der gik på tværs af datasættet. Dette førte i første omgang til otte overordnede temaer og 17 subtemaer fordelt på de otte temaer. Disse temaer og

subtemaer blev revurderet og reduceret, og i sidste ende blev der defineret 5 overordnede temaer og 6 subtemaer. Disse temaer og subtemaer danner således grund for den følgende analyse.

4.5. Sammenfatning

Specialets metodiske afsæt tager således udgangspunkt i den fænomenologiske og hermeneutiske videnskabsteoretiske perspektiv. Dette skyldes et ønske om at fremlægge PPR-psykologernes oplevelser og forståelser af problemet, samt forstå deres oplevelser gennem vores egen forståelse, fremlagte teori og litteraturreview. Da der er mange forskellige perspektiver hvormed man kan belyse problemstillingen vælger vi en eklektisk teoriinddragelse, da denne giver os lov til at inddrage perspektiver der går på tværs af forskellige erkendelsesinteresser og videnskabsteoretiske retninger. Indsamlingen af data for indeværende speciale foregik gennem et semistruktureret interview med en interviewguide der skulle sikre konsistente interviews. Disse interviews blev transskriberet og efterfølgende analyseret gennem analyseformen tematisk analyse, der udledte temaer og subtemaer på tværs af PPR-psykologernes udtalelser.

Følgende afsnit fremlægger specialets analyse, der er udarbejdet med udgangspunkt i tematisk analyse og med tanke på specialets metodiske overvejelser.

5. Analyse

Specialets analyse udformer sig som en tematisk analyse, der primært tager afsæt i datamaterialet og suppleres yderligere med foreliggende teori. Afsnittet indledes med en introduktion og beskrivelse af projektets informanter, herunder deres erfaring indenfor PPR og arbejdet med børnegruppen. Efterfølgende præsenteres analysens temaer og subtemaer, der danner grund for den videre analyse.

5.1. Introducerende beskrivelse

De fire informanter har mellem 4 og 12 års erfaring som PPR-psykolog og har alle arbejdet med skolefravær hos elever med ASF i den almene folkeskole. De oplever

alle skolefravær hos denne målgruppe, og det er et problem de jævnligt møder i deres virke som PPR-psykolog. Der er dog forskelle i, hvor ofte de støder på problematikken. En psykolog fortæller at ca. 20 pct. af fraværssagerne ligger inden for denne målgruppe, mens en anden blot møder disse et par gange om året. I den forbindelse skal det nævnes, at to af psykologerne på tidspunktet for interviewene, var en del af en satspuljeordning, der netop havde fokus på skolefravær, hvilket kan forklare hvorfor nogle af psykologerne er stødt på problematikken oftere. Ydermere skal det nævnes at psykologerne besidder forskellige arbejdsfunktioner, hvoraf en er tilknyttet specialområdet, men grundet hendes store erfaring på området, tilknyttes hun ofte de tunge fraværssager på almenområdet. De resterende er tilknyttet almenområdet i PPR, hvor de særligt beskæftiger sig med fraværssager i almenområdet.

5.2. Præsentation af analyse

Nærværende afsnit vil præsentere specialets analysetemaer, der efterfølgende vil anvendes i analysen. Første tema, *Uopdaget autisme skaber tunge, længerevarende fraværssager*, beskriver og karakteriserer målgruppen. Subtemaet, *Forældre råber om hjælp*, fokuserer særligt på den uopdaget autisme og det dårlige samarbejde mellem hjem og skole. Ydermere beskriver andet subtema, *En børnegruppe der kamuflerer sig*, hvordan børnegruppen ofte agerer upåfaldende i skolen. Andet tema, *Et udfordrende læringsmiljø*, fremhæver psykologernes oplevelse af læringsmiljøet i den almen folkeskole, og hvordan dette kan være en udfordring for nærværende målgruppe. Tredje tema, *Skoledeltagelse kræver en helhedsorienteret indsats*, tager udgangspunkt i de indsatser psykologerne ser som fordelagtige i håndteringen og behandlingen af skolefraværet. Her fremhæves et godt samarbejde og en central tovholder som vigtige for indsatsen, mens der samtidig er et stort behov for en større viden og forståelse for autisme i barnets omgivelser. Fjerde tema, *En nødvendig omstrukturering af PPR*, fremfører de udfordringer PPR-psykologerne ser i deres arbejde med skolefravær hos børn med ASF. Her er der særligt fokus på behovet for flere ressourcer og bedre kompetencer til at håndtere opgaven. Subtemaet, *Et håb om at det lykkes*, omfatter hvorledes psykologerne udfases i indsatsen. Endvidere omhandler subtemaet, *Er der behov for en mere forebyggende indsats?*, psykologernes oplevelse af at skulle udføre mere behandlende indsatser, grundet politisk pres, til trods for et ønske om at yde mere

forebyggende indsatser. Femte og sidste tema, *Er det realistisk at inkludere børn med ASF i den almene folkeskole?*, omhandler psykologernes oplevelser og tanker omkring hvorvidt det er muligt at inkludere elever med ASF i den almene folkeskole, set ud fra de problemer og indsatser herimod, som psykologerne har berettet om. I subtemaet, *Hvad kan et specialtilbud tilbyde?*, stilles der spørgsmål til, om eleverne er bedre stillet i et specialtilbud, end i den almene folkeskole. I forlængelse heraf præsenterer det sidste subtema, *Den gyldne mellemvej*, to alternativer til henholdsvis den almene folkeskole og specialtilbud.

Følgende temaer udformer sig i de nedenstående afsnit som specialets analyse.

5.2.1. Uopdaget autisme skaber tunge, længerevarende fraværsager

Informanterne nævner alle udfordringen i at skolefraværssager med denne målgruppe, ofte opdaget og håndteres sent. Dette resulterer ofte i et massivt skolefravær og belastningsreaktion hos børnene. Når sagerne henstilles til PPR, er børnene sjældent beskrevet med ASF, da dette ikke er bekendt. Det er først i arbejdet med barnet at diagnosen opdaget og stilles, hvilket betyder at denne børnegruppe ikke har fået den nødvendige støtte gennem deres skoletid. PPR er altså først bekendt med børnene, når problemerne er blevet så tunge og omfattende, hvorfor processen mod en øget skoledeltagelse bliver længere og sværere at nå i mål med.

... så opdager vi jo først i forbindelse med skolefraværet at det er et barn med autisme, og derfor er der ikke/har der jo ikke/ofte ikke lagt særligt tilrette for det her barn på nogen som helst måde, ikke også. Og der, der må jeg sige, der kan vi opleve der kan være rigtig langt tids fravær. Øhm og det kræver massive indsatser for at få dem i skole igen. (Bilag 4, ll. 49-55)

Det går langsomt, det går rigtig langsomt fremad og udfordringen bliver jo at når man først begynder indsatsen i syvende klasse eller sjette klasse så har man faktisk ikke særlig lang tid at løbe på. Nogle vil sige "hold kæft tre år er lang tid" hvis du får en sag ind i sjette klasse og de skal til afgangseksamen i niende, men det er det ikke, utrolig kort tid, øhm fordi der

er så mange trin der skal i gang og ting tager tid og for dem har de måske haft de her vanskeligheder i årevis, ikke også, og som ikke er blevet støttet op om korrekt og det tager bare rigtig lang tid at korrigere det igen. (Bilag 1, ll. 844-854)

Det fremgår altså tydeligt af citaterne, at det er et stort problem, at sagerne og diagnosen ikke opdages og håndteres tidligere. Psykologerne nævner at det ofte er en udfordring, fordi eleven ikke er blevet støttet, hvilket kan anskues som en form for skoleeksklusion eller skoleinitieret fravær, eftersom man ikke har formået at understøtte barnet og dets behov i skolen. Derimod fremlægger citaterne at diagnosen har været ubekendt, hvorfor der kan være tvivl om, hvorvidt elevens omgivelser har oplevet udfordringer hos eleven, som var nødvendige at støtte. Dette vil belyses yderligere i nedenstående subtema.

5.2.1.1. Forældre råber om hjælp

En udfordring i opsporingen af børnenes skolefravær og deres belastningsreaktion, kan ifølge psykologerne være skole-hjem-samarbejdet, eller manglen på samme. Flere af psykologerne beskriver forældre, der har råbt om hjælp fra skolen, i forhold til deres barns udfordringer, men hvor skolen ofte responderer afvisende og uforstående over for forældrenes oplevelse.

... forældrene har sagt "mit barn mistrives" og det har de måske sagt gennem mange år, men i skolen ser de den her tolvts-pige der bare brillerer, og hun er måske sådan lidt i den sociale, men det kan være hun er lidt introvert, det kan være hun er lidt tilbageholdende, sådan men hvor der er så stor forskel i det de ser, fordi barnet holder så meget sammen på sig selv og bryder fuldstændig sammen derhjemme. Så kan det tit blive sådan en diskussion skråstreg skænderi om, hvem har ret, hvem ser barnet rigtigt. (Bilag 2, ll. 427-435)

Ofte vil der også/ser vi faktisk også i de sager at der er skoletilbageholdelse, fordi der simpelthen er nogle forældre der oplever at de har råbt og skreget på hjælp til deres barn i rigtig mange år og som til sidst vælger at

holde deres barn hjemme, altså. Enten fordi de ikke orker mere. (Bilag 1, ll. 145-149)

Ovenstående citater fremlægger altså et billede af skolen, der gennem forældrenes op-råb har været bekendt med at eleven har nogle udfordringer, der kommer til udtryk i hjemmet, men fordi de ikke oplever det selv, så har de ikke reageret. Det er særligt grundet en uoverensstemmelse mellem skolen og hjemmets oplevelse af barnets funktion, der udfordrer samarbejdet og gør at skolen måske ikke reagerer og undersøger barnets behov nærmere, når hverdagen i skolen fungerer. Det er således først når barnet ikke kan holde sammen på sig selv og skolefraværet øges, at skolen reagerer og kontakter PPR, men da er det psykologernes oplevelse, at belastningen er blevet så massiv, at processen mod en positiv udvikling er udfordrende. Dette frembringer et skolefravær der både kan kategoriseres som skolevægning, grundet barnets emotionelle ubehag og forældrenes viden herom, og skoleeksklusion, fordi skolen ikke formår at tilrettelægge efter barnets behov, når de godt ved at eleven ikke trives. Endvidere nævnes skoletilbageholdelse også i et af citaterne, som resultat af at forældrene er modvillige over for skolen, fordi de tidligere ikke er blevet anerkendt af skolen i deres oplevelse af deres barn. Der fremføres altså flere årsager til fraværet, der jo alle kan være gyldige på samme tid. Overordnet set, fremhæver det et samarbejde mellem skole og familie, der ikke er fordelagtigt for elevens trivsel.

Fordi skolen ofte reagerer sent i disse fraværssager, og sagerne derfor får lov til at vokse sig store og uhåndterbare, har der ofte heller ikke været fokus på familiens kompetencer og mangel derpå, før indsatsen er igangsat. Psykologerne beskriver nogle familier der ofte er helt i knæ, og hverken har de rette kompetencer eller erfaringer til at håndtere autismediagnosen og fraværet.

... der er der jo ofte en familie, som ikke har kendskab til autismen, øh og ikke havde/aldrig har tænkt i de retninger og måske er der sågar også en forældre som måske selv har nogle udfordringer. Og det at forstå sådan basisting for et barn i forhold til autisme, det med struktur, det med at komme til at sove og det med at få mad, det med at have hjælp til at regulere sig, alle sådan nogle ting skal forældrene jo også have hjælp til, for at det bliver muligt at være tilbage i skolen. (Bilag 4, ll. 212-220)

Når der er en forælder der bliver presset, fordi der er en børne-familierådgiver ikke har forstået hvad det betyder at være hjemme med et autistisk barn og f.eks. ikke får tabt arbejdsfortjeneste. Øøh eller og derved har mindre overskud til at indgå i det arbejde der er nødvendig, øøh sammen med skolen for at det lykkedes. Det synes jeg er noget af det der er en forhindring, at forældrene skal bruge så meget energi på det. (Bilag 4, ll. 855-862)

Et manglende samarbejde og forståelse mellem skole, kommune og hjem kan altså være en udfordring i forhold til at opspore og arbejde med barnets udfordringer, hvilket påvirker barnet, men også hele familien. Anskues dette ud fra Gutkin (2012) og det økologiske perspektiv, fremhæves det kollektive samarbejde, der er vigtigt når der opleves problemer i skolesammenhænge. Derfor anskues det også af særlig betydning for elevens trivsel og skoletilstedeværelse, at skolen og familien formår at samarbejde, og sammen hjælpe barnet.

5.2.1.2. En børnegruppe der kamuflerer sig

Psykologerne fremhæver en børnegruppe der formår at tilpasse deres adfærd og holde sammen på sig selv i skolen, så omgivelserne ikke bemærker deres vanskeligheder. Dette kræver meget af børnene, hvorfor det ofte ses, at skolefraværet opstår pludseligt, og som en reaktion på overbelastning. Dette kan være en årsag til at elevernes mistriksel opdages så sent, når deres adfærd ellers er upåfaldende, og når skolen samtidig ikke reagerer på forældrenes udsagn om, at deres barn mistrives.

... den er mere massiv og den kommer bare lige pludselig, og så er det ikke bare sådan stille og roligt, så er det bare med 180 i timen, at de kan gå fra at have holdt sammen på sig selv i rigtig lang tid, til at så ligger de der, og så går der flere år før de kan rejse sig igen. (Bilag 2, ll. 38-42)

Særligt de unge piger med ASF nævnes af psykologerne som en målgruppe, hvor autismediagnosen opdages meget sent, grundet deres evne til at tilpasse sig klassemiljøet og agere upåfaldende, hvorfor skolen ikke oplever dem som særligt udfordret.

... de store piger, de har stået rigtig meget på tæer rigtig længe, og det er jo tit de der vanvittige dygtige piger der har det svært i det sociale, ikke så glade for frikvartererne men rigtig gode til det faglige og kan godt lide det faktuelle og sådan noget i undervisningen. Og de er jo ofte rigtig gode til at få passet sig ind, så man ikke opdager dem. Øhm dem synes jeg/når de/ ja man oplever bare rigtig meget mere belastning hos dem, hvor de har stået rigtig meget på tæer gennem lang tid. (Bilag 2, ll. 76-84)

Og i særdeleshed piger (...) De tager nærmest sådan en maske på, og så går de i skole, og de er smilende søde, rare og venlige. Og så går de hjem, og så har de det vi kalder nedsmeltninger, og det kan have mange forskellige former og udtryk. Det kan være at de sidder og kryber sammen henne i et hjørne og græder. Det kan være de banker hovedet ind i væggen. Det kan være de går på søskende. (Bilag 4, ll. 677-688)

Målgruppen beskrives altså som nogle børn der næsten kamuflerer sig blandt sine klassekammerater, når de er i skolen. Derfor oplever skolen ikke barnets særlige udfordringer, hvorfor barnet ikke får den nødvendige støtte, selvom forældrene allerede har berettet om barnets mistro til skolen. Udfaldet bliver ofte en overbelastningsreaktion og et massivt skolefravær, når børnene ikke længere kan holde sammen på sig selv, hvilket kan tage lang tid at udbedre. Dette kan også beskrives gennem begrebet "autistic burnout" (Raymaker et al. 2020), som netop beskriver en overbelastningsreaktion hos personer med ASF, der ofte ses som reaktion på for meget forstyrrende stimuli. Fraværet kan altså anskues som en overbelastningsreaktion, der kan være forårsaget af et ufordelagtigt læringsmiljø.

5.2.2. Et udfordrende læringsmiljø

Psykologerne nævner, at måden hvorpå folkeskolen er indrettet kan vurderes som et udfordrende miljø, der altså kan være med til at forværre skolefraværet og den førnævnte overbelastningsreaktion hos børnegruppen. Her nævnes særligt lærernes manglende ressourcer og kvalifikationer til at tilrettelægge undervisningen efter børnegruppens behov. En psykolog beskriver hvordan lærerne selv udtrykker frustration over deres manglende kvalifikationer:

... noget af det jeg hører ude på skolerne ”jamen vi mangler jo opkvalificering, vi føler os ikke godt nok klædt på til det”, og det er svært at argumentere imod [-] også når man beder dem om, okay det er det her der skal til for at støtte op om det her barns behov. Og så sidder de jo og ryster på hovedet og siger ”det ved jeg slet ikke hvordan man gør” agtigt, ikke altså, eller ” det har jeg ikke tid til eller ressourcer til”. (Bilag 1, ll. 398-405)

I forlængelse heraf beskriver en psykolog hvordan lærerne er overbebyrdet i forhold til at skulle inkludere og håndtere så alsidig en børnegruppe, som der i dag kan være i en folkeskoleklasse:

... der står én lærer med så mange elever, og der kommer/ der er jo rigtig mange i klasserne der har nogle udfordringer. Og så er der jo nogle der ikke har, der også skal undervises, øhm så jeg har en oplevelse af, at de knokler de lærere, virkelig. Og øhh at vilkårene for dem måske ikke er der til at imødekomme de behov selvom de ved det, også selvom de har læst rapporten vi har skrevet, og været til møde om ?uklar passage? Der går bare hverdag i den, det løber ud i sandet. (Bilag 2, ll. 153-161)

Ovenstående citater beretter altså, i lighed med teoriafsnittet, om nogle lærere, der hverken har ressourcerne og kompetencerne til at støtte disse elever i en almindelig folkeskoleklasse. Citaterne fremhæver, i lighed med teoriafsnittet, lærernes kæmpe arbejdsbyrde, fordi de skal tilgodese og understøtte alle elever i klassen, hvoraf flere har nogle særlige udfordringer. Det bekræfter altså det fremlagte i teoriafsnittet om nogle pressede lærere, der hverken har ressourcer eller kompetencerne til at opfylde de krav der i dag stilles til en lærer i den almene folkeskole. På baggrund heraf kan den almene folkeskole anskues som et udfordrende for elever med ASF, fordi deres behov er svære at indfri under folkeskolens nuværende omstændigheder. I forlængelse heraf beskriver psykologerne også et klasse miljø, med meget larm, mange børn og generelt mange sanseindtryk, som kan opleves som et “sansekaos” for børn med ASF.

Altså inde i sådan et klasselokale, alle de lugte, lyd, larm, virvar af ting på opslagstavler (...) altså jeg bliver overloadet og jeg bøvler ikke med noget,

altså af alt muligt, der vælter rundt i hinanden, altså ingen system, så jeg kan godt forstå hvis man er udfordret på det, at det tager noget energi. (Bilag 2, ll. 129-136)

Psykologerne giver således udtryk for, at der er mange indtryk og uro i den almindelige folkeskoleklasse, hvilket også fremhæves i teoriafsnittet som en udfordring for børn med ASF, der er udfordret på deres eksekutive funktioner og profiterer af struktur. Ydermere beretter PPR-psykologerne også om et læringsmiljø der stiller store krav til eleven, hvilket også kan være en udfordring for børn med ASF.

... de krav om selvforvaltning, øh der er i den helt almindelige danske folkeskole, ikke også, hvad man skal kunne overskue og gennemskue og selv planlægge, altså mange af dem er jo mega udfordret på bare at lave et resumé af et kapitel, ikke også, altså, øh og der tænker jeg at der mangler nogle redskaber til at hjælpe dem med, hvordan gør man så det, og der mangler noget forståelse hos læreren i forhold til det” (Bilag 4, ll. 196-203)

... de skal være meget mere kreative, det er mere frit og stiller nogle helt andre krav til barnets eksekutive funktioner, i stedet for på læringspotentialet som det gjorde før i tiden. (Bilag 2, ll. 211-213)

Psykologerne beretter her om en folkeskole der stiller høje krav til særligt elevernes eksekutive funktioner, men også selvstændighed. Særligt på mellemtrinnet og i udskolingen beretter psykologerne om store udfordringer hos børnegruppen, idet der stilles væsentlig højere krav end i indskolingen, samtidig med at de sociale interaktioner bliver mere komplekse i denne alder, og dermed en større udfordring for dem.

Altså tit så synes jeg man ser ved sådan slut indskoling og start mellemtrin, hvor det bliver for svært for dem. Indtil videre har de godt kunne gøre det, også fordi at man i de små klasser giver meget struktur. De kommer jo fra børnehave, hvor det er en helt anden dagsorden og dagsskema, og det gør de også i de små klasser, hvor de skriver op, hvad er det for nogle opgaver vi skal lave, og det er små læringsintervaller. Men der er ligesom et eller

andet der sker når de kommer op i mellemtrinnet. Da forventer vi at nu kan de godt den her ydre struktur. Nu forventer vi at børn godt kan aflæse de andre. (Bilag 3, ll. 102-113)

Ovenstående beretter altså om en børnegruppe der kan være særligt udfordret i den almene folkeskole. Dette kan både skyldes manglende ressourcer og kvalifikationer hos lærerne, klassemiljøet og dets mange sanseindtryk, samt de høje krav til selvstændighed der stilles og den manglende forudsigelighed, der særligt kommer til udtryk ved mellemtrin- og udskolings-klasserne. Der kan altså på baggrund af skolens struktur og mangel på ressourcer, i forhold til at imødekomme børn med ASF og deres behov, være argument for at kategorisere skolefraværet hos elevgruppen som skoleeksklusion. Ud fra citaterne fremhæves en skole der ikke formår at give klasserummene og lærerne ressourcer og kvalifikationer til at støtte barnets faglige, fysiske og sociale behov. På baggrund af dette kan der være tvivl om, hvorvidt den almindelige folkeskoleklasse kan rumme børn med ASF, og hvorvidt børnegruppen kan indgå i denne kontekst, og fortsat gøre det på en bæredygtig måde, så der ikke opstår mistrivsel.

5.2.3. Skoledeltagelse kræver en helhedsorienteret indsats

På baggrund af ovenstående temaer og de udfordringer der fremføres, har vi spurgt psykologerne, hvilke tiltag de iværksætter og finder særligt hjælpsomme i fraværssager med denne børnegruppe. Vi ser det vigtigt at fremføre psykologernes indsatsformer, for derigennem at forstå processens omfang og herunder hvilke udfordringer der kan ligge i det.

Psykologerne fremhæver et generelt behov for mere viden om autisme og håndteringen heraf i barnets omgivelser, særligt hos lærere og forældre. Ofte er det helt lavpraktiske ting som hjælp til struktur og forudsigelighed, de har brug for hjælp til og forståelse af.

... jo mere konkret vi kan gøre det, jo nemmere bliver det at arbejde med (...). Så derfor er det meget rådgivning i forhold til struktur og forudsigelighed og visuel støtte vi bruger. (Bilag 3 ll. 426-428, 436-438)

... det er jo hvad nogle vil kalde klassisk autisme pædagogik, ikke også med visualisering og bygge noget struktur og time-timers. (Bilag 1, ll. 618-620)

Ved at øge strukturen omkring barnet, og ved at give familie og skole viden og redskaber til at håndtere autisme, kan barnet hjælpes på vej mod en bedre hverdag og forhåbentlig en større skoledeltagelse. Et massivt skolefravær kræver dog at flere parter inddrages i de tiltag der implementeres, hvor psykologerne særligt nævner samarbejde på tværs, som helt afgørende for indsatsens kvalitet. Som det også er nævnt tidligere, så er samarbejdet mellem skole og familie i disse sager ofte en udfordring, fordi de har forskellige opfattelser af barnets situation. Det er derfor vigtigt at høre alle parter perspektiv.

Udfordringen er også det her med, som jeg har nævnt, det her med hvis skolen ikke ser, og hjemmet oplever et barn der er maks presset. Det kan være svært at arbejde med, fordi man, der skal man hele tiden balancere i forhold til at man gerne vil hjælpe og støtte hjemmet, og gøre nogle indsatser i skolen, men samtidig så skal man ligesom også anerkende lærerne i at det kan være svært at arbejde med det her barn, som er upåfaldent i skolen. (Bilag 3, ll. 534-541)

Ligeledes nævner psykologerne også barnets inddragelse som helt afgørende for at klarlægge problemet.

... ud fra den snak med barnet forsøge at designe vores interventionsdel ud fra det, sådan så vi ikke bare er nogle voksne der kommer og har en masse synsninger og en masse ting vi vil presse ind over barnet. Så det er sådan det første, at være enormt nysgerrig på barnet, så præsenterer vi det for barnets omgivelser, og de bliver tit enormt overrasket øhh [-] over barnets perspektiver. (Bilag 2, ll. 289-295)

Psykologerne lægger således vægt på at alle parter skal inddrages og deres perspektiver skal høres, herunder barnet selv, forældrene og skolen. På den måde kan problemets omfang klarlægges, og dermed være starten på en fælles forståelse og et godt

samarbejde. Inddragelsen og forståelsen for de forskellige parter perspektiv kan ses i lyset af McMahon et al. (2016) inklusionsbegreb om evaluering og planlægning af inklusion, hvor inddragelse af familiens og barnets perspektiv er fordelagtig for en god inklusion. Hermed understreges vigtigheden af at inddrage barnets og familiens perspektiv, for at sikre en god inklusion og samarbejde. Denne tilgang kan ligeledes sammenstilles med Perssons (2001 if. Nielsen, 2016) perspektiv, der fremhæver hvor vigtigt det er at have et kollektivt syn på skolefravær, hvor alle skal inddrages i processen og indsatserne.

Flere af psykologerne nævner i den forbindelse, at det ligeledes er utrolig vigtigt for samarbejdet at udvælge en central koordinator eller tovholder, der først og fremmest har til opgave at være barnets primære kontakt i skolen, og dermed give barnet en følelse af forudsigelighed og kontinuitet gennem forløbet. Som nævnt i det foregående tema, er læringsmiljøet i den almene folkeskoleklasse præget af uforudsigelighed og manglende struktur, hvorfor skift og overgange kan være svære for børn med ASF. Det er derfor vigtigt at tovholderen er den samme hele indsatsen igennem. Ud over at være barnets primære kontaktperson, er det ligeledes tovholderens opgave at mægle mellem de forskellige parter og sørge for at der bliver tilrettelagt efter barnets behov.

... der hvor det er lykkedes, der er det fordi der er en der er tovholder og en der er tæt på klassen, men der er en der er tovholder for at have opgaven er den der har den tætte kontakt hjem til forældre og den der har kontakten til PPR øh og sørger for at der bliver holdt jævnlige møder og at man deler viden og de problemer der opstår, dem tager man fat i med det samme.
(Bilag 4, ll. 182-188)

Psykologerne fremfører således samarbejdet og vidensdelingen mellem barn, hjem, skole og kommune, som helt essentielt for en bredere forståelse af udfordringerne, og dermed bedre forudsætninger for en positiv udvikling hos barnet og dets skoledeltagelse. Ligeledes kan det være essentielt for en øget skoledeltagelse at høre og forstå barnets situation, og derved tilpasse indsatsen til barnet. Psykologerne fremhæver i den forbindelse metoder som skalering og gradvis eksponering, som særligt hjælpsomme, så overgangen tilbage til skole bliver delt op i små overskuelige dele, som kan være lettere for barnet at overkomme.

Psykologernes beretninger giver altså udtryk for, at man bør søge at forstå barnets situation, ved at udvide omgivelsernes viden og forståelse for barnets udfordringer, samt etablere et godt, vedvarende samarbejde mellem barn, familie og skole. Der ved kan omgivelserne tilrettelægge dagligdagen og støtte barnet til en øget skoledeltagelse. Netop denne tilrettelæggelse i barnets omgivelser kan sammenstilles med det udviklingsøkologiske perspektiv, der netop fremhæver hvordan de forskellige systemer barnet indgår i, kan være med til at tilrettelægge efter barnet behov, og derigennem være med til at afhjælpe problematikken (Gutkin, 2012). Ovenstående indsatser kan anskues som omfattende og krævende at implementere og vedligeholde. Særligt i skolen kan det kræve meget tid og mange ressourcer at tilegne sig viden om ASF og ligeledes tilrettelægge undervisningen efter barnets behov. Ydermere kan det være en udfordring for skolen at imødekomme kravet om en tovholder, da dette både kræver ressourcer og tid fra skolen og læreren, som skal opfylde kravene til en tovholder. Som det blev fremlagt i teoriafsnittet, er skolen og lærerne i forvejen presset af de mange opgaver der skal opfyldes, hvorfor ovenstående tiltag og indsatser kan antages at blive en ekstra byrde for skolen og lærerne, hvilket kan gøre det endnu svære at imødekomme i den nuværende folkeskole.

I forlængelse af dette tema ønsker vi at forstå PPRs forudsætninger og endvidere uddybe hvilke udfordringer PPR oplever i forbindelse med disse indsatser, herunder psykologernes tilstedeværelse og udfasning i disse sager.

5.2.4. En nødvendig omstrukturering af PPR

Psykologerne nævner flere udfordringer, som kan være en hindring for udførelsen af indsatser og en positiv udvikling i fraværssagerne. Alle beskriver sagerne om skolefravær med børnegruppen som komplekse og tunge, hvorfor det kræver en stor viden inden for området, kombineret med stor erfaring. Denne viden og erfaring beskriver psykologerne som noget de enten selv mangler eller kollegerne mangler.

... mine kolleger der har en skole, hvor jeg ikke kommer på i den her konsulent-funktion, øhh, de har da ikke tid til det, de har heller ikke viden til det og erfaring i det, og den der tryghed og den sikkerhed øhh for at man sådan tør kaste sig ind i de her sager, for de er jo vældig komplekse. (Bilag 2, ll. 656-660)

Som en anden psykolog beskriver, er sagerne også meget forskellige, hvorfor ingen børn eller familier er identiske, hvilket derfor kræver en psykolog med meget erfaring. Samtidig med at man har erfaring, kræver det ligeledes en åben og idérig tilgang til nye metoder og indsatser.

... skolefravær jo er mega komplekst og ingen familier har den samme historik. Så for at finde ud af, hvad er det for noget vi skal prøve af, og hvad er det så der virker, og hvad er det der absolut ikke virker. Og nogle gange må vi løbe cirklen rundt og prøve det der ikke virkede i starten. (Bilag 3, ll. 224-229)

... så det handler om at prøve af, prøve af, prøve af og så er der nogle ting der virker godt og nogle ting der slet ikke virker og på et eller andet tidspunkt, så har man i hvert fald en lille liste over ting man ved der virker godt og så er det bare om at gøre mere af det. (Bilag 1, ll. 690-694)

Citaterne beretter om nogle fraværssager hvor det kan være nødvendigt at tænke kreativt og anderledes, hvilket kræver psykologer med stor viden og erfaring på området. Flere af psykologerne fortæller at særligt deres kollegaer efterspørger mere viden og erfaring på området, da de føler sig usikre på sager med målgruppen. Det kan være en udfordring at der mangler PPR-psykologer med kompetent viden på området, idet sagerne kan udvikle sig til meget komplekse sager, hvorfor en tidlig indsats kan være afgørende for inklusionen og skoledeltagelsen. Det er derfor vigtigt at psykologerne har nok viden og kompetencer til at se problematikken tidligt, således at fraværsproblematikkerne kan nedbringes og måske helt undgås. Ligeledes beretter psykologerne om, at der ikke altid er tid nok til at håndtere disse sager, hvilket også kan være en stor udfordring i forhold til inklusion og skoledeltagelse.

Psykologerne beskriver også en udfordring i at PPR først bliver bekendt med sagerne, når de er blevet så komplekse og tunge, at både barn og forældre er blevet så belastede og udmattede, efter lang tid uden hjælp. Hertil opleves ofte en skole, og muligvis også andre i barnets omgivelser, som ikke har den nødvendige viden og erfaring på området, hvilket efterlader psykologerne med et kæmpe ansvar og et kæmpe arbejde

foran sig. Psykologerne beskriver situationer med følelsen af modløshed og en usikkerhed, når de endelig inddrages og pålægges det store ansvar.

Jeg sidder nogle gange og tænker 'wow' til de her møder, det kommer jeg da aldrig til at lykkes i. Jeg kan da ikke finde ud af hvad jeg skal, men jeg udstråler bare helt vild meget sikkerhed og er enormt meget skuespiller på de der møder, fordi det har forældrene og fagpersonerne brug for, for nu har de padlet rundt i det her så lang tid, nu har de brug for en der kan være tovholder, som de kan sådan tænke "hun er på, så kan vi slappe af", for når de kan slappe af, så kan de også yde bedre overfor barnet og smitte barnet med den her ro øhh. Så går jeg så tilbage til mine kolleger og tænker "åhhh hvad skal jeg gøre" men altså, det ser verden ikke, det er kun mine kolleger der ser det. (Bilag 2, ll. 357-368)

... man kan sørme også, skal jeg hilse og sige, som PPR-psykolog miste modet og tænke nu har jeg sgu heller ikke mere i kassen, eller flere fifs. (Bilag 1, ll. 676-679)

Ovenstående beretter altså om nogle psykologer der møder nogle komplekse sager, som kan skabe en usikkerhed og modløshed hos psykologerne. Som det er nævnt tidligere i analysen, så inddrages psykologerne meget sent i sagerne, hvilket tyder på at være en af årsagerne til at sagerne udvikler sig til omfattende og tunge sager. Som det både er fremlagt i foregående tema og nærværende tema, så kræver behandlingen af fraværssagerne altså generelt meget af barnets omgivelser, herunder også psykologen der inddrages. Der er mange tiltag der skal iværksættes og mange mennesker der skal samarbejde, for at disse fraværssager kan udvikle sig i en positiv retning og fremme en større skoledeltagelse. Dette kan sammenstilles med Nielsens (2016) perspektiv, der også lægger vægt på, at inklusionsarbejde kræver langsigtede indsatser og engageret arbejde. Omgivelserne omkring eleven skal altså alle være engageret og motiveret for arbejdet, og denne motivation skal endvidere være længerevarende, netop fordi sagerne er så komplekse ved nærværende elevgruppe. Der kan i den forbindelse være tvivl om hvorvidt både forældre og skole kan opretholde engagementet og motivationen. Som beskrevet tidligere, så er det ofte nogle udmattede forældre, der har kæmpet med barnets udfordringer i længere tid, uden meget hjælp eller støtte fra skole eller

kommune. Ydermere fremhæves der også en folkeskole der ikke nødvendigvis har de fornødne ressourcer og kompetencer til at imødekomme elevens behov og de tiltag der er nødvendige for inklusionen af eleven. På baggrund heraf opstår der også en tvivl om, hvorvidt skolen har visionen for inklusion eftersom de, ifølge psykologerne, ikke har de rette kompetencer til at imødekomme elevernes behov. Dette kan ud fra McMahon et al. (2016) stille spørgsmål ved deres organisatoriske og akademiske inklusion, når skolen ikke formår at tilpasse undervisningen til elevernes behov, og samtidig ikke har de fornødne kompetencer. På baggrund heraf opstår der en vis skepsis over for familiernes og skolens evne til et længerevarende indsatsforløb, og ud fra ovenstående citater og psykologernes til tider modløshed, så kan der være tvivl om hvorvidt samarbejdet og omgivelserne når i mål.

På baggrund heraf har vi spurgt psykologerne hvorvidt de følger op på forløbene, og hvornår PPR-psykologens tilstedeværelse i sagen udfases.

5.2.4.1. Et håb om at det lykkedes

Flere af psykologerne beskriver et forløb, hvor psykologen udfases så snart det er muligt. Dette sker som en overlevering der involverer PPR, skole og familie, hvor ansvaret overdrages til dem der skal føre indsatsen videre. En psykolog beskriver, at det ofte resulterer i en mindre intens indsats, hvorfor psykologen blot kan håbe på at det lykkes at opkvalificere barnets omgivelser forinden hendes udfasning.

... det er det vi håber og beder til og håber at vi har fået lavet en god nok overlevering til vores kollegaer i PPR så de også har nogle ordentlige forudsætninger for at føre noget af det arbejde videre. De kan selvfølgelig ikke være inde over, lige så intensivt som vi har været, og kan heller ikke tage samme koordineringsrolle som vi har haft, fordi den er så ekstremt tidskrævende. Øhm men forhåbentlig falder de ikke mellem to stole længere, forhåbentlig bliver de ikke glemt i systemet, forhåbentlig får de ikke lov til at gå fire år, før der er nogen der reagerer igen. Det var sådan ja/det er jo forhåbningen at vi har lært nogen noget og at vi har klædt folk på til selvhjælp også, altså ja. (Bilag 1, ll. 906-917)

Ovenstående citat beretter om en overlevering der er præget af, at psykologen blot må håbe på at arbejdet og den positive udvikling fortsætter. Det bliver også beskrevet, at psykologens funktion har været omfattende, hvilket barnets omgivelser nu selv skal forsøge at videreføre. Man kan i forlængelse af den foregående skepsis, også stille sig kritisk overfor denne overlevering og hvorvidt omgivelserne kan føre indsatserne videre alene, og endvidere om skolen har formået at tilegne de nødsagede kompetencer til at gennemføre og videreføre tiltagene, som jo samtidig kræver mange ressourcer og tid fra læreren. En psykolog beskriver ligeledes udfasningen, som noget hun forsøger at igangsætte så hurtigt som muligt.

Så mere end sådan en brat overlevering, så er det mere sådan en glidende overgang, hvor jeg er på og så aftager jeg. Så jeg forsøger egentlig at bringe mig selv ud af spil så hurtigt som muligt og får mestrings- og kompetencerne lagt over på de andre, for de er blivende. (Bilag 2, ll. 387-392)

Ud fra ovenstående citater kan der stilles spørgsmål ved, hvorvidt skolen og generelt omgivelserne har de nødsagede ressourcer og vedvarende engagement til at videreføre en indsats og pædagogik der er fordelagtig for det pågældende barn. Som det tidligere er nævnt i analysen, har lærerne ansvaret for en hel klasse, og de gode intentioner løber ud i sandet, når det bliver hverdag. Lærerne har altså ikke mange ressourcer i dagligdagen at gøre godt med, så det kan diskuteres hvor langt et forløb der skal til med PPR-psykologen, før tiltagene internaliseres, så de ikke bliver glemt i hverdagen. I forlængelse heraf kan den hurtige udfasning også være et resultat af psykologens og PPRs manglende ressourcer, der gør dem nødsaget til at igangsætte udfasningen tidligt og dermed pålægge skolen mere ansvar.

Der kan altså være flere udfordringer i arbejdet som PPR-psykolog i disse fraværssager, når man blot er på sagen i kort tid, før man igen skal overlevere til skolen. Som psykolog kan man derfor blot håbe på, at de mange indsatser der er blevet etableret i forløbet holder ved, og fortsat får barnet i en positiv retning. Der kan på baggrund heraf også stilles spørgsmålstejn ved måden disse sager tilgås, hvorfor det næste subtema vil fokusere på psykologernes oplevelse af indsatsen og hvorvidt de mener at en mere forebyggende indsats er fordelagtig.

5.2.4.2. Er der behov for en mere forebyggende indsats?

Flere af psykologerne beskriver hvordan en tidlig, forebyggende indsats kan være med til at hindre at eleverne bliver overbelastet, fordi de bliver støttet og opdaget tidligt i forløbet, hvilket kan skabe bedre betingelser for en succesfuld indsats. Dette er dog ikke realistisk at imødekomme ifølge psykologerne, der oplever at være begrænset af ledelse og politiske beslutninger, der dikterer en mere individualiseret og behandlende indsats.

...at man faktisk ender med kun at arbejde 1-10 pct. i det forebyggende og så laver vi jo faktisk næsten 90 pct. af vores arbejde oppe i det behandlende, eller intensive (...) det er det man politisk og ledelsesmæssigt har vedtaget, at det er det vi skal have fokus på, fordi det er det der har været behov for, og det kan jeg sige, det er jeg totalt uenig i. (Bilag 1, ll. 719-726)

Det vi tit hører det er jo selvfølgelig ”det har vi ikke ressourcer til, det kan vi ikke give, det har vi ikke ressourcer til” og der må man jo bare lidt sige (...) ressourcer er faktisk ikke en undskyldning, bare man kommer tidligt nok i gang. Så problemet er at vi ikke kommer tidligt nok i gang. (Bilag 1, ll. 934-940)

Men vi kunne gøre rigtig meget helt nede fra start af i 0. klasse ift. at lave systemer, som kunne understøtte børn med autisms væren i den almene folkeskole. (Bilag 4, ll. 915-918)

Flere af psykologerne har altså en klar overbevisning om at PPR burde inddrages tidligere i forløbet, så man kan forebygge mod det massive skolefravær, og derigennem skabe et klassemiljø der også er fordelagtig for nærværende børnegruppe. Det kræver dog at skolen indstiller eleven til PPR tidligere, og så kræver det politiske beslutninger der muliggør dette, eftersom PPR er en offentlig instans.

Nærværende tema har fremført, at psykologerne oplever flere udfordringer i PPR ved fraværssagerne. Psykologerne fremfører, at der er tale om nogle tunge og komplekse fraværssager, der kræver en stor viden og erfaring hos PPR-psykologerne, men

at denne erfaring og viden ofte mangler blandt deres kollegaer. Samtidig oplever psykologerne, at de udfases tidligt i processen, og må sætte deres lid til, at skolen og familien kan videreføre indsatsen, på trods af, at de ligeledes mangler ressourcer, engagement og overskud. Psykologerne foreslår derfor en mere forebyggende tilgang, så sagerne kan opdages og håndteres tidligere, og dermed undgå at børnene bliver så massivt belastet. Psykologernes tilgang til de forebyggende indsatser, kan her sammenstilles med Gutkins (2012) syn på den økologiske tilgang, hvor han ligeledes taler for at man igangsætter forebyggende tiltag og tidlig intervention fremfor indgribende og behandlende tiltag.

5.2.5. Er inklusionsmålsætningen realistisk?

Som tidligere temaer fremfører, er der flere forskellige indsatser der kan igangsættes for at komme skolefraværet til livs, hos et barn med ASF i den almene folkeskole. Men som det ligeledes fremgår er det nogle meget ressourcetunge og kompetencekrævende indsatser, der kræver at barnet, familien, skolen og kommunen løfter i samlet flok, for at få en succesfuld indsats. Når man dykker ned i de indsatser, som psykologerne igangsætter, er det tydeligt at disse kræver en god forståelse og indsigt i autisme, og samtidig kræver det en vis fleksibilitet og kreativitet at indføre disse tiltag i en almindelig folkeskoleklasse. Indeværende tema stiller skarpt på psykologernes kritiske tanker om, hvorvidt det overhovedet er muligt at inkorporere disse tiltag i en almen folkeskoleklasse, og stiller spørgsmålstegn ved, om det overhovedet er muligt at sikre en god inklusion af børn med ASF i den almene folkeskole.

...vi har haft en inklusionsmålsætning som måske/ altså i teorien har været god nok, men på papiret ikke har fungeret og skolerne har manglet ressourcer, i hvert fald i [vores] kommune, til at løse den der inklusionsopgave. (Bilag 1, ll. 340-344)

... derfor har vi også nogle skoler, som faktisk er indstillet på at prøve og løfte opgaven omkring barnet, og det er selvfølgelig prisværdigt, men det tager jo tid at udvikle de her kompetencer hos dem der skal være omkring barnet, og det synes jeg nogle gange, selv med massiv støtte fra PPR, synes jeg nogle gange det er far-fetched, altså. Det er [-]/hvis man ikke/hvis man

i udgangspunktet ikke har om/haft om børn med autisme at gøre før, så er det jo en kæmpe opgave at sætte sig ind i, ved siden af et ganske almindeligt arbejde og 23 andre børn. (Bilag 4, ll. 226-235)

Psykologerne oplever således, at det kan være utrolig svært for skolerne at imødekomme de inklusionsmålsætninger der stilles fra politisk side, fordi det, efter deres opfattelse, simpelthen ikke er muligt med de kompetencer og ressourcer der er i den almindelige folkeskole. Som den ene af psykologerne fremhæver i ovenstående citat, kan det virke ”far-fetched”, altså ”langt ude”, at tro at lærere og skolesystemet kan forme undervisningen til at imødekomme alle elever, også dem med ASF. Dette kan ses i lighed med teoriafsnittet der også fremlagde lærernes arbejdsbyrde, der i takt med folkeskolereformen og inklusionsmålsætningen, er blevet enorm, hvorfor politiske målsætninger kan være svære at indfri under de nuværende omstændigheder. Som en af de andre psykologer nævner; ”... hvis man har set ét barn med autisme, så har man set ét barn med autisme.” (Bilag 1, ll. 647-649), hvilket understreger hvor komplekse og usammenlignelige de her fraværssager kan være, hvorfor det også kræver mange ressourcer og kompetencer fra skolens side, at tilrettelægge undervisningen efter det enkelte barns situation. Det kan fra psykologernes side være svært at se, hvordan disse målsætninger skal kunne imødekommes i den almene folkeskole. En psykolog beretter om behov for nogle mere omstændige og strukturelle tiltag, hvis barnet med ASF og højt skolefravær skal vende tilbage til den almene folkeskoleklasse.

... hele den måde skolen er skruet sammen på, øh og det er på mange forskellige niveauer. Det er både personalemæssigt, men det er også lokale-mæssigt, altså at det at kunne have et rum, hvor man kan aflastes i, kan være mega svært. Det at have et rum, hvor man kan have langsom tilbagevending til klassen, ikke, og hvor man måske har et lokale i nærheden af klasseværelset, og så er man der, og så er der måske nogle der kommer ind, og så er man en del af en mindre gruppe, for man kan ikke holde til hele gruppen, ikke også. Det er meget, meget svært at foranstalte på/i den almene skole, og det er det de har behov for [børn med ASF og skolefravær], for overhovedet at kunne komme/ altså det er bare sådan helt basisting, ikke også. (Bilag 4, ll. 162-174)

Det er således, som psykologen foreslår, en omfattende indsats der skal til, for at imødekomme og inkludere elever med ASF i den almene folkeskoleklasse. Dette kræver dels at skolen besidder de rette ressourcer og fysiske rammer der er nødvendige for inklusion, og dels kvalificerede lærere, pædagoger og skoleledere der har de rette kompetencer til at håndtere opgaven. Der kan således sås tvivl om, hvorvidt det almene skolesystem kan imødekomme de krav psykologerne fremhæver som vigtige for en god inklusion. Selvom inklusionsmålsætningen fremstilles som en udfordring, fremhæver psykologerne udviklingsmæssige fordele ved at inkludere barnet i den almene folkeskole, hvorfor dette bør gives et forsøg.

Men man skal give det et ordentligt forsøg først, fordi udviklingsmæssigt, da er der nogle andre rammer i et ASF-tilbud end der er i den almene folkeskole, så hvis man f.eks. er et barn som har en asperger-diagnose, og der bliver lagt ordentligt tilrette, jamen så tænker jeg godt barnet kan være i det almene område. (Bilag 4, ll. 752-757)

... der er en skole der har sagt, ja, i stedet for at sige at det her barn skal skifte til specialklasse, så vil vi faktisk gerne arbejde med det her barn. Vi vil faktisk gerne arbejde med at det bliver en mulighed, at barnet kan forblive. Fordi vi kan se det positive i at indgå i lokalmiljøet, vi kan se at barnet allerede har nogle relationer vi kan bære med videre.” (Bilag 4, ll. 889-895)

Psykologerne beretter om nogle sager, hvor der er mulighed for og fordele ved at inkludere barnet i den almene folkeskole. Der lægges dog samtidig vægt på, at der er nogle omstændigheder i barnets omgivelser, der skal gå forud for dette. Der skal lægges tilrette for at inkludere barnet, og endvidere beskrives relationer til og i lokalmiljøet, som noget der kan være med til at understøtte en god inklusion. Dette kan sammenstilles med Gutkins (2012) perspektiv, der lægger vægt på at omgivelserne, hvori barnet indgår, skal modificeres, og derigennem skabe ændringer hos eleven. Dette perspektiv viser sig også flere steder i analysen, når indsatser skal etableres og igangsættes. Psykologerne fremhæver nemlig særligt skolen og hjemmet som omgivelser der skal omstruktureres og tilrettelægges efter barnets behov, og derved skabe ændringer. Selvom de to citater fremstiller situationer eller omstændigheder, hvor inklusionen er

mulig, da er der en vis overvægt i psykologernes beretninger, hvor de stiller sig kritiske overfor inklusionen af elever med ASF, når skolen ikke har de nødsagede ressourcer.

5.2.5.1 Hvad kan et specialtilbud tilbyde?

På baggrund af ovenstående diskussion af den almene grundskole, og evnen til at inkludere børn med ASF, kan der være tvivl om, hvorvidt den almene folkeskoleklasse er det bedste skoletilbud for nærværende børnegruppe. Som nævnt ovenfor beskriver psykologerne, at det sjældent lykkes at inkludere og fremme en positiv udvikling hos målgruppen. En psykolog lægger vægt på at det ofte skyldes at de opdages så sent, og dermed når at blive så belastet i den almene folkeskoleklasse, at det ikke er muligt at reintegrere dem, og derfor henstilles til specialtilbud.

... mange gange når vi opdager børn med/der har autisme [-] og har skolefravær, øhm og autismen bliver opdaget i forbindelse med det, jamen så ender de mange gange i et specialtilbud efterfølgende, fordi de simpelthen bliver så belastede oveni. Og vi har desværre mange som bliver opdaget for sent, altså. (Bilag 4, ll. 93-98)

Endvidere beskrives fraværssagerne hos børn med ASF, som særligt udfordrende og svære, hvorfor mange ender i specialtilbud.

... dem vi har, som er vores tungeste sager, altså faktisk også dem i projektet vi gør mindst fremskridt med, og måske oftest henviser til specialtilbud, det er børn i den målgruppe. (Bilag 1, ll. 92-95)

... vi har ikke særlig mange diagnosticerede børn med autisme i almen folkeskole i [kommunen] faktisk, øh vi formår faktisk at inkludere meget få af dem. (Bilag 1, ll. 76-77)

Ovennævnte citater beretter om sagernes kompleksitet og en elevgruppe der er udfordret i folkeskolens miljø, hvorfor PPR også oplever en elevgruppe der ofte henvises til specialtilbud. Som det også er fremhævet tidligere i analysen, fremstår skolemiljøet i den almene folkeskole som kaotisk og krævende for børn med ASF, samtidig med at

lærerne mangler nødvendige ressourcer og kvalifikationer til at imødekomme og tilgodese børnenes behov. Det bliver dermed tydeligt, at inklusionen er udfordrende og kræver nogle gennemgribende tiltag. I tillæg hertil, nævnes det også flere steder i specialet, hvordan børnegruppen profiterer af et skolemiljø med struktur og forudsigelighed, samt mindre klasser med færre sanseindtryk. I den forbindelse argumenterer flere af psykologerne for en specialklasse, hvor der er bedre normering, mere struktur og forudsigelighed, samt mindre børnegruppe og specialpædagogiske tilgange, der alt sammen vil være fordelagtigt for børn med ASF.

... nogle af de børn vi har henvist/altså hvor vi har hjulpet på den pædagogiske del og har arbejdet i hjemmet og hvor vi måske også har arbejdet i skolen men er blevet enige om at visitere til specialtilbud, altså der/der kan det nogle gange gå rigtig godt, altså når de så starter i på et lille bitte specialtilbud med meget, meget dygtige og specialiseret pædagogik og sådan noget, så går der ikke lang tid, så er de der fuld tid, det har vi heldigvis mange historier med. Øhh vi har knap så mange lykkelige historie med fortsat at inkludere, men/men lykkes i nogle tilfælde, men det går tit langsomt. (Bilag 1, ll. 816-825)

... vi bliver nødt til at kigge på barnets omgivelser og læringsmiljø, og hvis det simpelthen er et for dårligt match, så bliver vi nødt til at ændre det. Så derfor bliver de nogle gange visiteret til et specialtilbud, hvor der er nogle flere ressourcer, der er noget mere struktur, der er noget mere forudsigelighed, der er en meget mindre børnegruppe, hvilket er utrolig vigtigt i det her tilfælde. (Bilag 3, ll. 451-457)

... det er noget af det der er forskellen fra almenområdet til specialområdet, altså ASF-klasserne, fordi dem der arbejder i ASF-klasserne, de får fat i de her små afslørende, nu taler han hurtigere, nu gemmer han sig mere i tøjet, nu trækker han sig mere fra det sociale, nu laver han den der tap-tap-lyd igen. Alle sådan nogle ting, det får de jo klarlagt, men det er jo meget svært i en almindelig folkeskoleklasse, med 24 andre børn. Øøh, der er de jo på den måde stillet, ja ASF, fordi der er en helt anden normering. (Bilag 4, ll. 690-699)

Ovenstående citater fremhæver specialtilbud som en skolekontekst, hvor målgruppen ofte trives. Heri er der tilrettelagt, så børnenes behov tilgodeses, samtidig med at der er et lærerteam der har en normering og en viden til at opdage symptomer på eksempelvis mistrivsel. Specialtilbuddet kan altså være et fordelagtigt skolemiljø for mange børn med ASF, men som en psykolog antyder, så er der nogle andre udviklingsmæssige rammer i den almene folkeskole, der på andre måder kan gavne barnet.

Men man skal give det et ordentligt forsøg først, fordi udviklingsmæssigt, da er der nogle andre rammer i et ASF-tilbud end der er i den almene folkeskole. (Bilag 4, ll. 751-755)

Citatet antyder, at man bør forsøge at inkludere i den almene folkeskole, fordi skolemiljøet har nogle udviklingsmæssige fordele. I den forbindelse kan der stilles spørgsmål ved specialtilbuddet og hvorvidt rammerne til at fremme og udvikle barnets sociale, kommunikative og faglige kompetencer er til stede. Børn med ASF er netop en heterogen gruppe, hvorfor der kan være stor forskel på eleverne i en specialklasse, herunder deres faglige og sociale egenskaber, hvilket også kan udfordre relationerne og ligeledes det faglige udbytte.

5.2.5.2. Den gyldne mellemvej

Inklusionsbegrebet for nærværende børnegruppe kan altså være komplekst i og med at den almene folkeskoleklasse og en specialklasse, hver især kan have fordele og ulemper for elevens læring og trivsel. I den forbindelse nævner to psykologer forskellige tilbud der kunne være en måde at løse inklusionsproblemet, og derved inkludere flere børn med ASF i en klasse med neurotypiske børn. En af psykologerne nævner netop NEST-klasserne, som vi også tidligere har nævnt, som en måde hvorpå børn med ASF og neurotypiske børn kan forenes og indgå i samme klasse.

... NEST-klasserne de er tilrettelagt ud fra det børn med autisme har behov for. Og så har de andre inviteret ind. Det er ikke den anden vej rundt. Så på den måde er der nogle ting i NEST, som er helt fantastiske, og det jeg tænker der er rigtig godt, for skolesystemet og for politikerne, oplever jeg

også, det er at de børn som ikke har autisme, men som er i NEST-klasserne, de profiterer faktisk også af det. (Bilag 4, ll. 811-817)

NEST-klasserne kan altså være “den gyldne mellemvej” til at inkludere flere elever med ASF i en klasse, hvor der også går neurotypiske børn. NEST-metoderne har netop fokus på at støtte den enkelte elev og yderligere udvikle sociale og adfærdsmæssige kompetencer (Andersen et al., 2019; Koenig et al., 2009). Dog kræver denne løsning en gentænkning og omstrukturering af skolestrukturen, og endvidere at der tildeles flere ressourcer til at indføre denne undervisningsstruktur.

En anden model der allerede eksisterer i én af de deltagende psykologers kommune, kan beskrives som en “drop-in” klasse, hvor børn kan være tilknyttet og få ekstra støtte, når der er behov for det. De er altså fortsat tilknyttet deres egen folkeskoleklasse, men drop-in klassen fungerer som et sted hvor eleven kan trække sig, når den store folkeskoleklasse bliver for meget. Psykologen beskriver:

... mange af skolerne har sådan nogle små specialtilbud ude på skolerne. Ikke specialklasse, men sådan nogle interne små grupper, kalder vi dem (...) Det er ikke ensbetydende med at de skal være der en hel skoleuge, men måske har et barn bare brug for at møde ind et sted hvor der ikke er 30 mennesker. Og på den måde kan man få tilknyttet en, altså så sidder der en pædagog i det tilbud, og så kan man ligesom møde ind der. Og det kan gøre en kæmpe forskel. Men det handler tit om ressourcer på den enkelte skole. (Bilag 3, ll. 552-563)

Disse drop-in klasser kan altså være en anden mulig løsning på at inkludere og favne børn med ASF i den almene grundskole, såfremt kommunen og skolen har ressourcerne til det.

Psykologerne stiller sig således kritiske overfor, hvorvidt en god inklusion af elever med ASF er realistisk, med den struktur der er nødvendig og de krav stilles til skolen og lærerne. Flere af psykologerne giver ligeledes udtryk for at de sjældent oplever en succesfuld inklusion af målgruppen, hvorfor disse elever ofte bliver henvist til specialtilbud, der har bedre normeringer og mere viden og erfaring til at håndtere disse elever. Det er dog vigtigt at give den almene folkeskole et forsøg, da denne udviklingsmæssigt kan give barnet noget andet end et specialtilbud. Nogle af

psykologerne fremhæver også eksempler på undervisningsformer der kan siges at være en “mellemting” mellem almen- og specialundervisning, som eksempelvis NEST og “drop-in” klasser som en mulig form for succesfuld inklusion af elever med ASF i en almen folkeskoleklasse.

5.3. Delkonklusion

Ovenstående analyse fremlægger flere årsager til, at der ses så højt skolefravær hos børn med ASF i den almene folkeskole. Psykologerne beretter om nogle massive fraværssager med en børnegruppe der belastes i det almene folkeskolemiljø. Læringsmiljøet er, for eleverne med ASF, ofte karakteriseret ved uforudsigelighed og mange sanseindtryk. Endvidere er folkeskolen præget af at der stilles høje krav til elevernes selvstændighed, og at lærerne mangler de nødvendige ressourcer og kvalifikationer til at imødekomme børnegruppens behov. Dette er alle elementer der kan udfordre nærværende børnegruppe.

Ydermere fremlægger analysen en børnegruppe, hvor ASF-diagnosen først opdages sent, hvilket gør processen mod en øget skoledeltagelse mere krævende og længerevarende. Børnegruppen er karakteriseret ved at de forsøger at tilpasse og kamuflere sig i skolekonteksten, så skolen ikke lægger mærke til deres udfordringer. Imens oplever hjemmet et barn der er belastet, fordi miljøet i skolen er udfordrende, hvorfor barnet bruger meget energi på at tilpasse sig. Der berettes om et udfordrende samarbejde mellem skole og hjem, fordi der netop opleves en stor uoverensstemmelse mellem de respektive oplevelser af barnets situation. Dette resulterer i en skole der ikke reagerer på hjemmets råb om hjælp. Først når barnet er blevet så massivt belastet, at barnet ikke længere kan kamuflere sine udfordringer, opdager skolen problemets omfang. På dette tidspunkt er barnets fravær og belastningsreaktion blevet så massiv, at vejen mod skoledeltagelse er svær og længerevarende. Derfor argumenterer psykologerne for en tidligere inddragelse af PPR i skolefraværssagerne, så man derved kan undgå de massive udfordringer der ofte udspiller sig, og i stedet forebygge og forbedre skole og hjem på barnets behov og udfordringer. Dette kræver et bedre tværsektorielt samarbejde, hvor alle parter opkvalificerer deres viden om børn med ASF, og samtidig samarbejder omkring barnets behov og udfordringer, så hverdagen tilrettelægges herefter.

Endvidere fremsætter analysen en diskussion af inklusionsmålsætningen, og hvorvidt det er muligt og gavnligt at inkludere børn med ASF i den almene folkeskoleklasse. Flere af psykologerne peger på fordelene ved et specialtilbud, eftersom strukturen heri tilgodeser de behov et barn med ASF ofte har. Ligeledes er der i specialtilbuddene nogle lærere som er specialuddannet, hvorfor de har kompetencer og viden i at tilrettelægge efter og tilgodese barnet. Dog skal man ikke underkende de udviklingsmæssige fordele den almene folkeskoleklasse kan give et barn med ASF.

Det bliver gennem analysen tydeligt, at den almene folkeskoleklasse er et udfordrende miljø for børnegruppen. Dog foreslår psykologerne at man gennem forebyggende indsatser og særlige specialpædagogiske tiltag, kan inkludere børn med ASF i den almene folkeskole. Den følgende diskussion vil på baggrund af analysen og tidligere fremlagte perspektiver, diskutere og tage stilling til hvorledes man kan sikre en bedre trivsel og øget skoledeltagelse hos børnegruppen, og hvorvidt inklusionen kan imødekommes.

6. Diskussion

I dette afsnit følger specialets diskussion. Denne vil tage udgangspunkt i resultater fra henholdsvis analysen, litteraturreviewet og teoriafsnittet, og derved diskutere flere af de synspunkter der fremlægges med bidrag fra nye perspektiver og forskning. Indledningsvist vurderes og diskuteres specialets store fokus på skolens rolle og ansvar, i forhold til at inkludere og mindske elevgruppens skolefravær. Dernæst stiller vi os kritiske over for inklusionen af børnegruppen i den almene folkeskole, og diskuterer hvorvidt et specialtilbud er et bedre alternativ, eller hvorledes folkeskolen kan implementere mere inkluderende tiltag, der kan imødekomme børnegruppen. Dette leder videre til vores diskussion og argumentation for en mere forebyggende indsats, der kan være med til at mindske skolefraværet hos børnegruppen. Efterfølgende følger en kritisk vurdering af de indsatser der er nødvendige, og hvorvidt skolen besidder de fornødne ressourcer til at imødekomme disse. Dernæst diskuteres det hvorvidt problematikken om skolefravær også kan skyldes en patologisering af ellers naturlige reaktioner på overbelastning. Til sidst fremføres specialets bidrag til praksisfeltet, efterfulgt af specialets metodiske styrker og svagheder.

6.1. Skolens ansvar, eller hvad?

Specialet har haft et stort fokus på skolens rolle i forhold til at facilitere en bedre trivsel hos børnegruppen og mindske deres fravær. Både litteraturreview, teoriafsnit og analyse lægger særlig vægt på skolens rolle som kontekst for årsager til skolefravær. Både psykologerne i analysen og litteraturreviewet fremhæver det fysiske læringsmiljø, med mange børn og mange sanseindtryk som medårsag (Humphrey & Lewis, 2008; Sproston & Sedgewick, 2017). Yderligere nævnes også lærernes rolle, herunder deres manglende kompetencer og viden om ASF, samt tilrettelæggelse af og støtte i undervisningen, som noget der efterspørges (Anderson, 2020; Goodall, 2018; Brede, Remington, Kenny & Warren, 2017). Endvidere fremhæver litteraturreviewet og teoriafsnittet også børnenes diagnosespecifikke karakteristika som risikofaktor og udfordring i forhold til den faglige og sociale deltagelse, hvilket kan være medårsag til at børnegruppen også oplever mobning (Humphrey & Lewis, 2008; Ochi et al., 2020; Sheldrick-Michel, 2017; Zablotzky, Bradshaw, Anderson & Law, 2013). Dette giver anledning til at forstå skolefravær som noget der primært skal løses i skolekonteksten, eftersom det er heri problemerne udspiller sig. Alligevel fremstiller flere af de teoretiske perspektiver et mere kollektivt og helhedsorienteret perspektiv, når skolefravær og inklusion skal forstås og håndteres. Både Gutkin (2012) og Persson (2001 if. Nielsen, 2016) lægger vægt på at problemet skal løses i samspil med konteksten. På baggrund heraf kan man stille sig kritisk over for specialets frembragte resultater, og deres store fokus på skolens indsats. Der kan endvidere stilles spørgsmål ved, hvorvidt skolen skal stå med hele ansvaret for og opgaven med skolefravær.

En undersøgelse af Hodges, Joosten, Bourke-Taylor & Cordier (2020) viser, at særligt lærerne stilles over for store krav fra flere parter, når de arbejder med børn med ASF. Undersøgelsen fremhæver, at det først og fremmest er eleverne med ASF og deres forældre, der ofte har krav til skoledagen. Dette omfatter både undervisningens tilrettelæggelse, der skal imødekomme elevens behov og interesser, og at elevens støtte skal være mere eller mindre usynlig på klassen, så eleven deltager på lige fod med de andre børn. Endvidere fremhæves det, at lærerne ofte stilles over for klassens andre børn og deres forældre, der ofte har en negativ attitude overfor særlige tilrettelæggelser for eleven med ASF, der påvirker de andre børns undervisning. Ydermere møder lærerne krav fra andre fagprofessionelle, der har anbefalinger til lærerens støtte af eleven

med ASF, hvilket ofte er sværere at implementere i læringsmiljøet, på grund af manglende tid og viden (Hodges, Joosten, Bourke-Taylor & Cordier, 2020). Lærerne står altså med et stort ansvar og møder mange krav i arbejdet med børn med ASF i den almene folkeskole, og man kan stille spørgsmål ved om lærerne kan imødekomme disse krav og stå med dette ansvar alene.

Hertz & Nielsen (2005), der henholdsvis er børne- og ungepsykiater og psykolog, nævner skolen som helt central aktør i forbindelse med ansvaret for børn og unge i vanskeligheder, men lægger samtidig vægt på, at de ikke skal stå alene. For at arbejdet skal lykkes, da mener de, at både forældre, børn, fritidsmiljø, den sociale sektor, det private netværk og alle andre der har indflydelse på børnenes liv, skal inddrages. Det kollektive perspektiv skal netop forstås som en berigelse og være udviklende for indsatsen, idet der skabes et fællesskab, der er med til at forstå problemet på nye måder og agere på nye måder. Fællesskabet skal ifølge Hertz og Nielsen (2005) endvidere være med til at skabe sammenhæng mellem de forskellige kontekster barnet indgår i, hvorfor disse kontekster også bør samarbejde. Ud fra ovenstående kan der argumenteres for, at skolen er helt central i arbejdet med barnet, men at det samtidig kræver et tværsektorielt samarbejde, hvis barnets skal forstås og støttes bedst muligt.

Vi vil nedenfor forsøge at belyse nødvendigheden og behovet for det fælles samarbejde, og argumentere for, hvorfor skolen ikke skal stå alene med hele ansvaret. Kommunernes Landsforening (2018) har fremlagt en rapport der fastlægger pejlemærker for PPRs fremtidige arbejdsopgaver. Heri fremstilles et behov for, at skolerne får mere hjælp til inklusionen fra PPR. Det bliver tydeligt heri at skolen ikke kan løfte opgaven alene, og har behov for hjælp til inklusionsarbejdet. Der lægges vægt på det tværfaglige samarbejde mellem PPR og skole, hvor PPR i større omfang skal tilknyttes skolen. Endvidere efterspørges der også en større kompetenceudvikling blandt skoler og dagtilbud, så der opstår et fælles grundlag for inklusionen. Pejlemærkerne tyder på skolernes mangel på tværfaglig sparring og samarbejde omkring inklusion af børn med særlige behov. På baggrund af denne rapport, kan der altså argumenteres for at skolen behøver hjælp fra PPR, hvorfor PPR også har del i ansvaret.

Psykologernes udtalelser peger endvidere på samarbejdet mellem skole og forældre, som en udfordring, hvor der ofte opstår konflikt eller uoverensstemmelse. De nævner yderligere, at disse konflikter kan komme til at overskygge barnets problematik og skolefravær. Psykologerne peger på, at det er vigtigt med et godt samarbejde, hvis barnets trivsel og skoledeltagelse skal forbedres. Dette retter fokus mod

forældrenes rolle og ansvar for børnegruppens skolefravær og trivsel. En undersøgelse af Josilowski (2019) viser at forældre til børn med ASF, der er uengageret i deres børns skolegang, har negativ indflydelse på barnets læring og succes. Endvidere fremhæver undersøgelsen, at engagerede forældre der ønsker samarbejde med skolen, gavner både barn, forældre og lærere. Samarbejdet mellem hjem og skole er netop med til at støtte barnet emotionelt når voksne i barnets netværk er interesseret i deres trivsel og læring. Undersøgelsen af Josilowski (2019) og en undersøgelse af Leach & Duffy (2009) viser også, at samarbejde og kommunikation mellem forældre og skole kan hjælpe begge parter med at forstå og håndtere barnet og dets behov i dagligdagen. Samarbejdet mellem lærer og forældre kan være med til at forældrene føler sig hørt og forstået, samtidig med at forældrene gennem kommunikation med læreren, kan styrke barnets læring ved at præsentere materiale fra skolen. Endvidere kan forældrene informere læreren om barnets behov og problematikker, og således udvide deres opfattelse af barnet (Josilowski, 2019). Dette underbygger psykologernes udsagn om, at samarbejdet, særligt mellem forældre og skole, er vigtig for barnets skoledeltagelse og trivsel. Det kræver at både forældre og skole søger og indbyder til samarbejde, hvilket pålægger ansvaret for indsatsen på forældre, såvel som skole.

Ovenstående fremhæver altså et behov og et ønske om et styrket samarbejde, særligt mellem PPR og skole, og skole og forældre. Dog kan der ud fra Hertz og Nielsen (2005) argumenteres for, at andre fra barnets netværk og fagprofessionelle kan være relevante at inddrage. For at nævne Hertz & Nielsen (2005) igen, så er skolen en helt central aktør, og det er stadig i skolekonteksten, at der skal foretages flere tilrettelæggelser, samtidig med at der skal tages hensyn til de resterende børn i klassen, hvorfor lærerne uden tvivl står med et stort ansvar. Ud fra ovenstående argumenteres der for, at skolen og særligt lærerne behøver støtte og hjælp fra andre professionelle og barnets netværk, hvis det skal lykkes, fordi lærerne i sidste ende står med barnet i skolen.

Dette leder op til næste afsnit, der fremlægger nødvendigheden af det kollektive perspektiv og det tværsektorielle samarbejde, der således også kan være en udfordring.

6.2. Et kollektivt perspektiv

Det fremgår både af litteraturreview, teoriafsnit og analyse, at der generelt bør indtages et kollektivt og helhedsorienteret perspektiv, når sager om skolefravær hos børn med ASF skal afhjælpes. Litteraturreviewet fremhæver barnet selv, familien, skolen og klassekammeraters involvering og samarbejde, som en vigtig del af barnets skoledeltagelse (Eldar, Talmor & Wolf-Zuckerman, 2009; Keane, Aldridge, Costley & Clark, 2012). Endvidere fremhæves Gutkins (2012) økologiske perspektiv og Perrsons (2001 if. Nielsen, 2016) kollektive perspektiv også i teoriafsnittet, der lægger særligt vægt på at problemet skal forstås i konteksten, hvorfor barnets omgivelser også skal ses som del af problemet og løsningen. Ydermere fremhæver psykologerne i analysen også det tværsektorielle samarbejde omkring barnet som en vigtig del af, at få barnet tilbage i skole og tilrettelægge dagligdagen efter barnets behov. Således fremhæver specialets litteratur, teori og empiri, at en kollektiv tilgang er fordelagtig, da inddragelsen af barnets omgivelser, ses som led i indsatsen og som en vigtig del af arbejdet med skolefravær. Dette underbygges af professor i specialundervisning, Paula Kluth (2003), der understreger at samarbejdet med barnet og barnets omgivelser er vigtig for inklusionen af elever med ASF, og at inklusionen også kræver inddragelse af de voksne i barnets netværk. Hun fremhæver at alle parter har deres ekspertområde og oplevelser, der kan støtte arbejdet på en unik måde.

Gennem hele specialet har vi været fortalere for det kollektive perspektiv og den udviklingsøkologiske model, som en del af svaret på hvordan skolefraværet skal afhjælpes. Selvom denne tilgang fremstår fordelagtig, er der dog noget i psykologernes udtalelser der tyder på, at denne tilgang er svær at iværksætte og gennemføre. De fremhæver at fraværssagerne sjældent lykkes og at flere af børnene ofte henstilles til specialtilbud. Psykologernes beretninger antyder endvidere, at det tværsektorielle samarbejde kan være en udfordring. På baggrund heraf, ser vi belæg for at undersøge hvilke udfordringer der kan være ved den kollektive tilgang og tværsektorielle samarbejde.

Der kan være flere bud på, hvorfor den kollektive tilgang kan være svær at gennemføre. Psykologerne nævner at særligt samarbejdet mellem skole og familie ofte er et problem allerede inden PPR inddrages i sagen. Af den grund kunne man også frygte for det videre samarbejde, og at det fortsat kan være en udfordring selvom PPR inddrages. Denne antagelse kan underbygges af en spørgeskemaundersøgelse af

Magasinet Skolebørn fra 2019 blandt 1175 forældre til elever med særlige behov. Undersøgelsen viste at 4 ud af 10 adspurgte forældre føler, at de ikke bliver hørt af skolen, og mere end hver 3. adspurgte føler at skolen eller kommunen har peget på familien eller forældrene som årsag til problemet (Carboni, Møller & Thomsen, 2019). Dette kan altså være med til at underbygge, at samarbejdet mellem skole og/eller kommune og familien kan være problematisk, og altså med til at udfordre den kollektive tilgang. Psykologerne nævner også det store ansvar de tillægges, når de indgår i samarbejdet, som udfordres hvis skolen og hjemmet ikke er motiveret og engageret for et videre samarbejde. Den manglende motivation kan skyldes tidligere negative oplevelser med samarbejdet, som nævnt ovenfor. Dette lægger et stort pres på psykologen, der ud fra det kollektive perspektiv, ikke kan anskue problemerne og implementere nye tiltag alene, men har behov for at alle parter bidrager, så sagens kompleksitet afdækkes bedst muligt. Dette kan yderligere forklares med psykolog, Tina Jensens (2017) praksisnære perspektiv, der belyser psykologens autoritet og problematikken herved ud fra eget psykologfaglige perspektiv. Her fremhæver hun særligt den psykologiske undersøgelse og autoritet, der kan virke som en ekspertvurdering eller dom over barnets ressourcer og udfordringer. Jensen (2017) nævner, at det blot er et øjebliksbillede og det kan risikere at skabe et unuanceret billede af en ellers mere kompleks sag. Jensen (2017) fremhæver vigtigheden af psykologens evne til at inddrage barnets netværk i udarbejdelsen af psykologiske undersøgelser og derigennem skabe grobund for et fremtidig samarbejde og fælles erfaringer. Psykologens autoritet kan altså være med til at parterne blot accepterer psykologens ord, og ikke bidrager med deres perspektiv, hvilket udfordrer samarbejdet og det kollektive perspektiv.

Jensen (2017) nævner i den forbindelse også faren ved et mere individfokuseret perspektiv, hvor barnet alene opfattes som problemet, og hvor netværket ikke inddrages i forståelsen af problematikken. Dette vil ifølge Hertz og Nielsen (2005) også blot frembringe individuelle løsninger, der f.eks. kan omfatte en placering i specialtilbud. Dette kan udfordre den kollektive tilgang og løsningsorientering, idet løsningen ikke forstås i en relationel og kontekstuel sammenhæng, hvorfor parterne heller ikke vil se deres indsats og samarbejde som en nødvendighed. Hvordan vi forstår børns vanskeligheder og adfærd kan netop have betydning for, hvorledes vi tilgår disse børn (Hertz & Nielsen, 2005). Hvis vi blot forstår "problemadfærd" som et individuelt anliggende, da vil løsningen også være individorienteret. Hvis vi derimod forstår problemet som et kollektivt ansvar, hvor problemadfærden kan være et råb om hjælp til omgivelserne,

da vil det også afføde en kollektiv indsats (Hertz & Nielsen, 2005). Altså kan netværkets tilgang og opfattelse af problemet udfordre den kollektive tilgang. I forlængelse heraf fremhæver Kommunernes Landsforening (2018), i en interviewundersøgelse med PPR-ledere og psykologer om fremtidige krav til psykologernes arbejde, at det tværfaglige arbejde er vigtigt for arbejdet med børns trivsel og læring. Samtidig fremhæves det af både PPR-ledere og psykologer, at det tværfaglige samarbejde er en udfordring, og blikket for potentialet af tværfagligheden, er afgørende for samarbejdet. I lighed hermed fremfører artiklen af Molbæk, Hansen, Jensen & Schmidt (2019) hvordan samarbejdet omkring et mere inkluderende skolemiljø møder modstand hos fagprofessionelle i skolen. Artiklen fremstiller tendenser til at parternes forskelle og modstande neutraliseres, så nye perspektiver og handlemuligheder ikke fremstilles og imødekommes. Dette resulterer i, at de eksisterende praksisser, meninger og regler oprettholdes, og forandringen af praksis og nytænkning besværliggøres. Konsekvensen heraf, er ifølge Molbæk, Hansen, Jensen & Schmidt (2019), at skolens praksis ikke ændres. Dette kan anskues som en modvillighed og modstand mod det kollektive perspektiv og tværfaglige samarbejde, hvorfor potentialet for tværfaglighedens bidrag med nye perspektiver ikke anerkendes og bearbejdes. Denne modstand mod forandringer og nye perspektiver, kan være årsag til, at den kollektive tilgang ikke lykkes.

Modsat kan det også være komplekst og omfattende at inddrage alle parter perspektiver, og derudfra nå til enighed. Man kunne også forestille sig, at der kunne opstå uoverensstemmelser på tværs af faggrupper, der alle forsøger at komme med deres faglige tiltag og synspunkter. Ifølge Helene Ratner (2014), der er lektor ved Danmarks institut for pædagogik og uddannelse, er intentionen med den tværfaglige sparring en måde at berige det pædagogiske arbejde med andre faglige perspektiver, der kan give en bredere og mere kompleks forståelse af barnet. Dog kan der ifølge Ratner (2014), opstå forhandlinger mellem parterne, der ikke nødvendigvis gavner samarbejdet. Disse forhandlinger kan forårsage kampe om parternes rolle og position, og der kan opstå en undren over for lærernes praksis og professionalisme (Ratner, 2014). Sådanne uoverensstemmelser fremhæver psykologerne også, der oplever at forholdet mellem skole og forældre ofte er præget af en uoverensstemmelse om barnets situation, og at det ofte overskygger barnets problematik. Dette kan altså være med til at udfordre samarbejdet, idet der kan opstå gnidninger mellem parterne, der også kan foreslå at påvirke parternes indstilling og motivation for det tværsektorielle samarbejde.

I forlængelse af de fremhævede problematikker ved det kollektive og tværsektorielle samarbejde, kan der yderligere stilles spørgsmål ved, hvem der skal inddrages og tage ansvar i indsatsen. Både analysen og litteraturreviewet lægger vægt på, at særligt familien og skolen bør samarbejde om og støtte inklusionsprocessen (Brouwer-Borghuis, Heyne, Sauter & Scholte; Eldar, Talmor & Wolf-Zuckerman, 2009; Keane, Aldridge, Costley & Clark, 2012). En forskningsartikel i litteraturreviewet lægger samtidig vægt på klassekammeraternes involvering i og kendskab til ASF som en stor støtte og vigtigt for inklusionsprocessen (Eldar, Talmor & Wolf-Zuckerman, 2009). Dette er dog ikke noget psykologerne lægger vægt på. I lyset af børnegruppens sociale vanskeligheder og de forskningsartikler, der peger på mobning som et problem for elevgruppen (Bitsika & Sharpley, 2014; Ochi et al., 2020; Sproston & Sedgewick, 2017), så kan der argumenteres for, at det alligevel kan være væsentligt at inddrage klassekammeraterne og gøre dem bevidste om eleven med ASF og hvordan man interagerer i det samspil. En dansk undersøgelse af inklusion blandt 16 folkeskoler (Pedersen, Kollin & Ladekjær, 2016) nævner, at åbenhed om særlige behov hos elever i klassen, er fordelagtigt for klassens samlede trivsel. Ydermere fremhæver undersøgelsen strukturerede snakke om klassekammeraters særlige behov, som del af at sikre trivsel og åbenhed omkring elevernes problemer. Endvidere lægger en forskningsartikel også vægt på barnet med ASF og dets tillæring af sociale og kommunikative færdigheder, som en vigtig indsats, når barnet skal indgå i den almene folkeskole (Keane, Aldridge, Costley & Clark, 2012). Når man tager børnegruppens vanskeligheder i betragtning, giver det god mening, at både klassekammerater og eleven med ASF skal have redskaber og viden til bedre at forstå hinanden, så de bedre kan indgå i en relation. Ser man dette i forhold til det udviklingsøkologiske perspektiv (Gutkin, 2012) og den kollektive tilgang (Persson, 2001 if. Nielsen, 2016), hvor problemet netop bør forstås og håndteres i konteksten, kan der argumenteres for, at klassekammeraterne ligeledes kan vurderes vigtige at inddrage, når man skal forsøge at øge børnegruppens trivsel. Dermed ikke sagt, at der skal lægges et ansvar for barnets trivsel over på klassekammeraterne, men det kan være et forsøg på at facilitere et inkluderende klassefællesskab og udvikle et socialt samspil, som alle kan være en del af. Det kan således være en fordel for inklusionen at inddrage klassekammeraterne og skabe fælles forståelse for indsatsen. Dette kritiseres dog af autisemekonsulent, Ann Christy Dybvik (2004) der stiller sig kritisk ved ansvaret der tillægges klassekammeraterne, når de inddrages i indsatsen. Hun ser særligt en udfordring ved at udnytte klassekammeraterne som rollemodeller

for eleven med ASF, der risikerer at gøre barnet afhængig af sine klassekammerater. Vi anerkender Dybviks perspektiv, og forstår også problematikken ved at inddrage klassekammeraterne i indsatsen, hvis de tillægges for meget ansvar i forhold til at inkludere den enkelte elev. Vi ser derfor også, at det primært er de voksne der bør have ansvaret for at børnene trives. En undersøgelse (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003) fremhæver ligeledes hvordan relationen mellem lærer og elev har afgørende betydning for elevens inklusion og sociale accept hos klassekammeraterne. Undersøgelsen viste, at en god relation mellem lærer og elev, havde positiv indflydelse på klassekammeraternes accept af eleven med ASF. Dette kan understøtte antagelsen om, at de voksne bør have ansvaret for barnets inklusion, og at det kan være med til at facilitere et børnefællesskab hvor alle imødekommes. Hvorvidt klassekammeraterne skal have viden og undervisning om ASF og hvordan man tilgår dem, kan diskuteres. Som det allerede er fremlagt, kan der være fordele ved at de andre elever bliver opmærksomme på elevens særlige udfordringer, men set i lyset af særligt Dybvik (2004) og den førnævnte artikel, da bør ansvaret der tillægges de andre elever begrænses. Et stort fokus på elevens udfordringer, kan gøre barnets vanskeligheder og træk mere tydelige, hvilket ifølge Ratner (2014) kan risikere at stigmatisere og ekskludere barnet fra fællesskabet. Dette vil uddybes og diskuteres yderligere i det følgende afsnit, der søger at belyse inklusion yderligere og diskutere hvilke udfordringer der kan være herved.

6.3. Dilemmaer ved inklusion

Der opstår en tvivl gennem specialets teoriafsnit og analyse, når det omhandler inklusionen af børn med ASF og hvorvidt det er muligt at imødekomme deres behov i den almene folkeskole. I den forbindelse er det relevant at diskutere om folkeskolen lever op til at være inkluderende, og yderligere forstå hvilke dilemmaer der kan være ved inklusion.

Børne- og Undervisningsministeriet beskriver målet for inklusion, som målsætningen om at fastholde elever i et børnefællesskab, hvor børn med særlige behov ikke udskilles og ekskluderes fra fællesskabet, men i stedet indgår i den almindelige folkeskoleklasse. Således skal eleverne være en del af det faglige og sociale fællesskab (Børne- og undervisningsministeriet, 2020d). Målet med inklusionen var ligeledes at den skulle være med til at forme en bredere samfundsforståelse af normalitetsbegrebet

(Fisker & Szulevicz, 2015; Alenkær, 2016). Det kan dog være en udfordring at opnå inklusion, som vi fremlægger og forstår det i nærværende speciale hos børn med ASF, hvilket analysen også indikerer. I den forbindelse kan Alenkærs (2008) beskrivelse af integration nævnes, der beskrives som en fysisk integrering af barnet i den almene folkeskole, men hvor klassen ikke ændrer og tilpasser sig hertil. Resultaterne fra speciallets analyse viser at det er svært for lærerne at tilpasse undervisningen til barnets behov, og undersøgelsen af Pedersen, Kollin & Ladekjær (2016) understreger ligeledes at lærerne finder det svært at imødekomme elevernes specialbehov. Der kan derfor stilles spørgsmål ved, om folkeskolen formår at inkludere eleverne, eller om der blot er tale om en fysisk integrering, der ikke formår at sikre elevernes trivsel. Ratner (2014) opstiller flere dilemmaer ved inklusion og målsætningen herved, og lægger i denne forbindelse også vægt på Alenkærs (2008) definition af integration, hvorved hun fremhæver at barnets særlige udfordringer risikerer at blive særlig tydelige i et alment klassemiljø, hvis der ikke tilrettelægges et inkluderende klassefællesskab. Ud fra Ratners (2014) fremlægning, bliver det tydeligt at barnets udfordringer kan resultere i, at de andre børn vil tage afstand eller ekskludere barnet fra fællesskabet, fordi forskellen bliver meget tydelig. Der kan ud fra denne antagelse derfor argumenteres for, at hvis folkeskolen ikke formår at inkludere, men blot integrere, bliver normalitetsbegrebet ikke nødvendigvis bredere, men derimod bliver forskellen mellem normal og speciel tydeligere.

Endvidere kan der være risiko for, at der i skolekonteksten, og generelt i samfundet, kan være en tendens til at diskursen om børn med vanskeligheder i folkeskolen, kan virke ekskluderende. Dunne (2009) fremstiller, i en undersøgelse, en grundlæggende diskurs om et individorienteret syn på børns problemer i skolen, når elever opdeles og italesættes som "specielle" og differentieres fra den resterende elevgruppe. Dette kan være problematisk for inklusionen af den enkelte elev, hvis han/hun ikke ses som en del af fællesskabet. Hertz og Nielsen (2005) fremhæver også Foucaults beskrivelse af magtfaktorer i de måder vi beskriver og omtaler hinanden, der har en nærmest virkelighedsskabende funktion, hvorfor vores omtale af børn med ASF bør overvejes nøje. Omtalen af disse elever opstiller Ratner (2014) også som et dilemma, hvor synligheden af elevens udfordringer i omtalen, kan være ekskluderende fordi børnene fremstilles som anderledes. Modsat kan en usynliggørelse af deres særlige udfordringer være med til at børns individuelle behov ikke anerkendes og behandles. Ratner (2014) fremhæver, at børns individuelle behov er vigtige at anerkende og behandle,

eftersom forskelsbehandling kan være en forudsætning for ligebehandling, idet elever har forskellige behov og læringsstile. På baggrund af disse synspunkter kan der argumenteres for, at man bør være opmærksom på, hvorledes diskursen og omtalen af disse børn, kan være med til at viderebringe vores opfattelse og forståelse af disse børn.

Dette leder videre til tilrettelæggelsen af inklusionen, der vil indebære tiltag der er særegne og eksklusive for den enkelte elev. Dette kan være grundlag for spørgsmålet om, hvorvidt det er med til at inkludere eller ekskludere og stigmatisere eleven i børnefællesskabet. Ifølge Ratner (2014) kan tiltagene og tilrettelæggelserne tage form og anskues som særbehandling, der er nødvendige for inklusionen, samtidig med at det kan skabe en asymmetri i børnegruppen, der kan virke mere ekskluderende end inkluderende. Der kan altså være et dilemma i, hvorvidt inklusionen er med til at skabe et mere alsidigt fællesskab, hvor alle er en del af det faglige og sociale fællesskab, eller om det nærmere stigmatiserer og ekskluderer eleven fra fællesskabet, hvilket må antages at være ugunstigt for elevens trivsel og sociale udvikling. I den forbindelse kan vi igen fremhæve ideen om at inddrage klassekammerater og eleven med ASF, og styrke deres viden og forståelse for hinanden og det at indgå i et socialt samspil. Dette kan netop være med til at fremme et mere inkluderende miljø. Således nævner Dillon, Underwood og Freemantle (2016) også fordelene ved at børn med ASF indgår i den almene folkeskole. Børn med ASF profiterer netop af det sociale samvær med neurotypiske jævnaldrende, idet de neurotypiske agerer rollemodeller, og dermed kan være en del af at fremme udviklingen af faglige, sociale og adfærdsmæssige evner hos børn med ASF. Endvidere nævner Dyssegaard, Larsen & Hald (2013) i deres litteraturreview, hvordan det sociale samspil med jævnaldrende i den almene folkeskole, kan være fremmende for elever med ASF og deres sociale kompetencer. Zakai-Mashiach, Dromi & Al-Yagon (2021) fremhæver flere faktorer der kan være afgørende for elevens sociale kontakt. Blandt andet fremhæves klassekammeraternes sociale engagement, inklusion og opmærksomhed over for eleven med ASF som afgørende for elevens inklusion, og endvidere at elevens egne sociale og kommunikative evner kan være afgørende for jævnaldrenes relation (Zakai-Mashiach, Dromi & Al-Yagon 2021).

Afsnittet fremlægger således flere dilemmaer ved inklusion, der alle skal overvejes og vurderes, når en skole skal forsøge at inkludere en elev med særlige behov. På baggrund heraf, kan det antages, at elever med ASF kan profitere af og inkluderes i det sociale fællesskab, men at det samtidig forudsætter klassekammeraternes accept

og anerkendelse af elevens deltagelse og behov. Dog bør klassekammeraterne ikke stå til ansvar for barnets inklusion, hvilket også blev fremhævet i foregående afsnit, men derimod pålægges de voksne i barnets netværk. Samtidig bør man være opmærksom på sproget der bruges om barnet, og hvorledes dette kan være medskabende for opfattelsen af barnet, og hvorledes dette kan virke ekskluderende. Endvidere fremlægges det også, at elevens behov og udfordringer bør synliggøres og italesættes, således inklusionen kan tilrettelægges herefter. I forlængelse heraf er det også vigtigt at fremhæve det værdisæt inklusionen bidrager til folkeskolen med. Som nævnt i teoriafsnittet var målet med inklusionslovgivningen ligeledes at udbrede normalitetsbegrebet (Fisker & Szulevicz, 2015; Alenkær, 2016). Hermed er det vores tanke at det inkluderende børnefællesskab, kan være med til at fremme et mere alsidigt og favnende blik for mennesker, og opleve forskellige mennesker med forskellige baggrunde og udfordringer. Det inkluderende børnefællesskab kan altså siges at udvide børnenes perspektiv på verden og menneskene heri.

6.3.1 Specialtilbud

Ovenstående dilemmaer ved inklusionen, samt teoriafsnittet og analysen der opstiller en vis skepsis over for inklusionen af børn med ASF, leder op til diskussionen om, hvorvidt vi skal henstille til specialtilbud og hvilke fordele og ulemper dette kan have. Børne- og Undervisningsministeriet beskriver specialtilbud som almindelig undervisning i specialklasse eller specialskole, for børn som er berettiget et støttebehov i mindst ni timer ugentligt. Specialundervisningen skal følge samme regler for fag, timetal, målsætninger, elevplaner, prøver og tests som den almene folkeskole. Specialundervisningen adskiller sig fra almenundervisningen, i det den endvidere omfatter særligt undervisningsmateriale og tekniske hjælpemidler, støtte i undervisningen ift. barnets udfordringer, samt specialpædagogisk støtte til forældre, lærere eller andre, hvis indsats kan have betydning for elevens udvikling (Børne- og undervisningsministeriet, 2020e). Der er samtidig flere undtagelser ved specialundervisning, hvor eleverne blandt andet kan fritages fra fag og undervises på et andet klassetrin end det aldersbestemte (Børne- og undervisningsministeriet, 2020f). Der er således flere elementer i specialundervisningen, der særligt har til formål at tilgodese elevernes særlige behov, og derfor kan dette undervisningstilbud være særligt fordelagtig for børn med ASF. Dette understreges også af psykologerne i specialets analyse og flere af artiklerne i litteraturreviewet.

Sidstnævnte fremhæver eksempelvis fordelene ved et tilpasset fysisk miljø med færre elever og en mere konsistent personalegruppe der har specialviden og forudsætningerne for at imødekomme børnenes behov (Anderson, 2020; Goodall, 2018; Brede, Remington, Kenny & Warren, 2017; Humphrey & Lewis, 2008, p. 37; Preece & Howley, 2018; Sproston & Sedgewick, 2017). Psykologerne fremhæver yderligere fordelene ved bedre normeringer, og mindre klasser (Bilag 4, ll. 690-699).

Specialtilbuddene kan derfor være en stor fordel for børnegruppen, hvis deres støttebehov i højere grad kan imødekommes i et specialtilbud end i folkeskolen. Et komparativt studie af Reed, Osbourne & Waddington (2012) sammenligner social og adfærdsmæssig udvikling hos elever med ASF i henholdsvis specialtilbud og folkeskole. Undersøgelsen fandt, at eleverne udviklede sig bedre i forhold til adfærd i specialtilbuddet sammenlignet med eleverne i folkeskolen, og fandt samtidig at eleverne i folkeskolen ikke havde større social udvikling end eleverne i specialskolen. Fordelen ved specialtilbud kan endvidere understøttes af Ashburner, Ziviani & Rodger (2010) der i en undersøgelse fremhæver, at elever med ASF i den almene folkeskole har udfordringer med at regulere deres følelser og adfærd, hvilket resulterer i at de underpræsterer fagligt i denne skolekontekst. Disse undersøgelser kan dermed være med til at understøtte antagelsen om, at elever med ASF har behov for og støttes af de rammer et specialtilbud sætter.

Som litteraturreviewet også fremhæver, da ses der en øget tendens til at elever med ASF oplever sociale udfordringer i den almene folkeskole, herunder også mobning (Humphrey & Lewis, 2008; Ochi et al., 2020; Zablotsky, Bradshaw, Anderson & Law, 2013; Goodall, 2018). Som nævnt i ovenstående afsnit skiller børnegruppen sig ud, når deres særlige behov bliver "synlige" i folkeskolen, og dermed er der risiko for at de ekskluderes fra fællesskabet. Det er vores antagelse at denne udskillelse ikke på samme måde gør sig gældende for specialtilbuddene, eftersom alle eleverne har et specialbehov. Det antages derfor, at der ikke er samme grundlag for mobning og eksklusion i specialtilbuddene, sammenlignet med folkeskolen.

Som Ratners (2014) dilemma, i forhold til inklusion af elever med specialbehov, fremlagde, er der i folkeskolen risiko for at disse elever blot bliver integreret i folkeskolen og ekskluderet fra fællesskabet, på grund af deres vanskeligheder. I modsætning kan der argumenteres for, at denne risiko ikke eksisterer i lige så høj grad i specialtilbuddene, idet der netop er mange elever med specialbehov, hvorfor de særlige behov er almindelige. Endvidere er specialtilbuddene også indrettet efter at støtte

elevernes behov, hvorfor det antages at eleven i højere grad kan føle sig anerkendt og inkluderet i klassefællesskabet. Samtidig kan der argumenteres for at eleven i højere grad kan spejle sig i og genkende udfordringer blandt de andre elever i et specialtilbud end i folkeskolen, hvilket også kan være med til at sikre elevens trivsel og følelse af anerkendelse i det sociale fællesskab.

Selvom denne anerkendelse af elevens udfordringer kan være fordelagtig for eleven, kan der i specialtilbuddene være stor faglig, kognitiv og social forskel på eleverne, hvilket kan skabe nogle udfordringer og ulemper ved specialtilbuddet. Eksempelvis fremlægger en undersøgelse af undervisningen i specialtilbuddene (Johannesen, Bilde, Rusmann & Baklanov, 2017), at eleverne ofte bliver undervist på et lavere klassetrin og at eleverne sjældent bliver undervist i alle fag. Dette skal dog ikke udelukkende ses som en ulempe, idet det samtidig kan vurderes som en fordel, at specialtilbuddene kan tilrettelægge undervisningen efter barnets niveau og behov. Ydermere bør det fremhæves, at mange af eleverne i specialtilbud ikke kommer videre i uddannelsessystemet og får sig et job. En undersøgelse af Kommunernes Landsforening (Jakobsen, 2020) fremstiller statistikker over andelen af elever der har gået i et specialtilbud, og hvilken beskæftigelse de senere har fået. Undersøgelsen viser at over halvdelen (55 pct.) af 9. klasses-eleverne der gik i specialtilbud i 2012/2013, efter fire år ikke har nogen ungdomsuddannelse, og er heller ikke i gang med en. Blot 20 pct. af disse elever er i job, hvoraf de resterende er ledige (Jakobsen, 2020). Dette kan sige noget om, at en stor del af de elever der går i specialtilbud er så udfordret, at de ikke kan komme videre efter endt skolegang. Der kan selvfølgelig være flere årsager hertil, der blandt andet kan omfatte elevernes faglige kunnen. Undersøgelsen af Kommunernes Landsforening (Jakobsen, 2020) fremhæver nemlig en undersøgelse af Momentum (2019 if. Jakobsen, 2020) der viser en stigning i antallet af elever i specialtilbuddene med psykiatriske diagnoser, og fremhæver at der dermed ofte er tale om svagt begavede børn i specialtilbuddene, hvilket kan være en årsag til, at så få elever fra specialtilbuddene starter på en ungdomsuddannelse. Som undersøgelsen af undervisningen i specialtilbuddene (Johannesen, Bilde, Rusmann & Baklanov, 2017) også fremhævede, bliver eleverne sjældent undervist på deres klassetrin og sjældent i alle fag, hvilket også kan være en medvirkende årsag til at disse elever har svært ved at komme videre i uddannelsessystemet. Dette understreges yderligere af en undersøgelse af Manti, Scholte & Berckelaer-Onnes (2013), der viser at elever med ASF i specialskole øger deres faglige evner, men at disse ligger langt fra deres jævnaldrende, der går i almenskolen. Altså kan dette

antyde, at specialtilbuddene ikke rummer det samme faglige niveau, som almenskolen. Dette ses også i Børne- og undervisningsministeriets (2020e) fremlægning af specialtilbuddenes skolestruktur, der ikke blot fokuserer på de faglige succeser men i høj grad også på barnets støttebehov, hvilket jo også er en fordel for børnegruppen. En undersøgelse af undervisningen i specialtilbuddene (Johannesen, Bilde, Rusmann & Baklanov, 2017) viser også at der i specialtilbuddene i højere grad er fokus på elevernes sociale udvikling og trivsel. På baggrund heraf, kan der argumenteres for, at de egenskaber og redskaber, som eleverne tillærer sig i specialtilbud, kan være en fordel for nærværende børnegruppe, set i lyset af deres diagnosespecifikke karakteristika, der kræver støtte. Dog er disse egenskaber ikke nødvendigvis dem der kræves for at komme ind på en ungdomsuddannelse. Endvidere kan der også være tale om, at ungdomsuddannelserne ikke er særlig imødekommende og inkluderende over for denne børnegruppe, der har været underlagt nogle helt andre rammer end folkeskolen, hvilket også understreges i rapporten fra Kommunernes Landsforening (Jakobsen, 2020). Det fremhæves således at der kan være visse elementer i specialtilbuddene, der kan gøre det sværere for disse elever at komme videre i uddannelsessystemet, og dermed gøre dem mindre parate til det videre liv. Modsat ser vi også at specialtilbuddene, har bedre mulighed for at tilpasse sig elevernes udviklingsniveau, og der kan derfor argumenteres for, at der er tale om en bedre tilpasning til barnets kompetencer i specialtilbuddene, men at dette desværre kan få negative konsekvenser for elevens videre uddannelse.

Ovenstående afsnit peger altså på, at der er flere overvejelser man bør gøre sig, når man ønsker at henstille et barn til specialtilbud. Som det fremlægges er der nogle klare fordele ved specialtilbuddene, idet barnet kan tilbydes specialiseret undervisning. Disse fordele fremhæves også af forskningslitteraturen og af psykologerne i analysen. Dog fremgår det at disse tilpasninger samtidig kan være en ulempe, idet barnet måske ikke bliver undervist i alle fag eller på et lavere klassetrin, hvis det findes nødvendigt. Dette kan blandt andet have fremtidsmæssige konsekvenser, idet størstedelen af eleverne i specialtilbuddene ikke får sig en ungdomsuddannelse, og dermed får det sværere på jobmarkedet. Det er dog vigtigt at man ikke generaliserer og antager at det ene, eller det andet, er bedst for alle børn med ASF. Som det er nævnt tidligere, er der tale om en heterogen diagnose, og dermed nogle meget forskelligartede problematikker, så det, der er rigtigt for den ene elev, er sandsynligvis ikke rigtigt for den anden. Det hele afhænger af fordelene og ulemperne for den enkelte i forhold til barnets evner og udfordringer i konteksten.

6.3.2. Mellemformer

I forlængelse af de to ovenstående afsnit, der diskuterer fordele og ulemper ved henholdsvis inklusion og specialtilbud, finder vi det relevant at fremhæve ‘mellemformer’, der omfatter undervisningstilbud der placerer sig i mellem specialtilbud og inklusion i folkeskolen. Mellemformer anses som et relativt nyt begreb, der omfatter særlige løsninger for elever med særlige behov, der tilgodeser børnenes behov samtidig med at deres undervisning er tæt på det almene skolemiljø (Kommunernes Landsforening, 2020). Det forstås dermed som skolegang, der organisatorisk og pædagogisk befinder sig mellem almen- og specialtilbud, hvorfor det også har en høj grad af fleksibilitet, så undervisningen og dagligdagen kan organiseres efter elever med særlige behov (VIVE, 2020). Set i lyset af de to ovenstående afsnit ser vi netop mellemformer som en fordelagtig alternativ tilgang, da denne tilgang giver muligheden for at være tilknyttet en almenklasse og muligheden for specialiseret og tilrettelagt undervisning. Flere af psykologerne i analysen taler ligeledes for alternative undervisningsformer der peger i retningen af mellemformer (Bilag 3, ll. 552-563; Bilag 4, ll. 811-817). Her nævnes blandt andet NEST-klasser, som også blev fremført i litteraturreviewet, som et alternativt undervisningstilbud der er direkte rettet mod eleven med ASF. En evaluering af NEST i Aarhus kommune (PPR, Aarhus Kommune, 2019) fremsætter generelt positive resultater af NEST. Evalueringen viser, at både elever med og uden ASF profiterer af denne struktur, og præsterer fagligt på niveau med jævnaldrende. Evalueringen viser ligeledes at eleverne med ASF udviser en positiv udvikling både fagligt og socialt, samt en øget trivsel i klasserne. Der kan derfor argumenteres for at denne undervisningsform er fordelagtig, særligt for elever med ASF. Kommunernes Landsforening har i en undersøgelse fra 2020 også samlet flere alternative undervisningsformer, der benævnes mellemformer, fra flere af landets kommuner. Vi vil herunder kort fremhæve to af disse.

Brede Børnefællesskaber på Søndervangsskolen i Aarhus kommune, søger at rumme alle børn i klassen, øge inklusionen og sikre et stærkt fællesskab med plads til forskelligheder. De støtter ikke blot børnene med specialbehov, men alle børnene, ved at skabe et trygt læringsmiljø med forudsigelighed, overblik og omsorg. Endvidere har skolen etableret en mere positiv, anerkendende og ressourcebaseret tilgang til børnene, og yderligere er der sket en kompetenceudvikling hos personalet, hvorfor der også kan

anvendes specialpædagogiske metoder. Skolen har efter indførslen af disse tiltag mindsket elevernes fraværgennemsnit og oplevet en halvering af indstillinger til specialtilbud (Kommunernes Landsforening, 2020).

Syddjurs Kommune har ligeledes søgt at lave *En skole for alle* på Ådalsskolen, hvor specialklasserne i større omfang skulle udfases, og flere elever skulle inkluderes i folkeskolens almene klasser. Skolen har haft personale med specialpædagogiske kompetencer og fastholdt pædagoger på alle klassetrin, der har indgået i samarbejde med lærerne omkring undervisningen. Endvidere er der implementeret specialpædagogiske metoder i almenundervisningen, som alle elever har haft gavn af, herunder tydelig struktur, genkendelighed og visuel støtte. Der har været en opfattelse af at alle er forskellige og har behov for noget forskelligt, samtidig med at der har været øje for fællesskabet. Skolen oplever ved disse tiltag, flere personlige sejre hos elever med særlige behov, omend de ikke har nogle konkrete tal på disse succeser (Kommunernes Landsforening, 2020).

Kommunernes Landsforening (2020) præsenterer yderligere 10 bud på mellemformer fra forskellige kommuner. De nævner flere af de samme faktorer, som relevante for at få det mere inkluderende fællesskab til at lykkes. Der nævnes særligt en stærk organisering, hvor både ledelse og medarbejder er involverede samt en tydelig og fælles vision for arbejdet. Endvidere nævnes en praksisnær kompetenceudvikling og et tæt tværfagligt samarbejde som væsentlige elementer når eleverne skal imødekommes og støttes. Yderligere nævner flere også forældrenes inddragelse, samarbejde og opbakning i forhold til at indfri tanken om et mere inkluderende fællesskab og skole. På baggrund af den tidligere diskussion af inklusion i henholdsvis almen- og specialtilbud, så kan ovenstående præsentation af mellemformer altså vurderes at være en alternativ løsning hertil. Fælles for dem alle er netop, at eleverne skal imødekommes og støttes, samtidig med at de bliver en del af et socialt fællesskab, der søger at være inkluderende. Altså kan det fremstå som en løsning der både imødekommer den specialiserede hjælp og det sociale fællesskab, der blev efterspurgt i henholdsvis folkeskolen og specialtilbuddet.

De fremlagte succeskriterier for mellemformer og inklusion kan sidestilles med flere af de indsatser der fremføres i både litteraturreview og analyse, som tiltag der er nødvendige for en god inklusion og trivsel af børn med ASF. Både litteraturreview og analyse nævner lærernes kompetencer og evne til at imødekomme og støtte eleven, som en essentiel faktor i at fremme trivslen og inklusionen af eleven (Brede,

Remington, Kenny & Warren, 2017; Goodall, 2018; Keane, Aldridge, Costley & Clark, 2012). Ydermere nævnes også omgivelsernes støtte og samarbejde, som et andet vigtigt element (Eldar, Talmor & Wolf-Zuckerman, 2009; Keane, Aldridge, Costley & Clark, 2012). Endvidere fremhæver en enkelt artikel fra litteraturreviewet også skolelederens attitude, som succeskriterie. Psykologerne antyder også flere steder i interviewene, at skolen bør være motiveret for at inkludere og imødekomme disse børn, for at inklusionen kan lykkes, så fraværet mindskes (Bilag 1, ll. 182-220; Bilag 4, ll. 143-157). McMahon et al. (2016) fremhæver også subtypen, organisatorisk inklusion, der fremsætter visionen om at inklusion bør støttes af skolens ledere og medarbejdere, der skal udmærke sig gennem kommunikation, kompetenceudvikling og praksis. Altså forstås skolens fælles vision om inklusion og udførelsen heraf blandt medarbejdere og ledere, som en vigtig del af at opnå en succesfuld inklusion. Dette kan endvidere støttes af Kisbu-Sakarya og Doenyas (2021) undersøgelse, der viser at folkeskolelæreres attitude over for inklusion har indflydelse på, hvorvidt de har lyst til at undervise inklusionselever og implementere tillærte specialpædagogiske metoder i deres undervisning. På baggrund heraf kan der altså argumenteres for at skolens visioner og attitude bør være gennemgående for hele arbejdsgruppen, herunder lærernes attitude over for inklusion, hvis der skal implementeres tiltag for at inklusionen lykkes. Ratner (2014) kan i den forbindelse nævnes, da hun fremsætter lærerne som praktikere, der bør ændre deres forståelsesramme for at ændre deres praksis til en mere inkluderende. Dette gøres gennem refleksion af egen praksis og forståelsesramme, hvilket giver mulighed for en løbende og fleksibel udvikling af undervisningen og tilgangen til eleverne. Samtidig stiller hun sig også kritisk over for forandringskraften af dette syn, og fremsætter at dette alene ikke kan fremme inklusionen. Ud fra ovenstående fremlægning af litteratur der peger på skolens vision om inklusion, der kan være en medårsag til at inklusionen faktisk lykkes, så tilslutter vi os samtidig Helene Ratner, og forstår at det ikke alene kan fremme inklusionen, men det kan være en del af det.

Ovenstående succeskriterier for inkluderende mellemformer, ses i stor lighed med de inklusionsfremmende tiltag der fremhæves i teoriafsnittet, analysen og litteraturreviewet. Det er særligt visionen for inklusion der skal være gennemgående for skolen og de udførte praksisser, samt det tværfaglige samarbejde, kompetenceudvikling af lærerne og forældrenes inddragelse, der er vigtige elementer for inklusionen. Dilemmaerne ved inklusion bør man stadig have for øje, men hvis skole og forældre deler visionen for inklusion, og ovennævnte tiltag kan implementeres, antager vi at

inklusionen af elever med ASF kan lykkes. Særligt NEST er et godt bud på en succesfuld inklusion af nærværende børnegruppe, men også de andre nævnte mellemformer har vist gode resultater, og kan derfor være realistiske bud på inklusionen af elever med specialbehov.

6.4. En forebyggende indsats hos PPR

Det fremgår af specialets analyse, at psykologerne oplever, at PPR ofte bliver inddraget i fraværssagerne alt for sent. Psykologerne beskriver at når de endelig bliver inddraget har sagerne ofte vokset sig så store og komplekse, at det bliver svært at få eleverne tilbage i skolen igen. Psykologerne taler derfor for en mere forebyggende indsats, hvor de bliver indkaldt tidligere, og dermed har mulighed for at gribe ind, inden skolefraværet bliver massivt, og måske inden fraværet opstår. En evaluering af Socialstyrelsens satspuljeprosjekt, *Investering i den tidlige og forebyggende indsats i PPR*, af Deloitte for Socialstyrelsen (2021) konkluderer i denne forbindelse, at en forebyggende indsats i PPR i 11 kommuner, har været med til at øge den psykiske og sociale trivsel blandt eleverne. Denne trivsel er skabt gennem mere helhedsorienterede og tværfaglige indsatser samt en mere inddragende indsats, hvor indsatsen foregår i barnets kontekst med inddragelse af familie og netværk. Selvom denne evaluering ikke specifikt fokuserer på skolefravær, men trivsel hos skolens udsatte elever, mener vi stadig at disse resultater er relevante i forhold til tidlige og forebyggende indsatser ved skolefravær. Som undersøgelsen fremhæver, kan en forebyggende indsats være med til at øge elevernes psykiske og sociale trivsel. Det kan ligeledes antages, at forebyggende indsatser vil gavne skolefraværssagerne, ved at sikre barnets støttebehov og trivsel.

Når man ser på, hvordan evalueringen af Deloitte for Socialstyrelsens (2021) fremlægger hvor vigtige og effektive forebyggende indsatser kan være for elevernes trivsel, ser vi det relevant at stille spørgsmål ved, hvorfor psykologerne ikke inddrages tidligere, hvis der ses en positiv effekt af de forebyggende indsatser. Som psykologerne selv nævner, og som det også er nævnt tidligere i specialet, er der fra politisk side et ønske om, at PPR arbejder mere indgribende og tilbyder flere indsatser af lettere behandlende karakter (Deloitte, Professionshøjskolen UCN og Professionshøjskolen Absalon, 2020; Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b). Undersøgelsen af Dansk

Psykolog Forening (2018) understøtter ligeledes antagelsen om behovet for mere behandlende indsatser, idet undersøgelsen fremhæver, at størstedelen af de adspurgte PPR-ledere og -psykologer ser anledning til mere intensiv og individorienteret indsats. Dette ønske kan netop skyldes det faktum, at psykologerne bliver inddraget for sent, hvorfor karakteren af psykologernes indsatser er nødsaget til at være mere behandlende frem for forebyggende. Undersøgelsen af Deloitte, Professionshøjskolen UCN og Professionshøjskolen Absalon, (2020), fremhæver også at PPR, modsat psykologerne i nærværende speciale, gennem de senere år har set anledning til at tilbyde indsatser af mere behandlende karakter, grundet en stigende mistrivsel blandt børn og unge. Vi ser derfor det politiske ønske om en mere behandlende og individorienteret tilgang, som et resultat af en øget mistrivsel, men vi ser modsat at de forebyggende tiltag kan være med til at forhindre, at denne mistrivsel i første omgang opstår.

Ønsket om mere behandlende indsatser virker, for os at se, nærmere som en slags “brandslukning”, og som psykologerne fremhæver i analysen, så lykkes disse tiltag sjældent, fordi eleverne er i så stor mistrivsel, at det er svært at få dem tilbage i skolen. Vi ser det derfor, på baggrund af psykologernes beretninger, mere fordelagtigt med en forebyggende indsats, hvor mistrivlsen kan forebygges og hindres i at udvikle sig til et massivt skolefravær. En af psykologerne nævner i sit interview, at de i deres kommune opererer med en ni måneders lang ventetid til PPR (Bilag 1, ll. 1006-1009), hvilket må antages at gøre det endnu sværere at igangsætte forebyggende tiltag, når først psykologerne bliver tilkaldt når problemet er opstået. Det er ikke blot psykologen i nærværende speciale der oplever lange ventetider. Et analysenotat fra en undersøgelse af Danmarks Lærerforening (2019) viste, at 58,3 pct. af de adspurgte PPR-afdelinger opererer med en venteliste på mere end to måneder, mens 36,5 pct. har op til seks måneders ventetid. Det kan dermed antages, at skolefraværet og mistrivlsen kan nå at udvikle sig betydeligt i de 2-6 måneder barnet skal vente for at få en vurdering. Ydermere er der risiko for at fraværet forværres yderligere, idet psykologerne først inddrages når barnet er begyndt at blive fraværende. Det kan altså betyde, at der, grundet den lange ventetid, går lang tid fra barnets første tegn på mistrivsel, til at psykologen vurderer barnets tilstand og igangsætter en indsats. Den tidligere nævnte undersøgelse af Magasinet Skolebørn fremlægger også, at forældrene oplever at deres børn får det værre, fordi deres børn ikke får den rette støtte i tide (Carboni, Møller & Thomsen, 2019). De fremlagte undersøgelser taler for en mere forebyggende tilgang, hvor de tidlige tegn på mistrivsel opfanges hurtigere. Vi vil derfor i det nedenstående

fremlægge og diskutere hvorledes psykologerne kan være del i mere forebyggende tiltag, og endvidere fremhæve de samfundsøkonomiske fordele vi ser ved mere forebyggende tiltag.

En af psykologerne nævner i sit interview, at psykologerne i hendes kommune er til stede på skolerne minimum én gang om måneden, for at yde sparring og vejledning til skolen og lærerne (Bilag 4, ll. 825-833). Idéen om en større tilstedeværelse og sparring mellem PPR og skolerne foreslås af Kommunernes Landsforening (2013) som en del af en større oprustning af PPRs arbejde mod målet om at understøtte og bidrage til inklusionsarbejdet. Kommunernes Landsforening (2013) fremhæver flere pejlemærker for PPRs fremtidige arbejdsopgaver, hvoraf en tidlig indsats i det tværfaglige samarbejde og en decentralisering af PPR kan fremhæves. Her skal psykologerne gennem supervision og rådgivning til skolens lærere og medarbejdere vejlede og undervise i, hvordan inklusionen skal udføres og tilrettelægges. Denne tanke er vi generelt enige i, da psykologernes tilstedeværelse på skolerne, vil gøre dem mere tilgængelige. Dette kan hjælpe til en hurtigere inddragelse af psykologerne, og yderligere styrke samarbejdet mellem skole og PPR. Samtidig kan psykologernes tilstedeværelse, rådgivning og supervision hjælpe til en mere forebyggende tilgang, hvor man forhåbentlig kan tage mange af fraværssagerne i opløbet, og tilrettelægge undervisningen, så eleven trives bedst muligt. Dette underbygges i en undersøgelse af inklusionen i folkeskolen af Pedersen, Kollin & Ladekjær (2016), der fremhæver at PPRs tilstedeværelse på skolerne er fordelagtig for inklusionen, og særligt fordelagtigt når det er den samme PPR-psykolog der er tilknyttet skolen.

Vi forholder os dog alligevel kritiske over for decentraliseringen, da Kommunernes Landsforening (2013) foreslår, at psykologerne skal befinde sig på deres tilknyttede skoler størstedelen af deres arbejdsuge. Dette ser vi flere problematikker ved. Blandt andet ser vi det problematisk at psykologen ikke længere vil arbejde størstedelen af sin tid blandt sine fagfæller, men i større grad blandt lærere og pædagoger. Dermed kan man risikere at relationen mellem psykologen og skolens medarbejdere bliver mere symmetrisk frem for komplementær. Dette kan ifølge psykolog Ken Vagn Hansen (2002) være problematisk, da formålet med psykologens perspektiv er at anskue problematikken fra et nyt forståelsesniveau, og derved bringe nye opfattelser og meninger i spil. Dette kan være svært at indfri, hvis psykologen i større omfang placerer sig ude på skolerne, fordi der kan være risiko for, at psykologen dermed ikke kan bringe samme nytænkende forståelser af problematikken. Endvidere nævner Hansen

(2002) også det kollegiale PPR-team og supervision, der er nødvendigt for psykologen at omgås, eftersom det danner basis for refleksion og nye perspektiver. På baggrund heraf, finder vi det problematisk, at psykologerne i mindre grad har mulighed for sparring med sine fagfæller, og dermed mindre mulighed for at få nye blikke på problematikkerne, hvis de skal tilbringe det meste af deres arbejdstid på skolerne. Dette kan for os at se også få betydning for kvaliteten af indsatserne, fordi psykologerne ikke på samme måde har mulighed for at sparre med kollegaer. Dog er vi fortsat enige i at psykologerne, ved at komme mere på skolerne, kan være med til at forebygge gennem råd og vejledning og forhåbentlig sikre at indsatser mod skolefravær igangsættes tidligere. Samtidig stiller vi os kritiske overfor, hvor meget af psykologernes tid der skal tilbringes på skolerne, idet vi ser nogle faglige konsekvenser ved forslaget om psykologernes primære tilstedeværelse på skolerne. For at vende tilbage til citatet om psykologens tilstedeværelse på skolen, er det vores antagelse, at én dag om måneden ikke imødekommer behovet for tilstedeværelse, eftersom man får en klar overbevisning om at skolerne mangler rådgivning, når man læser pejlemærkerne fra Kommunernes Landsforening (2013). Der kan derfor tales for, at psykologerne i højere grad er til stede ude på skolerne, men at man måske finder et kompromis, hvor psykologerne stadig har mulighed for sparring med kollegaer. Dette kan endvidere ses som en stor fordel for det forebyggende arbejde og dermed trivslen hos elever med ASF.

Ud over at de forebyggende indsatser kan virke trivselsfremmende for eleverne, da kan de samfundsøkonomiske fordele også fremhæves. Evalueringen af satspulje-projektet (Deloitte for Socialstyrelsen, 2021) beskrev ligeledes en økonomisk gevinst ved at forebygge frem for at indgribe. Evalueringen giver et eksempel på en indsats, hvor denne efter 10 år giver økonomisk gevinst, og altså sparer kommunen for penge, som de ellers ville have brugt på sociale foranstaltninger (Deloitte for Socialstyrelsen, 2021). Psykologerne fremhæver også, at når indsatsen igangsættes så sent, så er det sjældent at eleverne kommer tilbage i skolen, men bliver i stedet henvist til et dyrere specialtilbud. Der kan altså argumenteres for, at der er økonomisk gevinst ved at igangsætte forebyggende tiltag, der kan forhindre skolefravær og overflytning til specialtilbud. Det er ligeledes vigtigt at nævne, at de forebyggende tiltag kan være vigtige for elevens fremtidige uddannelse og trivsel. Forskningsmæssigt ses der stor sammenhæng mellem bekymrende skolefravær og risikoen for senere at droppe ud af uddannelsessystemet, hvilket kan skabe akademiske, økonomiske og sundhedsmæssige problematikker senere i livet (Attwood & Croll, 2006; Christle, Jolivette, & Nelson, 2007;

Kearney, 2008). Derudover fremstår specialets målgruppe yderligere udsat i forhold til uddannelse og arbejdsløshed. En registeranalyse, udarbejdet af Socialstyrelsen (2020a), viser at under halvdelen af alle unge med ASF i alderen 18-25 år er påbegyndt en ungdomsuddannelse, mens dette tal er 80 pct. for unge uden ASF. Ved videregående uddannelser er hele 72 pct. af voksne med ASF i alderen 25-45 år, ikke påbegyndt en uddannelse, mens det blot er 42 pct. af de voksne uden ASF. Vi ser derfor elever med ASF som særligt udsatte, hvis skolefraværet ikke håndteres i tide. Dette underbygger fordelene ved forebyggende tiltag, hvorved børnegruppen kan støttes i skolen og undgå skolefravær, så der er størst chance for at komme videre i uddannelsessystemet og yderligere sikre deres trivsel. I forlængelse heraf, skal det nævnes, at en ungdomsuddannelse eller videregående uddannelse ikke nødvendigvis er det rigtige for alle elever. En af psykologerne nævner i sit interview, at der er mange veje til Rom, og at der dermed er mange veje til et job, som ikke nødvendigvis kræver uddannelse (Bilag 1, ll. 686-690).

Ovenstående fremhæver forebyggende indsatser og psykologernes tilstedeværelse på og samarbejde med skolen, som mulige beskyttende faktorer for elevens skoledeltagelse og trivsel. Det kan på baggrund heraf være afgørende at der igangsættes forebyggende indsatser for elever med ASF i folkeskolen, idet det både kan have økonomiske fordele, men særligt også på grund af de faglige, sundheds- og trivselsmæssige fordele det kan have for eleven, hvis skolefraværet hindres. Dette leder op til det følgende afsnit, der fremhæver en subgruppe af elever med ASF, der ifølge psykologerne er særligt udsat i forhold til at udvikle skolefravær, idet deres støttebehov ikke imødekommes i skolen, fordi der ikke er kendskab til deres udfordringer.

6.4.1. Uopdaget autisme hos unge piger

Ud fra ovenstående bliver det tydeligt at der er et behov for en tættere sparring mellem psykologerne og skolen, for at forebygge mod skolefravær. Dette behov underbygges af psykologernes beretning om en særlig pigegruppe der ofte opdages sent, fordi de fremstår upåfaldende i skolen. Psykologerne beskriver de unge piger med ASF som særligt dygtige til at kamuflere sig og agere upåfaldende i skolen, hvilket også er en af årsagerne til, at deres diagnose først opdages i forbindelse med fraværet. Denne pige-gruppe træder også frem i forskningen, hvor det beskrives at de adskiller sig ved at være bedre til at skjule deres udfordringer i sociale sammenhænge, og bedre til at

imitere social adfærd, således at de agerer mere upåfaldende og normale (Dean, Harwood & Kasari, 2017; Rynkiewicz & Lucka, 2018). Dette kan dermed underbygge psykologernes oplevelse af, at diagnosen hos disse piger ligger skjult og først opdages under fraværsindsatsen. Dean, Harwood & Kasari (2017) påpeger også at pigernes upåfaldende adfærd resulterer i, at de ikke får den nødsagede hjælp og intervention. Pigernes adfærdsmønster adskiller sig således også fra drengenes, der ofte socialiserer gennem aktiviteter og lege, hvor drenge med ASF bliver tydelige, idet de ofte isolerer sig fra sociale samspil. Modsat indgår pigerne ofte i de sociale grupper, hvor de kan imitere deltagelse, fordi de formår at være i nærheden af gruppen, men har dog ofte svært ved at opretholde en gensidig deltagelse. Dermed bliver deres udfordringer ofte tydelige internt i gruppen, hvor de ofte oplever sociale udfordringer med venskaber og social accept (Dean, Harwood & Kasari, 2017). Forskning peger således også på en væsentlig forskel i synligheden af diagnosen mellem drenge og piger med ASF, og en undersøgelse af Egelund, Nordahl, Hansen, Andersen & Qvortrup (2017) peger da også på, at der er en generel overrepræsentation af drenge der får støtte i folkeskolen. Dette kan være med til at underbygge antagelsen om, at netop denne subgruppe evner at kamuflere sig, hvorfor de i højere grad overses. Dermed underbygges også behovet for at styrke samarbejdet med skolen og indførelsen af forebyggende arbejde, så elevernes, og i særdeleshed pigernes, vanskeligheder kan opdages og håndteres i tide.

6.5. Et ressourceproblem

Det fremgår af specialets litteraturreview, teori afsnit og analyse, at der er et behov for flere tiltag, hvis børn med ASF skal trives og inkluderes i den almene folkeskole. Som specialet lægger vægt på, så er der et særligt behov for at skolen udvider deres kompetencer og øger deres ressourcer, så de i højere grad kan imødekomme elevernes behov og inkludere børn med ASF i den almene folkeskole. Dette får os til at stille spørgsmål ved, om skolen har de fornødne ressourcer og rammer, der skal til for at imødekomme og indfri disse behov, og derved i større omfang sikre elevernes trivsel. Indeværende afsnit har derfor til formål at belyse denne undren og se på hvilke mere strukturelle forandringer der, i vores øjne, er nødvendige for en god inklusion.

Som det fremgår af litteraturreviewet, da mangler der midler og kompetencer hos lærerne til at imødekomme elevernes støttebehov (Anderson, 2020; Goodall, 2018;

Brede, Remington, Kenny & Warren, 2017). Dette underbygges af teoriafsnittet, der gennem fremlægningen af folkeskolens struktur og opbygning, peger på nogle problemområder, som eksempelvis pressede lærere, større skoleklasser og undervisningsforstyrrende uro, der alt sammen kan være med til at gøre det sværere at imødekomme støttebehovene hos elever med ASF. Psykologerne påpeger ligeledes, at de oplever, at lærerne og skolerne ikke føler de har de rette kompetencer og midler til at imødekomme og inkludere elever med ASF i folkeskolen. Dette kan yderligere kompliceres af politikernes krav om skærpet forberedelsestid, hvilket må antages at presse lærerne yderligere. Netop den begrænsede forberedelsestid kritiseres af flere eksperter. Andreas Rasch-Christensen, der forsker i inklusion understreger, at lærerne på ingen måde kan imødekomme folkeskolereformens krav om længere skoledage og differentieret undervisning, samtidig med at undervise 28 elever og sikre faglig fordybelse (Rasch-Christensen, 2020 if. Stanek, 2020). Denne kritik underbygges af professor i pædagogik, Per Fibæk Laursen, der mener, at der i folkeskolen forventes at lærerne kan sikre kvaliteten af undervisningen, til trods for at de fratages nødvendig forberedelsestid, og understreger at dette har stor betydning for lærernes trivsel (Laursen, 2020 if. Stanek, 2020). Folkeskolen kritiseres altså for at presse og forvente for meget af deres lærere, og kritiseres for at dette får konsekvens for kvaliteten af den undervisning der tilbydes. En undersøgelse af Pedersen, Kollin & Ladekjær (2016), der har undersøgt inklusionen i folkeskolen blandt 16 folkeskoler i fire af landets kommuner, underbygger mange af disse konklusioner. Blandt andet fremgår det af undersøgelsen, at lærerne oplever massiv mangel på ressourcer til at gennemføre inklusionen. Det opleves, at der mangler ekstra hænder, tid til forberedelse, koordinering og samarbejde i teams om inklusionsopgaven. Mange oplever også, at de ikke kan give den nødvendige støtte til eleverne med særlige behov, og samtidig tilgodese resten af klassens behov (Pedersen, Kollin & Ladekjær, 2016).

Ovenstående fremhæver i lighed med specialets teoriafsnit, nogle lærere der står med en kæmpe arbejdsbyrde, hvor det virker næsten urealistisk at indfri alle krav. Der kan såvel argumenteres for, at der er behov for flere tilgængelige ressourcer i skolen og særligt blandt lærerne, for at kunne imødekomme elever med ASF.

Som vi ser det, kæmper folkeskolen i dag med to uforenelige målsætninger, der er svære at indfri på samme tid. På den ene side står ønsket om at imødekomme regeringens forventninger om at forbedre elevernes faglighed. På den anden side står forventningen om at inkludere så mange elever med specialpædagogiske behov, som

muligt. Disse mål kan anskues som mere eller mindre modstridende, og møder også kritik fra professor i specialpædagogik og inklusion, Susan Tetler, der i et interview forklarer, at inklusionsloven og folkeskolereformen er modstridende på flere punkter (Tetler, 2017 if. Lauritzen, 2017). Tetler forklarer at *"Inklusionsloven kræver investering og systemisk tankegang. Den skulle have haft mindst fem år til at blive implementeret. Men så beslutter politikerne en folkeskolereform. Der er egentlig tale om to parallelle reformer, hvor det bliver den øgede faglighed, der får den højeste prioritet. Og i det forløb bliver de børn, der har "særlige behov", i flere tilfælde ofret"* (Tetler, 2017 if. Lauritzen, 2017). Dette perspektiv fremhæver altså inklusionen som en omfangsrig og ressourcekrævende indsats, og kan yderligere sammenstilles med specialets fremlægning af skolestrukturen, der netop belyser en tendens til at fagligheden prioriteres over trivslens og inklusionen. Dette skinner tydeligt igennem i aftaleteksten om folkeskolereformen, og konkretiseres allerede i titlen på aftaleteksten *Aftale om fagligt løft af folkeskolen* (Regeringen, 2013). I aftaleteksten ses det tydeligt, at målet med folkeskolereformen først og fremmest er en faglig udvikling af eleverne, uden det store fokus på elevernes trivsel. Det anskues derfor, på baggrund af specialets fremlægning og Tetlers (2017 if. Lauritzen, 2017) perspektiv, at folkeskolen ønsker at indfri to, mere eller mindre uforenelige mål, der ikke vurderes realistiske at indfri på samme tid og med de ressourcer der er tilgængelige. Denne kritik af folkeskolens mål og prioriteringer kritiseres også af Nielsen (2016), der, som nævnt i teori afsnittet, stiller sig kritisk over for inklusionen, da han netop stiller spørgsmål ved, hvorvidt inklusionen kan indfries, når der i folkeskolen fokuseres på at indfri det politiske pres om konstant at præstere bedre i de nationale tests. Vi stiller os på baggrund heraf kritiske over for folkeskolens prioritering af deres ressourcer, eftersom specialet fremhæver et behov for flere inkluderende tiltag der kan øge trivslens hos elever med ASF. Derfor foreslår vi, at der prioriteres flere ressourcer til inklusion og trivsel, så det stigende skolefravær i større grad hindres.

For at sikre trivslens og inklusionen af elever med ASF i folkeskolen kan der argumenteres for, at der afsættes flere økonomiske ressourcer til dette, for at de ønskede tiltag kan iværksættes. Det kan dog imidlertid være svært at vurdere det økonomiske omfang af inklusionen, hvilket understreges af psykologernes udtalelser, der beretter om nogle vidt forskellige børn, der alle har behov for en specificeret og specialtilrettelagt indsats. Det kan derfor være svært, på forhånd at vurdere, hvilke tiltag der er nødvendige hos det specifikke barn, og dermed hvilke ressourcer det kræver.

Set fra et økologisk perspektiv er det også vigtigt, at man forstår problemet i konteksten, hvor man ser på den specifikke situation, og ser på hvad den enkelte elev har behov for og yderligere hvilke ressourcer der er i netværket. Så det, der i virkeligheden nok er behov for, er, at der frigøres nogle ressourcer der kan anvendes fleksibelt i den konkrete situation. Vi ser det afgørende at skolen forsøger at bidrage med de ressourcer der allerede er tilgængelige, da det er vores antagelse, at der er mange tiltag der kan indføres uden at det "koster noget", hverken økonomisk eller tidsmæssigt. Som en af psykologerne fremhæver, kan det være en stor hjælp for elever med ASF, hvis man skriver timens dagsorden op på tavlen, hvilket ikke tager meget tid og planlægning fra læreren (Bilag 4, ll. 904-911). I lighed hermed fremhæver undersøgelsen af Pedersen, Kollin & Ladekjær (2016) anvendelsen af en øget struktur, tydelighed og genkendelighed i klassen som fordrende for elever med særlige behov. Dette er blot ét eksempel på, hvad der kan gøres i dagligdagen, men det er klart, at der i de fleste tilfælde skal flere og mere omfattende tiltag til. Det er, for os at se, vigtigt, at skolen bidrager med de ressourcer de har tilgængelige. Samtidig ser vi, at det kan være fordelagtigt for inklusionen og generelt tilgangen til eleverne, at lærerne er nysgerrige på eleven, og nysgerrige på at forstå elevens udfordringer. Dette perspektiv fremsætter Thomas Nordahl (2012) og understreger vigtigheden af at forstå barnet ved at udvise en interesse i og et ønske om at forstå barnets handlinger. Nordahl (2012) fremhæver at en øget forståelse og nysgerrighed over for barnet, giver læreren et bedre grundlag for at hjælpe barnet. Det er i den forbindelse vores antagelse at en nysgerrighed omkring barnet vil udvide lærerens forståelse for barnet, og dermed igangsætte tanker, kreative ideer og løsningsforslag der kan lette indsatsen betydeligt. Dermed kan en nysgerrighed over for barnet også være del i at skabe et mere inkluderende tankesæt og vision blandt skolens medarbejdere, og dermed i større omfang imødekomme eleverne og derved i højere grad sikre inklusionen. McMahon et al. (2016) nævner i lighed hermed, hvorledes den organisatoriske inklusion kan være med til at sikre en mere inkluderende tanke blandt skolens lærere og dermed forbedre inklusionen af elever med ASF. Samtidig kan det antages at en prioritering af den sociale inklusion, som det fremhæves af både McMahon et al. (2016) og Alenkær (2008) kan være med til at sikre at eleven indgår socialt i klassemiljøet og ser sig selv som en del deraf. Der kan derfor argumenteres for, at der kan igangsættes og prioriteres flere inkluderende tanker og visioner i skolen, som kan være fordrende for inklusionen uden at det har nogen økonomisk konsekvens for skolen. Vi er dog klar over at disse tiltag stadig kræver tid og energi, der

altså kan presse lærerne yderligere, og blot sætter højere krav til de, i forvejen, presede lærere. Det er dog stadig vores tanke at en nysgerrighed, en fælles vision for inklusionen, og en udnyttelse af skolens allerede tilgængelige ressourcer kan fremme en mere åben tilgang til de elever der behøver særlig støtte.

Det antages således at der kan være behov for en bedre, eller en mere fleksibel tilgang til de økonomiske ressourcer som skolen budgetterer med, når elever med ASF skal inkluderes i folkeskolen. Samtidig antages det, at der kan gøres flere ting for at sikre inklusionen, der ikke nødvendigvis kræver økonomisk råderum, men derimod kræver, at de pædagogiske og værdimæssige prioriteter omlægges til fordel for inklusionen. På baggrund af dette ser vi det fordelagtigt for inklusionen, hvis man forsøger at bevæge sig væk fra tanken om faglig optimering og konstant forbedring, og derimod retter skolens mål mere imod elevernes trivsel og læring i undervisningsmiljøet. Dermed ikke sagt at et højt fagligt niveau ikke skal være en bestræbelse, men nærmere at det skal være en målsætning på lige fod med elevernes trivsel.

6.6. Diagnosekulturens indflydelse

Ovennævnte afsnit lægger vægt på folkeskolens store fokus på faglig optimering og forbedring, hvilket også kan ses i lyset af et mere samfundsaseret ideal, der også kan have indflydelse på folkeskoleelevers trivsel, og måske udbredelsen af ASF-diagnosen. Set i lyset af det stigende fravær, der ses hos børn med ASF (Landsforeningen Autisme, 2019), da kan det være relevant at diskutere, hvorvidt der kan være sammenhæng med den store stigning, der ses i antallet af børn der bliver diagnosticeret med ASF.

For at undersøge det høje skolefravær hos børn med ASF, kan det være relevant at stille spørgsmål ved, hvorvidt denne stigning alene skyldes en øget mistrivsel hos målgruppen, eller om det ligeledes kan skyldes, at flere børn har fået en autismediagnose, og dermed presser statistikken for skolefravær op for nærværende børnegruppe. Både i danske og internationale sammenhænge ses der en stigning i antallet af autismediagnoser blandt børn. En undersøgelse for det amerikanske Center for Disease Control and Prevention (CDC) (Maenner et al., 2020) estimerer at i 2018 blev ca. et ud af hver 54. amerikanske barn diagnosticeret med en autismespektrumforstyrrelse, hvilket svarer til 18.5 ud af 1000 børn, hvortil drenge er 4 gange mere sandsynlig for

at få stillet diagnosen end piger. I 2000 estimerede CDC at prævalensen for ASF hos børn i USA blot var 6.2 ud af 1000. Der ses dermed en markant stigning i prævalensen af diagnosen de seneste to årtier (Maenner et al. 2020). Også i Danmark har vi set en stigning i prævalensen, omend ikke lige så voldsom. Socialstyrelsens (2020b) undersøgelser viser at siden 2014 er prævalensen for børn med ASF steget fra 11 ud af 1000 i 2014, til 16 ud af 1000 i 2018, hvilket svarer til en stigning på 38 pct. over en femårig periode.

Set i lyset af teoriafsnittets fremlægning af skolestrukturen, kan man diskutere hvorvidt skolerammerne, kan være med til at fremprovokere nogle symptomer på diagnoser, der giver anledning til at flere børn i folkeskolen bliver diagnosticeret med psykiatriske diagnoser, som eksempelvis ASF. I den forbindelse beskriver Brinkmann og Petersen (2017) det senmoderne samfunds kultur, som præget af krav om fleksibilitet, forandringsparathed, vedvarende aktivitet, omstillingsvillighed og mobilitet, og et ideal om at individets højeste mål er selvrealisering. Vi ser, at det er idealer som disse, der afspejler skolens mål for eleverne, der gerne skal udvikle sig og lære så meget som overhovedet muligt. Dette ideal har ifølge Brinkmann og Petersen (2017) stor indflydelse på samfundet og kulturen, fordi det hurtigt kan skabe sociale patologier, og en udvikling af en diagnosekultur, når der stilles så høje krav til individet. Diagnosekulturen beskrives som en bevægelse med tendens til at sygeliggøre almindelige menneskelige træk, der blot er resultat af afvigende adfærd eller ubehag ved at imødekomme det idealmenneske som samfundet konstruerer. Det er dermed vores kritiske antagelse, at denne samfundsudvikling har påvirket og formet folkeskolens mål og struktur, og at konsekvenserne heraf netop kan være, at det idealiserede mål om selvrealisering og forandring har negativ indvirkning på elevernes trivsel i skolen. Dette kan, som resultat af folkeskolens rammer, forårsage mistrivsel, der kan vise sig som symptomer på en diagnose, og dermed forårsage en stigning i antallet af diagnoser. Denne mistrivsel og de symptomer det udløser, kan altså være et resultat af de høje krav der stilles til elever i folkeskolen i dag, og altså ikke nødvendigvis som resultat af, at barnet har en diagnose. Dog kan der være tvivl om, hvorvidt dette også gør sig gældende for ASF-diagnosen, idet der er tale om meget gennemgribende diagnosekarakteristika. Som tidligere nævnt er ASF karakteriseret som en gennemgribende udviklingsforstyrrelse med tidlig manifestation, sociale og kommunikative vanskeligheder og særprægede interesser (WHO, 2018; Sheldrick-Michel, 2017). Der kan derfor være tvivl om hvorvidt symptomer på mistrivsel hos et neurotypisk barn reelt kan

mistolkes og resultere i en fejlagnostisering af barnet. På baggrund heraf stiller vi os kritiske overfor tanken om, at den øgede diagnostisering af børn med ASF, er et resultat af mistrivsel og ikke en reel diagnose. På baggrund heraf antages det, at årsagen til det stigende fravær hos elever med ASF ikke skyldes en stigning i antallet af ASF-diagnoser, da vi, som sagt, ikke antager, at der er tale om fejlagnostiseringer af neurotypiske børn som resultat af mistrivsel.

I forlængelse heraf kan man ligeledes stille sig kritisk over for, i hvor høj grad børn med ASF påvirkes af de kulturelle og samfundsmæssige idealer der argumenteres for. Grundet børnegruppens diagnostiske vanskeligheder med at forstå og forholde sig til andres mentale tilstande og sociale forventninger (Berk, 2014), da kan det antages, at denne elevgruppe ikke nødvendigvis påvirkes af det kulturelle pres i ligeså høj grad. Dermed ikke sagt, at de ikke påvirkes af samfundets idealer, men at det vil opstå mere indirekte i form af de krav der stilles i skolekonteksten.

Selvom det antages at ASF-diagnosens stigning ikke skyldes fejlagnostiseringer, kan diagnosekulturen fortsat have indflydelse på denne børnegruppe. Stigningen i diagnoser kan netop have indflydelse på inklusionen og de ressourcer der er tilgængelige. En undersøgelse af Momentum (2017, if. Jacobsen, 2018) viser at på syv år er antallet af psykiatriske diagnoser hos børn under 15 år steget fra fire til ni procent, altså mere end en fordobling. Dette må uden tvivl have indvirkning på inklusionen i folkeskolen, og dermed være med til at presse de faglige og økonomiske ressourcer skolen har tilgængelige til at inkludere elever. Desto flere elever med psykiatriske diagnoser, desto færre ressourcer er der tilgængelige til den enkelte elev. I forlængelse af det ovenstående, kan skolens rammer også være en årsag til at flere børn får et større støttebehov, hvilket i lighed med det nævnte, kan forårsage ressourcemangel. Dette kan, for os at se, sætte gang i en ond spiral, idet de færre ressourcer går ud over kvaliteten og tilrettelæggelsen af undervisningen til den enkelte elev. Dette kan resultere i, at flere elever oplever en manglende støtte, hvilket blot kræver endnu flere ressourcer i skolen, for at inkludere eleverne tilstrækkeligt.

Selvom det ikke er vores vurdering, at det øgede skolefravær hos elever med ASF er direkte påvirket af diagnosekulturen, er det alligevel vores antagelse at den kan have indirekte indflydelse på elever med ASF, i form af skolens øgede forventninger og krav. Dette kan, som sagt, bevirke at skolen oplever flere elever med mistrivsel og støttebehov, hvorfor skolerne vil have færre ressourcer og midler til at imødekomme den enkelte elev.

6.7. Problemfeltet i praksis

Det er vores antagelse, at de resultater og diskussioner der fremlægges i specialet kan bidrage til praksisområdet, og være til gavn for særligt fagprofessionelle der arbejder med og omgås børn med ASF i den almene folkeskole. Afsnittet har således til formål at fremlægge tiltag og tilgange vi ser særligt virksomme for en god inklusion, trivsel og en øget skoledeltagelse hos elever med ASF i folkeskolen.

Først og fremmest ser vi det relevant at fremhæve, at der ofte er tale om nogle meget komplekse og omfattende problemstillinger, hvorfor fraværet sandsynligvis ikke kan ledes tilbage til en enestående årsag. Vi finder det derfor relevant at der anlægges et kollektivt og udviklingsøkologisk perspektiv for at sikre en god indsats. På den måde sikres det, at indsatsen ikke blot sker i et enkelt fag, eller blot i skolen, men at den ligeledes sker i hjemmet, til fodboldtræning, eller i fritidsordningen, hvor disse miljøer og særligt de voksne heri, kan være med til at modificere omgivelserne, så de i højere grad imødekommer elevens behov. Som led i denne tilgang er der behov for et godt tværsektorielt samarbejde, hvor både barnet og barnets netværk inddrages i indsatsen mod skolefravær. Det er vores antagelse at det kollektive perspektiv kan åbne op for de mulige ressourcer der måtte være i barnets netværk, som kan bidrage til at forstå og håndtere barnets udfordringer og ressourcer.

Som led i indsatsen ser vi det også relevant, at man gør sig overvejelser om, hvilket skoletilbud der passer bedst til det enkelte barn. Som det er blevet nævnt flere gange, er problematikkerne hos målgruppen meget forskelligartede grundet diagnosen, og samtidig er børnene forskellige som individer, grundet deres personkarakteristika. Det er derfor vigtigt at man ser på hvilke fordele og ulemper der kan være ved hhv. almen- og specialtilbud for det enkelte barn, og hvorvidt barnets behov og evner kan passe til og imødekommes af det valgte tilbud.

Et aspekt der ligeledes er relevant at forholde sig til, når man fra skolens side skal inkludere en elev med særlige behov, er, hvorvidt man som skole besidder de ressourcer og kompetencer der skal til for at imødekomme elevens behov. Som det er fremlagt af psykologerne, da mangler der kompetencer og midler på skolerne, til at inkludere denne elevgruppe, hvorfor man som skole skal vurdere, om man har vision, energi, kompetencer og ressourcer til at imødekomme den enkelte elevs behov. Der kan være flere tiltag, som ikke nødvendigvis vil kræve økonomiske eller

kompetencemæssige ressourcer, men som stadig kræver motivation og åbenhed over for inklusionen, hvis denne skal gennemføres og vedligeholdes. Det er dog vigtigt at understrege, at det er vores antagelse, at der i de fleste tilfælde er behov for et større økonomisk råderum, eller et mere fleksibelt økonomisk råderum, så den enkeltes behov kan vurderes og imødekommes.

Det kan endvidere anbefales, at der internt i PPR sker en omstrukturering og omprioritering, så det i højere grad er muligt at implementere mere forebyggende og tidlige indsatser. Det foreslås at PPR styrker samarbejdet til skolen og bliver mere tilgængelige ude på skolerne, så der forhåbentlig kan iværksættes flere tidligere tiltag, der kan være med til at opdage problematikkerne tidligere. Ved at implementere mere forebyggende tiltag, kan elevernes trivsel og skoledeltagelse forhåbentlig øges, og dermed undgå at sagerne vokser sig så store, at fraværet bliver så massivt, at det bliver svært at få eleverne tilbage i skole.

Det er således vores antagelse at specialet kan bidrage med perspektiver, som både er relevante for skolen, psykologerne og de andre dele af det kollektive netværk, der skal være med til at løfte indsatsen og få barnet tilbage i skole.

6.8. Specialets metodiske styrker og begrænsninger

Den sidste del af specialets diskussion, vil forsøge at vurdere kvaliteten af specialet. Det er derfor relevant at se på, hvorvidt det er muligt at generalisere på baggrund af specialets resultater, og i hvilken grad specialet besidder kvalitativ reliabilitet og validitet. Indeværende afsnit tager derfor stilling til specialets generaliserbarhed samt hvorvidt og i hvilken grad den kvalitative reliabilitet og validitet opretholdes i indeværende speciale.

6.8.1. Generaliserbarhed og almengørelse

Specialets empiri baserer sig på udtalelser fra fire PPR-psykologer, der alle beskæftiger sig med håndtering af fraværproblemer hos elever med ASF i den almene folkeskole. Det er i den forbindelse relevant at diskutere, hvorvidt der på baggrund af deres udtalelser kan siges noget om, hvordan problematikken generelt opfattes og håndteres af PPR-psykologer rundt om i landet. Da vores empiri blot baserer sig på fire

psykologers udtalelse, er det nødvendigt at diskutere, hvorvidt disse fire udtalelser kan gøres til grund for en generel oplevelse. Der er dog flere grunde til at vi, på trods af udtalelser fra blot fire psykologer, mener at deres oplevelser kan lægges til grund for en almen opfattelse blandt PPR-psykologer der beskæftiger sig med børnegruppen.

Blandt andet nævner alle psykologerne at skolefravær hos elever med ASF i den almene folkeskole er et stigende problem. Det, at alle psykologerne betragter det som et stigende problem og oplever flere sager, underbygger at der er tale om en generel tendens, og det, at det også beskrives som et stigende problem i forskningslitteraturen er med til at underbygge, at der er tale om en generel problematik, som ikke blot opleves af de fire psykologer. Det er dog vigtigt i denne sammenhæng at påpege de fire psykologers arbejdsfunktion. Som det også fremgår af analysens præsentation af informanterne, beskæftiger de sig alle fire særligt med arbejdsopgaver der omhandler skolefravær. To af psykologerne arbejder udelukkende med fraværssager, idet de begge er en del af et satspuljeprosjekt der behandler skolefravær, mens en tredje arbejder 15 ud af 32 timer i et fraværsteam. Den sidste psykolog arbejder hovedsageligt med ASF-problematikker men bliver hevet ind i tunge fraværssager hos elever med ASF. Det er derfor sandsynligt at psykologerne i dette speciale har et mere indgående kendskab til fraværsproblematikker end mange andre PPR-psykologer. Dette ændrer dog ikke på, at psykologerne oplever at problematikken er stigende, og at de oplever flere sager, men det bør have sig i mente, at disse psykologer er i større berøring med specialets målgruppe end mange andre PPR-psykologer.

Generelt beskriver psykologerne mange af de samme tendenser og årsager til problematikken, hvorfor der altså er stor overensstemmelse mellem psykologernes udtalelser og oplevelser. Dette taler for, at man på baggrund af den sparsomme empiri i specialet, stadig kan sige noget generaliserede og almengørende omkring fraværsproblematikken hos elever med ASF i den almene folkeskole, set fra et PPR-perspektiv. Samtidig er der også mange sammenligningspunkter mellem psykologernes udtalelser, og de årsagsforklaringer og problematikker som specialets teori fremlægger, hvilket igen kan tale for at psykologernes udtalelser kan være grundlag for en generalisering.

Psykologernes geografiske placeringer og forskellige erfaringsniveauer kan være med til at øge repræsentativiteten for specialets empiri. De fire psykologer kommer fra fire forskellige kommuner i Jylland, to i nord og to i øst. Dertil har psykologerne forskellige erfaringsniveauer, fra 4 år til 12 års erfaring som PPR-psykolog. Vi har dermed empiri fra fire psykologer med relativt forskellige profiler i form af deres

geografiske placering og deres erfaringsniveau. Det er vores antagelse at dette kan være med til at øge empiriens repræsentativitet og samtidig øge generaliseringen for psykologernes oplevelser.

Der er således flere aspekter der taler for en øget generalisering af psykologernes udtalelser. Dog er der også nogle aspekter der taler mod en generalisering. Som tidligere nævnt, er to af psykologerne tilknyttet et satspuljeinitiativ, hvorfor de også tildeles flere ressourcer. Det kan derfor antages at deres udtalelser og oplevelser kan bære præg af at de har flere ressourcer til håndteringen af skolefraværsproblematikker end andre PPR-psykologer. I forlængelse heraf skal det også nævnes, at der er flere PPR-kontorer rundt om i landet der er med i satspuljeinitiativet, og dermed har de ekstra ressourcer, hvorfor de to informanter kan repræsentere denne gruppe af psykologer. Dog er satspuljemidler kun midlertidige, hvorfor det kun kan give et midlertidigt billede af deres indsats. Ydermere kan psykologernes store erfaring og særlige arbejdsfunktion med skolefravær, også have indflydelse på generaliserbarheden af deres udtalelser og erfaring. De fire psykologer ansues som nogle meget erfarne PPR-psykologer inden for skolefraværsområdet, hvorfor deres arbejdsfunktion og erfaring ikke afspejler den typiske PPR-psykolog. Dog kan der argumenteres for, at både deres arbejdsfunktion og erfaring med denne børnegruppe kan give et rigt billede af børn med ASF og skolefravær, og dermed et mere generaliserbart og repræsentativt billede af børnegruppen, fordi psykologerne netop har arbejdet med og mødt flere børn, der kan tilhøre denne børnegruppe.

Der er således både aspekter der taler for og imod en generalisering af psykologernes udtalelser omkring problemstillingen, men det er vores vurdering at der generelt kan tales for en almengørelse af psykologernes udsagn, og at disse til en vis grad er udtryk for nogle tendenser og mønstre der er fremtrædende inden for specialets målgruppe.

6.8.2. Validitet

Validitet i en kvalitativ undersøgelse henviser til hvorvidt man reelt undersøger det man ønsker at undersøge, altså om resultaterne afspejler det fænomen eller den problematik man søger at undersøge (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er vores overbevisning at dette speciale formår at belyse forskellige aspekter af den problemstilling vi ønsker at undersøge. Ved at inddrage PPR-psykologernes perspektiv, der netop

arbejder med og inddrages i fraværssagerne, kan vi belyse et praksisnært aspekt af problemstillingen. Sammen med specialets litteraturreview og teori, der fremlægger relevante perspektiver på problemstillingen, kan psykologernes perspektiver besvare eller give et bud på, hvorfor der ses et højt skolefravær hos elever med ASF i den almene folkeskole.

Validiteten forsøges ligeledes opretholdt gennem den metode der går forud for dataindsamlingen. Den kvalitative metode, det semistrukturerede interview og interviewguiden, er alle udvalgt med tanke i, at disse metoder giver det bedste indblik i psykologernes opfattelse af problematikken. Ved brug af det semistrukturerede interview havde psykologerne således mulighed for at beskrive og uddybe deres subjektive oplevelse. Vi ser det også som en fordel for validiteten at vi interviewede fire psykologer der alle havde stor erfaring og viden på området, og dermed kan være med til at sikre validiteten af resultaterne.

6.8.3. Reliabilitet

Reliabiliteten i en kvalitativ undersøgelse henviser til i hvor høj grad undersøgelsen kan gentages og hvorvidt resultaterne er konsistente (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har fra start forsøgt at gøre specialets hensigt og formål gennemsigtig. Dette har vi gjort ved blandt andet at beskrive vores hypoteser og forskningsspørgsmål. Endvidere har vi forsøgt at fremskrive vores metodiske tilgang, ved at beskrive fremgangsmåden for litteraturreview og tilhørende søgestreng, udvælgelse af teori, vores økologiske forståelsesramme, baggrund for valg af kvalitativt forskningsinterview, udførelsen heraf, og yderligere hvordan vi har analyseret vores empiri ved brug af tematisk analyse. Vi har samtidig gennemsigtiggjort de udfordringer der har været i forbindelse med undersøgelsen, herunder Covid-19 epidemien og den elektroniske afholdelse af interviews. Ud over at gennemsigtiggøre undersøgelsen, har vi ligeledes forsøgt at strømline de fire interviews ved hjælp fra interviewguiden, og derved sikre reliabiliteten. Interviewguiden har kunnet strukturere og dermed til dels styre interviewene, således at alle psykologerne blev stillet de samme spørgsmål, og dermed havde lige mulighed for at svare. Dog giver den semistrukturerede model, som nævnt i metodeafsnittet, mulighed for at forfølge psykologernes beretninger og altså bevæge sig uden for “manuskriptet”. Dette kan siges at være til ulempe for selve reliabiliteten af undersøgelsen, da man angiveligt ikke ville få de samme udtalelser i en gentagelse af

undersøgelsen. Det er dog vores overbevisning at disse forfølgelser er med til at skabe kvalitet i undersøgelsen, da man får mulighed for at udforske andre relevante aspekter af området, som bliver bragt op af psykologen. Vores interviews bærer således præg af disse forfølgelser, men med baggrund i den antagelse, at kvaliteten af interviewene ligeledes er bedre, til trods for en måske lavere reliabilitet.

6.8.4. Kvalitetssikring af undersøgelsen

Indeværende afsnit omhandler de handlinger vi har foretaget os for at forsøge at sikre kvaliteten af vores undersøgelse, samt de ting der har kompliceret undersøgelsen, og dermed gjort det sværere at kvalitetssikre.

Som nævnt i ovenstående afsnit om reliabilitet, har det semistrukturerede interview haft den fordel, at vi har kunne udforske psykologernes udtalelser. Samtidig er det vores antagelse at kvaliteten af undersøgelsen er forøget ved, at vi begge var til stede under udførelsen af interviewene. Under interviewet kunne den person, der ikke stod for interviewet tage noter og stille uddybende spørgsmål, hvis det passede ind i interviewsituation. På den måde kunne vi afklare og uddybe nogle af psykologernes udtalelser, og på den måde få en bedre forståelse af deres oplevelse. Samtidig er det vores antagelse at vores transskriberinger og analyse af interviewene er af højere kvalitet fordi vi begge overværede alle interviews, og dermed bedre kunne koble det sagte og det skrevne sprog.

En ting der dog har udfordret kvaliteten af undersøgelsen, og som også nævnes i metodeafsnittet, er afholdelsen af online-interviews. Grundet Covid-19 epidemien i Danmark, blev det vurderet som uforsvarligt at afholde interviews med psykologerne fysisk, hvorfor disse blev afholdt online, så de gældende retningslinjer kunne overholdes. Den elektroniske afholdelse af interviews har uden tvivl påvirket kvaliteten af undersøgelsen, da det må antages at have haft negativ indvirkning på relationsdannelsen mellem interviewer og psykolog. Dernæst havde alt forudgående kommunikation udelukkende været skriftlig (med undtagelse fra én psykolog, som vi kendte forud for specialet), hvilket gjorde det svært for os, men muligvis også for psykologerne, at danne sig en forhåndsidé om hvem man skulle interviewe og lade sig interviewe af. Det er vores antagelse at selv det korte møde man ville have haft med hinanden, lige inden selve interviewsituationen, ville have haft stor betydning for relationsdannelsen og dermed kvaliteten af interviewet. Dette går muligvis tabt ved et online interview,

og vi antager derfor at den manglende relationsdannelse har haft indvirkning på kvaliteten af interviewene. Samtidig oplevede vi også, at det kunne være svært at opretholde et naturligt samspil i samtalen grundet både lydforsinkelse og tekniske afbrydelser, der kunne gøre det svært at tale naturligt sammen. Modsat udviskede online interviewene den geografiske begrænsning og gjorde det muligt for os, at interviewe PPR-psykologer på tværs af landet, hvilket, som nævnt i afsnittet om generalisering, har været en fordel for repræsentativiteten af psykologernes udsagn.

6.8.5. Sammenfatning

Ovenstående metodeafsnit har således diskuteret specialets metodiske valg. Som det fremgår, er der altså flere faktorer der kan tale for en almengørelse og generalisering af psykologernes udtalelser, idet deres udtalelser er sammenlignelige og understøttes af både litteraturreviewet og den teoretiske faglitteratur. Der kan derfor argumenteres for, at psykologernes udtalelser kan være udtryk for generelle tendenser og mønstre der gør sig gældende for nærværende målgruppe. Samtidig fremhæves det, at validiteten er forsøgt sikret gennem udvælgelse af teori, dataindsamlingsmetode og analyseform. Reliabiliteten er forsøgt imødekommet ved at gennemsigte alle specialets dele og hensigten bag. Slutteligt er kvaliteten af specialet forsøgt sikret i interviewsituationen, selvom denne ligeledes blev besværliggjort af den elektroniske afholdelse.

7. Konklusion

Indeværende speciale har haft til formål at belyse årsagerne til det stigende skolefravær blandt elever med ASF i den almene folkeskole. Fraværet hos denne gruppe er over de seneste år steget, i takt med indførelsen af inklusionslovgivningen, der har haft til formål at inkludere flere elever med specialbehov i folkeskolen, herunder elever med ASF. Dette har ledt til vores undren over folkeskolens struktur og rammer, og særligt hvorvidt disse kan udfordre elever med ASF og deres trivsel. Vi har søgt at belyse problemfeltet gennem litteraturreview, bidrag fra teoretiske og faglige perspektiver, og yderligere gennem et praksisnært perspektiv fremført gennem fire semistrukturerede interviews med PPR-psykologer, der beskæftiger sig med fraværssager hos denne børnegruppe. Herigennem har vi forsøgt at belyse hvilke årsager der kan være til

fraværet, hvilke indsatser der opfattes som gavnlige og yderligere hvilke udfordringer der ses ved disse fraværssager. Følgende problemformulering ligger til grund for specialet:

Hvorfor ses der et forhøjet skolefravær hos børn med ASF i den almene folkeskole? Og hvordan oplever PPR-psykologer håndteringen af disse sager?

Specialets teori peger på, at skolefraværet kan have stor sammenhæng med dels den struktur og de politiske tiltag, der har formet folkeskolen, og dels et spørgsmål om inklusion. Som teoriafsnittet fremhæver, er det særligt inklusionslovgivningen og folkeskolereformen der har formet folkeskolen, som i dag er præget af et større fokus på optimering og opkvalificering af elevernes evner. Samtidig skaber de høje krav til elevernes præstationer ligeledes højere krav til lærerne, der skal navigere i stadigt større klasser med mere uro. Gennem vores fremlægning af teori bliver det tydeligt, at de stigende forventninger til lærerne besværliggør muligheden for at støtte alle elever, herunder elever med ASF. Den mangelfulde støtte og det ugunstige læringsmiljø, kan gøre det særligt svært for elever med ASF at indgå i folkeskolen grundet deres diagnosespecifikke vanskeligheder. Litteraturreviewet peger i denne forbindelse også på et læringsmiljø der er udfordrende for elever med ASF i folkeskolen, idet det ofte er præget af mobning, manglende støtte i skolen og ugunstige lærings- og klasse miljø, der resulterer i mistrivsel og skolefravær.

Analysen fremsætter også flere årsager til, at elever med ASF mistrives i den almene folkeskole og oplever skolefravær. Børnegruppen beskrives med nogle massive og komplekse fraværssager, der i lighed med litteraturreviewet og teoriafsnittet fremstår særligt belastet i det almene folkeskolemiljø. Læringsmiljøet karakteriseres ved mange sanseindtryk, en høj grad af uforudsigelighed og krav til eleverne om selvstændighed. Dette præges yderligere af lærernes mangelfulde kompetencer og ressourcer til at støtte børnegruppen, hvilket ses som flere af grundene til at børnegruppen belastes. Skolefraværssagerne er ofte karakteriseret ved et konfliktfyldt samarbejde mellem hjem og skole, hvilket gør processen mod en øget skoledeltagelse mere vanskelig, krævende og kompleks. Forældre og skole har ofte vidt forskellige opfattelser af barnets funktionsniveau, fordi barnet formår at kamuflere sine vanskeligheder i skolen, men modsat viser sine vanskeligheder i hjemmet. Dette fører ifølge psykologerne til stor uoverensstemmelse og mangelfuld kommunikation mellem skole og hjem, der

ofte resulterer i at barnet ikke får den nødvendige støtte, og ender med en massiv belastning og skolefravær.

Specialet fremlægger altså flere bud på hvorfor børn med ASF i højere grad oplever skolefravær. Det er særligt folkeskolens rammer, herunder det fysiske læringsmiljø, samt lærernes mangelfulde kompetencer og ressourcer til at imødekomme elevernes behov. Yderligere anskues den mangelfulde kommunikation mellem skole og hjem som forhindring for implementering og tilrettelæggelse af den nødvendige støtte for barnet. På baggrund heraf har vi i specialet stillet spørgsmålet ved, hvilke tiltag der er særligt gavnlige for at imødekomme disse elever i folkeskolen, og endvidere øge deres trivsel, så skolefraværet mindskes.

Specialet peger på, at der er behov for en opkvalificering af lærernes kompetencer og yderligere en tilpasning af det fysiske miljø, så det i højere grad imødekommer elevernes behov. Ydermere fremhæves det tværsektorielle samarbejde som en vigtig del af at inkludere elever med ASF og fremme deres trivsel, hvor barnets netværk og barnet selv bliver hørt og arbejder sammen om de bedste tiltag for det enkelte barn. PPR-psykologerne skal endvidere være en del af samarbejdet, og bør inddrages tidligere, og derved igangsætte mere forebyggende indsatser, så skolefraværet ikke bliver så massivt, og så omgivelserne bliver mere opmærksomme på barnets udfordringer. Mange af disse tiltag kræver en omstrukturering af både PPR og skole, hvilket leder op til diskussionen om ressourcer, hvor der tages stilling til, hvorledes skolen kan imødekomme eleverne med de tilgængelige ressourcer. Det foreslås at skolen forsøger at omlægge og frigøre flere ressourcer til inklusionen og yderligere opnå en fælles vision for inklusionen, så skole og medarbejdere er enige om inklusionstilgangen og forstår alle elever som del af fællesskabet. Dette følges yderligere op af en kritisk vurdering af, hvorvidt det er muligt at imødekomme disse krav, og inkludere elever med ASF i den almene folkeskole, hvorfor alternative tilbud overvejes. Det bliver tydeligt herigennem hvorledes børnegruppen og den rette indsats i høj grad afhænger af den enkelte elev og dennes støttebehov, og hvorvidt barnet vil profitere af at indgå i den almene folkeskole, eller om et specialtilbud er et bedre alternativ. Specialtilbuddene kan i større omfang imødekomme elevernes behov, med flere ressourcer og specialuddannede lærere. Dog ses der en risiko for, at det faglige niveau er væsentligt lavere, hvilket kan have betydning for deres videre uddannelse. Samtidig berøres også 'mellemløber', der anskues som den gyldne mellemvej mellem inklusion i folkeskolen og eksklusion til specialtilbud. Disse tilbud stiller vi os særligt positive overfor, eftersom de

indebærer flere af de elementer der efterspørges for at inkludere elever med ASF. Slutteligt fremhæver diskussionen udviklingen i antallet af ASF-diagnoser og stiller spørgsmål ved, hvorvidt denne udvikling kan skyldes de stigende krav i skolen.

Generelt kan der på baggrund af specialet konkluderes, at der er mange forskellige faktorer der har indvirkning på elevgruppens skolefravær i den almene folkeskole, og specialet har højst sandsynligt ikke belyst alle aspekter heraf. Specialet har haft et stort fokus på skolen som kontekst, og hvordan skolen i samspil med andre fra barnets omgivelser, kan øge barnets skoledeltagelse. Specialet tager afsæt i et udviklingsøko-logisk perspektiv, og forstår fraværet som del af barnets omgivelser og netværk, hvorfor det også foreslås, at disse fraværssager skal undersøges og håndteres ud fra et kollektivt og helhedsorienteret perspektiv.

Ud fra ovenstående fremlægning af resultater og perspektiver, kan specialet bidrage til forskningsfeltet med en fremlægning af faktorer der kan have indvirkning på trivslen og skoledeltagelsen hos elever med ASF i den almene folkeskole.

Pensumopgørelse

Alenkær, R. (2008). *Den inkluderende skole - en grundbog*. Frydenlund. København.

Alenkær, R. (2016). *Inklusionsvejlederen 2 - Elev og diagnose*. Dafolo. Frederikshavn.

Amilon, A. (2015). *Inkluderende skolemiljøer - elevernes rolle*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. København.

Andersen et al. (2001). *Forventninger og færdigheder - danske unge i en international sammenligning*. AKF, DPU & SFI-SURVEY. København.

Andersen et al. (2019a). *Nest metoder - inspiration til inkluderende fællesskaber*. Dafolo. Frederikshavn.

Andersen et al. (2019b). *Skolens fraværende børn - årsager og indsatser*. Dafolo. Frederikshavn.

Andersen, H. & Koch, L. (2015). Hermeneutik og Fænomenologi. I Jacobsen, M. H., Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (2015). *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. (3. ed.) Hans Reitzels Forlag.

Anderson, L. (2020) Schooling for Pupils with Autism Spectrum Disorder: Parents' Perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 50. 4356-4366.

Ashburner, J., Ziviani, J. & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 4. 18-27.

-
- Attwood, G. & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*. 21(4). 467-484.
- Berger, N. P., Røgeskov, M., Rasmussen, P. S. & Bom, L. H. (2019). *Autisme og social isolation hos unge voksne. En kortlægning af god praksis og virksomme metoder*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Berk, L. E. (2014). *Child Development* (9. ed.). Pearson. New Jersey.
- Biesta, G. G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik og demokrati*. Forlaget Klim. Aarhus.
- Bitsika, V. & Sharpley, C. F. (2014). Understanding Experiences, and Reactions to Bullying Experiences in Boys with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 26. 747-761.
- Bitsika, V., Heyne, D. A. & Sharpley, C. F. (2020) Is Bullying Associated with Emerging School Refusal in Autistic Boys. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1-11.
- Braun V. & Clarke V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*. 1-26.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting in reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. 11(4). 589-597.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2006. (3). 77-101.
- Brede, J., Remington, A., Kenny, L. & Warren, K. (2017). Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent reintegration into school. *Autism & Developmental Language Impairments*. 2. 1-20.

-
- Brinkmann, S. & Petersen (2017). Diagnosekultur. In Andersen, P. T. & Jacobsen, M. H. (2017). *Kultursociologi og kulturanalyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Szulevicz, T. (2012). Feminiseringstenen: For god til at være falsk?. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. 4. 85-93.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. ed.) Hans Reitzels Forlag.
- Brouwer-Borghius, M., Heyne, D. A., Sauter, F. M. & Scholte, R. H. J. (2019). The Link: An Alternative Educational Program in the Netherlands to Reengage School-Refusing Adolescents With Schooling. *Cognitive and Behavioral Practice*. 26. 75-91.
- Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education: An International Journal*. 12(4). 461-479.
- Børne- og undervisningsministeriet (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Tilgået d. 12/05/21 fra <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf14/okt/141010-enderlig-aftaletekst-7-6-2013.pdf>
- Børne- og undervisningsministeriet (2016). *Inklusionseftersyn: 96 procents målsætningen droppes*. Tilgået d. 13/05/21 fra <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/folke/2016/maj/160511%20inklusionseftersyn%2096%20procents%20maalsætningen%20droppes>
- Børne- og undervisningsministeriet (2018). *Flere elever har for meget fravær i skolen*. Tilgået d. 25/05/21 fra <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/nov/181107-flere-elever-har-meget-fravaer-i-folkeskolen>

Børne- og undervisningsministeriet (2019a). *Flere elever end forventet bliver omfattet af nye regler om ulovligt fravær*. Tilgået d. 5/2/21 fra

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/jul/190705-flere-elever-end-forventet-bliver-omfattet-af-nye-regler-om-ulovligt-fravaer>

Børne- og undervisningsministeriet (2019b). *Børne- og undervisningsministeren: For mange børn går rundt med problemer, som ikke bliver opdaget*. Tilgået d. 5/2/21 fra

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/okt/191028-for-mange-born-gaar-rundt-med-problemer-som-ikke-bliver-opdaget>

Børne- og undervisningsministeriet (2020a). *Vejledning om PPR - pædagogisk psykologisk rådgivning*. Tilgået d. 12/05/21 fra

<https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2000-vejledning-og-ppr-paedagogisk-psykologisk-raadgivning>

Børne- og undervisningsministeriet (2020b). *100 mio. Kr. skal styrke indsatsen over for børn og unge i psykisk mistrivsel*. Tilgået d. 12/5/21 fra

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/jun/200619-100-mio--kr--skal-styrke-indsatsen-over-for-boern-og-unge-i-psykisk-mistrivsel>

Børne- og undervisningsministeriet (2020c). *Faglige anbefalinger vedr. Udvikling og implementering af lettere behandlingstilbud i PPR*. København. 1-24.

Børne- og undervisningsministeriet (2020d). *Regler om inklusion*. Tilgået d. 12/05/21 fra

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>

Børne- og undervisningsministeriet (2020e). *Regler for specialundervisning*. Tilgået d. 27/05/21 fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning>

Børne- og undervisningsministeriet (2020f). *Organisering af den specialpædagogiske bistand*. Tilgået d. 27/05/21 fra

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/organisering-af-den-specialpaedagogiske-bistand>

Børns Vilkår & Egmont Fonden. (2020). *Skolens tomme stole - skolefravær set fra barnets perspektiv*.

https://bornsvilkar.dk/wpcontent/uploads/2020/10/Skolefravaars_Rapport_2020_web_print.pdf

Carboni, M., Møller, M. E. & Thomsen, U. H. (2019). *Forældre til børn med særlige behov: "Vi bliver ikke hørt, men mistænkeliggjort"*. Tilgået d. 23/05/21 fra

<https://skoleborn.dk/2478-2/>

Carroll, H. C. M. T. (2010). The Effect of Pupil Absenteeism on Literacy and Numeracy in the Primary School. *School Psychology International*. 31(2). 115-130.

Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, M. C. (2007). School Characteristics Related to High School Dropout Rates. *Remedial and Special Education*. 28(6). 325-229.

Connor, M. (2000). Asperger Syndrome (Autistic Spectrum Disorder) and the Self-Reports of Comprehensive School Students. *Educational Psychology in Practice*. 16(3). 285-296.

Conoley, J. C., Power, K. & Gutkin, T. B. (2020). How Is School Psychology Doing: Why Hasn't School Psychology Realized Its Promise? *School Psychology*. 35(6). 367-374.

Crosland, K. & Dunlap, G. (2012). Effective Strategies for the Inclusion of Children With Autism in General Education Classrooms. *Behavior Modifications*, 36(3). 251-269.

-
- Danmarks Lærerforening (2019). *Flere elever går i meget store klasser*. Tilgået d. 29/4-21 <https://www.dlf.org/media/12915698/klassekvotient-og-me-gaklasser.pdf>
- Dansk Psykolog Forening (2018). *Dansk Psykolog Forenings undersøgelse af PPR-ledere og PPR-psykologer 2018*. Tilgået d. 12/05/21 fra <https://www.dp.dk/wp-content/uploads/ppr-undersogelse-dansk-psykolog-for-ening-2018.pdf>
- Dean, M., Harwood, R. & Kasari, C. (2017). The art of camouflage: Gender difference in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism*. 21(6). 678-689 [12 s.]
- Deloitte for Socialstyrelsen (2021). *Investering i den tidlige og forebyggende indsats i PPR - evaluering*.
- Deloitte, Professionshøjskolen Absalon & UCN Professionshøjskolen (2020). *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)*. 1-80.
- Dillon, G. V., Underwood, J. D. M. & Fremantle, L. J. (2016). Autism and the U.K. Secondary School Experience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 31(3). 221-230.
- Dunne, L. (2009). Discourses of inclusion: a critique. *Power and Education*. 1(1). 42-56.
- Dybvik, A. C. (2004). Autism and the Inclusion Mandate. *Education Next*. 4(1). 1-10.
- Dyssegaard, Larsen & Hald (2013). Inklusion af elever med diagnoser i almenskolen - En kortfattet systematisk forskningskortlægning. *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning*. 1-31.

-
- Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen P. G. & Qvortrup, L. (2017). *Fagligt lavt præsterende elever - Hvem får støtte?*. Aarhus Universitetsforlag 1-57.
- Eldar, E., Talmor, R. & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorders (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*. 14(1). 97-114.
- Eriksen, U. & Sørensen E. U. (2015). *Information om autisme hos børn og unge - diagnosen, indsatser og livskvalitet*. Region Midtjylland.
- EVA. (2014). *Elevinddragelse. Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. Danmarks evalueringsinstitut.
- Fisker, T. B. & Szulevicz, T. (2015). Inklusion og folkeskolereformen. I Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (2015). *Folkeskolen - efter reformen*. Hans Reitzels Forlag.
- Fisker, T. B. & Rønne, G. R. (2019). At ville, at kunne, at turde gå i skole - eller ej. I Andersen et al. (2019). *Skolens fraværende børn - årsager og indsatser*. Dafolo. Frederikshavn.
- Frederikshavn Kommune. (2020). *Robuste børn og unge på toppen - evaluering august 2020*.
- Gershenson, S., Jacknowitz, A., & Brannegan, A. (2015). Are Student Absences Worth the Worry in U.S. Primary Schools? *IZA Discussion Paper Series*, No. 9558. 1-47.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-identity - Self and Society in the Late Modern age*. Polity Press. Cambridge. 1-70.

-
- Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*. 3. 1-16.
- Goodman, G. & William, C. M. (2007). Interventions for Increasing the Academic Engagement of Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms. *Teaching Exceptional Children*. 39(6). 53-61.
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic Absenteeism and Its Effects on Students' Academic and Socioemotional Outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 19(2). 53-75.
- Gutkin, T. B. (2012). Ecological Psychology: Replacing the Medical Model Paradigm for School-based Psychological and Psychoeducational Services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22. 1-20.
- Hanley, M., Khairat, M., Taylor, K., Wilson, R., Cole-Fletcher, R. & Riby, D. M. (2017). Classroom Displays - Attraction or Distraction? Evidence of Impact on Attention and Learning From Children With and Without Autism. *American Psychological Association*, 53(7), 1265-1275.
- Hansen, K. V. (2002). Teoretiske og metodiske overvejelser. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. 39. 11-42
- Hansen, F. M. & Højmoser, G. L. (2019). Skolevægring hos børn og unge med autismspektrumforstyrrelser. I Andersen et al. (2019). *Skolens fraværende børn - årsager og indsatser*. Dafolo. Frederikshavn.
- Haslebo, G. & Lund, G. E. (2014). *Relationsudvikling i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 19(2). 131-153.

-
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*. 18. 221-240.
- Hazen, E. P, Stornelli, J. L., O'Rourke, J. A., Koesterer, K. & McDougale, C. J. (2014). Sensory Symptoms in Autism Spectrum Disorders. *Harvard Review of Psychiatry*. 22(2). 112-124.
- Hebron, J. & Humphrey, N. (2014). Mental health difficulties among young people on the spectrum in mainstream secondary schools: a comparative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 14(1). 22-32.
- Hertz, S. & Nielsen, J. (2005). Det dobbelte fokus- og ansvarsområde i relation til børn og unge i vanskeligheder. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Te-manummer: Oplevelse af sammenhæng - et fælles ansvar. 550-561.
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2018). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 1-27.
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H. & Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*. 97. 1-12.
- Hoopman, K. (2017). *Den uundværlige autismemanual - hvad enhver lærer har brug for at vide*. Frydenlund.
- Howe, F. E. J. & Stagg, S. D. (2016). How Sensory Experiences Affect Adolescents with an Autistic Spectrum Condition within the Classroom. *Journal of Autism & Development Disorder*. 45. 1656-1668.

-
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*. 23(1). 41-47.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). 'Make me normal' - The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*. 12(1). 23-46.
- Inglis, D. & Thorpe, C. (2012). *An invitation to social theory*. Polity Press.
- Jacobsen, R. G. (2018). *Andelen af børn og unge med en psykiatrisk diagnose fordoblet på få år*. Tilgået d. 25/5/21 fra <https://www.kl.dk/nyheder/momentum/2018/andelen-af-boern-og-unge-med-en-psykiatrisk-diagnose-fordoblet-paa-faa-aar/>
- Jacobsen, R. G. (2020). *Halvdelen af elever fra specialklasser starter ikke på ungdomsuddannelse*. Tilgået d. 25/5/21 fra <https://www.kl.dk/nyheder/momentum/2020/nr-3/halvdelen-af-elever-fra-specialklasser-starter-ikke-paa-ungdomsuddannelse/>
- Jensen, T. M. (2017) Psykologisk undersøgelse – dom, øjebliksbillede eller fælles arbejdsredskab? *Fokus på familien*. 3. 205-226.
- Johannesen, T. J., Bilde, M. H., Rusmann, K. & Baklanov, N. (2017). *Undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud*. Rambøll.
- Josilowski, C. S. (2019). Teachers' Perceptions of the Home-School Collaboration: Enhancing Learning for Children with Autism. *The Qualitative Report*. 24(12). 3008-3021.
- Karande, S. (2018). School Refusal Behavior: An Enigma Still To Be Resolved. *The Indian Journal of Pediatrics*. 85(12). 1055-1056.
- Kaspersen, L. B. (1995). *Anthony Giddens - introduktion til en samfundsteoretiker*. Hans Reitzels Forlag. København.

-
- Keane, E., Aldridge, F. J., Costley, D. & Clark, T. (2012). Students with autism in regular classes: a long-term follow-up study of a satellite class transition model. *International Journal of Inclusive Education*. 16(10). 1001-1007.
- Kearney, C. A. (2002) Identifying the Function of School Refusal Behavior: A Revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 24(4). 235-245.
- Kearney, C.A. (2003). Bridging the Gap Among Professionals Who Address Youths With School Absenteeism: Overview and Suggestions for Consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*. 34(1). 57-65.
- Kearney, C. A. (2008a). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*. 20. 257-282.
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychological Review*. 28. 451-471.
- Kisbu-Sakarya, Y. & Doenyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in Developmental Disabilities*. 113. 1-9.
- Kluth, P. (2003). *"You're Going to Love This Kid!" Teaching students with Autism in the Inclusive Classroom*. Jessica Kingsley Publishers. London.
- Knudsen, M. H. & Møller, S. Ø. (2017). *Problematisk skolefravær og skolevægring: Årsager og behandling – en litteraturgennemgang*. Metodecenteret.
- Koenig, K. P., Bleiweiss, J., Brennan, S., Cohen, S. & Siegel, D. E. (2009). A Model for Inclusive Public Education for Students With Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*. 42(1). 6-13.

-
- Kommunernes Landsforening (2020). *Eksempler på mellemformer - tilbud til børn med særlige behov mellem almen- og specialundervisning*. 1-34. Tilgået d. 27/05/21 fra <https://www.kl.dk/media/25780/eksempler-paa-mellemformer.pdf>
- Kommunernes Landsforening (2018). *Fremtidens krav til psykologer i PPR*. 1-24. Tilgået d. 27/05/21 fra <https://www.kl.dk/media/10922/inspirationsmateriale-fremtidens-krav-til-psykologer-i-ppr.pdf>
- Kommunernes Landsforening (2013). *Pejlemærker for fremtidens pædagogiske-psykologiske rådgivning*. København: Implement Consulting Group.
- Kurita, H. (1991) School Refusal in Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 21(1). 1-15.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. ed.) Hans Reitzels Forlag.
- Køppe, S. & Helles, R. (2014). Empiri og teori. In Collin, F. & Køppe, S. (2014) *Humanistisk videnskabsteori*. 3. Ed. Heraf pp. 523-532.
- Landsforeningen Autisme (2019). *Inklusionsundersøgelse 2019*. Landsforeningen Autisme.
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology - Theory, Research and Method*. Pearson Education Limited. Harlow.
- Lauritzen, H. (2017) *Afgående professor: Ingen tænkte inklusion og folkeskolereform sammen*. Tilgået d. 24/05/21 fra <https://www.folkeskolen.dk/620185/afgaaende-professor-ingen-taenkte-inklusion-og-folkeskolereform-sammen>
- Laursen, P. F. (2004). Pædagogikken og det tabuiserede fremskridt. *Psyke & Logos*, 2004, 25. 537-556.

-
- Leach, D. & Duffy, M. L. (2009). Supporting Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic*. 45(1). 31-37.
- Lloyd, G. & O'Regan, A. (2006) Education for social exclusion? Issues to do with the effectiveness of educational provision for young women with 'social, emotional and behavioural difficulties'. *Emotional And Behavioural Difficulties*. 4(2). 38-46.
- Lomholt, J.J., Johnsen, D. B. & Thastum, M. (2019). Hvordan hjælper vi børn med problematisk skolefravær? Erfaringer fra Back2School-projektet. *Ledelse i Morgen*. 22(4).
- Lomholt, J. J., Johnsen, D. B., Silverman, W. K., Heyne, D., Jeppesen, P. & Thastum, M. (2020). Feasibility Study of Back2School, a Modular Cognitive Behavioral Intervention for Youth With School Attendance Problems. *Frontiers in Psychology*. 11. 1-15.
- Lund, G. E. (2020). Skolefravær kalder på relationsudvikling og kulturudvikling i skolen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. (57). 7-19.
- Maenner, et al. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *Surveillance Summaries*. 69(4). 1–12.
- Makin, C., Hill, V. & Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study. *Autism & Developmental Language Impairments*. 2. 1-18.
- Manti, E., Scholte, E. M. & I. A. V. Berckelaer-Onnes (2013). Exploration of teaching strategies that stimulate the growth of academic skills of children with ASD in special education school. *European Journal of Special Needs Education*. 28(1). 64-77

-
- McClemon, A. J., Morton, H. E., Gillis, J. M. & Romanczyk, R. G. (2020). Brief Report: Predictors of School Refusal Due to Bullying in Children with Autism Spectrum Disorder and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1-8.
- McGillicuddy, S. & O'Donnell, G. (2014). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*. 18(4). 323-344.
- McGregor, E. & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*. 5(2). 189-207.
- McMahon, S. D., Keys, C. B., Beradi L., Crouch, R. & Coker, C. (2016). School Inclusion: A multidimensional framework and links with outcomes among urban youth with disabilities. *Journal of Community Psychology*. 44(5). 656-673.
- Molbæk, M., Hansen, J. H., Jensen C. R. & Schmidt, M. C. S. (2019). Samarbejde i skolen – når forandring forsvinder i en konsensuskultur. *Forskning og Forandring*. 2(2). 44-63.
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E. & Diseth, T. H. (2017). School refusal behavior: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*. 41-42. 31-38.
- Munkhaugen, E. K., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, A. H. & Diseth, T. H. (2019). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism*. 23(2). 413-423.
- Niclasen, J. & Lenchler-Hübertz, L. (2019). Trivsel og skolefravær. I Andersen et al. (2019). *Skolens fraværende børn - årsager og indsatser*. Dafolo. Frederikshavn.

-
- Nielsen, B. (2005). PPR og problemadfærd i skolen. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Temanummer: Oplevelse af sammenhæng - et fælles ansvar.
- Nielsen, B. (2016). *Inklusionshåndbogen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2018). *Pædagogisk Psykologi - en grundbog* (2. ed.). Samfundslitteratur.
- Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør - Fokus på elevens læringer og handlinger i skolen*. (2. ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Horiuchi, F. & Ueno, S. (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 14(17). 1-7.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag. København
- Pedersen, H. S., Kollin, M. S. & Ladekjær, E. (2016). *Inklusion i folkeskolen - Erfaringer fra 16 folkeskoler i fire kommuner*. KORA - Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Plauborg, H. (2019). Undervisningsforstyrrende uro i skolen. *Pædagogisk indblik*. Nr. 01. 1-31.
- Pors, J. G. (2015). Understøttende undervisning. I Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (2015). *Folkeskolen - efter reformen*. Hans Reitzels Forlag.
- PPR, Aarhus kommune (2019). *Evalueringsaf NEST i Aarhus 2015-2019*. 1-80. Tilgængeligt d. 27/05/21 fra <https://www.aarhus.dk/media/30498/evalueringsaf-nest-i-aarhus-2015-2019.pdf>
- Preece, D. & Howley, M. (2018). An approach to supporting young people with autism spectrum disorder and high anxiety to re-engage with formal education -

the impact on young people and their families. *International Journal of Adolescence and Youth*. 23(4). 468-481.

Rasmussen, J. Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (2015). *Folkeskolen - efter re-formen*. Hans Reitzels Forlag.

Ratner, H. (2014). *Inklusion - Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. Akademisk Forlag. København.

Reed, P., Osborne, L. A. & Waddington, E. M. (2012). A comparative study of the impact of mainstream and special school placement on the behaviour of children with Autism Spectrum Disorder. *British Educational Research Journal*. 38(5). 749-763.

Regeringen (2012). *Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen*. Tilgået d. 25/05/21 fra https://www.regeringen.dk/media/1244/goer_en_god_skole_bedre_et_fagligt_loeft_af_folkeskolen.pdf

Retsinformation. (2012). *Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)*. Tilgået d. 12/05/21 fra <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/201113L00103>

Retsinformation, (2014). *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Tilgået d. 21/05/21 fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/693>

Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 33(2). 123-130.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.

Rosa, H. (2003). Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed Society. *Constellations*. 10(1). 3-33.

Rynkiewicz, A. & Lucka, I. (2018). Autism spectrum disorder (ASD) in girls. Co-occurring psychopathology. Sex differences in clinical manifestation. *Psychiatria Polska*. 52(4). 629-639.

Salamancaerklæringen. (1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisningen*.

Schjødt, B. & Egeland, T. A. (2006). *Fra systemteori til familierapi*. Jørgen Paludans Forlag.

Sheldrick-Michel, T. M. (2017). Autismespektrumforstyrrelser hos voksne. I Møhl, B. & Simonsen, E. (2017). *Grundbog i psykiatri*. 2. Ed. Hans Reitzels Forlag.

Socialstyrelsen (2018). *Definition*. Tilgået d. 4/5/21 fra <https://vidensportal.dk/handicap/born-med-autisme/definition>

Socialstyrelsen (2020a). *Konsekvenser ved fravær*. Tilgået d. 25/05/21 fra <https://socialstyrelsen.dk/handicap/autisme/om-autisme/autisme-og-skolefravaer/konsekvenser-ved-fravaer>

Socialstyrelsen (2020b). *Målgruppe og omfang*. Tilgået d. 25/05/21 fra <https://vidensportal.dk/handicap/mestringsstrategier-til-born-med-adhd-og-autisme/malgruppe-og-omfang>

Socialstyrelsen (2021). *Om autisme*. Tilgået d. 12/05/21 fra <https://socialstyrelsen.dk/handicap/autisme/om-autisme>

Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S. & Baird, G. (2008). Psychiatric Disorders in Children With Autism Spectrum Disorders: Prevalence, Comorbidity, and Associated Factors in a Population-Derived Sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 47(8). 921-929.

Skole og Forældre. (2021). *Tre ud af fire folkeskoler mangler penge næste skoleår*. Tilgået d. 13/05/21 fra <https://www.skole-foraelldre.dk/nyheder/tre-ud-af-fire-folkeskoler-mangler-penge-n%C3%A6stesko%C3%A5r>

Solomon, M., Miller, M., Taylor, S. L., Hinshaw, S. P. & Carter, C. S. (2012). Autism Symptoms and Internalizing Psychopathology in Girls and Boys with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 42. 48-59.

Sonne-Ragans, V. (2012). *Anvendt Videnskabsteori - reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver*. Samfundslitteratur.

Sortkær, B. (2013). *Larm og læring: Klasserumsklimaets betydning for elevernes læring*. Centre for Strategic Educational Research DPU, Aarhus University.

Sproston, K., Sedgwick, F. & Crane, L. (2017). Autistic girls and school exclusion: Perspectives of students and their parents. *Autism & Developmental Language Impairments*. 2. 1-14.

Stanek, H. (2020). Forskere: Skolerne og lærerne er for pressede til at kunne gennemføre reformen. Tilgået d. 24/05/21 fra <https://www.folkeskolen.dk/1534252/forskere-skolerne-og-laererne-er-for-pressede-til-at-kunne-gennemfoere-reformen>

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2019). *Sådan er de nye regler om fravær i grundskolen - Vejledning til forældre til børn i folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet.

Szulevicz, T. (2013). Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis? *Psyke & Logos*. 34. 462-479.

Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis - mellem psykometri, konsultation og inklusion*. Hans Reitzels Forlag.

Søndergaard et al. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen - rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. Udgivet af Undervisningsministeriet, 2014.

Takara, K. & Kondo, T. (2014). Autism spectrum disorder among first-visit depressed adult patients: diagnostic clues from background and past history. *General Hospital Psychiatry*. 36. 737-742.

Tanggaard, L. (2018). *De løse strukturer i dagens skole er svært gennemskuelige for mange børn*. Tilgået d. 22/05/21 fra <https://www.kristeligt-dagblad.dk/debat/de-loese-strukturer-i-dagens-skole-er-svaert-gennemskuelige-mange-boern>

Thastum, M. (2019). Skolefravær - udbredelse og forståelser. I Andersen et al. (2019). *Skolens fraværende børn - årsager og indsatser*. Dafolo. Frederikshavn.

Thastum, M., Johnsen, D. B., Silverman, W. K., Jeppesen, P., Heyne, D. A. & Lomholt, J. J. (2019). The Back2School modular cognitive behavioral intervention for youths with problematic school absenteeism: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*. 20(29). 1-12.

-
- Tonge, B. J. & Silverman, W. K. (2019). Reflections on the Field of School Attendance Problems: For the Times They Are a-Changing? *Cognitive and Behavioral Practice*. 26. 119-126.
- Torrens Armstrong, A. M., McCormack Brown, K. R., Brindley, R., Coreil, J. & McDermott, R. J. (2011). Frequent Fliers, School Fobias, and the Sick Student: School Health Personnel's Perceptions of Students Who Refuse School. *Journal of School Health*. 81(9). 552-559.
- Totsika, V., Hastings, R. P., Dutton, Y., Worsley, A., Melvin, G., Gray, K., Tonge, B. & Heyne, D. (2020). Types and correlates of school non-attendance in students with autism spectrum disorders. *Autism*. 24(7). 1639-1649.
- Undervisningsministeriet. (2018). *Elevfravær 2017/18*. Tilgået d. 5/2/21 fra <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/stat/pdf18/181107-notat-elevfravaer-2017-2018.pdf>
- van Roekel, E., Scholte, R. H. J. & Didden, R. (2010). Bullying Among Adolescents With Autism Spectrum Disorders: Prevalence and Perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 40. 63-73.
- van Steensel, F. J. A. & Heeman, E. J. (2017). Anxiety Levels in Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 26. 1753-1767.
- VIVE (2020). *Kortlægning af mellemformer mellem almen skole og specialtilbud*. Tilgået d. 25/05/21 fra <https://www.vive.dk/da/undersogelser/kortlaegning-af-mellemformer-mellem-almen-skole-og-specialtilbud-15348/>
- White, W. S., Oswald, D., Ollendick, T. & Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*. 29. 216-229.

WHO. (2018). *Psykkiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser (ICD-10)*.
Munksgaard. København.

Wigham, S., Barton, S., Parr, J. R. & Rogers, J. (2017). A Systematic Review of the Rates of Depression in Children and Adults With High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*. 10(4). 267-287.

Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M. & Law, P. (2013). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*. 18(4). 419-427.

Zakai-Mashiach, M., Dromi, E. & Al-Yagon, M. (2021). Social Inclusion of Preschool Children with ASD: The Role of Typical Peers. *The Journal of Special Education*. 55(1). 13-22.

Referenceliste

Alenkær, R. (2008). *Den inkluderende skole - en grundbog*. Frydenlund. København

Alenkær, R. (2016). *Inklusionsvejlederen 2 - Elev og diagnose*. Dafolo.
Frederikshavn

Amilon, A. (2015). *Inkluderende skolemiljøer - elevernes rolle*. SFI - Det Nationale
Forskningscenter for Velfærd. København

Andersen et al. (2019). *Nest metoder - inspiration til inkluderende fællesskaber*.
Dafolo. Frederikshavn

Andersen et al. (2001). *Forventninger og færdigheder - danske unge i en in-
ternational sammenligning*. AKF, DPU & SFI-SURVEY. København

Andersen, H. & Koch, L. (2015). Hermeneutik og Fænomenologi. I Jacobsen, M. H.,
Lippert-Rasmussen, K. & Nedergaard, P. (2015). *Videnskabsteori i
statskundskab, sociologi og forvaltning*. (3. ed.) Hans Reitzels Forlag

Anderson, L. (2020). Schooling for Pupils with Autism Spectrum Disorder: Parents'
Perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 50. 4356-4366

Ashburner, J., Ziviani, J. & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Ca-
pacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and
regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disor-
der*. 4. 18-27

Attwood, G. & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence,
trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*. 21(4). 467-
484

-
- Berger, N. P., Røgeskov, M., Rasmussen, P. S. & Bom, L. H. (2019). *Autisme og social isolation hos unge voksne. En kortlægning af god praksis og virksomme metoder*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd
- Berk, L. E. (2014). *Child Development* (9. ed.). Pearson. New Jersey
- Bitsika, V. & Sharpley, C. F. (2014). Understanding Experiences, and Reactions to Bullying Experiences in Boys with an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 26. 747-761
- Bitsika, V., Heyne, D. A. & Sharpley, C. F. (2020) Is Bullying Associated with Emerging School Refusal in Autistic Boys. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1-11
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2006, (3), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting in reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4) 589-597
- Braun V. & Clarke V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*. 1-26
- Brede, J., Remington, A., Kenny, L. & Warren, K. (2017). Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2. 1-20
- Brinkmann, S. & Petersen (2017). Diagnosekultur. In Andersen, P. T. & Jacobsen, M. H. (2017). *Kultursociologi og kulturanalyse*. Hans Reitzels Forlag 433-450
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. ed.) Hans Reitzels Forlag

Brouwer-Borghius, M., Heyne, D. A., Sauter, F. M. & Scholte, R. H. J. (2019). The Link: An Alternative Educational Program in the Netherlands to Reengage School-Refusing Adolescents With Schooling. *Cognitive and Behavioral Practice*. 26. 75-91

Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(4), 461- 479

Børne- og undervisningsministeriet (2013). *Aftale om fagligt løft af folkeskolen*. Tilgået d. 12/05/21 fra

<https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf14/okt/141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet (2016). *Inklusionseftersyn: 96 procents målsætningen droppes*. Tilgået d. 20/05/21 fra

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/folke/2016/maj/160511%20inklusionseftersyn%2096%20procents%20maalsætningen%20droppes>

Børne- og undervisningsministeriet (2018). Flere elever har for meget fravær i skolen. Tilgået d. 25/05/21 fra

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/nov/181107-flere-elever-har-meget-fravaer-i-folkeskolen>

Børne- og undervisningsministeriet (2020a). *Vejledning om PPR - pædagogisk psykologisk rådgivning*. Tilgået d. 12/05/21 fra

<https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2000-vejledning-og-ppr-paedagogisk-psykologisk-raadgivning>

Børne- og undervisningsministeriet (2020b). *100 mio. Kr. skal styrke indsatsen over for børn og unge i psykisk mistrivsel*. Tilgået d. 12/05/21 fra

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/jun/200619-100-mio--kr--skal-styrke-indsatsen-over-for-boern-og-unge-i-psykisk-mistrivsel>

Børne- og undervisningsministeriet (2020c). *Faglige anbefalinger vedr. Udvikling og implementering af letter behandlingstilbud i PPR*. København. 1-24

Børne- og undervisningsministeriet (2020d). *Regler om inklusion*. Tilgået d. 12/05/21 fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>

Børne- og undervisningsministeriet (2020e). *Regler for specialundervisning*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/regler-for-specialundervisning>

Børne- og undervisningsministeriet (2020f). *Organisering af den specialpædagogiske bistand*. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/organisering-af-den-specialpaedagogiske-bistand>

Børns Vilkår & Egmont Fonden. (2020). *Skolens tomme stole - skolefravær set fra barnets perspektiv*.

Carboni, M., Møller, M. E. & Thomsen, U. H. (2019). *Forældre til børn med særlige behov: "Vi bliver ikke hørt, men mistænkeliggjort"*. Tilgået d. 23/05/21 fra <https://skoleborn.dk/2478-2/>

Carroll, H. C. M. T. (2010). The Effect of Pupil Absenteeism on Literacy and Numeracy in the Primary School. *School Psychology International*. 31(2). 115-130

Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, M. C. (2007). School Characteristics Related to High School Dropout Rates. *Remedial and Special Education*. 28(6). 325-229

Connor, M. (2000). Asperger Syndrome (Autistic Spectrum Disorder) and the Self-Reports of Comprehensive School Students. *Educational Psychology in Practice*. 16(3). 285-296

-
- Conoley, J. C., Power, K. & Gutkin, T. B. (2020). How Is School Psychology Doing: Why Hasn't School Psychology Realized Its Promise? *School Psychology*. 35(6). 367-374
- Crosland, K. & Dunlap, G. (2012). Effective Strategies for the Inclusion of Children With Autism in General Education Classrooms. *Behavior Modifications*, 36(3). 251-269
- Danmarks Lærerforening (2019). *Flere elever går i meget store klasser*. Tilgået d. 29/04/21 fra <https://www.dlf.org/media/12915698/klassekvotient-og-me-gaklasser.pdf>
- Dansk Psykolog Forening (2018). *Dansk Psykolog Forenings undersøgelse af PPR-ledere og PPR-psykologer 2018*. <https://www.dp.dk/wp-content/uploads/ppr-undersoegelse-dansk-psykolog-forening-2018.pdf>
- Dean, M., Harwood, R. & Kasari, C. (2017). The art of camouflage: Gender difference in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism*. 21(6). 678-689
- Deloitte for Socialstyrelsen (2021). *Investering i den tidlige og forebyggende indsats i PPR - evaluering*
- Deloitte, Professionshøjskolen Absalon & UCN Professionshøjskolen (2020). *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)*
- Dillon, G. V., Underwood, J. D. M. & Fremantle, L. J. (2016). Autism and the U.K. Secondary School Experience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 31(3). 221-230
- Dunne, L. (2009). Discourses of inclusion: a critique. *Power and Education*. 1(1). 42-56
- Dybvik, A. C. (2004). Autism and the Inclusion Mandate. *Education Next*, 4(1). 1-10

-
- Dyssegaard, Larsen & Hald (2013). Inklusion af elever med diagnoser i almenskolen - En kortfattet systematisk forskningskortlægning. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. 1-31.
- Egelund, N., Nordahl, T., Hansen, O., Andersen P. G. & Qvortrup, L. (2017). *Fagligt lavt præsterende elever - Hvem får støtte?*. Aarhus Universitetsforlag 1-57.
- Eldar, E., Talmor, R. & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorders (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*. 14(1). 97-114
- Eriksen, U. & Sørensen E. U. (2015). *Information om autisme hos børn og unge - diagnosen, indsatser og livskvalitet*. Region Midtjylland
- EVA. (2014). *Elevinddragelse. Et uddrag af rapporten: Motiverende undervisning. Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. Danmarks evalueringsinstitut
- Fisker, T. B. & Szulevicz, T. (2015). Inklusion og folkeskolereformen. I Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (2015). *Folkeskolen - efter reformen*. Hans Reitzels Forlag.
- Gershenson, S., Jacknowitz, A., & Brannegan, A. (2015). Are Student Absences Worth the Worry in U.S. Primary Schools? *IZA Discussion Paper Series, No. 9558*. 1-47
- Goodall, C. (2018). 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*. 3. 1-16

-
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic Absenteeism and Its Effects on Students' Academic and Socioemotional Outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. 19(2). 53-75
- Gutkin, T. B. (2012). Ecological Psychology: Replacing the Medical Model Paradigm for School-based Psychological and Psychoeducational Services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22. 1-20
- Hansen, K. V. (2002). Teoretiske og metodiske overvejelser. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*. 39. 11-42
- Hansen, F. M. & Højmoser, G. L. (2019). Skolevægring hos børn og unge med autismespektrumforstyrrelser. I Andersen et al. (2019). *Skolens fraværende børn - årsager og indsatser*. Dafolo. Frederikshavn
- Haslebo, G. & Lund, G. E. (2014). *Relationsudvikling i skolen*. Dansk Psykologisk Forlag
- Hazen, E. P., Stornelli, J. L., O'Rourke, J. A., Koesterer, K. & McDougale, C. J. (2014). Sensory Symptoms in Autism Spectrum Disorders. *Harvard Review of Psychiatry*. 22(2). 112-124
- Hebron, J. & Humphrey, N. (2014). Mental health difficulties among young people on the spectrum in mainstream secondary schools: a comparative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 14(1). 22-32
- Hertz, S. & Nielsen, J. (2005). Det dobbelte fokus- og ansvarsområde i relation til børn og unge i vanskeligheder. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*. Te-manummer: Oplevelse af sammenhæng - et fælles ansvar. 550-561
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2018). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 1-27

-
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H. & Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*. 97. 1-12
- Hoopman, K. (2017). *Den uundværlige autismemanual - hvad enhver lærer har brug for at vide*. Frydenlund
- Howe, F. E. J. & Stagg, S. D. (2016). How Sensory Experiences Affect Adolescents with an Autistic Spectrum Condition within the Classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 46(6). 1656–1668
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008). ‘Make me normal’ - The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*. 12(1). 23-46
- Jacobsen, R. G. (2018). *Andelen af børn og unge med en psykiatrisk diagnose fordoblet på få år*. Tilgået d. 25/5/21 fra <https://www.kl.dk/nyheder/momentum/2018/andelen-af-boern-og-unge-med-en-psykiatrisk-diagnose-for-doblet-paa-faa-aar/>
- Jacobsen, R. G. (2020). *Halvdelen af elever fra specialklasser starter ikke på ungdomsuddannelse*. Tilgået d. 25/5/21 fra <https://www.kl.dk/nyheder/momentum/2020/nr-3/halvdelen-af-elever-fra-specialklasser-starter-ikke-paa-ungdomsuddannelse/>
- Jensen, T. M. (2017) Psykologisk undersøgelse – dom, øjebliksbillede eller fælles arbejdsredskab? *Fokus på familien*. 3. 205-226
- Johannesen, T. J., Bilde, M. H., Rusmann, K. & Baklanov, N. (2017). *Undersøgelse af undervisning i specialundervisningstilbud*. Rambøll

-
- Josilowski, C. S. (2019). Teachers' Perceptions of the Home-School Collaboration: Enhancing Learning for Children with Autism. *The Qualitative Report*. 24(12). 3008-3021
- Keane, E., Aldridge, F. J., Costley, D. & Clark, T. (2012). Students with autism in regular classes: a long-term follow-up study of a satellite class transition model. *International Journal of Inclusive Education*. 16(10). 1001-1007
- Kearney, C. A. (2002) Identifying the Function of School Refusal Behavior: A Revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 24(4). 235-245
- Kearney, C. A. (2008a). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257-282
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychological Review*, 28. 451-471
- Kluth, P. (2003). *"You're Going to Love This Kid!" Teaching students with Autism in the Inclusive Classroom*. Jessica Kingsley Publishers. London.
- Kisbu-Sakarya, Y. & Doenyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in Developmental Disabilities*. 113. 1-9
- Koenig, K. P., Bleiweiss, J., Brennan, S., Cohen, S. & Siegel, D. E. (2009). A Model for Inclusive Public Education for Students With Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 42(1). 6-13
- Kommunernes Landsforening (2013). *Pejlemærker for fremtidens pædagogiske-psykologiske rådgivning*. København: Implement Consulting Group

Kommunernes Landsforening (2018). *Fremtidens krav til psykologer i PPR*. 1-24.

<https://www.kl.dk/media/10922/inspirationsmateriale-fremtidens-krav-til-psykologer-i-ppr.pdf>

Kommunernes Landsforening (2020). *Eksempler på mellemformer - tilbud til børn med særlige behov mellem almen- og specialundervisning*. 1-34

<https://www.kl.dk/media/25780/eksempler-paa-mellemformer.pdf>

Kurita, H. (1991) School Refusal in Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 21(1). 1-15

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. ed.) Hans Reitzels Forlag

Køppe, S. & Helles, R. (2014). Empiri og teori. In Collin, F. & Køppe, S. (2014) *Humanistisk videnskabsteori*. 3. Ed. Heraf pp. 523-532

Langdridge, D. (2007). *Phenomenological Psychology - Theory, Research and Method*. Pearson Education Limited. Harlow

Landsforeningen Autisme (2019). *Inklusionsundersøgelse 2019*. Landsforeningen Autisme.

Lauritzen, H. (2017). Afgående professor: Ingen tænkte inklusion og folkeskolereform sammen. Tilgået d. 22/05/21 fra

<https://www.folkeskolen.dk/620185/afgaaende-professor-ingen-taenkte-inklusion-og-folkeskolereform-sammen>

Leach, D. & Duffy, M. L. (2009). Supporting Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic*. 45(1). 31-37

Lomholt, J.J., Johnsen, D. B. & Thastum, M. (2019). Hvordan hjælper vi børn med problematisk skolefravær? Erfaringer fra Back2School-projektet. *Ledelse i Morgen*, 22(4)

-
- Maenner, et al. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *Surveillance Summaries*. 69(4). 1–12
- Manti, E., Scholte, E. M. & I. A. V. Berckelaer-Onnes (2013). Exploration of teaching strategies that stimulate the growth of academic skills of children with ASD in special education school. *European Journal of Special Needs Education*. 28(1). 64-77
- McClemont, A. J., Morton. H. E., Gillis, J. M. & Romanczyk, R. G. (2020). Brief Report: Predictors of School Refusal Due to Bullying in Children with Autism Spectrum Disorder and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1-8
- McMahon, S. D., Keys, C. B., Beradi L., Crouch, R. & Coker, C. (2016). School Inclusion: A multidimensional framework and links with outcomes among urban youth with disabilities. *Journal of Community Psychology*. 44(5). 656- 673
- Molbæk, M., Hansen, J. H., Jensen C. R. & Schmidt, M. C. S. (2019). Samarbejde i skolen – når forandring forsvinder i en konsensuskultur. *Forskning og Forandring*. 2(2). 44-63
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E. & Diseth, T. H. (2017). School refusal behavior: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*. 41-42. 31-38
- Munkhaugen, E. K., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, A. H. & Diseth, T. H. (2019). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism*. 23(2). 413-423
- Nielsen, B. (2016). *Inklusionshåndbogen*. Dansk Psykologisk Forlag

-
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2018). *Pædagogisk Psykologi - en grundbog* (2. ed.). Samfundslitteratur.
- Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør - Fokus på elevens læringer og handlinger i skolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Horiuchi, F. & Ueno, S. (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 14(17). 1-7
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag
- Pedersen, H. S., Kollin, M. S. & Ladekjær E. (2016). *Inklusion i folkeskolen - Erfaringer fra 16 folkeskoler i fire kommuner*. KORA - Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning [54 s.]
- Plauborg, H. (2019). Undervisningsforstyrrende uro i skolen. *Pædagogisk indblik*. Nr. 01. 1-31
- Pors, J. G. (2015). Understøttende undervisning. I Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (2015). *Folkeskolen - efter reformen*. Hans Reitzels Forlag
- PPR, Aarhus kommune (2019). *Evaluering af NEST i Aarhus 2015-2019*. 1-80.
<https://www.aarhus.dk/media/30498/evaluering-af-nest-i-aarhus-2015-2019.pdf>
- Preece, D. & Howley, M. (2018). An approach to supporting young people with autism spectrum disorder and high anxiety to re-engage with formal education - the impact on young people and their families. *International Journal of Adolescence and Youth*. 23(4). 468-481
- Rasmussen, J. Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (2015). *Folkeskolen - efter reformen*. Hans Reitzels Forlag

-
- Ratner, H. (2014). *Inklusion - Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. Akademisk Forlag. København
- Raymaker et al. (2020). "Having All of Your Internal Resources Exhausted Beyond Measure and Being Left with No Clean-Up Crew": Defining Autistic Burnout. *Autism in Adulthood*. 2(2). 132-144
- Reed, P., Osborne, L. A. & Waddington, E. M. (2012). A comparative study of the impact of mainstream and special school placement on the behaviour of children with Autism Spectrum Disorder. *British Educational Research Journal*. 38(5). 749-763
- Regeringen. (2012). *Gør en god skole bedre - et fagligt løft af folkeskolen*. Tilgået d. 25/05/21 fra https://www.regeringen.dk/media/1244/goer_en_god_skole_bedre_et_fagligt_loeft_af_folkeskolen.pdf
- Retsinformation. (2012). *Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)*. Tilgået d. 12/05/21 fra <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/201113L00103>
- Retsinformation. (2020). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Tilgået d. 25/05/21 fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/1396>
- Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 33(2). 123-130
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press
- Rosa, H. (2003). Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed Society. *Constellations*, 10(1), 3-33

-
- Rynkiewicz, A. & Lucka, I. (2018). Autism spectrum disorder (ASD) in girls. Co-occurring psychopathology. Sex differences in clinical manifestation. *Psychiatria Polska*. 52(4). 629-639
- Salamancaerklæringen. (1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisningen*
- Sheldrick-Michel, T. M. (2017). Autismespektrumforstyrrelser hos voksne. I Møhl, B. & Simonsen, E. (2017). *Grundbog i psykiatri*. (2. ed). Hans Reitzels Forlag.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S. & Baird, G. (2008). Psychiatric Disorders in Children With Autism Spectrum Disorders: Prevalence, Comorbidity, and Associated Factors in a Population-Derived Sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 47(8). 921-929
- Socialstyrelsen (2021). *Om autisme*. Tilgået d. 12/05/21 fra <https://socialstyrelsen.dk/handicap/autisme/om-autisme>
- Sonne-Ragans, V. (2012). *Anvendt Videnskabsteori - reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver*. Samfundslitteratur
- Sortkær, B. (2013). *Larm og læring: Klasserumsklimaets betydning for elevernes læring*. Centre for Strategic Educational Research DPU, Aarhus University.
- Sproston, K., Sedgwick, F. & Crane, L. (2017). Autistic girls and school exclusion: Perspectives of students and their parents. *Autism & Developmental Language Impairments*. 2. 1-14
- Stanek, H. (2020). *Forskere: Skolerne og lærerne er for pressede til at kunne gennemføre reformen*. Tilgået d. 22/05/21 fra <https://www.folkeskolen.dk/1534252/forskere-skolerne-og-laererne-er-for->

- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2019). *Sådan er de nye regler om fravær i grundskolen - Vejledning til forældre til børn i folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet
- Szulevicz, T. (2013). Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis? *Psyke & Logos*. 34. 462-479
- Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis - mellem psykometri, konsultation og inklusion*. Hans Reitzels Forlag
- Søndergaard et al. (2014). *Ro og klasseledelse i folkeskolen - rapport fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse*. Undervisningsministeriet
- Tanggaard, L. (2018). *De løse strukturer i dagens skole er svært gennemskuelige for mange børn*. Tilgået d. 20/05/21 fra <https://www.kristeligt-dagblad.dk/debat/de-loese-strukturer-i-dagens-skole-er-svaert-gennemskuelige-mange-boern>
- Thastum, M. (2019). Skolefravær - udbredelse og forståelser. I Andersen et al. (2019). *Skolens fraværende børn - årsager og indsatser*. Dafolo. Frederikshavn
- Totsika, V., Hastings, R. P., Dutton, Y., Worsley, A., Melvin, G., Gray, K., Tonge, B. & Heyne, D. (2020). Types and correlates of school non-attendance in students with autism spectrum disorders. *Autism*. 24(7). 1639-1649
- Undervisningsministeriet. (2018). *Elevfravær 2017/18*. Tilgået d. 5/2/21 fra <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/stat/pdf18/181107-notat-elevfravaer-2017-2018.pdf>
- van Steensel, F. J. A. & Heeman, E. J. (2017). Anxiety Levels in Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 26. 1753-1767

-
- VIVE (2020). *Kortlægning af mellemformer mellem alment skole og specialtilbud*.
<https://www.vive.dk/da/undersogelser/kortlaegning-af-mellemformer-mellem-almenskole-og-specialtilbud-15348/>
- White, W. S., Oswald, D., Ollendick, T. & Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*. 29. 216-229
- WHO. (2018). *Psykkiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser (ICD-10)*.
Munksgaard. København
- Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., Anderson, C. M. & Law, P. (2013). Risk factors for bullying among children with autism spectrum disorders. *Autism*. 18(4). 419-427
- Zakai-Mashiach, M., Dromi, E. & Al-Yagon, M. (2021). Social Inclusion of Preschool Children with ASD: The Role of Typical Peers. *The Journal of Special Education*. 55(1). 13-22.