

Tora Olavsdaughter Rongen

"Hadde vi bare forstått" Språk- og kommunikasjonsvansker ved autismespekterforstyrrelser

En kvalitativ studie av sammenhengen mellom språk- og kommunikasjonsvansker og utfordrende atferd hos individer med autismespekterforstyrrelse

Masteroppgave i spesialpedagogikk - PED3903

Veileder: Sobh Chahboun

Juni 2022

Tora Olavsdaughter Rongen

"Hadde vi bare forstått" Språk- og kommunikasjonsvansker ved autismespekterforstyrrelser

En kvalitativ studie av sammenhengen mellom språk- og kommunikasjonsvansker og utfordrende atferd hos individer med autismespekterforstyrrelse

Masteroppgave i spesialpedagogikk - PED3903
Veileder: Sobh Chahboun
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Individer med autismspekterforstyrrelse (ASF) utvikler oftere sosiale, skolerelaterte, emosjonelle, atferdsrelaterte eller psykiske vansker enn resten av befolkningen (Lundström et al., 2011; Ottem & Lian, 2008; Saito et al., 2017). Studier tilsier også at personer med utfordrende atferd i større grad risikerer å bli ekskludert fra ulike miljøer og blir i mindre grad inkludert i ordinære opplærings situasjoner (Buescher et al., 2014; Emam & Farrell, 2009; Flynn & Lo, 2016; Ogden, 2018; Tsiouris et al., 2011). Har dette sammenheng med språk- og kommunikasjonsvansker som ofte er forbundet med autismspekterforstyrrelse?

Dette forskningsprosjektet har en fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapelig posisjon med hensikt å belyse og forstå sammenhengen mellom språk- og kommunikasjonsvansker og utfordrende atferd hos individer med autismspekterforstyrrelse. I en helhetlig forståelse av temaet, belyses dette også i sammenheng med miljøbetingede faktorer i barnets oppvekstmiljø. Det sentrale formålet er kvalitetsutvikling av spesialpedagogiske tjenester som stimulerer til fornyelse og bedring av vilkårene til barn og unge med særskilte behov, samt gi dem oppvekstmiljø som fremmer læring, utvikling, psykisk helse og livsmestring. Med utgangspunkt i dette undersøkes problemstillingen «*Hvordan kan språk- og kommunikasjonsvansker utløse utfordrende atferd hos individer med autismspekterforstyrrelse?*». For å avgrense prosjektets retning ble det formulert tre forskningsspørsmål med hensikt å rette søkelys mot deltakernes oppfatninger av utfordrende atferd hos individer med ASF, hvordan forebygge utfordrende atferd og ivareta medvirkning når barnet ikke har et funksjonelt språk eller kommunikasjonsformer.

Datamaterialet for denne studien består av fire kvalitative forskningsintervju av tre foreldre og to spesialpedagoger ved spesialisert tilrettelagte opplæringstilbud. I tillegg er det gjennomført deltagende observasjoner av to barn under deres opphold ved en omsorgsbolig. Etersom utvalget er relativt lite, var det særlig viktig å velge hensiktsmessige deltakere som ga relevant datamateriale til analyse og gjorde det mulig å belyse problemstillingen. Et bredt datagrunnlag bestående av ulike utvalg og datainnsamlingsmetoder, tenkes å kunne gi dypere forståelse for fenomenet og bedre sikre validitet, reliabilitet og overførbarhet. I denne forskningsrapporten er det forsøkt å gi tykke beskrivelser av forskningstemaet og deltakernes handlinger og oppfatninger i lys av teoretiske perspektiver og lignende forskning, slik at leseren vil kunne kjenne seg igjen i deltakernes erfaringer.

Funnene indikerer at utfordrende atferd hos individer med autismspekterforstyrrelse må sees i sammenheng med både diagnostiske kjennetegn, komorbiditet og miljøbetingede faktorer. Selv om en del utfordrende atferd kan knyttes til sentrale trekk ved ASF som vansker med sosial interaksjon og kommunikasjon, eksekutive funksjoner, overselektivitet, sensorisk følsomhet og språk- og kommunikasjonsvansker, konkluderes det i lys av datamaterialet og forskningslitteraturen at miljøbetingede faktorer i barnets oppvekstmiljø særlig kan forbindes med til oppfatninger og forebygging av utfordrende. Dette gjelder særlig å gi barna alternative og supplerende kommunikasjonsformer (ASK) og tilrettelegge slik at disse til enhver tid er tilgjengelig for dem i et ASK-vennlig skolemiljø der mangfoldet anerkjennes som en ressurs. I tillegg vil opplæringstilbudet som barna mottar avhenge av nærpersoners kompetanse, samarbeidsrelasjoner mellom ulike mikrosystem og lokale og statlige føringer og engasjement for arbeidet.

Abstract

Individuals with autism spectrum disorder (ASD) develop social, school-related, emotional, behavioural and mental challenges more often than the rest of the population (Lundström et al., 2011; Ottem & Lian, 2008; Saito et al., 2017). Studies indicate that people who exhibit challenging behaviour have a greater chance of being excluded from various environments, including regular schooling situations (Emam & Farrell, 2009; Flynn & Lo, 2015; Ogden, 2018; Buescher et al., 2014; Tsiouris et al., 2011). Is this linked to linguistic and communication difficulties which are often associated with autism spectrum disorder?

This research project takes a phenomenological-hermeneutic scientific position, with the aim of illuminating and understanding the connection between linguistic and communication challenges and challenging behaviour in individuals with ASD. In a general understanding of the subject, light is also shed on this topic in relation to environmental factors in the child's developmental environment. The central purpose is quality development of special education services, which stimulate improvement of the conditions for children and young adults with special needs, as well as providing them with an environment which promotes learning, development, mental health and life skills. Based on this, the topic of this thesis is "*how can linguistic and communication difficulties trigger challenging behaviour in individuals with autism spectrum disorders?*" In order to limit the reach of this project, three research questions were formulated, with the goal of directing attention towards the participants' experience of challenging behaviour in individuals with ASD, and how to prevent challenging behaviour and maintain cooperation when the child lacks a functioning language or forms of communication.

The basis for this study consists of four qualitative research interviews of three parents, and two special educators working at special education facilities. In addition, participant observations were made of two children during their stay at a relief housing facility. Because the selection of subjects for this thesis is rather small, it was especially important to choose participants who provided relevant data for analysis, and thus made it possible to address the research questions. It can be assumed that a broader selection of participants and data collection methods would provide a deeper understanding of the relevant phenomenon, in addition to better ensuring validity, reliability, and transferability. In this research thesis, an attempt has been made to provide thick descriptions of the research topic and the participants' actions and perceptions in light of theoretical perspectives and similar research, with the aim that the reader may recognise the experiences of the participants.

The findings indicate that challenging behaviour in individuals with ASD must be viewed in context with diagnostic traits, comorbidity and environmental factors. While some challenging behaviours can be linked to central traits of ASD – difficulties in social interaction and communication, executive functions, overselectivity, sensory processing sensitivity, and linguistic and communication difficulties –this thesis concludes that factors in the child's developmental environment can especially be linked to perception and prevention of challenging behaviours. This especially relates to giving the children tools for augmentative and alternative communication (AAC), and accommodations so that these tools are consistently available in an AAC compliant schooling environment where diversity is seen as a resource. In addition, the educational opportunities available to the children are reliant on the competency of their caregivers, cooperative relations between different micro systems, local and state guidelines, and dedication to the work.

Forord

Denne oppgaven er skrevet i forbindelse med avslutningen av masterstudiet i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Arbeidet er utført tilknyttet fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap og institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL).

I løpet av masterstudiet har vi fått bred innføring i det førende prinsippet om inkludering av alle barn og unge i den norske skole. Jeg savner at søkelyset i større grad rettes mot grupper som faller utenfor den ordinære opplæringen og har behov for spesialisert tilrettelagte tilbud. Jeg håper at denne oppgaven vil kunne bidra til å gi økt forståelse og nyansert oppfatning av en gruppe mennesker som ofte blir omtalt som *utfordrende* og *vanskelige*. Egne erfaringer tilsier at gruppen består av et mangfold av enkeltindivider som har like store variasjoner som den resterende befolkningen. Mitt største hjertesukk i arbeid med barn og unge med autismspekterforstyrrelse er når omgivelsene ikke tilrettelegger i tilstrekkelig grad for å optimalisere deres utviklingspotensial slik at de utvikler livsmestring og Empowerment i sitt eget liv. Arbeid med disse individene har gitt meg mye glede og gode opplevelser, men samtidig har det bydd på utfordringer når det gjelder å innrette seg deres ønsker og behov og forebygge utfordrende atferd.

Prosjektperioden har vært en lang og krevende prosess som for min del har involvert lange venteperioder før det var mulig å ta fatt på skrivearbeidet. Likevel sitter jeg igjen med et resultat som jeg er stolt av og som representerer mitt brennende engasjement for noen av de som faller utenfor i samfunnet. Det har krevd selvdisciplin, lange arbeidsdager og møysommelige tankeprosesser, og skriveprosessen har involvert både opp- og nedturer. Derfor vil jeg rette en stor takk til mine to kjære, Jonas og Gry, for alle oppmuntrende og motiverende ord, nødvendige avbrekk og hjelp til tidkrevende kildeformatering og praktisk arbeid i forbindelse med masteroppgaven. Ikke minst vil jeg takke min søster, Ingrid, for hjelp til engelskoversetting, og Bente og min mor for at dere tok dere tid til å lese korrektur.

Videre vil jeg takke alle kollegaer og bekjente som har vært behjelpelig med rekruttering av deltagere, og intervjupersonene som stilte velvillig til intervju og delte sine erfaringer. I tillegg vil jeg takke foreldre som samtykket slik at deres barn kunne delta i studien. Dere har bidratt til at jeg har fått en større forståelse og reflektert innsikt i utfordringer som dere og deres barn opplever i dagliglivet. Til slutt vil jeg også takke min dyktige veileder Sobh Chahboun for inspirasjon til å skifte oppgavens retning, god oppfølging og konkrete tilbakemeldinger.

Med dette ønsker jeg god lesing!

Tora Olasdatter Rongen

Trondheim, juni 2022.

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	v
<i>Abstract</i>	vi
<i>Forord</i>	vii
<i>Tabeller</i>	ix
1 Innledning	1
1.1 <i>Aktualisering</i>	1
1.1 <i>Bakgrunn og studiens formål</i>	2
1.2 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	3
1.3 <i>Oppgavens oppbygning</i>	3
2 Teoretisk forankring	4
2.1 <i>Autismespekterforstyrrelse</i>	4
2.1.1 <i>Historisk tilbakeblikk av diagnosekriterier</i>	4
2.1.2 <i>Forekomst</i>	5
2.1.3 <i>Kjernevansker ved Autismespekterforstyrrelse</i>	6
2.2 <i>Komorbiditet</i>	7
2.3 <i>Språk og kommunikasjon</i>	8
2.3.1 <i>Språk- og kommunikasjonsvansker</i>	9
2.3.2 <i>Tidlige kommunikative utviklingstrekk ved autismespekterforstyrrelse</i>	9
2.3.3 <i>Theory of mind</i>	10
2.4 <i>Utfordrende atferd</i>	11
2.4.1 <i>Ulike former for utfordrende atferd</i>	12
2.4.2 <i>Eksekutive funksjoner</i>	12
2.5 <i>Barnets oppvekstmiljø</i>	13
2.5.1 <i>Utviklingsøkologisk teori</i>	13
2.5.2 <i>Samarbeid</i>	14
2.5.3 <i>Relasjoner</i>	14
2.6 <i>Forebygging</i>	15
2.6.1 <i>Alternativ og supplerende kommunikasjon</i>	15
2.6.2 <i>Atferdsanalyse</i>	16
3 Metodisk tilnærming	17
3.1 <i>Kvalitativ tilnærming</i>	17
3.1.1 <i>Vitenskapsteoretisk posisjon</i>	18
3.1.2 <i>Forforståelse</i>	19
3.2 <i>Forskningsprosessen</i>	20
3.2.1 <i>Forskningsintervju som datainnsamlingsmetode</i>	21
3.2.2 <i>Deltagende observasjon som datainnsamlingsmetode</i>	22
3.2.3 <i>Utarbeidelse av intervjuguiden</i>	22
3.2.4 <i>Utvalg og rekruttering av deltakere</i>	23

3.2.5	Gjennomføring av intervjustudien	25
3.2.6	Gjennomføring av deltagende observasjon	26
3.3	<i>Bearbeiding av data</i>	27
3.3.1	Transkripsjon	27
3.3.2	Abduktiv tilnærming	27
3.3.3	Analyse	27
3.4	<i>Kvalitetsvurderinger</i>	29
3.4.1	Validitet	29
3.4.2	Reliabilitet	30
3.4.3	Generaliserbarhet	30
3.4.4	Refleksivitet og transparens	30
3.5	<i>Etiske betraktninger</i>	31
4	Presentasjon og diskusjon av empiri	33
4.1	<i>Hovedfunn</i>	33
4.2	<i>Utfordrende atferd</i>	34
4.2.1	Sensorisk følsomhet	34
4.2.2	Sosial interaksjon	35
4.2.3	Komorbiditet	36
4.2.4	Utfordrende atferd som kommunikasjon	37
4.2.5	Medvirkning	39
4.3	<i>Forebygging</i>	41
4.3.1	Funksjonell kommunikasjon (ASK)	41
4.3.2	Pedagogisk forebygging	42
4.4	<i>Barnets oppvekstmiljø</i>	45
4.4.1	Samarbeid	46
4.4.2	Relasjoner	47
4.4.3	Et ASK-vennlig miljø	48
5	Avslutning	51
5.1	<i>Oppsummering av studiens hovedfunn</i>	51
5.2	<i>Avsluttende refleksjoner</i>	52
5.2.1	Videre forskning	52
	Referanseliste	54
	Vedlegg	73

Tabeller

Tabell 3-1	Presentasjon av kategorier.	29
------------	----------------------------------	----

1 Innledning

FNs internasjonale barnekonvensjon (1989) har formulert tydelige kvalitetskrav knyttet til barns oppvekstmiljø, og fastslår at relevante tilpasninger og tiltak skal være til barnets beste. Disse har vært førende prinsipper for norsk lovgivning og statlige styringsdokument siden 2003, og fastslår at alle barn har krav på omsorg, opplæring, helsetilbud og sosial trygghet, samt rett til vern mot alle former for diskriminering, omsorgssvikt og overgrep. Samtidig blir det understreket at barn har rett til medvirkning og gode vilkår for læring og utvikling. Hensynet til barn og unges velferd, trivsel, læring og utvikling, skal være overordnet alle andre hensyn. Den forståelsen av barn og oppvekst som preger et samfunn, hvilke ressurser, muligheter, utfordringer livsstiler og sosiale kulturelle samhandlingsmønster, har innflytelse på barns liv på alle andre utviklingsøkonomiske nivåer (Befring, 2012b; Bronfenbrenner, 1977, 1979; Kvello, 2013). Slike beslutninger kan for eksempel gjelde plikten til tiårig skolegang og videregående opplæring, retten til spesialpedagogiske hjelpetiltak, undertegnelse av den europeiske menneskerettighetskonvensjonen og FNs barnekonvensjon (Kvello, 2013).

1.1 Aktualisering

Individer med autismespekterforstyrrelse (ASF) utvikler oftere sosiale, skolerelaterte, emosjonelle, atferdsrelaterte eller psykiske vansker enn resten av befolkningen (Ottem & Lian, 2008; Saito et al., 2017; Lundström et al., 2011). Helse- og omsorgsdepartementet (2020) viste i sin utredning av tjenestetilbudet til individer med ASF (og Tourettes syndrom), at det er store forskjeller i tilbudet som gis og at mange barn venter lenge på utredning og diagnose. Dette gjenspeiler lite forskningsaktivitet på området og manglende implementering av kunnskapsbaserte tiltak. Det rapporteres også at foreldre i liten grad opplever å medvirke i forbindelse med implementering av evidensbaserte tiltak, med mindre dette er satsningsområder i den aktuelle kommune- og spesialisthelsetjenesten (NOU 2020: 1).

Studier tilsier at personer med utfordrende atferd i større grad risikerer å bli ekskludert fra ulike miljøer og blir i mindre grad inkludert i ordinære opplæringssituasjoner (Emam & Farrell, 2009; Flynn & Lo, 2016; Ogden, 2018). Personer med alvorlige utviklingsforstyrrelser og ASF utsettes ofte for tvangstiltak som blir brukt for å stoppe og regulere utfordrende atferd, og for å ivareta grunnleggende behov og funksjoner der personen motsetter seg frivillig hjelp (Helsetilsynet, 2008, 2014; Stubrud, 2015). Det argumenteres likevel for at avreagering med utfordrende atferd alltid til en viss grad vil henge sammen med miljøet den enkelte omgis av. Dette inkluderer blant annet mangelfull tilrettelegging til den enkleste forutsetning for mestring og deltakelse (von Tetzchner, 2003). Det påpekes også at fysisk tvang henger sammen med manglende kommunikasjonsmuligheter og kunne vært unngått gjennom funksjonell kommunikasjon mellom barnet og omgivelsene (Hawkins et al., 2005; Jones & Kroese, 2007; von Tetzchner, 2003). Det er derfor behov for å utvikle gode og effektive tjenester som kan redusere bruken av tvang og makt, noe som forutsetter at miljøet rundt unngår verbale og ikke-verbale signaler og triggere som kan utløse utfordrende atferd, og stiller færre krav og forventninger i krisesituasjoner (McDonnell, 2011). Atferdsmessige utfordringer har i forskningslitteraturen i stor grad blitt sett i sammenheng med barnas læring og opplæring, og det er funnet at barn med ASF kan utvikle en rekke ferdigheter ved hjelp

av operante læringsprinsipper (Eikeseth & Svartdal, 2010; Ferster & DeMyer, 1962; Ferster, 1961). Analyser av atferdens funksjon, opplæring og trening i alternativ atferd, og funksjonelle kommunikasjonsformer kan bidra til å utvikle prososial atferd og handlingsmønstre (Moynahan et al., 2005). I spesialpedagogisk sammenheng vil valg av tilnærming ikke bare dreie seg om de ytre impulsforsterkende mulighetene, men i vesentlig grad også om metoder for å mobilisere indre læringsfremmende ressurser (Befring, 2019b). Tidlig innsats tenkes å gi barn og unge gode utviklingsmuligheter med utgangspunkt i at grunnlaget for læring og utvikling blir lagt i barnet sine første leveår. Dette forutsetter tilgang til et godt tilpasset pedagogisk tilbud (Bjørnsrud & Nilsen, 2012; Meld. St. 6 (2019-2020)). Skolen skal videre møte elevene på rettferdige og likeverdige måter og bygger på prinsippet om tilpasset opplæring. Alle elever har rett til en opplæring som samsvarer med deres evner og forutsetninger slik at de opplever læringsglede og mestring, uavhengig av læringspotensial, talent og støttebehov (Grunnlova, 1814; Opplæringslova, 2022).

1.1 Bakgrunn og studiens formål

Språk er grunnsteinen i alle typer mellommenneskelige relasjoner, og ulike former for språk (tale, tegn, ASK, o.l.) virker som et medierende redskap for kommunikasjonen. Det som forekommer i sosiale, interpersonlige sammenhenger har fundamental betydning for barns læring og utvikling (Vygotsky, 1978). Menneskelig kommunikasjon er grunnleggende for å forstå og gjøre seg forstått, og sentrale utfordringer i forbindelse med dette forutsetter funksjonsstøttende og funksjonskompenserende hjelpemidler. Med utgangspunkt i behovs- og berikelsesperspektiver vektlegger studien antakelser at manglende muligheter til å påvirke sin egen hverdag og kommunisere ønsker, tanker, følelser og behov, kan utløse stressopplevelser forbundet med frustrasjon, angst og andre psykiske vansker. Som kommende spesialpedagog vil jeg ha en betydningsfull rolle i mange barn og unges liv. Det vil derfor være på sin plass at jeg, og andre som arbeider med mennesker med autismespekterforstyrrelse og andre særskilte behov har kunnskaper om både individ- og systemorienterte påvirkninger på deres læring og utvikling. Det er nærliggende å anta at kunnskaper og kompetanse om utviklingsforstyrrelsens kompleksitet og miljøbetingede faktorer som utløser og vedlikeholder negative handlings-, lærings- og utviklingsmønstre, vil kunne øke sentrale personers forståelsesrammer og tilnærminger i møte med og i arbeid med gruppen. I tillegg tenkes det at dette vil få betydning for opplæringstilbudet og andre tjenesteytelser barn og individer med ASF mottar gjennom hele utviklingsløpet. Det gjelder å kunne bruke kunnskapsbaserte tilnærminger som hjelper barna å vokse og utvikle seg i det samfunnet de er en del av, slik at de utvikler selvhjelpsferdigheter og får opplevelse av livsmestring og Empowerment både på nåværende tidspunkt og i framtiden.

Denne masteroppgaven skrives innenfor det spesialpedagogiske forskningsfeltet med mål om at resultatene vil være relevante for sentrale personer i oppvekstmiljøet til barn med ASF, særlig de tre hovedarenaene skolen, avlastnings- og omsorgstjenesten og hjem. Spesialpedagogikkens sentrale formål er å fremme læring og livsmestring hos barn og unge med særskilte vansker og utfordringer, i inkluderende praksiser (Befring, 2019b). Det er ønskelig at studien skal bidra til å belyse og gi økt kunnskap om sammenhengen mellom utfordrende atferd og språk- og kommunikasjonsvansker hos individer med autismespekterforstyrrelse. I en helhetlig forståelse av temaet, belyses dette også i sammenheng med miljøbetingede faktorer i barnets oppvekstmiljø. Det sentrale formålet er kvalitetsutvikling av spesialpedagogiske tjenester som stimulerer til fornyelse og bedring av vilkårene til barn og unge med særskilte behov, samt gi dem oppvekstmiljø

som fremmer læring, psykisk helse og livsmestring. Dette forankres i lærings-, berikelses- og mulighetsperspektiver som vektlegger et oppvekstmiljø som anerkjenner mangfoldet som en ressurs, har positive holdninger og forventninger til barna og støtter virkeliggjøring av deres utviklingspotensial (Befring, 2019b; Åmot, 2015). Formålet med studien er å identifisere hvordan styrke deres språk- og kommunikasjonsferdigheter, samt hvordan uheldige atferdsmessige reaksjoner og utfall kan reduseres og forebygges. I tillegg er det et formål å rette søkelys mot en elevgruppe som ofte virker å falle utenfor de førende inkluderingsprinsippene i en skole for alle, men også i opplæringen av kommende lærere og spesialpedagoger. Det argumenteres for at tidlig innsats i møte med barn med utviklingsforstyrrelser forutsetter opplæringspersonell som har komplekse kunnskaper og kjennskap til pedagogiske tilnærminger.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i refleksjonene i innledningen, samt teori og tidligere forskning er det utformet en åpen problemstilling med søkelys på sammenhengen mellom språk- og kommunikasjonsvansker. Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvordan kan språk- og kommunikasjonsvansker utløse utfordrende atferd hos individer med autismspekterforstyrrelse?

En åpen formulering har gitt mulighet til å fokusere oppgavens retning i lys av kunnskapsgrunnlaget som vokste frem gjennom intervjuene og i løpet av prosessen. Det har vært nødvendig å avgrense oppgaven ettersom temaet er stort og mangfoldig og problemformuleringen gir lite spesifisering. Derfor har det i tillegg blitt formulert tre forskningsspørsmål som reflekterer avgrensninger knyttet til sentrale temaer i intervjuene og i forskningslitteraturen som foreligger. Disse er som følger:

Hvilken oppfatning og forståelse har foreldre og spesialpedagoger av barnets utfordrende atferd?

Hvordan kan utfordrende atferd forebygges?

Hvordan sikre medvirkning når barnet har sammensatte kognitive og språklige vansker?

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er bygd opp av fem kapitler. Det første innledende kapittelet aktualiserer oppgaven, presenterer tematikk, problemstilling og forskningsspørsmål. I neste kapittel presenteres forskningsprosjektets teoretiske rammeverk som benyttes for å belyse og diskutere tematikken. Her blir sentrale begreper redegjort for og forankret i lys av forskningslitteraturen om autismspekterforstyrrelse, språk- og kommunikasjonsvansker, utfordrende atferd og barnets oppvekstmiljø. Kapittel tre utgjør metodisk tilnærming, der valg av vitenskapelig posisjon og tilnærming, gjennomføring av forskningsprosessen og bearbeiding av datamaterialet presenteres og argumenteres for. Dette innebærer å gjøre alle vurderinger og valg eksplisitte for leseren. I tillegg vil det foreligge egne refleksjoner rundt kvalitetsvurderinger og etiske betraktninger ved gjennomføring av forskningsprosjektet. I kapittel fire presenteres og diskuteres empirien i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel to, samt tidligere forskning, lovverk og statlige føringer. Avslutningsvis vil siste kapittel oppsummere og konkludere sentrale funn i lys av problemstilling og forskningsspørsmål, etterfulgt av noen avsluttende refleksjoner.

2 Teoretisk forankring

I dette kapittelet gis en teoretisk innføring i temaer og begreper som anses som viktig for studien og vil legge grunnlaget for den videre drøftingen. Det vil gjøres rede for autismespekterforstyrrelse, språk- og kommunikasjonsvansker, utfordrende atferd og utviklingsøkologisk læringsteori. Videre vil forebygging, samarbeid, relasjonskompetanse og atferdsanalytisk tilnærming redegjøres for og forankres i denne konteksten.

2.1 Autismespekterforstyrrelse

Nevroutviklingsforstyrrelser er atferdsmessige og kognitive forstyrrelser som oppstår i barne- og ungdomsalder og medfører betydelige vanskeligheter med å erverve og utføre spesifikke intellektuelle, motoriske eller sosiale funksjoner (WHO, 2018). Det kan blant annet omfatte utviklingsmessige avvik innenfor kommunikasjon, gjensidig sosial interaksjon, kognitiv utvikling, persepsjon, språkfungering, emosjonell regulering og atypiske mønster ved atferd, lek og sensomotorisk respons (APA, 2013; Fombonne et al., 2020; Sponheim & Gjevik, 2019; WHO, 2016). Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en nevroutviklingsforstyrrelse som påvirker hvordan et individ opplever verden rundt seg, og som viser seg med vansker i hvordan en kommuniserer med og forholder seg til andre mennesker (Øzerk & Øzerk, 2020). Debut av vanskene blir gjerne synlige i tidlig barndom og karakteriseres ved mangelfulle sosiale ferdigheter eller interesser, manglende kommunikasjon og begrensede, repetitiv, stereotyp atferd. Tilstanden regnes som livslang, men symptomene manifesterer seg ikke helt og fullt før de sosiale kravene overstiger personens begrensede kapasitet (APA, 2013; Eikeseth et al., 2010; WHO, 2016). Det er en arvelig og genetisk betinget gjennomgripende utviklingsforstyrrelse der også miljømessige faktorer bidrar til en variert forekomst av ytre symptomer (Øzerk & Øzerk, 2020). Individuer med autisme er en heterogen gruppe, hvor symptombildet varierer med alder, funksjonsnivå og i ulike situasjoner (Sponheim & Gjevik, 2019; Statped, 2021).

2.1.1 Historisk tilbakeblikk av diagnosekriterier

Siden de første grundige beskrivelser av autisme på 1940-tallet (Asperger, 1944; Kanner, 1943), har det skjedd stadige endringer både i klassifiseringer, grupperinger, definisjoner og kriterier i diagnosemanualene «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)» (APA, 2013), og diagnosemanualen «International Classification of Diseases», som publiserte sin 11. utgave (ICD-11) i 2018 (WHO, 2018). I faglitteraturen blir betegnelsen autismespekterforstyrrelse nå hovedsakelig brukt for å dekke de tidligere forstyrrelseskategoriene autisme, atypisk autisme og Asperger syndrom, selv om betegnelsene autisme og Asperger syndrom fortsatt benyttes i dagligtalen (Øzerk & Øzerk, 2020). Allerede på 1970-tallet satte Lorna Wing (1972) søkelys på at mange barn med autismediagnose gikk glipp av pedagogiske tiltak på grunn av den snevre definisjonen av autisme som dominerte den gang. Wing (1972) mente at autistisk trekk kunne være en kombinasjon av flere vanskeområder med ulik alvorlighetsgrad, og brukte begrepene «kontinuum» og «spektrum» for fange både bredden og kompleksiteten ved forstyrrelsen. Lord og Jones (2012) var medlemmer i komiteen som utviklet DSM-5, og argumenterte for at det å ha underkategorier som distinkte diagnosegrupper ikke hadde empirisk støtte. De hevdet at underkategoriene

representerte den samme overordnede forstyrrelsen, ASF, med varierende grad av funksjonssvikt innenfor områdene sosial kommunikasjon og begrenset og repeterende atferd. Begge diagnosemanualene (DSM-5 og ICD-11) benytter derfor betegnelsen «autismespekterforstyrrelse» for diagnosen. De gikk også bort fra tre hovedkategorier av vansker, til de to hovedkategoriene «vansker med sosial interaksjon og kommunikasjon» og «atferd preget av begrenset interesser og repeterende stereotypier (APA, 2013; WHO, 2018). Den tredje kategorien i DSM-IV som dreide seg om språkvansker, som er fjernet med begrunnelsen at tilstanden også forekommer hos individer med andre diagnoser, som for eksempel spesifikke forstyrrelser av tale og språk eller selektiv mutisme (APA, 2000, 2013). Likevel må personer som utredes for ASF, også vurderes med hensyn til språkutvikling og intellektuell fungering (APA, 2013). Begge manualene fokuserer også på uvanlig sensorisk følsomhet hos individer med ASF, selv om det ikke er del av diagnosekriteriene (APA, 2013; WHO 2018). For fastsettelse av diagnosen må symptomer, spesielt innenfor kjerneområdene, være observert før barnet har fylt 3 år (Eikeseth et al., 2010; Gustavson et al., 2018).

2.1.2 Forekomst

Siden 1980-årene har det vært en markant økning i antall barn som blir diagnostisert med autismespekterforstyrrelse, og diagnosen inkluderer et bredt spekter av tilstander (Gustavson et al., 2018; Surén et al., 2019; WHO, 2016; Øzerk, 2016; Øzerk & Øzerk, 2020). Det er i dag vanlig å anslå at autisme opptre i omtrent 1 % av befolkningen på verdensbasis, men det er store forskjeller i anslagene og forekomsten ser ut til å øke (Brugha et al., 2011; Lai et al., 2014). I sin beregning av forekomstraten blant norske barn i alderen 1-16 år, konkluderer Øzerk og Øzerk (2020) med at antallet med en autismediagnose hadde økt med 14,3 % i femårsperioden fra 2012 til og med 2016. Hovedårsaken til den generelle økningen i forekomstraten er knyttet til endringer i diagnosekriteriene slik at flere (også mildere symptomer) passer diagnosen. I tillegg stilles diagnosen på et tidligere tidspunkt ettersom det har blitt større bevissthet og økt kompetanse om ASF i helsevesenet og befolkningen (Blumberg et al., 2013; Elsabbagh et al., 2012; Silberman, 2015). Flere internasjonale studier viser at forekomstraten for autisme er høyere blant barn i skolealder enn barn i barnehagealder, noe som Øzerk og Øzerk (2020) betegner som «skolealdereffekten» (Baird et al., 2006; Christensen et al., 2018; Kim et al., 2011; Surén et al., 2019). Diagnoser er ofte påkrevde for å utløse hjelpetiltak i skolen og i Norge har 0,7 % av alle barn fått en autismediagnose ved åtteårsalderen (Surén et al., 2019). Tilsvarende tall fra andre land er adskillig høyere, og det er henholdsvis 1,5 % amerikanske åtteåringer, 1,5 % tiåringer i Danmark og 2,5 % svenske tenåringer i Stockholm som har autismediagnose (Atladottir et al., 2015; Christensen et al., 2018; Idring et al., 2015).

2.1.2.1 Kjønnforskjeller

De fleste internasjonale studier som har undersøkt kjønnsmessige forskjeller i forekomst av autismespekterforstyrrelse, viser at sannsynligheten for å få en diagnose er fire ganger så høy hos gutter som hos jenter (Kim et al., 2011; Loomes et al., 2017; Øzerk & Øzerk, 2020). Noen forskere argumenterer for at kjønnsgapet kan skyldes kjønnsmessige forskjeller i hvordan autisme kommer til uttrykk, og at ASF-kriteriene i diagnosemanualene mangler sensitivitet overfor jenters autistiske trekk (Kaland, 2009; Lai et al., 2014; Loomes et al., 2017). Blant annet er det mindre sannsynlig at jenter med autisme viser begrensede interesser og de er flinkere til å kamuflere eller kompensere for sine autismerelaterte vansker, noe som kan gjøre riktig diagnostisering vanskelig (Loomes et al., 2017; Ratto et al., 2018). Dette kan i seg selv være

problematisk fordi kontinuerlige forsøk på å kopiere jevnaldrendes «normale» atferd, er strevsomt og kan bidra til økning i angstrelaterte plager (Lai et al., 2014; Øzerk & Øzerk, 2020). Andre mulige faktorer kan være at sentrale nøkkelpersoner i barnas oppvekst, utredning og diagnostisering, har forutinntatte holdninger om at autisme er en «gutteforstyrrelse», og derfor er mindre sensitive for autistiske trekk hos jenter (Loomes et al., 2017). Likevel er andelen tenåringsjenter med autismediagnose økende i Norge, noe som ifølge Gustavson et al. (2018) kan tyde på at autisme hos jenter i større grad fanges opp nå.

2.1.3 Kjernevansker ved Autismespekterforstyrrelse

Autismespekterforstyrrelse er en gjennomgripende nevroutviklingsforstyrrelse der alle vesentlige livsområder blir berørt. Ifølge DSM-5 (APA, 2013) forutsetter diagnosen at både «vansker med sosial kommunikasjon» og «begrenset, repeterende atferd og fikserte interesser» er tilstedeværende. Alvorlighetsgrad av vanskene ved ASF spesifiseres som mild, moderat og alvorlig, og stilles på bakgrunn av forstyrrelser i de sentrale kjernevanskeområdene (APA, 2013). De observerte avvikene må også medføre funksjonssvikt dersom diagnosen stilles og barnets språkutvikling må i tillegg vurderes (APA, 2013; WHO, 2016).

2.1.3.1 Begrensede, repetitive mønstre av atferd, interesser eller aktiviteter

Interessene til mennesker med ASF er ofte få, snevre og altoppslukende, og de karakteriseres ved en ensprethet i tanker og væremåte. Atferdsmønsteret er ofte preget av selvstimulerende aktiviteter som forekommer i unormal intensitet (APA, 2013; WHO, 2018). Det er ikke uvanlig at personer med ASF gjør repeterende motoriske bevegelser som å rugge frem og tilbake eller flipper med hendene eller en gjenstand. De kan også bruke gjenstander i gjentakende mønstre, for eksempel å plassere leker på rekke. Andre kan ha ekkotale som vil si automatisk herming av andres ord og setninger, eller idiosynkratiske fraser (ord med personlig betydning) (APA, 2013; WHO, 2018). Deres insistering på ensformighet, tvangsmessig og selvstimulerende fastholdelse av rutiner eller rituelle mønstre av verbal og/eller ikke-verbal atferd kan medføre ekstreme opplevelser av stress relatert til små endringer, vanskeligheter med overgangssituasjoner, rigide tankemønstre, ritualer for hilsning eller behov for å ta samme vei eller spise samme type mat hver dag (APA, 2013; Keller et al., 2019). Dette gjør dem svært sensitive for forandring i miljøet eller av rutiner, og rigiditeten og motstand mot endringer gjør det ofte vanskelig å endre forstillinger eller se alternative handlingsmønstre (Nevsom, 2021; WHO, 2018). Ved endringer i rutiner kan de bli engstelige eller opprørte, spesielt dersom de ikke får beskjed om eller får forståelse for dette på forhånd (Helsebiblioteket, 2019). De sterkt begrensede og fikserte interesser og overdreven opptatthet av uvanlige objekter, kan ifølge DSM-5 (2013) ha sammenheng med deres hyper- eller hyporeaksjoner på sanseintrykk eller uvanlig interesse for sensoriske aspekter av miljøet. Sensorisk følsomhet vil si at hjernens tolkning av sanseintrykk er annerledes, enten i form av *hypersensitivitet* (overfølsomhet) eller *hyposensitivitet* (underfølsomhet) knyttet til én eller flere sanser (Andersen & Kleven, 2018). Eksempler kan være tilsynelatende likegyldighet overfor smerte/temperatur, negativ respons på bestemte lyder eller stoffer, oversensitivitet overfor lukter eller ved berøring av gjenstander og visuell fascinasjon for lys eller bevegelser. Belastninger i forbindelse med sensorisk oversensitivitet kan seg utslag i irritasjon, konsentrasjonsvansker, aggresjon og angstreaksjoner (Green et al., 2013).

2.1.3.2 Sosial interaksjon og kommunikasjon

Sosial interaksjon dreier seg om evnen til å omgås andre mennesker og de gjensidige påvirkningene personer har på andres handlinger når de befinner seg i hverandres umiddelbare fysiske nærvær (Goffman, 2014). Mange individer med ASF viser liten eller ingen interesse i å samhandle med andre, og mangler forståelse for andres uttrykksmåter, behov og følelser (Eikeseth et al., 2010). Der andre mennesker tilpasser seg ulike sosiale situasjoner, har individer med ASF vansker med å forstå de sosiale reglene og samhandlingsformene (Fjæran-Granum, 2008). Dette innebærer blant annet forstyrrelser i sosial og emosjonell gjensidighet i form av uvanlig sosiale tilnærminger som svikt i alminnelig turtaking, redusert deling av interesser, emosjoner eller affekt og svikt i å initiere eller respondere på sosial interaksjon. Mangler i ikke-verbal kommunikatív atferd som benyttes i sosial interaksjon innebærer dårlig integrert verbal og ikke-verbal kommunikasjon og avvik i bruk, oppfattelse og forståelse av øyekontakt, ansiktsuttrykk, mimikk, gester og kroppsspråk. Et tredje problemområde innenfor sosial interaksjon og kommunikasjon, dreier seg om vansker med å utvikle, vedlikeholde og forstå relasjoner. Dette kan være problemer med å justere atferd som passer til ulike sosiale kontekster, vanskeligheter med å etablere vennskap, eller tilsynelatende fravær av interesse for jevnaldrende (APA, 2013; Helverschou, 2020). På grunn vansker med å tolke og oppfatte andres nonverbale uttrykk, emosjoner og intensjoner, kan sosiale situasjoner oppleves overveldende og forvirrende for individer med ASF. Dette kan forsterke vanskene med identifisering av sosialt innhold og tolkning av situasjoner, og kan utløse frustrasjon hos vedkommende over misforståelser eller fordi de ikke mestrer å fange opp implisitt budskap (Helverschou, 2020; Keller et al., 2019; NAKU, 2021).

2.2 Komorbiditet

Komorbiditet vil si forekomsten av to eller flere vansker, lidelser, tilstander eller diagnoser samtidig eller suksessivt (over tid) hos en person (Hem, 2020; Kaland, 2009; Rutter & Pine, 2015; Skogstad & Orvedal, 2011; Øzerk & Øzerk, 2020). Det kan dreie seg om helt uavhengige vansker eller forstyrrelser, eller om én hovedvanske eller hovedforstyrrelse med tilleggsvansker (Øzerk & Øzerk, 2020). Allerede i Leo Kanners (1943) studier ble det kjent at barn som ble diagnostisert med autisme også kunne ha andre former for tillegglidelser, både fysiologiske, nevrologiske og psykiske. Barn og unge med ASF har som oftest andre utviklingsvansker i tillegg til kjernesymptomene, og det er en høyere forekomst av psykiske tillegglidelser enn i befolkningen ellers (Surén, 2020; Øzerk & Øzerk, 2020). De vanligste komorbide lidelser hos barn med ASF er Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), intellektuell funksjonsnedsettelse, epilepsi, tale- og språkforstyrrelser, Downs syndrom, atferdsproblemer og psykiske lidelser (APA, 2013; Gustavson et al., 2018; Leyfer et al., 2006; Pierce, 2011; Posserud et al., 2018; Rutter, 1985; Sigman et al., 1999; Simonoff et al., 2008; Skogstad & Orvedal, 2011; Surén, 2020; WHO, 2016). I tillegg har mange barn med ASF forsinket motorisk utvikling og koordinasjonsproblemer. Søvnproblemer (hovedsakelig innsovningsvansker) forekommer også hos mellom 40 og 80 % av barn med ASF (Miano & Ferri, 2010; Silver & Rapin, 2012).

Aggresjon, irritabilitet, angst og depresjon er blant de mest utbredte psykiske plagene, og internasjonale epistemologiske studier anslår at mellom 54 og 70 % av mennesker med ASF har én eller flere psykiske tilleggsforstyrrelser (Ghaziuddin et al., 1998; Hofvander et al., 2009; Howes et al., 2018; Lord et al., 2018; Romero et al., 2016; Simonoff et al., 2008). I en norsk studie ble det funnet at 72 % av barn med ASF i alderen 6-17 år også oppfylte kriterier for annen psykisk lidelse (Gjevik et al., 2011). De

vanligste tilleggslidelsene var angstlidelser (41 %) og ADHD (31 %) (Surén, 2020). Felles kjennetegn for *angst- og fryktrelaterte lidelser* er overdreven bekymring og unngåelsesatferd som tapper personen for energi (APA, 2013; WHO, 2018). Ifølge studier sliter mellom 11 og 40 % av barn og tenåringer med autisme med én eller flere varianter av angstlidelser (Van Steensel et al., 2011; White & Roberson-Nay, 2009). ADHD er blant de mest utbredte nevroutviklingsforstyrrelsene og kjennetegnes ved konsentrasjon- og oppmerksomhetssvikt, hyperaktivitet og impulsivitet (APA, 2013; WHO, 2018). Simonoff et al. (2008) fant i sin studie at rundt 28 % av barn med autisme oppfyller kriteriene for ADHD, men internasjonale anslag varierer fra 20-80 % (Antshel et al., 2016; Gustavson et al., 2018; Leyfer et al., 2006; Rommelse et al., 2017; Warikoo & Faraone, 2013). Flere gutter enn jenter får diagnosen, og jentene virker å være mindre hyperaktive og impulsive enn gutter, men har samtidig større problemer med oppmerksomhet (Barkley et al., 2010; Hoogman et al., 2017; Skogli et al., 2013). *Intellektuell funksjonsnedsettelse* er en sammensatt utviklingsforstyrrelse som berører kognitive, språklige, motoriske, sosiale og adaptive funksjoner (WHO, Fombonne, 2005; 2018). Forskere anslår at mellom 50 og 80 % av barna med autisme i tillegg har intellektuell funksjonsnedsettelse (Fombonne, 2005; Kaland, 2009; Leyfer et al., 2006; Lord, 2010; Skogstad & Orvedal, 2011). I tillegg oppstår det ofte spiserelaterte utfordringer fordi barn med ASF gjerne er kresne i matveien og har et begrenset utvalg i kostholdet sitt (Curtin et al., 2010; Emond et al., 2010). Foreldre oppgir også oftere matallergi eller matintoleranse hos barn med ASF (Bresnahan et al., 2015). Av disse årsakene har mange mage-tarm-problematikk, og studier viser til en økt forekomst av fordøyelsesvansker hos barn med ASF sammenlignet med andre barn (Surén, 2020).

2.3 Språk og kommunikasjon

Språk er en mental ferdighet som mennesker bruker til å gi og ta imot informasjon, og til å kommunisere sine tanker, følelser, ideer, ønsker og behov (Bloom & Lahey, 1978; Rygvold et al., 2019). Språket involverer både hvordan en verbalt og nonverbalt uttrykker seg (ekspressive språkferdigheter) og forståelse av det andre kommuniserer (reseptive språkferdigheter). Kommunikasjon er grunnsteinen i alle former for mellommenneskelig relasjon, og språket (tale, tegn, kroppsspråk og tanker) er viktig for intellektuell, emosjonell og sosial utvikling (Høigård, 2006). Barn er født med evnen til å tilegne seg språk og utvikle språklig tenkning og kommunikasjon (Vygotsky, 1978; Øzerk, 2016). De har en sterk vilje til å kommunisere, og mennesket har en unik evne til å lære å bruke språk, enten det er ved hjelp av tale eller tegn. De fleste barn tilegner seg de grunnleggende byggesteinene i morsmålet sitt i løpet av de tre-fire første leveårene (Rygvold et al., 2019). Fra 2-3-månedersalderen har spedbarnet utviklet et repertoar av signaler som kan brukes til å engasjere motparten i videre samspill. Barnet retter fokus mot gester, vokalisering, ansiktsuttrykk og håndbevegelser og søker øyekontakt når mor snakker til det. Spedbarnet kan signalisere glede ved å lage lyder, grynt og små «babyknirk», og mistriksel ved å gråte. På slutten av barnets første leveår og i begynnelsen av det andre lærer barnet de første ordene. Når barnet er rundt 18 måneder gammel, begynner det å kombinere to ord til ordstyringer. Når det er 2-2,5 år, kan det bruke setninger med tre eller fire ord, og ordforrådet er på rundt 300 ord. Utviklingen av ordforrådet på dette alderstrinnet er avgjørende for barnets generelle språkutvikling (Adamson et al., 2009; Baldwin, 1991; Bates, 1976; Bloom & Lahey, 1978; Grøver, 2018; Høigård, 2006; Øzerk, 2016).

2.3.1 Språk- og kommunikasjonsvansker

Språkvansker vil si at tilegnelse og bruk av språkferdigheter er svakere enn forventet for alderen. Det kan for eksempel innebære «spesifikke artikulasjonsforstyrrelser», manglende mestring av uttale av vanlige språklyder, «reseptive språkforstyrrelser», mangelfull språkforståelse eller «ekspressiv språkforstyrrelse», manglende evne til å uttrykke seg verbalt. Dette kan i noen tilfeller skyldes forhold ved hørsel, områder i hjernen for språkoppfatning, områder i hjernen for språkproduksjon og ved organer for språkproduksjon (Zeiner, 2019). Vanskene kan knyttes til en eller flere av språkområdene semantikk, morfologi, syntaks eller pragmatikk. Det kan også skyldes artikulasjonsforstyrrelser eller taleapraksi, en nevromotorisk forstyrrelse som påvirker evnen til å produsere språklyder, lydsekvenser og prosodiske trekk (Darley et al., 1975; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001). Vanskene er ofte av en slik alvorlighetsgrad at de påvirker funksjonell kommunikasjon, sosial deltakelse, skolefaglig mestring, yrkesutøvelse og psykiatriske utfall senere i livet (Beitchman et al., 2001; Venter et al., 1992; Wang, 2015). Semantikk referer til vansker knyttet til ord og setningers betydning i form av et redusert eller lite nyansert ordforråd eller ordletingsvansker (Garfin & Lord, 1986; Kambanaros & Grohmann, 2015; Messer & Dockrell, 2006). Syntaks og morfologi knyttes til vansker med hvordan ord dannes og settes sammen i setninger (grammatiske vansker) (Hsu & Bishop, 2014). De pragmatiske aspektene ved språket referer til utfordringer knyttet til den sosiale forståelsen og bruken av språket i ulike situasjoner. Dette kan skyldes manglende språkforståelse (reseptive vansker) og det oppstår ofte misforståelser av indirekte tale, figurative uttrykk (metaforer, idiomer, ironi, o.l.) og åpne generelle utsagn. Mange (spesielt individer med ASF) har også noe annerledes prosodi (taletone og taletrykk) og intonasjon (tonebevegelse og setningsmelodi) (Keller et al., 2019; Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Flere undersøkelser viser at rundt 50 % av barn med ASF er ikke-verbale eller mangler et funksjonelt verbalspråk (Charlop-Christy, 2008; Pierce, 2011; Rutter, 1985). Blant de som utvikler funksjonelle verbalspråk, det vil si evnen til å produsere flere enn 20-30 ord, viser forskning at de har varierende utfordringer, særlig i forbindelse med pragmatisk bruk av talespråket (Macari et al., 2020; Tager-Flusberg et al., 2005).

Kommunikasjonsvansker regnes som nevrologiske utviklingsforstyrrelser som påvirker muligheten til å motta, forstå, produsere og uttrykke verbal, non-verbal eller grafisk informasjon (APA, 2013; ASHA, 1993). Vanskene berører blant annet forståelse av andres intensjon (reseptive vansker), uttrykkelse av egen intensjon (ekspresive vansker) og/eller det å tilpasse seg andre i kommunikasjonssituasjoner (pragmatiske vansker) (King et al., 2014; Næss & Zambrana, 2019). De pragmatiske språk- og kommunikasjonsferdighetene forutsetter en forståelse for komplekse sosiale forventninger, i tillegg til evnen til selvregulering med utgangspunkt i en slik forståelse (Rudy, 2010). Kommunikasjonen forstyrres også av vansker med å forstå og tolke kroppsspråk, blikk, gester, ansiktsuttrykk og andre sosiale signaler (Adams, 2002).

2.3.2 Tidlige kommunikative utviklingstrekk ved autismespekterforstyrrelse

Forsinket språkutvikling og fravær av førverbal kommunikasjon er ofte den første rapporterte bekymringen til foreldre av små barn med ASF når jevnaldrende barn begynner å etablere et ordforråd (De Giacomo & Fombonne, 1998; Macari et al., 2020; Short & Schopler, 1988; Wetherby et al., 2014). De fleste individer med ASF har en forsinket og/eller avvikende språkutvikling, og språk- og kommunikasjonsvansker og/eller vansker med sosial kommunikasjon er et utbredt kjennetegn ved forstyrrelsen

(APA, 2013; Cantwell et al., 1978; Garfin & Lord, 1986). Ettersom autismediagnose som regel ikke stilles før barnet er 3-4 år, finnes det relativt lite kunnskap om språkutviklingen til spedbarn med ASF (Tager-Flusberg et al., 2005). Noen retrospektive studier tyder likevel på at den tidlige kommunikasjonen hos de fleste barn med ASF er forskjellig fra andre jevnaldrende innen det andre leveåret (Dahlgren & Gillberg, 1989). Blant annet er det funnet at barn med ASF allerede i 1-årsalderen er mindre lydøvre overfor navnet sitt og morens stemme sammenlignet med andre barn (reseptive språkferdigheter), og førverbal og nonverbal kommunikasjon som for eksempel gråt, gester og peking (ekspressive språkferdigheter) viser seg å være atypisk i deres utvikling (Charman et al., 2003; Lord, 2010; Luyster et al., 2007; Macari et al., 2020). Mellom 25-30 % av småbarna har språkdebut på samme måte som normalutviklede barn, men stopper å lære nye ord rundt 15-24 måneder, et fenomen som kalles «regresjon» (Chericoni et al., 2016; Johnson et al., 2007; Lord et al., 2004). Regresjon i språklige ferdigheter og kommunikasjon kan også inkludere nonverbal kommunikasjon og sosiale ferdigheter der barnet stopper å engasjere seg i kommunikative samspill som de tidligere har deltatt i (Lord et al., 2004; Luyster et al., 2005).

2.3.2.1 Felles oppmerksomhet

Evnen til å respondere og initiere «felles oppmerksomhet» anses for å være et nødvendig ledd i utviklingen av funksjonelt språk i første leveår (Johnson et al., 2007; Sigman & Kasari, 1995). Felles oppmerksomhet er en tidlig sosialkommunikativ ferdighet og kan defineres som barnets evne til å koordinere oppmerksomheten med en sosial partner mot et objekt, en annen person eller en hendelse (Adamson et al., 2009; Olaff, 2008; Siller & Sigman, 2002). Dette innebærer å fokusere oppmerksomheten i form av blikk, gester og beskrivelser av hendelser og objekter i omgivelsene (Bakeman & Adamson, 1984). En person initierer til felles oppmerksomhet ved å peke på, se i retning av eller holde noe opp foran en annen. Å respondere på felles oppmerksomhet handler om å reagere på andres initiativ, som regel ved å se i samme retning som den andre ser eller peker. Fenomenet har lenge vært tema innenfor kognitiv psykologi og det viser seg at felles oppmerksomhet er avgjørende for etablering av språk, symbolske lekeferdigheter, imitasjon og sosiale ferdigheter (Adamson et al., 2009; Jones & Carr, 2004; Olaff, 2008; Sigman & Kasari, 1995; Tomasello & Farrar, 1986). Ferdigheter i å respondere på felles oppmerksomhet er særlig knyttet til utvikling av reseptive språkferdigheter (lytteatferd) som å oppfatte assosiasjoner mellom benevnninger og beskrivelser av hendelser og objekter, mens evnen til å initiere til felles oppmerksomhet primært er forbundet med ekspressive språkferdigheter (snakkeatferd), for eksempel å kunne be om noe (Mundy & Gomes, 1998; Skinner, 1957). Svikt i felles oppmerksomhet er blant de mest karakteristiske trekkene ved ASF og blant de tidligste og tydeligste indikasjonene på at barnet muligens befinner seg innenfor autismspekteret (Baldwin, 1995; Jones & Carr, 2004; Mundy, 1995; Sigman & Kasari, 1995; Tomasello & Farrar, 1986).

2.3.3 Theory of mind

Svikt i felles oppmerksomhet henger ifølge Baron-Cohen (2001) sammen med barnets mentaliseringsferdigheter («theory of mind»), som handler om evnen til å forstå andres følelser, tanker og hensikter, og evnen til å tilskrive mentale tilstander (tanker, kunnskap og emosjoner) til seg selv og andre. I tillegg handler det om å innta andres perspektiv og forstå at andre mennesker kan være i en annen mental tilstand enn en selv (empati) (Baron-Cohen, 2001; Baron-Cohen et al., 1985; Mundy, 2003). Theory of mind er blant kognitive tilnærminger som er utviklet for å forklare de underliggende kognitive mekanismene som forårsaker atypiske atferdstrekk hos barn med ASF (Baron-Cohen,

2001; Baron-Cohen et al., 1985; Mundy, 2003). *Sinneblindhet* antas å være årsaken til at de fleste barn med ASF har vansker med å tolke andres emosjonelle tilstand, handlinger og intensjoner. For eksempel vil et barn med ASF ikke forstå at det å provosere frem negative følelser hos andre er en uvennlig handling, og barn som handler på denne måten, har ikke innsikt i andres følelser (sinneblindhet) (Happé, 1994). Ifølge Baron-Cohen et al. (1985) har rundt 80 % av barn med ASF spesifikke vansker med perspektivtaking eller liten evne til empati. Dette er med på å svekke deres forutsetninger for blant annet sosialt samspill, kommunikasjon og late-som-lek, og dette gjelder særlig for gutter (Baron-Cohen, 2001; Ratto et al., 2018). Teorien kritiseres blant annet for at perspektivtaking ikke bare utvikles som et resultat av modning, men også på bakgrunn av ulike påvirkninger barn utsettes for i kulturelle kontekster og at sosialt samvær med jevnaldrende er viktig for utvikling av disse ferdighetene (Carruthers & Smith, 1996; Ozonoff, 1995).

2.4 Utfordrende atferd

Atferd innebærer alt mennesker sier og gjør og kan defineres som den totale menneskelige oppførsel. Det inkluderer også hendelser som ikke kan direkte observeres som kroppslige reaksjoner i form av for eksempel tanker, følelser og hjertebank (Isaksen & Karlsen, 2015; Kennair, 2021). Utfordrende atferd kan defineres som vedvarende og gjentakende mønster av atferd som ikke er sosialt akseptabel og som bryter med kulturelle normer og forventninger. Atferden er som regel destruktiv og kan være skadelig for personen selv, omsorgspersoner eller miljøet rundt. Atferden hindrer ofte personen i å engasjere seg i læringsaktiviteter og involvere seg i prososiale handlinger med andre barn og voksne, og kan dermed begrense tilgangen til vanlig sosial deltakelse i samfunnet (Emerson, 2001). Utfordrende atferd omfatter selvskading, atferd som kan skade andre personer eller ødeleggelser av eiendom eller inventar (von Tetzchner, 2003). I tillegg kan det innebære å lage høye lyder der det ikke passer seg eller som ikke er kulturelt akseptert. Hva som regnes som utfordrende atferd er sosialt konstruert og vil derfor være kulturavhengig (Emerson & Einfeld, 2011; Øzerk & Øzerk, 2020). Atferd får ofte negative konsekvenser for barnets sosiale relasjoner, læring og utvikling av adaptive ferdigheter, og kan resultere i svekket livskvalitet, helsemessige og fysiske sikkerhet (Emam & Farrell, 2009; Emerson, 2001; Emerson & Bromley, 1995). Forskning tilsier at individer med denne type atferd i større grad risikerer å bli ekskludert fra ulike miljøer og får færre muligheter til å bli inkludert i vanlige opplæringssettinger sammen med andre og mottar dårligere institusjonell behandling (Buescher et al., 2014; Emam & Farrell, 2009; Flynn & Lo, 2016; Ogden & Hagen, 2018; Tsiouris et al., 2011).

Barn med ASF utviser oftere utfordrende atferd enn både typiske barn og mange barn med ulike forstyrrelser eller lidelser, og en del av dette kan ofte forbindes med kjernesymptomene ved diagnosen (Farmer & Aman, 2011; Goldman et al., 2009; Holden & Gitlesen, 2006; Jang et al., 2011; Murphy et al., 2009; Painter et al., 2018; Shawler & Sullivan, 2017). Lite fleksibilitet, lite medgjørighet, vansker med sosial kommunikasjon, vansker med å fullføre oppgaver, manglende initiativtaking, overspising, ensidig ernæringsinntak, å ikke akseptere andres invitasjoner o.l. er eksempler på utfordrende atferd som ofte forekommer hos barn med ASF (Farmer & Aman, 2011; Matson & Nebel-Schwalm, 2007; McClintock et al., 2003; Murphy et al., 2009). Jang et al. (2011) fant at 94 % av barn med ASF har en eller annen form for utfordrende atferd, mens Emerson og Bromley (1995) hevder at rundt 50-66 % av disse har minst to typer utfordrende atferd. Intellektuell funksjonsnedsettelse anses for å være blant risikofaktorene for utvikling av utfordrende atferd, og det er funnet at graden av atferden øker med graden av redusert

intellektuell kapasitet (Farmer & Aman, 2011; Holden & Gitlesen, 2006; Matson & Nebel-Schwalm, 2007; O'Brien & Pearson, 2004). Murphy et al. (2009) fant at dette var særlig knyttet til utagerende atferd i form av selvskading. Opptil 70-80 % av barn med ASF har tilleggsdiagnosen intellektuell funksjonsnedsettelse med ulike alvorlighetsgrad (Murphy et al., 2009; Myrbakk & von Tetzchner, 2008).

2.4.1 Ulike former for utfordrende atferd

Utfordrende atferd kan være én isolert problematferd eller en kombinasjon av flere. Selvskadende atferd kan for eksempel være å bite eller klore seg selv, slå mot eget hode med knyttet neve eller slå hodet sitt i veggen eller gulvet. Atferden kan også være internalisert i form av tilbaketrekking, stillesitting, se i gulvet, o.l. (Farmer & Aman, 2011; Matson & Nebel-Schwalm, 2007; McClintock et al., 2003; Murphy et al., 2009; Øzerk & Øzerk, 2020). Internaliserte atferdsvansker forbindes gjerne med individers psykiske tilstand og helseproblemer, som kan oppstå i forbindelse med negative livshendelser (Ogden, 2018). Eksternaliserte former for utfordrende atferd kan være gjentagende aktiviteter, uvanlige kroppsbevegelser, å løpe vekk uten å si fra, å stjele, ta andres ting uten å spørre, uvanlig lek med objekter, lek med eget spytt, å kle seg naken på upassende tider og i upassende settinger, seksualisert atferd, slå seg selv i øyet, pica (svelge ikke-spiselige gjenstander), leke med avføring eller smøre den utover, tisse og/eller gjøre fra seg, nappe ut eget og/eller andres hår og manglende forståelse for sosiale og kulturelle koder. Atferden kan også være av verbal art i form av for eksempel sårende uttalelser, banning, seksualiserte uttalelser, verbale trusler, o.l. Barn med ASF kan også utvise aggresjon i form av skriking, slåing, dytting, trekking, sparking, ødeleggelse av inventar, skraping, o.l. (Farmer & Aman, 2011; Matson & Nebel-Schwalm, 2007; McClintock et al., 2003; Murphy et al., 2009; Øzerk & Øzerk, 2020). Ulydighet og opposisjonell atferd (nekte å følge regler eller instruksjoner, regelbrudd) er blant de mest utbredte former for utfordrende atferd, og som foreldre hyppig rapporterer om (Baker & Feinfield, 2003).

2.4.2 Eksekutive funksjoner

Eksekutive funksjoner er kognitive prosesser som utvikles gjennom barndommen og muliggjør målrettet og viljestyrt atferd (Lezak et al., 2012). Det er en paraplybetegnelse for en rekke kognitive funksjoner som ofte involverer impuls kontroll, problemløsning, planlegging og igangsetting av oppgaver eller aktiviteter, selvregulering, kognitiv fleksibilitet og atferdsregulering (Barkley, 2012). Slike funksjoner er forbundet med hverandre og knyttes ofte til hjernens frontallapp og kommunikasjonsbaner mellom ulike hjerneavsnitt (Garrels & Halvorsen, 2021). Samtidig interagerer de med andre kognitive funksjoner som tenking, langtidshukommelse, generalisering og resonnering (Anderson & Reidy, 2012; Barkley, 2006; Brown, 2005). Eksekutive funksjonsvansker er assosiert med vansker i hverdagsferdigheter og er funnet å samvarierte med symptomer ved ASF. Dette gjelder særlig begrenset og rigid atferdsrepertoar, men også sosial samhandling, kommunikasjon og resonnering (Barkley, 2012; Denckla, 2007; Hume et al., 2009; Ozonoff, 1995). De mest konsistente eksekutive vanskene ved ASF er innenfor områdene kognitiv fleksibilitet og evne til planlegging og organisering av atferd (Eigsti, 2011; Hill, 2004; Ozonoff, 1995). «Kognitiv fleksibilitet» vil si evnen til å skifte eller endre løsningsstrategi som respons på endringer i miljøet. Dette knyttes til sentrale kjennetegn ved ASF som vansker med overgangssituasjoner, motstand mot forandring og begrensede og gjentagende interesser og aktiviteter (WHO, 2018; APA, 2013).

2.5 Barnets oppvekstmiljø

Det som skjer i sosiale, interpersonlige sammenhenger har fundamental betydning for barns læring og utvikling (Vygotsky, 1978). Gode oppvekstvilkår handler i hovedsak om å ivareta barn og unges omsorgs-, lærings- og aktivitetsbehov og at det legges til rette for å virkeliggjøre deres utviklingspotensial (Befring, 2012b). Det er familien som har hovedansvaret for barns omsorg, fostring og læring, og alle andre institusjoner betraktes i denne sammenheng som et støtteapparat med felles ansvar for barns oppvekst (NOU 2000:12). Barn og ungdom inngår i mange forskjellige sosiale arenaer, kontekster og nettverk, og de ulike sosiale systemene som påvirker hverandre omfatter kompleksiteten, helheten og sammenhengen i barns utvikling (Befring, 2012b).

2.5.1 Utviklingsøkologisk teori

Urie Bronfenbrenner (1977) modell for utviklingsøkologi er en sosialpsykologisk teori som tar sikte på at involvering fra hele samfunnet er nødvendig for en vellykket oppdragelse og utvikling av barn (Hayes et al., 2017). Den omfatter det vitenskapelige studiet av den fremadskridende, gjensidige tilpasningen gjennom livsløpet, mellom et aktivt, voksende menneske og de foranderlige egenskapene ved de umiddelbare nærmiljøer som personen i utvikling lever i. Slik påvirkes denne prosessen av forhold mellom nærmiljøene og av de utvidede sammenhenger som omgir nærmiljøene (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner og Morris (1998) anser personer som både produkter og indirekte produsenter av sin egen utvikling og livsmiljø. Relevante miljøer for individets utviklingsprosess er ikke begrenset til en enkeltstående situasjon og individets umiddelbare setting, men inkluderer også samhandling mellom ulike settinger, så vel som ytre påvirkninger fra større omgivelser. Individet plasseres i et nettverk av fem systemer: mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet og kronosystemet (Bronfenbrenner, 1979; 1998). *Mikrosystemet* beskriver de påvirkningene som befinner seg nærmest individet og som individet kjenner gjennom en lengre tids relasjon eller bekjentskap og som stadig er tilgjengelig for kontakt. Slike systemer omfatter familien, skolen, barnehage, fritidsarenaer og omsorgsboliger. *Mesosystem* omfatter to eller flere omgivelser (mikrosystem) der barnet aktivt deltar, samt relasjonene og prosessene mellom disse omgivelsene. Prosessene som skjer mellom mikrosystemene, gjør at mesosystemet blir mer enn bare «summen» av mikrosystemer som et individ deltar i. Det tredje nivået av det økologiske miljøet, *eksosystemet*, viser hvordan barns oppvekstvilkår kan bli betydelig påvirket av hendelser som forekommer i omgivelser og kontekster som barnet ikke deltar direkte i (Bronfenbrenner, 1979).

Eksempler på slike systemer kan være forhold ved foreldrenes arbeidsplass, kontakten mellom skole og hjem og aktivitetene til det lokale skolestyret (Kvello, 2013; Befring, 2012b). *Makrosystemet* omfatter de ideologiske, økonomiske, sosiokulturelle, historiske og politiske vurderingene, prioriteringene og beslutningene som tas i storsamfunnet. Den forståelsen av barn og oppvekst som preger et samfunn, og hvilke ressurser, muligheter og utfordringer, samt livsstiler og mønstre av sosial interaksjon som er vanlig i kulturen, utgjør makrosystemet (Bronfenbrenner, 1977, 1979; Kvello, 2013; Befring, 2012b). I sin nyeste formulering av teorien, ble tidsdimensjonen «livsløpet» inkludert og utgjør det som kalles *kronosystemet* (Bronfenbrenner, 1998). Dette for å understreke at personer og miljøer utvikles og forandres over tid. Systemene er ofte visuelt fremstilt lag på lag eller beskrevet metaforisk som en løk eller russiske dukker; den ene utenpå den andre (Kvello, 2013).

2.5.2 Samarbeid

Et godt *samarbeid* mellom kolleger, ulike yrkesgrupper, offentlige instanser og foreldre forutsetter evne og vilje hos alle involverte. Holdningene til partene må bære preg av gjensidig respekt, verdsettelse av andres bidrag og at man gjennom felles innsats kan finne gode og samordnede løsninger og hjelpetiltak. Dette innebærer i noen tilfeller å være villig til å tilsidesette særtrekk ved egen faglig tilnærming (Myrann et al., 2018; Vogt, 2016). *Tverrfaglig samarbeid* kan innebære å samarbeide innad i personalgrupper eller i samme etat, men som regel er det flere etater involvert. Viktige kjennetegn i et slikt samarbeid er at alle parter arbeider for behandling og tiltak som er til det beste for barnet og familien, og etter prinsipp om brukermedvirkning og ansvarsfordeling mellom etatene. Det er mange lover og forskrifter de ulike yrkesgruppene må forholde seg til, og det kan forekomme ulike tolkninger av uklare bestemmelser. Et godt samarbeid krever etableringen av gode relasjoner mellom partene (Vogt, 2016). Planlegging ut fra en felles forståelse med tydelige mål, avklart metodikk, god ledelse og koordinering og tydelig ansvarsfordeling er utviklingsfremmende (Stangvik, 2001). For å oppnå dette er det en fordel at arbeidsgruppen er nokså stabil og møtes regelmessig for vurderinger og oppfølging av tiltak (Vogt, 2016).

2.5.3 Relasjoner

Alle mennesker har grunnleggende behov for å inngå i nære relasjoner med andre mennesker, og for barn og unge må dette behovet imøtekommes på alle de ulike arenaene de oppholder seg på (Drugli, 2012). Interpersonlige relasjoner er dyadiske systemer av to parter som i stor grad påvirker hverandres fungering. Ved å bruke tid sammen i mange ulike situasjoner, vil det i dyaden utvikles mønstre for kommunikasjon og samspill som er typisk for og reflekterer relasjonene mellom individene. Partene vet hva de kan forvente av hverandre, hva ulike signaler og atferd hos den andre betyr og hvilke grenser som eksisterer (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003; Drugli, 2012). Sosiale relasjoner har stor betydning for menneskers helse og påvirker deres emosjonelle, atferdsmessige og kognitive fungering (Holt-Lunstad et al., 2010). Barn som trives og føler trygghet og tilhørighet, vil være bedre rustet til å lære og utvikle seg (Drugli, 2012). Tilknytning vil si at det eksisterer sterke emosjonelle bånd mellom personer (Ainsworth, 1973; Bowlby, 1988). En god relasjon bærer preg av at barnet kan bruke tilknytningspersonen som en trygg base eller trygg havn i utrygge situasjoner som gjør barnet redd, stresset eller usikker (Bowlby, 1988). Barn knytter seg til personer som gir dem fysisk og emosjonell omsorg, som er rimelig stabilt til stede i deres liv og som er villig til å inngå i nær og positiv relasjon med dem (Smith, 2012). Tilknytningspersonen kan fungere som en base som barnet kan utforske sine omgivelser fra, samtidig som den voksnes tilknytningsatferd preges av forståelse og oppmerksomheten rettet mot barnet og dets behov, slik at en kan gi tilpasset respons på barnets signaler (Bowlby, 1988).

Relasjonsbygging er også dynamiske prosesser som påvirkes holdninger, forventninger, verdier, ferdigheter, o.l. (Drugli, 2012; Pianta et al., 2003). Relasjonskompetanse innebærer å forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte (Røkenes & Hanssen, 2002). Det bygger på ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2012). Tillit er grunnleggende i relasjoner mennesker imellom, og er noe en verken kan kreve eller forutsette, men gjøre seg fortjent til igjen og igjen (Skau, 2017). Siden relasjonen mellom voksen og barn er preget av en asymmetrisk maktbalanse, er det derfor den voksnes ansvar å sikre relasjonens kvalitet og ivareta barnets interesser i samhandlingen (Drugli, 2012; Juul & Jensen, 2002; Ogden, 2019; Røkenes & Hanssen,

2002). Den voksne ser det enkelte barn på dens premisser, og er bevisst på å tilpasse egen atferd i en autentisk kontakt med barnet (Juul & Jenssen, 2002). Betydningen av gode relasjoner mellom barn og nærpersoner er også aller størst for barn som av ulike årsaker har forhøyet risiko for å utvikle vansker (Burchinal et al., 2002).

2.6 Forebygging

Forebygging handler både om å redusere risiko for barn og unge, og å styrke deres ressurser og kompetanse gjennom lærings- og helsefremmende tiltak (Befring, 2012a, 2019a; Ogden, 2019). Risiko innebærer forhold og faktorer som skaper utrygghet og bekymring, og kan ha negative konsekvenser for elevens læring, utvikling og velferd (Befring, 2019a). Risikofaktorer kan være medfødte, erfarte eller tillærte og kan dreie seg om problematiske trekk ved barnet (angstreaksjoner, aggressiv atferd eller lærehemninger) eller risikofaktorer i familie-, skole- og fritidsmiljø (omsorgssvikt og manglende støtte, stabilitet, struktur og inkludering) (Ogden, 2019; Befring, 2012a). Det å være eksponert for risikofaktorer betyr ikke nødvendigvis at barnet får en negativ utvikling, men at det kan være en forhøyet sjanse for dette (Moffitt et al., 2002). Beskyttelsesfaktorer er faktorer i barnet selv (høy IQ, positivt temperament, god problemløsningsevne, optimistisk holdning, osv.) og/eller i barnets miljø, som vil kunne utligne de negative effektene av risikofaktorene, og på tross av disse, sikre barnet en positiv utvikling (Masten, 2007).

Problembegrensende forebygging handler om å støtte og oppmuntre barn som har identifiserte vansker og er særlig utsatt for risiko, til å snu i tide og komme seg inn på et annet spor som styrker deres kompetanse og ferdigheter til selvbeskyttelse og motstandsdyktighet (Befring, 2012a, 2019a; Ogden, 2019). Et problemforebyggende miljø er forutsigbart fordi de voksne er enige om viktige verdier og holdninger, og både ønsket og uønsket atferd blir møtt med konsekvente reaksjoner. Barnets interesser og meninger blir tatt på alvor og det er et bekreftende miljø som for barnet oppleves inkluderende, støttene og aksepterende, men også byr på utfordringer (Ogden, 2019). De ansatte må være i stand til å oppdage og forstå signaler om at en risikopreget situasjon foreligger, noe som krever kunnskaper om hva som kjennetegner et godt oppvekstmiljø, og forståelse for hva den enkelte trenger for å mestre viktige utviklingsoppgaver (Befring, 2012a; Ogden, 2019).

2.6.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Når personer ikke kan kommunisere ved hjelp av talespråk eller har betydelig avvikende talespråk (til tross for god språkstimulering) på grunn av medfødte tilstander, skader eller sykdom, benyttes andre former for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) (Statped, 2021). En alternativ kommunikasjonsform skal kompensere for manglende verbalspråk og supplerende kommunikasjon støtter utydelig, forsinket eller svak tale. Ofte blir dette barnets hovedkommunikasjon (von Tetzchner, 2003). Det finnes ulike former for ASK-systemer. Hovedgruppene er ASK *uten* hjelpemidler, der ASK praktiseres uten eksternt støttemateriell bruker kroppsspråk og ansiktsuttrykk, vokaliseringer, tegnspråk eller tegn til tale. ASK *med* hjelpemidler kan innebære lavteknologisk materiell som tegninger, fotografier, objekter, skrift, kommunikasjonstavler og kommunikasjonsbøker eller bildekommunikasjonssystemer (Bondy & Frost, 2002; Øzerk & Øzerk, 2020). Høyteknologiske hjelpemidler kan være talegenererende enheter og ulike Apper for bildekommunikasjon. ASK bør iverksettes så fort det registreres et eksisterende «gap» mellom barnets kommunikasjonsferdigheter og behov for å kommunisere. Valg av kommunikasjonssystem krever pedagogisk kartlegging av barnets

styrker og behov. Forskning dokumenterer at lavteknologiske intervensjoner er mer effektive enn høyteknologiske i tidlige stadier av utviklingen av kommunikasjonsferdigheter (Almirall et al., 2016; Boesch et al., 2013; Cook et al., 2017).

2.6.2 Atferdsanalyse

Atferdsanalyse er en vitenskap som studerer miljømessige påvirkninger på atferd, og det handler om å forstå hvorfor mennesker gjør som de gjør, og hvordan det de gjør påvirker andre (Baer et al., 1968; Isaksen & Karlsen, 2015). Tidlig på 1960-tallet begynte en gruppe fagfolk å betrakte tilstanden «autisme» som et atferdsmessig fenomen (Ferster, 1961), og at det derfor var mulig å behandle selvskadende og annen utfordrende atferd hos mennesker med utviklingshemming (Allen et al., 1967). Ferster (1961) antok at de atferdsmessige utfordringene kunne knyttes til læring og at manglende utvikling kunne henge sammen med at sosiale stimuli som nærhet, ros og sosial oppmerksomhet ikke hadde forsterkende egenskaper for disse barnas atferd. Antakelsene ble undersøkt i studier der barn med autisme etablerte enkle ferdigheter ved bruk av mat som forsterker, og det er senere funnet at barn med autisme kan utvikle en rekke ferdigheter ved hjelp av operante læringsprinsipper (Eikeseth et al., 2010; Ferster & DeMyer, 1962). Operant betinging foreligger dersom atferdens konsekvenser påvirker sannsynligheten for at den aktuelle atferden gjentas. Det forutsetter videre en respons (eller fravær av respons) for at en stimulusforandring skal inntreffe (Eikeseth et al., 2010). Positiv forsterkning forekommer når stimuli blir presentert umiddelbart etter en atferd, og som resultat av dette øker forekomsten av denne typen atferd i framtiden (Cooper et al., 2007).

Senere studier rettet søkelyset mot problematferdens årsaker gjennom funksjonelle analyser som i prinsippet anvendes overfor de fleste psykologiske problemer (Sturme, 2007). Formålet er å kartlegge de funksjonelle relasjonene mellom atferd, situasjonsforhold (foranledning) og atferdsmessige konsekvenser. Atferden kan dermed ha ulik fysisk utforming, men påvirkes og opprettholdes av de samme miljøbetingelsene (Holden, 2010). Slike kartlegginger og analyser kan gjøre det mulig å forutse atferden og dermed endre betingelsene slik at en atferdsendring inntreffer (Skinner, 1965; Skjerve & Reichelt, 2019). Resultatene av funksjonelle analyser kan brukes til å utforme tiltak i form av *ekstinksjon* av forsterkere, å *reversere* forsterkningsbetingelsene eller *metning* av etablerende operasjoner. Ved ekstinksjon fjernes sammenhengen mellom respons og forsterker ved å holde tilbake forsterkere som opprettholder utfordrende atferd. Å reversere forsterkningsbetingelsene vil si å presenteres forsterkere som har opprettholdt den utfordrende atferden når ønsket atferd forekommer. Ved metning kan forsterkeren tilføres i rikelige mengder slik at den virker mindre forsterkende og atferden avtar (Holden, 2010).

3 Metodisk tilnærming

Metode brukes for å kvalitetssikre den kunnskapen som produseres i forskningen og muliggjøre en systematisk og intersubjektiv etterprøving og kvalitetssjekk av resultatene ut fra gitte forutsetninger (Kaiser, 2018). Etske problemstillinger og dilemmaer preger alle faser av forskningsprosjektet, og er knyttet til de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske og offentliggjøre mennesker privatliv (Birch et al., 2002). Forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som tas i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskningens pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) reflekterer derfor hvor godt alle valg i prosessen tas, og transparens (gjennomsiktighet) reflekterer hvor godt disse valgene formidles i forskningsrapporten. I dette kapitlet vil det redegjøres for prosjektets metodiske tilnærming og alle valg som er gjort underveis i forskningsprosessen for å besvare prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Formålet er å gi leseren et troverdig innsyn i forskningsarbeidet, slik at de kan ta stilling til forskningens kvalitet,

3.1 Kvalitativ tilnærming

Valg av vitenskapelig forskningsmetode gir noen føringer for å systematisk samle inn, undersøke, analysere og tolke informasjon om samfunnsmessige forhold og prosesser. Forskningstemaet og problemstillingen i dette masterprosjektet legger opp til eksplorerende undersøkelser, med hensikt i å belyse, forstå og nyansere et sosialt fenomen som er lite forsket på tidligere. Kvalitative tilnærminger benyttes her til å utforske, beskrive og forstå kvalitative likheter og variasjoner i meningsinnholdet i de menneskelige erfaringene som etableres hos foresatte, spesialpedagoger og andre sentrale i systemet rundt individer med autismespekterforstyrrelse og deres livsverden (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Livsverden vil si slik dagliglivet fremtrer, uavhengig og forut for alle forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne innsikten har forskeren fått ved å benytte forskningsmetoder som forutsetter nærhet og interaksjon mellom forsker og deltakere. Å utvikle kunnskap med et slik utgangspunkt, har krevd kvalifisert og refleksiv fortolkning av meningsdimensjonen som ligger i språket, handlinger og uttrykk som oppstår i intervjuene og observasjonene. I tillegg til å reflektere over hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, metode og tolkning av forskningsfunn (Ingjerd, 2018; NEM, 2019; Tjora, 2021).

I kvalitativ forskning finnes det ingen standardprosedyrer eller regler for utførelsen av datainnsamlingen, men noen standardtilnærminger og teknikker gjør forskeren i stand til å ta veloverveide beslutninger om metodevalg, etiske implikasjoner og vurdere valgenes forventede konsekvenser for både deltakere og forskningsprosjektet i sin helhet. Samtidig kan kvalitativ forskning karakteriseres som et håndverk som læres gjennom en kunnskapsproduserende sosial og intersubjektiv praksis (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren er ofte selv deltakere og motivert av ønsket om å forstå og forbedre egen praksis, noe som har vært en viktig motivasjon med dette prosjektet (Ruyter, 2018). Kvalitative tilnærminger kjennetegnes ofte av en vekselvirkning mellom de ulike prosjektfasene, der valg som tas i en fase både åpner og avgrenser muligheter i senere faser (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Da forskeren i de senere

fasene hadde gjennomført datainnsamling, transkribert og analysert datamaterialet, hadde det samtidig oppstått større kunnskap og forståelse for forskningstemaet, som åpnet for nye teoretiske perspektiver og forståelsesrammer. Med bakgrunn i den kvalitative forskningens mangfoldighet og egenart, blir en transparent rapportering av resultater særlig viktig (Johansen, Tufte & Christoffersen, 2016).

3.1.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Ulike vitenskapelige metoder og tilnærminger bygger (enten implisitt eller eksplisitt) på bestemte vitenskapsfilosofiske teorier, og bærer preg av noen antakelser om hvordan verden er (ontologi), og hvordan vi har eller kan få kunnskaper om denne virkeligheten (epistemologi) (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kvalitative tilnærminger bygger ofte på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring om hvordan samfunnsmedlemmer forstår sin egen livsverden i interaksjon med andre (fenomenologi) (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette prosjektet bygger på en hermeneutisk-fenomenologisk forståelsesramme, der det er ønskelig å identifisere hvordan prosjektdeltakerne opplever sammenhengen mellom språk- og kommunikasjonsvansker og utfordrende atferd hos individer med ASF, samtidig som det vil gjøres fortolkninger av meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette hviler implisitt på et sosialkonstruktivistisk perspektiv som fremmer at den kunnskapen som skapes er et resultat av relasjonen mellom forsker og deltakere (Rapley, 2007). Semistrukturerte livsverdensintervju benyttes for å forstå temaet ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrivelser av omverden slik den oppleves av dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakende observasjon gir anledning til å tolke deltakerens ytre atferd som skapes i interaksjon med andre under avlastningsopphold i lys av egen forståelseshorisont og teori (diskurs), og dermed forsøke å avdekke underliggende betydninger (Alvesson & Sköldbberg, 2011). Målet med studien er ikke å finne generelle mønster i populasjonen, men gjennom rike, fyldige og «tykke» beskrivelser gi et troverdig innblikk i det unike ved deltakernes erfaringer og fortolkninger av deltakernes handlinger (Geertz, 1973).

3.1.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er både en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming og betraktes gjerne som en måte å filosofere og reflektere på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Schütz, 1979). Den subjektive opplevelsen av virkeligheten er utgangspunktet for fenomenologien og forskeren søker å oppnå en dypere forståelse av hvordan samfunnsmedlemmer forstår verden rundt seg i interaksjon med andre (Schütz, 1962). Studien er delvis inspirert av et fenomenologisk vitenskapssyn der formålet er å beskrive og forstå forskningstemaet i lys av de subjektive oppfatninger og erfaringer som foresatte, spesialpedagoger og forskeren selv har i møte med individer med ASF med språk- og kommunikasjonsvansker (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). De felles erfaringene deltakerne i studien har, danner grunnlaget for utviklingen av en generell forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). Ved å beskrive deltakernes subjektive opplevelser, kan en også indirekte avdekke noen tankemønstre, rutiner og vaner som påvirker fenomenet som studeres (Nyeng, 2012). Når betydningen av en handling eller en ytring tolkes, må dette ses i lys av den sammenhengen de forekommer innenfor. Dermed kan en mening bety noe i én sammenheng og noe helt annet i en annen (Fangen, 2004). For eksempel møter foresatte, spesialpedagoger og ansatte i avlastningstjenesten individene på ulike arenaer og kan ha forskjellig samspill og oppfatning av individet og den utagerende atferden basert på sine forståelsesrammer.

Ved bruk av forskningsintervju som metodologisk tilnærming er det ønskelig å få deltakerne til å sette ord på hvordan de oppfatter og forstår sin livsverden i forbindelse med forskningstema, og begrunnelser for hvorfor fenomenet utspiller seg slik det gjør (Tjora, 2021). Gjennom deltakende observasjon vil forskeren kunne gi sine egne beskrivelser og fortolkninger av tematikken, og sammenligne disse med ytringer og perspektiver fra deltakernes ulike hovedarenaer. Empati og innlevelse trekkes i fenomenologien frem som vesentlige egenskaper ved forskeren. I møte med intervjupersonene og observerte deltakere har forskeren forsøkt å forholde seg åpen, nøytral og fordomsfri. Dette har krevd kontinuerlige refleksjoner over egen forforståelse og tilnærming til deltakere.

3.1.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk kan beskrives som et redskap for å oversette, forstå og fortolke det vi ser, leser og hører, når formålet er å gjøre fortolkninger av mening (Kvale & Brinkmann, 2015; Nyeng, 2017). Ifølge hermeneutikken er forskeren i stor grad bundet av sin egen forståelseshorisont, og kan dermed ikke tolke et fenomen fritt og uavhengig (Brottveit, 2018). Mennesker fortolker sin virkelighet, og forskeren må dermed forholde seg til at den sosiale virkeligheten allerede er symbolsk forhåndskonstruert når utsagn og handlinger fortolkes (Giddens, 1976; Schütz, 1962). Ifølge Habermas (1984) har fortolkningene en indre logikk som eksisterer i fortellingene deltakerne bruker for å skape sine sosiale sammenhenger. Konteksten spiller dermed en sentral rolle i tolkningsarbeidet, og meningsinnholdet (delene) kan bare forstås i lys av den konteksten (helheten) de eksisterer i (Thagaard, 2018). Tolkningsarbeidet foregår i en kontinuerlig vekselvirkende frem- og tilbakeprosess som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015; Nyeng, 2017).

Det er ønskelig i dette prosjektet å bruke fenomenologien i samspill med hermeneutikken ved å forstå og fortolke det prosjektdeltakerne deler i lys av egne observasjoner, samtidig som det rettes søkelys mot å forstå fenomenet i lys av intervjupersonenes egne perspektiver og beskrivelser av tematikken slik det oppleves for dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom transkripsjon og analyser av intervjupersoners uttalelser, vil det i tråd med hermeneutikken foreligge flere nivåer av fortolkninger (dobbel og trippel hermeneutikk) ved at forskeren foretar en symbolsk og analytisk fortolkning av deltakernes utsagn og handlinger i lys av teoretiske perspektiver. Dette medfører til en viss grad kritiske tolkninger av utsagn og handlingers underliggende betydninger (Geertz, 1973; Alvesson & Sköldberg, 2010). Dette kan være en etisk utfordring i de tilfeller der deltakerne ikke kjenner seg igjen i forskerens fortolkninger og det vil være mulig at forskeren feiltolker utsagn og handlinger (Fangen, 2015). Fortolkningenes troverdighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) er dermed knyttet til hvordan forskeren transparent argumenterer for akkurat disse tolkningene (Geertz, 1973).

3.1.2 Forforståelse

Selv om kvalitativ forskning vektlegger at teorier ikke skal styre forskningen, vil forskere alltid ha med seg en type forforståelse (Tjora, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Forskerens fagdisiplin påvirker hvilke fenomener en er opptatt av, og hvilken tilnærming som benyttes for å forske på dette (Tjora, 2021). Ettersom studien bygger på en hermeneutisk-fenomenologisk forståelsesramme, vil virkeligheten som presenteres i forskningsrapporten gjenspeile slik den fremstår for forskeren (Nyeng, 2012). Den forforståelse og forståelseshorisont som knyttes til det aktuelle fenomenet, omfatter oppfatninger og meninger som har blitt etablert gjennom lesing av faglitteratur

og tidligere forskning og praktisk erfaring med barn og ungdom med autismespekterforstyrrelser (Dalen, 2011).

Forskningstemaet språk- og kommunikasjonsvansker ved autismespekterforstyrrelser er blant annet inspirert av erfaringer, kunnskaper og utfordringer som har vist seg i arbeid med barn og ungdom med tilsvarende utfordringer. Problemstillingen og forskningsspørsmålene legger implisitte antakelser om at det er en sammenheng mellom reduserte språk- og kommunikasjonsferdigheter og menneskelig atferd. Disse antakelsene bygger på teoretiske kunnskaper og forforståelse som har blitt opparbeidet gjennom psykologistudier, bachelorgrad i pedagogikk med fordypning i pedagogisk psykologi og utviklingspsykologi, og videre masteremner innenfor spesialpedagogikk. At utvalget består av både foresatte og spesialpedagoger som jobber med den aktuelle gruppen, handler om en forforståelse at læring og utvikling ikke forekommer i et vakuum, men avhenger av et helhetlig og samstemt oppvekstmiljø. Studiene har i tillegg gitt forståelse av skolen som den viktigste arenaen for opplæring og forebyggende arbeid fordi den omfatter alle barn og unge i Norge.

Valget om å benytte kvalitative forskningsmetoder henger sammen med at det i samfunnsvitenskapen har blitt populært å rette søkelyset mot menneskelige erfaringer. Erfaringer, kjennskap til teori og tidligere forskning legger også føringer for hvordan problemstilling og forskningsspørsmålene ble formulert, og hvilke typer spørsmål som inkluderes i intervjuguiden (Tjora, 2021). Neumann og Neumann (2012) fremhever betydningen av å ha en viss grunnleggende kunnskap om situasjoner en skal delta i. I møte med intervjusituasjonene var det derfor allerede etablert noen grunnleggende antakelser om temaet basert på erfaringer fra egen arbeidspraksis og litteraturstudier i prosjektutviklingsfasen. Dette påvirket sannsynligvis forforståelsen i møte med intervjusituasjonen og innvirket på hvilke type oppfølgingsspørsmål som ble stilt, tolkninger som ble gjort både under intervjuet, under transkripsjonene og i det senere analysearbeidet. I lys av konstruktivismen tar analyse- og tolkningsarbeidet utgangspunkt i at mennesker konstruerer sin virkelighet og at datamaterialet består av beskrivelser og observasjoner slik deltakerne oppfatter dem og forskerens fortolkninger av disse og (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.2 Forskningsprosessen

Prosjektperioden har vært en omstendelig prosess som har involvert kontinuerlig utvikling og endringer av forskningstema, problemstilling, forskningsspørsmål og projektskisse. Det har gjennom hele prosjektfasen vært ønskelig å skrive en oppgave som tar for seg individer med autismespekterforstyrrelser, men valg av retninger og tilnærminger for å belyse temaet har endret seg underveis i prosessen. Utgangspunktet ved prosjektstart var å undersøke erfaringer ved bruk av TIOBA (tidlig og intensiv opplæring basert på atferdsanalyse) i tidlig opplæring av barn med autismespekterforstyrrelse. Etter første møte med veileder ble det valgt å gå bort fra TIOBA og i stedet rette søkelys på språk- og kommunikasjonsvansker ved autismespekterforstyrrelser. Dette er et tema som anses som svært viktig i et samfunnsperspektiv, innenfor spesialpedagogikken og i satsningen på en inkluderende skole for alle som gir et likeverdig opplæringstilbud (FFO, 2017). Det ble derfor utformet ny projektskisse som dannet grunnlaget for prosjektet videre. Selv om det i pedagogisk forskning ikke finnes noen standardprosedyrer eller regler for utførelsen av et forskningsprosjekt, er det vanlig å utforme en projektskisse som beskriver hva studien skal rette søkelys mot, hvem som er aktuelle deltakere og hvor og hvordan

undersøkelsene skal utføres (Ringdal, 2018; Thagaard, 2018). En fleksibel og åpen prosjektskisse har vært en fordel, da det ga mulighet til å tilpasse fremgangsmåtene ettersom prosjektet endret seg i løpet av prosessen (Thagaard, 2018). Problemstillingen ble retningsgivende for hvilken kunnskap det var mulig å utvikle, hvilke personer eller situasjoner som kunne studeres, hvilke metoder som kunne benyttes og hvordan analysen kunne utføres (Thagaard, 2018; Kleven & Hjordemaal, 2018). Samtidig ble problemstillingen formulert åpen nok til at studiene kunne utforske temaer som viste seg interessante underveis. For eksempel ble prinsipper om medvirkning, forebygging og betydningen av et helhetlig oppvekstmiljø tidlig identifisert som sentrale temaer i løpet av intervjuprosessen.

For å besvare problemstillingen «*Hvordan kan språk- og kommunikasjonsvansker utløse utfordrende atferd hos individer med autismespekterforstyrrelse?*» ble det ansett som hensiktsmessig å gjennomføre semistrukturerte forskningsintervju av foresatte til barn med autismespekterforstyrrelse, språk- og kommunikasjonsvansker og utfordrende atferd, og spesialpedagoger ved avdelinger for spesialisert tilrettelagt opplæring. I tillegg ble det gjennomført deltakende observasjon av barn med samme utvalgs-kriterier under deres opphold ved omsorgsbolig. Ved bruk av *metodetrianglering* (blandede metoder) av ulike datainnsamlingsmetoder og ulike utvalg, tenkes det at forskeren vil styrke sin forståelse og belyse fenomenet som studeres ut fra ulike posisjoner og virkelighetsforståelser (Kvale, 1997; Aase & Fossåskaret, 2014).

3.2.1 Forskningsintervju som datainnsamlingsmetode

Et intervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema som opptar dem begge, der intervjuer søker å forstå intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021). I fenomenologiske forskningsintervju utforskes forhold som er knyttet til intervjupersonene som subjekt (Tjora, 2021). Målet er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale rundt noen spesifikke temaer som forskeren har forhåndsbestemt. At intervjupersonen er et «subjekt» impliserer også at de påvirkes av sine omgivelser og den sosiale kontekst de befinner seg i, fordi mennesker er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller virkelighetsoppfatninger som påvirker deres forståelseshorisont og handlingsvalg (Alvesson & Sköldberg, 2010).

Forskningsintervjuet er intersubjektiv prosess der forventningene som begge parter har til hverandre bidrar til å skape rammer for kommunikasjonene (Tjora, 2021).

Kunnskapen som intervjuforskning resulterer i, avhenger av den sosiale relasjonen og opparbeidede tilliten mellom deltakerne i intervjuet. Intervjueren må balansere ønsket om å innhente mest mulig interessant kunnskap, og samtidig opptre etisk forsvarlig for å ivareta intervjupersonenes integritet (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2021).

Forskningsintervjuet som sosial praksis er ikke et likeverdig samspill mellom to mennesker, men en profesjonell samtale som er preget av et asymmetrisk maktforhold. Det er intervjueren som setter i gang og definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet for intervjuet, stiller spørsmål og beslutter hvilke svar som følges opp i det videre analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015; Vähäsantanen & Saarinen, 2013). En god samtale er ikke nødvendigvis et mål i seg selv, men et middel som forskeren bruker for å få frem intervjupersonens beskrivelser, som kan fortolkes og rapporteres. Som reaksjon på en slik dominans, kan intervjupersonen velge å tilbakeholde informasjon, snakke utenom temaet, protestere på intervjuerens spørsmål eller tolkninger, forsøke å fremstå i godt lys eller trekke seg fra intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Anerkjennelse av en slik maktrelasjon i kvalitative forskningsintervjuer, reiser både etiske problemstillinger

om hvordan det asymmetriske maktforholdet kan håndteres forsvarlig, og epistemologiske spørsmål knyttet til kunnskapsproduksjonens gyldighet og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2.2 Deltagende observasjon som datainnsamlingsmetode

Observasjonsstudier omtales ofte i sosialantropologien som *etnografi*, og innebærer at forskeren er til stede i sosiale situasjoner og iakttar hvordan personer handler (Tjora, 202; Thagaard, 2018). I motsetning til å studere det folk sier (at de gjør) og intervjupersonenes fortolkninger, kan forskeren i observasjonsstudier få tilgang til å studere handlinger, sosiale og intersubjektive situasjoner som ikke har blitt tolket av deltakerne (Tjora, 2021). Metoden kjennetegnes ved at forskeren deltar, åpent eller skjult, i folks daglige liv i en viss tidsperiode, og samler alle mulige former for empirisk materiale som har vært tilgjengelig og relevant for å belyse forskningstemaet (Hammersly & Atkinson, 1995). Metoden gir også mulighet til å forstå den sosiale konteksten som gir mening til deltakernes handlinger (Thagaard, 2018). Robert Dingwall (1997) argumenterte for at observasjon er den beste måten å skaffe kunnskap om den intersubjektive konstruksjonen av virkeligheten på, fordi man gjennom observasjon ikke har noe annet valg enn «å lytte til hva verden forteller oss».

Deltakende observasjon som forskningsmetode er en interaktiv prosess der ulike former for involvering oppstår og varierer betraktelig i løpet av studien (Tjora, 2021). Forskeren kombinerer samhandling med deltakere mens de gjør sin daglige aktivitet i miljøet som forskes i, og iakttakelse av hva de foretar seg (Thagaard, 2018). Når deltakerne studeres i en sosial setting samtidig som forskeren er del av denne settingen, kan en få informasjon om handlinger og aktiviteter som deltakerne vanligvis tar for gitt, men som er viktig for den forståelse som utvikles om deltakerens livsverden (Thagaard, 2018). Det argumenteres for at en deltakende observatør som glir naturlig inn i samhandlingen, i mindre grad påvirker atferden til de observerte deltakerne enn en fullstendig observatør som sitter i et hjørne og noterer (Fangen, 2015). Forskeren har et særlig ansvar for at deltakerne blir uttrykkelig informert om forskningen, og de må gi sitt samtykke at de deltar i forskningsprosjektet (Fangen, 2015).

3.2.3 Utarbeidelse av intervjuguiden

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet. I semistrukturerte forskningsintervju er det vanlig at guiden inneholder en oversikt over temaene som skal gjennomgås og forslag til spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015). I denne studien ble spørsmålene bevisst formulert åpne slik at intervjupersonen fikk større spillerom til å formulere svar. Dette vil gi dem mulighet til å trekke mest mulig på egne erfaringer, hvilket er sentralt i en fenomenologisk studie (Spradley, 1979). På den annen side kunne strukturerte og faste spørsmål gitt anledning til å sammenligne svarene fra de ulike intervjuene og som ville styrket funnenes generaliserbarhet.

Forskningsintervjuet kan utformes på mange måter, men det er vanlig å starte selve intervjuet med en briefing og noen innledende oppvarmingsspørsmål som er enkle, konkrete og uformelle og ikke krever mye refleksjon (McCracken, 1988). Disse var ment å skape trygghet hos intervjupersonen om at vedkommende behersker situasjonen (Tjora, 2021). Dette kunne være spørsmål om foresatte kunne fortelle litt om barnet sitt og om spesialpedagoger kunne fortelle litt om opplæringstilbudet de arbeidet ved og erfaringer de har gjort seg i arbeid med barn med autismespekterforstyrrelse. På denne måten fikk intervjupersonene mulighet til å fortelle om noe de har mye kunnskaper om,

uten at det krevde at de måtte reflektere over svarene sine. I noen av intervjuene ga svarene tilgang til nye interessante temaer og ble derfor etterfulgt gjennom oppfølgings spørsmål og etter hvert refleksjonsspørsmål. Refleksjonsspørsmål danner kjernen i intervjuet, og gir intervjupersonen anledning til å utdype ulike deler av forskningstemaet (Tjora, 2021). Intervjuguiden tok for seg noen hovedtema som dreide seg om språk- og kommunikasjonsvansker, atferd, sosial fungering og pedagogisk opplæring, og det var notert forslag til spørsmål innenfor hvert av temaene. Samtidig var intervjueren opptatt av å lytte til det intervjupersonene fortalte, og dermed avvirket noen av intervjuene i stor grad fra den planlagte guiden. Dette bidro til bedre flyt i samtalen, samtidig som det krevde kontinuerlig analyse under intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). Intervjuguiden fungerte retningsgivende i situasjoner det var utfordrende å komme på gode oppfølgings spørsmål eller dersom det var ønskelig at intervjuet skulle skifte retning, slik at alle sentrale tema ble dekket i tilfredsstillende grad.

Intervjupersonen har gjennom refleksjonsspørsmålene gitt mange opplysninger om livet sitt, og det er vanlig å stille noen avsluttende spørsmål som er ment å lede oppmerksomhet bort fra refleksjonsnivået og «normalisere» situasjonen mellom intervjuer og deltaker, to personer som vanligvis ikke kjenner hverandre eller deler personlige opplysninger (Tjora, 2021). Avslutningsvis fikk intervjupersonene anledning til å beskrive et drømmescenario og fortelle om sentrale erfaringer eller tanker som kunne være relevant for forskningstemaet. Dette ga noen mulighet til å ytre sine «hjertesukk» og kampsaker, som intervjueren bygde videre på for å avslutte intervjuet og normalisere situasjonen til en gjensidig samtale og deretter informere om prosjektet videre. Det var også viktig å gjentatte ganger takke deltakerne for innsatsen og skape en god avslutningsstemning slik at det var mulig å stille eventuelle oppfølgings spørsmål senere dersom dette ble nødvendig (Tjora, 2021).

3.2.4 Utvalg og rekruttering av deltakere

Studiens utvalg består av totalt fem intervjupersoner gjennom fire intervju og to deltakere som har blitt observert under deres opphold på omsorgsbolig. Kvalitative studier baserer seg ofte på «strategiske utvalg», og det er i denne studien valgt deltakere som har egenskaper og kvalifikasjoner som er relevant for studiens formål, forskningsspørsmål og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018; Tjora, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015). Utvalgskriteriene for intervjupersonene var at de skulle være foresatte til barn eller unge med autismespekterforstyrrelse, språk- og kommunikasjonsvansker og utfordrende atferd, eller spesialpedagog ved opplæringstilbudet til barn og unge med tilsvarende utfordringer. Foresatte ble valgt fordi fokusgruppen består av barn og unge med omfattende utviklingsmessige (kognitivt og språklig) utfordringer og nedsatt funksjonsevne, og det er foresatte som står dem nærmest og har fulgt hele deres utviklingsforløp. I tillegg har det vært et ønske å oppnå forståelse for hvilke mekanismer som ligger til grunn for at unge med ASF og språk- og kommunikasjonsvansker utvikler atferdsmessig utfordringer gjennom eget utviklingsløp. Spesialpedagoger ble valgt fordi de har omfattende kunnskap og erfaring i arbeid med den aktuelle gruppen, og derfor kunne gi dypere beskrivelser av opplæringstilbud, pedagogiske tiltak og erfaringer med flere ulike individer som oppfyller utvalgskriteriene. I kombinasjon med deltagende observasjon ved omsorgsbolig, som utgjør den tredje sentrale arenaen der barna tilbringer mye av sin tid, var det ønskelig å oppnå en helhetlig forståelse for fenomenet. Et bredt datagrunnlag bestående av ulike utvalg og datainnsamlingsmetoder, tenkes å kunne gi en dypere forståelse for fenomenet og bedre sikre validitet, reliabilitet og overførbarhet. Det ble vurdert at det foreliggende

datamaterialet ga tilstrekkelig grunnlag for analyse og tolkning og kunne overføres til lignende situasjoner.

Ettersom utvalget i denne studien er relativt lite, var det spesielt viktig å velge deltakere som var hensiktsmessige for å gi relevant datamateriale til analysen som muliggjorde å svare på problemstillingen (Thagaard, 2018). Formålet med denne studien er å gi grundige, fyldige og tykke beskrivelser av foresatte og spesialpedagogers erfaringer, holdninger og perspektiver på fenomenet i lys av forskerens observasjoner og teoretiske perspektiver til «metningspunktet» nås og ytterligere datainnsamling ikke tilfører noe nytt (Tjora, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av prosjektets varighet og størrelse ble det vurdert at fem intervjupersoner og to observerte deltakere utgjorde et stort nok utvalg ettersom analysearbeidet er omfattende og ressurskrevende (Thagaard, 2018). I tillegg ble det tidlig identifisert noen sentrale temaer og begreper som gikk igjen i de fleste intervjuene.

3.2.4.1 Rekrutteringsprosessen

Siden forskningstemaet omhandler et svært personlig, sensitivt og nærgående tema, kan det være vanskelig å finne personer som er villig til å delta. Dermed baserte fremgangsmåten for å rekruttere deltakere seg på «tilgjengelighet» og et stort antall mulige deltaker mottok forespørsel om deltakelse (Thagaard, 2018). Gjennom «snøballmetoden» ble ledelsen av avlastningstjenesten kontaktet med forespørsel om å videreformidle informasjonsskriv og forhåpentligvis etablere kontakt med foresatte av individer som oppfylte utvalgskriteriene. Forespørsel til spesialpedagoger ble videreformidlet til ulike spesialisert tilrettelagte opplæringstilbud av bekjente som arbeider tverrfaglig med spesialpedagogene. For å redusere de etiske problemstillingene knyttet til en slik fremgangsmåte, var det viktig å sikre informert samtykke fra aktuelle deltakere (Thagaard, 2018). I forespørsel om deltakelse ble det derfor sendt samtykkeskjema med tilhørende informasjonsskriv om undersøkelsens overordnede formål, hovedtrekkene i design, deltakernes rettigheter og mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Aktuelle deltakere tok enten direkte kontakt med forsker eller ga sitt informerte samtykke til kontaktpersonene før det ble etablert formell kontakt. En slik fremgangsmåten for rekruttering kan imidlertid stille noen kvalitetsmessige og etiske problemstillinger. Først og fremst kan det være utfordrende å sikre mangfold i utvalget ettersom at deltakerne kan knyttes til samme nettverk. Samtidig er det mange familier som benytter seg av avlastningstjenesten, og disse kommer fra ulike steder og går på ulike skoler. En annen faktor som kan bidra til skjevhet i utvalget, er at det ofte er en tendens at et slik tilgjengelighetsutvalg som oppstår gjennom snøballmetodene, blir preget av personer som er fortrolige med forskning og ikke har noe imot at deres situasjon blir studert. Intervjupersonene kan også ha egne hensikter ved å delta i forskningen om å fremme det som interesserer dem eller hva de mestrer, fremfor å dele konfliktfylte forhold (Thagaard, 2018). Likevel ble det erfart at intervjupersonene var relativt åpne om konfliktfylte forhold, samtidig som det var viktig for flere å også fremme positive forhold.

Deltagende observasjon av to individer som oppfyller utvalgskriteriene ble valgt som supplerende datamateriale i dette prosjektet ettersom forskeren hadde tilgang til denne formen for datagenerering (Tjora, 2021). Da deltakerne i observasjonsstudiene er barn som tilhører en sårbar gruppe med sammensatt nedsatt funksjonsevne, kunne de ikke betraktes som samtykkekompetente og foresatte måtte gi informert, frivillig samtykke på deres vegne (Ellingsen, 2015; Solbakk, 2014). Det ble valgt å benytte denne type datagenerering til tross for de etiske implikasjonene det kan medføre. Alternativet hadde

vært at den viktigste gruppen for å forstå fenomenet hadde blitt utelukket fra forskningen og det hadde oppstått skjevhet i utvalget (Ingjerd, 2018). Derfor er det tatt særlig hensyn til konfidensialitet, anonymisering og etisk følsomhet overfor deltakerne (Ellingsen, 2015). Dette innebærer at uforutsett informasjon og opplysninger som ikke er relevant for å belyse temaet, ikke vil presenteres i forskningsrapporten.

3.2.5 Gjennomføring av intervjustudien

Å intervju avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger, og kan betraktes som et «håndverk» med noen tommelfingerregler og verktøy, som læres gjennom praksis (Kvale & Brinkmann, 2019). Det kan være utfordrende i kvalitative intervjuer at det ikke finnes standardiserte prosedyrer for gjennomføringen. Det ble erfart i denne studien at det var store variasjoner mellom de ulike intervjusituasjonene og de ble i stor grad påvirket av intervjupersonenes forventinger til situasjonen. Noen intervjuer hadde en strammere struktur (semistrukturert) der progresjonen i intervjuguiden ble fulgt til en viss grad, mens andre intervjusituasjoner opplevdes ustrukturerte og spørsmålene ble ikke stilt på samme måte eller i samme rekkefølge som tiltenkt. I slike tilfeller var intervjuerens «phronesis», en intellektuell dyd og praktisk klokskap, viktig for å kunne identifisere og reagere på sentrale temaer som oppstod i intervjusituasjonen. Forskningsresultatene blir i stor grad påvirket av spørsmålsstillingen og hvordan analysen gjennomføres. Dette understreker viktigheten av intervjuerens kunnskaper om intervjutema og at det var gjort gode forberedelser slik at det ble mulig å stille hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål som ga utfyllende svar (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne intervjuundersøkelsen opererte intervjueren samtidig som en «utforsker» som søkte å fordype seg og trenge inn i intervjupersonens erfaringsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjupersonene betraktes i denne sammenheng som «informanter» og «eksperter» innenfor forskningstemaet. De besitter særegne kunnskaper om og erfaringer med individer som har autismespekterforstyrrelse og har erfart hvordan språk- og kommunikasjonsvanskene kan påvirke utfordrende atferd, opplæring og utvikling (Foley, 2012). Diktafon ble benyttet til å ta lydopptak av intervjuet for å sikre at en får med seg alt som blir sagt og intervjuer kunne konsentrere seg om å skape god og flytende kommunikasjon, stille oppfølgingsspørsmål og be om utdyping eller konkretiseringer der det var nødvendig (probing) (Tjora, 2021). Erfaringsmessig ble lydopptak et nyttig verktøy ettersom hukommelsen har sine begrensninger og det var begrenset hvor mye informasjon en umiddelbart klarte å få med seg. For å forhindre etiske implikasjoner ved bruk av lydopptak, ble det bedt om eksplisitt informert samtykke av deltakerne, både i samtykkeskjema og muntlig før intervjuet startet.

For å legge til rette for en avslappet stemning under intervjuet, fikk intervjupersonen velge lokasjon for intervjuet. Trygghet og det å ikke bli forstyrret kan ha stor betydning i enkelte intervjusituasjoner, spesielt dersom det er første gang de deltar i et forskningsintervju og blir bedt om å reflektere rundt personlige forhold (Tjora, 2021). De fleste deltakerne valgte å gjennomføre det personlig ansikt-til-ansikt ved sin arbeidsplass, mens ett gruppeintervju ble avholdt digitalt ved bruk av Zoom på grunn av geografiske avstander. Utfordringer i et slik digitalt gruppeintervju var at dersom deltakerne var uheldige og avbrøt hverandre, kunne nyttig informasjon bli utydelig på lydopptaket og Zoom fanget ofte opp kun en stemme om gangen. Det opplevdes også mer formelt enn de personlige intervjuene, ettersom den uformelle samtalen ikke er like naturlig og mange viktige sider av kommunikasjonen kan gå tapt eller være vanskelig å oppfatte på video (kroppsspråk, gester, blikkontakt, o.l.). Samtidig vil det være naturlig

å komme fort i gang med selve intervjuet og dermed ikke bruke for mye av deltakernes tid. Det ble også erfart i et annet intervju at intervjupersonen i den åpne og frie samtalen som var ment å normalisere situasjonen etter at det formelle intervjuet var ferdig og lydopptaket var stoppet, kan komme på ny interessant og nyttig kunnskap og erfaringer, som belyser studiens problemstilling. Dermed måtte intervjueren forsøke å stole på sin erindring i ettertid og notere hovedelementene. Dette var utfordrende ettersom at nøyaktige språklige formuleringer raskt glemmes og det allerede var mange inntrykk som skulle prosesseres. Aktiv lytting og hukommelse fungerte i denne situasjonen som et selektivt filter for å fastholde de mest betydningsfulle begrepene som var relevant for intervjuets tema og formål.

3.2.6 Gjennomføring av deltagende observasjon

Det er ikke gjennomført noen formelle observasjonsstudier i dette forskningsprosjektet, men det benyttes beskrivelser av observasjoner som er gjort i personlige sammenhenger med barn og unge som oppfyller utvalgsriteriene. Observasjonene oppstod dermed spontant uten at deltakerne eller forskeren selv var klar over at forskeren som deltaker opptrådte som observatør. Som observerende deltaker opptrer forskeren som regel med en *åpen* observatørrolle, der de observerte vet at forskeren er observatør (deltakende observatør) eller at deltakeren også er forsker (observerende deltaker) (Gold, 1958). Som «fullstendig deltaker» har det vært naturlig å både delta i aktiviteter og i gjensidige sosiale interaksjoner innenfor naturlige kontekster, samtidig som at en forskerrolle inntas og det gjøres fortolkninger og aktive analyser av relevante observasjoner (Gold, 1958; Hammersley & Atkinson, 2004; Tjora, 2021). En slik tilnærming reiser en rekke etiske implikasjoner ved at de involverte på det aktuelle tidspunktet ikke er klar over at de blir observert, i tillegg til at de på bakgrunn av sine sammensatte utfordringer ikke har forutsetninger til å forstå hva dette innebærer og betraktes ikke som samtykkekompetente. Informert samtykke til å bruke beskrivelser av enkelthendelser som involverer deltakerne, har derfor blitt innhentet fra foresatte i ettertid av selve observasjonene. Forespørsel ble sendt til en rekke foreldre, og det er viktig å presisere at observasjonene som blir benyttet ble valgt i etterkant av at samtykket var innhentet. Konfidensialitet sikres ved å anonymisere identifiserbare elementer i materiale som blant annet navn, stedsnavn, alder, kjønn og informasjon eller observasjoner som ligger utenfor studiens opprinnelige formål. Det ble presisert i forespørselen at det ikke framkommer opplysninger i forskningsrapporten som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen sensitiv informasjon (Kaiser, 2018).

Situasjonsbeskrivelsene ble valgt fordi de var særlig relevante for å belyse problemstillingen. Hammersley & Atkinson (2004) anbefaler å variere feltroller i forbindelse med den betydning forskerens nærvær kan ha for dem som studeres. I noen tilfeller har forskeren vært direkte involvert deltaker i de sosiale situasjonene, mens i andre observasjoner var forsker til stede og observerende, men ikke direkte involvert i situasjonen. Presisering av problemstillingen underveis i prosessen ga utgangspunkt for å begrense omfanget av observasjoner som er gjort gjennom flere år med erfaringer fra omsorgstjenesten, men samtidig har kunnskapen og erfaringene fra observasjonene bidratt til å videreutvikle problemstillingen (Silverman, 2011).

3.3 Bearbeiding av data

3.3.1 Transkripsjon

Etter at intervjuene var gjennomført ble det muntlige datamaterialet (lydopptakene) transkribert til en skriftlig form. Å transkribere betyr å transformere, å skifte fra en form til en annen. Intervjusamtalene blir strukturert slik at de danner bedre grunnlag for analysen. Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt, men i transkripsjonene blir samtalen abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptaket av intervjuet innebærer en første abstraksjon fra intervjuets fysiske tilstedeværelse, og medfører tap av kroppsspråk som for eksempel kroppsholdning og gester. Transkripsjonen av intervjusamtalen til en skriftlig form innebærer enda en abstraksjon, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Dermed kan det sies at transkripsjoner er svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskere som transkriberer sine egne intervjuer kan lære mye om egen intervjustil, som var nyttig å ta med seg inn i nye intervjusituasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). For eksempel ble en bevisst på hvordan bruk av pauser kan gi intervjupersonen mulighet til å gjøre utdypninger.

Intervjuene ble omformet til en mer formell, skriftlig stil fra dialekt til bokmål, og utelot gjentakelser, pauser, interjeksjoner, intonasjonsmessige understrekninger og følelsesuttrykk. Disse valgene ble tatt for å redusere mengden på datamaterialet da det senere skulle gjennomføres en tematisk meningsanalyse, og tilleggsinformasjonen var mindre relevant for analysen. Svakheten ved å ikke transkribere ordrett er blant annet at ulike tolkningsalternativer kan gå tapt. Tegnsetting for å uttrykke essensen i utsagnene korrekt, blir også en del av fortolkningsarbeidet (Poland, 2003). Mishler (1991) argumenter for at ulike transkripsjoner er utformet for å passe inn i våre egne teoretiske, antakelser og for å gi anledning til å utforske hva de innebærer. Ved å overføre samtalen til en formell litterær stil, er hensikten å formidle til leseren *meningen* i intervjupersonens historier (Kvale & Brinkmann, 2015). Konfidensialiteten til både deltakere og personer og insinuasjoner som ble nevnt i intervjuene, ble ivaretatt ved å anonymisere navn og identifiserbare opplysninger. Disse ble beskrevet på en generell måte, for eksempel i form av «barnet», «spesialpedagogen», «ledelsen», «skolen», osv.

3.3.2 Abduktiv tilnærming

Kvalitative tilnærminger foretrekker en eksplorerende og empiridrevet fremgangsmåte, såkalt «induktiv forskning». Selv om induktiv tilnærming vektlegger at teorier ikke skal styre forskningen, vil forskere alltid ha med seg en type forforståelse inn i forskningsprosjektet (deduksjon). Forskerens fagdisiplin påvirker hvilke fenomener man er opptatt av, og hvordan man velger å forske på dette (Tjora, 2021; Kvale & Brinkman, 2015). Derfor har dette forskningsprosjektet hatt en «abduktiv tilnærming», som vil si at det utvikles teoretiske perspektiver på bakgrunn av analyse av datamaterialet, samtidig som forskerens teoretiske forankring og forforståelse påvirker hvordan datamaterialet tolkes (Alvesson & Sköldbberg, 2011). Slik blir forskningen en kontinuerlig problemløsende prosess (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.3.3 Analyse

Formålet med den kvalitative analysen er å gi leseren av forskningsrapporten mulighet til å få økt kunnskap og innsikt i forskningstemaet, uten selv å gjennomgå datamaterialet (Tjora, 2021). Det er derfor viktig at forskeren reflekterer over hvilke begreper som er

best egnet til å uttrykke prosjektets meningsinnhold (Thagaard, 2018). I denne studien ble det ansett som hensiktsmessig å gjennomføre en meningsanalyse som lar seg inspirere av tematisk analyse. Psykologene Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) lanserte tematisk analyse som innebærer å utforske sentrale *temaer* i datamaterialet som brukes til å besvare prosjektets problemstilling. Temaene er grupperinger av data som kategoriseres på bakgrunn av viktige fellestrekk. En slik kategorisering bidrar til å skape orden i dataene slik at de blir lettere å forstå og rapportere, samtidig som det kan identifiseres nye sammenhenger mellom kategoriene (Johannessen et al., 2018). Valget om å benytte denne tilnærmingen henger også sammen med at det i utarbeidelsen av intervjuguiden var formulert noen sentrale temaer som viste seg å være nyttige i analysearbeidet. Dette bidro til at analysen og tolkningsarbeidet i større grad opplevdes strukturert og oversiktlig.

Analysearbeidet begynte allerede under intervjusituasjonene, og transkripsjonene bidro til å gi oversikt over datamaterialet i tekstform. Det skriftlige datamaterialet som var klargjort til analysen, var dermed konstruert på bakgrunn av vurderinger og beslutninger som ble tatt underveis i hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Selve analysen startet ved å bli kjent med datamaterialet gjennom å sortere utsagnene innenfor de temaene som var benyttet i intervjuguiden. Dette var nyttig for å få oversikt over hele materialet, og fokuset var ikke å oppdage nye detaljer. Deretter ble utsagnene kodet ved å markere og betegne utsnitt av tekstdata med egnede begreper som ga uttrykk for meningsinnholdet (Corbin & Strauss, 2008). Videre ble de kodede tekstavsnittene organisert i relevante kategorier. Det viste seg at det var fire sentrale kategorier gikk igjen hos alle intervjupersonene, og flere underkategorier som sammen belyser flere sider ved problemstillingen. Noen av kategoriene gjenspeiler å delvis ha blitt formet gjennom spørsmålene som ble stilt under intervjuene (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Videre forelå en «meningsfortetting» der intervjupersonenes uttalelser ble komprimert og forkortet, for å fremheve meningsinnholdet i tråd med fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). I prinsippet kan ikke analysen skilles fra tolkning. Tilnærmingene og begrepene som har blitt benyttet under sortering, koding og kategorisering, reflekterer i stor grad den forståelsen som forskeren utvikler til materialet (Fangen, 2015). At analyse og tolkning av datamaterialet foregår som en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsprosjektet, kan bidra til å skape en helhetlig forståelse av det studerte fenomenet i tråd med hermeneutisk tilnærming (Thagaard, 2018). Samtidig er det viktig å få empiri nær oversikt over datamaterialet tidlig i analysearbeidet, slik at forskeren ikke kun farges av egen forståelseshorisont og går glipp av nyttig informasjon og utsagn (Fangen, 2015). I motsetning til de-kontekstualiseringen av utsagn som skjer ved koding og kategorisering, vil en fortolkning re-kontekstualisere utsagnene innenfor bredere referanserammer (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å tematisere intervjuguiden og forsikre at alle temaene ble dekket under intervjuene, kunne informasjon fra alle deltagere sammenlignes og bidro til å gi en dypere forståelse av hvert tema (Mason, 2002). Analysens kvalitet avhenger av forskerens håndverksmessige dyktighet, kunnskap om forskningstemaet og sensitivitet overfor analyseverktøyet. Det har vært viktig å hele tiden reflektere rundt betydningen av forskerens forforståelse og gjøre vurderinger av hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres for å sikre «lojale» tolkninger (Tjora, 2021; Kvale & Brinkmann, 2015). Analysens siste fase innebærer å rapportere funnene i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver på en måte som besvarer forskningsspørsmålet (Terry et al., 2017).

Gjennom analysen ble det identifisert tre sentrale hovedtemaer og til sammen syv underkategorier av disse. Disse presenteres i Tabell 3-1.

Tabell 3-1 Presentasjon av kategorier.

Hovedkategori	Utfordrende atferd	Forebygging	Barnets oppvekstmiljø
Underkategori	Komorbiditet Medvirkning	Funksjonell kommunikasjon Atferdsanalyse	Samarbeid Relasjoner Kompetanse

3.4 Kvalitetsvurderinger

Forskningens pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet) reflekterer hvor godt alle valg i prosessen tas, og transparens (gjennomsiktighet) reflekterer hvor godt disse valgene formidles i forskningsrapporten. Formålet er å gi leseren et troverdig innsyn i forskningsarbeidet, slik at de kan ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021; Thagaard, 2018). Fortrolighet med verdispørsmål, etiske retningslinjer og etiske teorier kan bistå forskeren med å treffe riktige valg i avveining mellom etiske hensyn og vitenskapelig kvalitet. Samtidig vil forskerens integritet, hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet være en avgjørende faktor for å kvalitetssikre kunnskapen som rapporteres. Dette innebærer at offentliggjøring av funn gjøres så saklig, nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig, og at de gjøres til gjenstand for kritisk vurdering og prøves i forhold til pålitelighets- og gyldighetskriterier, etterrettelighet og etterprøvbarehet (Kvale & Brinkmann, 2015; Kleven & Hjordemaal, 2018; NESH, 2021).

3.4.1 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er velegnet til å undersøke forskningstemaet, i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke og hvor godt resultatene reflekterer fenomenet som forskes på (Pervin, 1984). Med en slik oppfatning av begrepet, kan kvalitativ forskning i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Valget om å benytte metodetrianglering argumenteres for å bidra til å styrke resultatene fordi utsagn som framkommer i intervjuene kan sammenlignes og vurderes opp mot forskerens egne observasjoner av samme fenomen. Dette er særlig relevant ettersom at forskningstemaet ikke gjør det mulig å intervjuer fokusgruppen direkte. Intervju som eneste metodiske tilnærming ville kun muliggjort studier av individer i støttesystemet rundt fokusgruppen, og deres oppfatninger og tolkninger av dem. Samtidig er det en svakhet at studiepersonene ikke selv kan gi uttrykk for sine opplevelser av språk- og kommunikasjonsvansker i møte med andre mennesker, og at resultatene derfor gjenspeiler forskeren, foresatte og spesialpedagogers oppfatninger av fenomenet. For å redusere de kvalitetsmessige implikasjonene ved dette drøftes korresponderende elementer fra intervjuene og observasjonene til teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Validering kan også ses som en prosess til utvikling av mer holdbare fortolkninger av observasjoner som reflekterer forskerens håndverksmessige dyktighet, troverdighet, refleksivitet og kvalitet (Cherryholmes, 1988; Kvale & Brinkmann, 2015). For å imøtekomme gyldighetskriterier har det tidligere i metodedel blitt gjort rede for hvordan forskerens for forståelse påvirker alle faser av forskningsprosessen og hvilken

betydning denne kan få for tolkning av datamaterialet. I tillegg er det forsøkt å presentere funnene på en sannferdig måte som gjenspeiler deltakernes virkelighet.

3.4.2 Reliabilitet

I kvalitativ forskning blir «reliabilitet» ofte omtalt som forskningens «pålitelighet» og handler om forskningsresultatens konsistens og troverdighet. Tradisjonelt er begrepet hentet fra naturvitenskapene og referer til hvorvidt de samme resultatene kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. I intervjustudier henviser det til hvorvidt intervjupersonene ville ha endret sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Det argumenteres for at forskeren i stor grad påvirker forskningsresultatene med bakgrunn i sin forforståelse, tolkninger og aktive involvering i de kunnskapsproduserende prosessene. I tillegg vil kunnskapen som produseres i intervjuforskning avhenge av den sosiale relasjonen mellom de involvert (Tjora, 2021). Derfor må det argumenteres for forskningens pålitelighet ved å synliggjøre forhold ved forskeren, deltakerne og relasjonene mellom dem, som kan ha innvirkning på resultatene (Tjora, 2021). Dette har vært et sentralt formål med metoddelen i forskningsrapporten, og det er gjort et forsøk på å synliggjøre forhold som påvirker forskningens pålitelighet og kvalitet underveis.

3.4.3 Generaliserbarhet

I kvalitativ forskning benyttes ofte begrepet «overførbarhet» når det er snakk om resultatene kan overføres til andre deltagere, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2018) argumenterer for at en generell forståelse av sosiale fenomener kan belyses i enkeltprosjekter. Dette dreier seg om hvorvidt beskrivelsene som presenteres i forskningsrapporten er gjenkjennbare for andre og om forskningen oppleves nyttig og utviklende for leseren (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne forskningsrapporten er det forsøkt å gi tykke beskrivelser av forskningstemaet og deltakernes handlinger og oppfatninger i lys av teoretiske perspektiver og lignende forskning, slik at leseren vil kunne kjenne seg igjen i deltakernes erfaringer (Geertz, 1973). Det argumenteres også for at å benytte metodetrianguleringen av ulike tilnærminger og utvalg, bidrar til å styrke studiens overførbarhet til andre lignende tilfeller fordi ulike sider ved fenomenet belyses basert på ulike perspektiver. Det har vært et formål at studien kan bidra til å øke foresatte, ansatte, forskere og andre relevante personers kunnskap og forståelse for hvordan utfordrende atferd hos individer med autismespekterforstyrrelse kan oppleves og tolkes av de som sameksisterer med vedkommende, og hvordan dette kan henge sammen med begrensede kommunikasjonsmønstre.

3.4.4 Refleksivitet og transparens

Tolkning av datamateriale må i all empirisk forskning gjøres «refleksivt». Det innebærer forskerens evne og vilje til å granske og reflektere over eget forskningsarbeid, og hvordan forskerens personlige interesse og kunnskaper kan ha påvirket og formet alle fasene i forskningsprosessen (Berger, 2015; Tjora, 2021). Det er ingen tvil om at forskerens egne erfaringer og interessefelt har påvirket alle fasene av forskningsprosjektet fra start til slutt, ettersom det var selve utgangspunktet ved prosjektstart. Samtidig som analysen tar utgangspunkt i forskerens egne tolkninger, har det vært viktig å ivareta deltakernes erfaringer ved å beskrive deres livsverden. Evnen til å være refleksiv tilsier også at forskeren forstår at empirisk data ikke i seg selv gjenspeiler virkeligheten, men er påvirket av en rekke teoretiske, kognitive, språklige,

politiske og kulturelle faktorer (Berger, 2015; Tjora, 2021). Intervjupersonens ytringer og observerte handlinger er i all hovedsak grunnlaget for prosjektrapporten, men disse har gjennom tolkningsarbeidet blitt videreutviklet i sameksistens med egen forforståelse og teoretiske perspektiver som er valgt for å belyse tema (Dalen, 2011). Åpenhet og transparens i forskningen er en forutsetning for faglig utvikling, etterrettelighet og kritikk (NESH, 2021). Ved å gi leseren innsikt i tolkerens forståelseshorisont, kan forskningen virke refleksiv og transparent, noe som kan øke de rapporterte resultatenes troverdighet (Berger, 2015, Tjora, 2021).

3.5 Etiske betraktninger

Det er en rekke etiske retningslinjer og «usikkerhetsområder» som forskeren gjennom hele forskningsprosjektet må forholde seg til og reflektere over. Retningslinjene gjenspeiler forskerfellesskapets egne verdier og normer, og de skal sikre akademisk frihet, ansvarlighet og integritet i forskningen (NESH, 2021). Forskerrollen forbindes med forskerens moralske integritet, evne til empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og handlinger knyttet til prosjektet, og er avgjørende for den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning. Forskeren er det viktigste redskapet til innhentning av kunnskap, og det er viktig at det gjennom hele prosjektperioden gjøres oppveininger av etiske retningslinjer og vitenskapelige hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren må selv identifisere og vurdere etiske dilemmaer og utvise et reflektert og velbegrunnet skjønn (NESH, 2021). I god tid før deltakere kan rekrutteres og datainnsamlingen kan starte, må prosjektet meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). De har som hovedoppgave å bidra til at forskere og forskningsinstitusjoner ivaretar lovpålagte plikter i henhold til personvernopplysningsloven. Dette prosjektet er meldepliktig fordi det forutsetter oppbevaring og bruk av personopplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner og det skal benyttes lydopptak under intervjuene (Ingierd, 2018; NSD, U.å.).

Det har vært sentralt gjennom hele forskningsprosessen å reflektere over mulige konsekvenser for deltakerne og den populasjonen de representerer. Forskningsprosjektets formål har vært å belyse ulike oppfatninger av hvordan språk- og kommunikasjonsvansker kan utløse utfordrende atferd hos individer med autismespekterforstyrrelse, et tema som tenkes å kunne være både relevant og nyttig kunnskap for den større gruppen som deltakerne representerer. For foresatte angår dette samtidig personlige og sensitive temaer som angår dem selv og deres barn, og intervjuene kunne potensielt ha resultert i konfliktfylte ytringer om relasjoner i støttesystemet. Valget om å benytte observasjoner av individer som ikke har samtykkekompetanse, medførte i tillegg et motsetningsforhold i avveging av forskningens nytte opp mot risiko for skade eller belastning på enkeltindivider (NESH, 2021). Det ble vurdert at nytte av forskningen for den enkelte og gruppen det forskes på, veide tyngre enn etiske implikasjoner dersom foresatte samtykket informert, frivillig og utvetydig på vegne av sine barn. De var innforstått med hvordan observasjonsdataene ville behandles konfidensielt og taushetsbelagt og presenteres anonymisert i forskningsrapporten. Alternativet hadde vært å tilpasse utvalget etter de krav og retningslinjer som lettere lar seg innfri. Detteville medført at individer uten samtykkekompetanse hadde blitt utelatt fra prosjektet. For å unngå dette ble i stedet forskningsspørsmålet endret slik at individer uten samtykkekompetanse ikke ble sentrale informanter, men utgjorde supplerende datamateriale. Dette medførte samtidig andre forskningsetiske implikasjoner fordi det innebærer en systematisk utvelgelse av deler av

befolkningen (Backe-Hansen, 2009; Ellingsen, 2015; Kaiser, 2018; NESH, 2021). Med utgangspunkt i prosjektets varighet og ressurser, ble det vurdert at dette var den mest forenelige løsningen. Gjennom deltakende observasjon vil forskeren kunne gi sine egne beskrivelser og fortolkninger av aktørenes handlinger samtidig som at risikoen og belastningen anses som ubetydelig for de involverte. For å forhindre at deltakelse i prosjektet blir utleverende og belastende for alle involverte, har det vært særlig viktig å sikre deltakernes anonymitet slik at de ikke kan gjenkjennes dersom noen i deres omgangskrets leser rapporten.

Det har vært viktig for meg å opptre åpent, nysgjerrig, tillitsfull og respektfull overfor deltakerne, samtidig som det fremmes fri, god og forsvarlig forskning som gjennom etiske vurderinger sikrer en god vitenskapelig praksis (NESH, 2021).

4 Presentasjon og diskusjon av empiri

I dette kapittelet vil funn hentet fra analysen presenteres og diskuteres i lys av teori, forskning, styringsdokumenter og lovverk. Informantenes uttalelser og beskrivelser av observasjoner vil i hovedsak gjengis med egne ord, men også med direkte sitater. Dette for å i størst mulig grad overholde anonymitet og konfidensialitet overfor deltakerne. Drøftingstemaene vil gjenspeile kategoriene som ble identifisert i datamaterialet gjennom analyse, problemstilling og forskningsspørsmål og den teoretiske forankringen. I tillegg vil det spesialpedagogiske perspektivet ligge til grunn for diskusjonen med vektlegging av mulighetsperspektiver. Uttalelsene vil i hovedsak kunne knyttes til fremmende og hemmende faktorer i barnets utvikling.

4.1 Hovedfunn

I intervjuene og den deltagende observasjonen er det gjennomgående at situasjoner der barnet ikke blir forstått eller selv ikke forstår, ofte er utløsende faktorer for utfordrende atferd. En spesialpedagog beskriver kjerneproblematikken som er gjennomgående i alle intervjuene:

Man kan jo bare tenke seg dersom en ikke hadde klart å formidle noen ting. Man kan jo selvfølgelig bruke kroppsspråk, men det er noe med at kommunikasjon og språk betyr alt. Det gir trygghet, ro og forutsigbarhet.

Årsakene til at atferden oppstår kan derimot knyttes til mange ulike faktorer både i forbindelse med barnets diagnoser og komorbide lidelser, miljøbetingelser og det helhetlige systemet. Blant det som ofte trekkes frem er fysiologiske/somatiske plager, manglende muligheter til å uttrykke disse, samt sine ønsker og behov, manglende trygghet og forutsigbarhet og betydningen av relasjoner når barnets nonverbale signaler og kommunikasjonsformer skal tolkes. I tillegg presiserte spesialpedagogene viktigheten av tilgjengelige og funksjonelle kommunikasjonsmidler og at det krever innsats fra barnets oppvekstmiljø for å oppnå og ivareta funksjonell kommunikasjon.

Hovedforskjellen i uttalelsene er at foreldre setter søkelys på hvordan barnet skiller mellom ulike arenaer og viktigheten av dette, mens spesialpedagogene savner større overensstemmelse mellom barnets hovedarenaer og sentrale omgivelser. En foreldre sa:

Han har ulike måter å opptre på i samspill med ulike personer og arenaer, på samme måte som vi gjør. Vi oppfører oss jo ulikt når vi er på jobb, hjemme og rundt omkring, og han gjør jo det han også. Så det syns vi er positivt. Det viser at han har noe sosial kompetanse på sitt nivå.

Mens spesialpedagogen presiserte:

Dette med å ha en felles forståelse på alle arenaene som barnet er på er ofte utfordrende. Hvilke tilnærminger en har til eleven, dette med å ta den på alvor. For eksempel grensesetting kontra medvirkning, hva er greit og ikke greit. Det å ha et tydelig nok system som fungerer og alle kan bruke, og at det er tilgjengelig for eleven.

Kompetanse både i arbeid med barnet og i samarbeid mellom ulike instanser og foreldre er også et sentralt tema som var gjennomgående i de fleste intervjuer.

Funnene utgjør de tre hovedkategoriene *utfordrende atferd*, *forebygging* og *barnets oppvekstmiljø*, og videre underkategoriene «komorbiditet», «medvirkning», «funksjonell

kommunikasjon», «atferdsanalyse», «samarbeid», «relasjoner» og «kompetanse». Kategoriene reflekterer en helhetlig forståelse av forskningstemaet og tilnærming for å besvare problemstillingen «*hvordan kan språk- og kommunikasjonsvansker utløse utfordrende atferd hos individer med autismespekterforstyrrelse?*». Dette inkluderer hvordan faktorer i alle nivåer og systemer av barnets oppvekstmiljø påvirker deres læring og utvikling. Ikke minst er kommunikasjon grunnsteinen i alle typer mellommenneskelige relasjoner, og språket regnes som et medierende redskap av kommunikasjonen (Vygotsky, 1978). Ulike former for språk (verbalspråk, tegnspråk, kroppsspråk og ASK) utvikles gjennom praktisering og mennesker har et grunnleggende behov for å kommunisere (Vygotsky, 1978). Manglende språk er forbundet med atferdsmessige avvik og påvirker viktige utviklingsområder (Najdowski et al., 2014; Vygotsky, 1978). Kommunikasjon vil derfor være en overordnet kategori og begrep når observasjoner og intervjupersonenes uttalelser diskuteres i lys av teori, forskning og forankring i lovverk og styringsdokument. I tillegg argumenteres det for at tidlig og forebyggende innsats er overordnede prinsippl som implisitt reflekteres i de fleste temaer og kategorier. Skolen er en viktig forebyggende arena, og gode ansatte med solid og oppdatert kunnskap, er ifølge regjeringen, nøkkelen til et godt opplæringsløp som gir alle elever grunnlag for videre livsmestring. Det er også skolens samfunnsoppdrag å skape gode rammer for alle barn og unges oppvekst og utvikling (Meld. St. 19 (2015–2016)).

4.2 Utfordrende atferd

Språk- og kommunikasjonsvansker kan for individer med autismespekterforstyrrelse gjøre samspillet med andre mennesker utfordrende, blant annet på grunn av deres vansker med å oppfatte sosiale spilleregler, normer og underliggende forventninger og dermed tilpasse atferden i ulike sosiale situasjoner (APA, 2013; Statped, 2021). Forskningslitteraturen beskriver hvordan noen barn med språkvansker kan utvise internalisert atferd i form av å bli sky og tilbaketrukket. Andre uttrykker eksternalisert atferd og strever med å beherske seg når de blir frustrert (Hallett et al., 2010; Snowling et al., 2006). Hvordan utfordrende atferd oppfattes og forstås av barnets sentrale personer og omgivelser, har mye å si for valg av utredningsstrategier, pedagogiske tiltak og forventninger til barnets utvikling. En individfokuset forståelse av utfordrende atferd risikerer å overse viktige miljøbetingelser som forårsaker eller utløser en spesifikk atferd. Slike forklaringer er ofte egenskapsrelaterte, og personen det gjelder beskrives gjerne som mistilpasset, usosial, impulsiv, aggressiv, lat og lignende. Atferden kan også forstås i lys av diagnoserelaterte forklaring, for eksempel at den utfordrende atferden skyldes intellektuell funksjonsnedsettelse, autismespekterdiagnosen, atferdsforstyrrelse eller lignende (Øzerk & Øzerk, 2020). Slik intervjupersonenes uttalelser og deltagende observasjoner tolkes, kan den utfordrende atferden som barna og deltakerne utviser, i hovedsak knyttes til både individorienterte og diagnostiske årsaksforklaringer. Samtidig vektlegger flere intervjupersoner de relasjonelle- og systemorienterte faktorer når utløsende betingelser for atferden vurderes. Det er også gjennomgående at barnas omsorgspersoner og lærere forbinder deres utfordrende og destruktive atferd til «*det som dypest sett er hovedutfordringen her, de mangler et språk og begrepsapparat*», slik en forelder uttrykte det. Det argumenteres samtidig for at det er en naturlig sammenkobling på bakgrunn av forskningens problemstilling.

4.2.1 Sensorisk følsomhet

I intervjuene nevnes både indre og ytre faktorer som kan utløse utfordrende atferd i ulike situasjoner. De gjennomgående faktorene som nevnes er ulike former for sansestimuli

som høye lyder, sterkt lys, lukter, at andre dunker med gjenstander, prat og støy. Sensoriske vansker er blant de vanligste kjennetegnene ved ASF og kan utløse uvanlige reaksjoner på slike sensoriske stimuli som intervjupersonene nevner. Dette forbindes videre til egenskaper som både kan knyttes til individet og til dens omgivelser (Kaland, 2009; Rogers & Ozonoff, 2005). Mange med ASF har en eller flere hyper- eller hyposensitive sanser som gjør at hjernen tolker sanseinntrykk annerledes (Andersen & Kleven, 2018). I tillegg kan dette sees i sammenheng til gruppens tendens til overselektivitet («stimulus overselektiv») som gjør dem uoppmerksomme på de vesentlige og meningsfulle elementene ved et sanseinntrykk fordi de kun fokuserer og responderer på en uvesentlig detalj (Haymes, 1995; Lovaas, 2003; Lovaas et al., 1979). En spesialpedagog fortalte at det i slike situasjoner kan oppstå utfordrende atferd fordi eleven ikke klarer å filtrere ut og konsentrere seg om sine egne aktiviteter eller oppgaver. Uten et funksjonelt talespråk eller kompensierende kommunikasjonsformer, kan barnet ha vanskeligheter med å gi uttrykk for den sensoriske overbelastningen de opplever og i stedet utspille seg som irritasjon, konsentrasjonsvanskers, aggresjon eller angstreaksjoner (Green et al., 2013; Øzerk & Øzerk, 2020).

4.2.2 Sosial interaksjon

Intervjupersonene fortalte at store folkemengder ofte kan være utfordrende for barna på grunn av de sensoriske overbelastningene knyttet til lyder, prat, o.l., eller at barnet kan virke tydelig stresset og føle seg «innestengt». Ofte kan barnet da utvise utfordrende atferd i form av å lage høye lyder og dermed forstyrre andre. Som en spesialpedagog sa det «*utagerende situasjoner kan også handle om at elevene føler seg innestengt, får litt klaustrofobi. Eller lyd, musikk, prat og blick fra andre. Det er mye som kan spille inn og skape kaos og uro*». Det påpekes også at barnets rare lyder kan skape reaksjoner fra andre i form av fnising og kinking, og at dette kan oppleves ubehagelig for eleven og dermed utløse utagering i ulike former. Forskning tilsier at individer med denne type atferd i større grad risikerer å bli ekskludert fra ulike miljøer og i mindre grad blir inkludert i ordinære læringsmiljø (Buescher et al., 2014; Emam & Farrell, 2009; Flynn & Lo, 2016; Ogden & Hagen, 2018; Tsiouris et al., 2011). Kompleksiteten i det sosiale samspillet og sosiale krav øker etter hvert som barnet blir eldre. Derfor kan ungdomsårene være særlig utfordrende for individer med ASF (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019). Det kan medføre at ungdommer med ASF unngår arenaer som krever sosial interaksjon, noe som ofte mistolkes som at de ikke *ønsker* eller er *interesserte* i sosial kontakt, når det motsatte ofte er tilfellet (Ellingsen, 2015; Pellicano, 2012). En rekke negative konsekvenser er forbundet med manglende sosiale relasjoner, blant annet skolevegring, stress, ensomhet, depresjon og angst (Laugeson & Ellingsen, 2014). Angst i tidlig barndom er i tillegg funnet å kunne redusere barnets muligheter til å utvikle sin sosiale kommunikasjon i møte med jevnaldrende. Manglende sosiale ferdigheter kan videre utløse stressopplevelser som kan føre til at individer med ASF ofte har behov for rutinepregede aktiviteter som gir trygghet og forutsigbarhet, og dermed reduserer stressnivået (Hallett et al., 2010). Samtidig påpeker Pellicano (2012) at barn med ASF ikke vokser opp i et vakuum, og understreker betydningen av sosiale relasjoner og oppvekstmiljøets betydning for utvikling av eksekutive funksjoner. Den rådende oppfatningen om at individer med ASF foretrekker å være alene, resulterer ofte i at de mottar opplæring atskilt fra jevnaldrende. Dette vil redusere deres muligheter til opplæring og deltakelse i sosiale aktiviteter som kunne styrket deres kognitive prosesser (Pellicano, 2012; Øzerk & Øzerk, 2020). En slik individorientert oppfatning virker å frasi seg ansvaret for å mobilisere nok ressurser til å inkludere barn med ASF i viktige sosiale læringssituasjoner som kan styrke deres sosiale og kommunikative ferdigheter. En

forelder påpekte at sønnen *«tross alt lever i et samfunn med masse lyder, folk, og andre mulige triggere, og ikke alt kan foregå på hans premisser»*. Individuer med ASF har derfor behov for hjelp og støtte til å skape sosiale relasjoner og vennskap, som Kaale og Nordahl-Hansen (2019) mener vil ha positiv innvirkning på flere sentrale utviklingsområder.

4.2.3 Komorbiditet

Det kan ikke antas at autismespekterforstyrrelse utelukkende forklarer språk- og kommunikasjonsvansker, da diagnosen ofte forbindes med tilleggsvansker som kan ha sentral innvirkning på kommunikasjonsferdigheter, språkutvikling og atferd (Eigsti, 2011; Irvine et al., 2016; Lai et al., 2014; Lundström et al., 2011; Vulchanova et al., 2015). For eksempel har omtrent 30 % av barn med ASF i tillegg ADHD som også kan medføre svikt i læringsprosesser og sosial fungering (APA, 2013; Hansen et al., 2018; Jang et al., 2013; Stevens et al., 2016). Utydelig tale tilknyttet sammensatte utviklingsforstyrrelser er også noe som en spesialpedagog påpeker er gjennomgående for flere av elevene med ASF. Hun sa det slik *«Utydelig tale går ofte igjen, ikke bare fordi de har autisme, men også fordi elevene våre ofte har sammensatte utviklingsforstyrrelser. Dette er ofte de elevene som har de største utfordringene»*. Hulme og Snowling (2009) fant at språkvansker knyttet til komorbiditeten ASF og ADHD, i noen tilfeller kan skyldes uoppmerksomhet og konsentrasjonsvansker fremfor autismerelaterte symptomer. En forelder fortalte *«de utagerende situasjonene skjer ofte i en forrykende fart der hun ønsker å nå frem til det hun vil tilegne seg før vi klarer å stoppe henne»*. Hastverket som beskrives kan sees i sammenheng med tilleggsgdiagnosene hennes, intellektuell funksjonsnedsettelse og ADHD. Samtidig antyder sitatet at han mener at hun ønsker å tilegne seg en gjenstand (ofte matrelatert) før nærpersoen klarer å stoppe henne fordi hun ikke aksepterer de sosiale spillereglene. Ifølge theory of mind vil rundt 80 % av barn med ASF ikke forstå at det å ta, for eksempel en annens kjekspakke, provoserer frem negative følelser og reaksjoner hos den andre (Happé, 1994). Denne type sinneblindhet er med på å svekke deres forutsetninger for sosialt samspill og kommunikasjon (Baron-Cohen, 2001; Ratto et al., 2018). Når en spesialpedagog beskriver lignende situasjoner oppfatter hun at elevene under selve utageringen kan ha vansker med å «rekke innom» et kommunikasjonshjelpemiddel (talemaskin eller bildekommunikasjon) for å beskrive deres emosjonelle tilstand eller hva de ønsker å oppnå. I tillegg kan dette danne uheldige mønstre der den utfordrende atferden blir en alternativ metode for å oppnå det en vil. *«Jeg tror at når de blir trigget av en lyd eller lignende, så er det vanskelig å gå innom en talemaskin eller et bilde (kommunikasjonsverktøy) for å forklare at nå er jeg sint eller redd, hjelp meg. At det danner seg et uheldig mønster»*. Det er ofte en utfordring at barn med ASF har vanskeligheter med å beskrive egne følelser (Øzerk & Øzerk, 2020). Det er videre viktig at de som er involvert i utredningen av barn med mulig ASF, har kunnskap om komorbiditet og dens kompleksitet. Lord og Jones (2012) hevder at en autismespekterdiagnose ikke beskytter individet eller dets omgivelser mot andre lidelser, men heller øker risikoen for at en rekke vansker og atferdsmessige utfordringer forekommer samtidig. En riktig diagnose er også en forutsetning for å planlegge og gjennomføre tidlige og kvalifiserte intervensjonstiltak (Øzerk & Øzerk, 2020).

4.2.3.1 Somatiske plager

I tillegg til barnas utfordringer knyttet til sosial kommunikasjon og interaksjon, gir samtidig intervjupersonenes uttalelser og observasjonene innsikt i andre utløsende faktorer som fysisk smerte og ubehag i kroppen og somatiske plager som barnet ikke mestrer å kommunisere på hensiktsmessige måter. For eksempel kan det være en

ubehagelig lapp i genseren, at det klør og de ikke klarer å nå stedet eller formidle til andre at de trenger assistanse. Dette kan også knyttes til helsemessige ubehag og somatiske plager som magevondt, hodepine eller tannpine. For eksempel ble det ved omsorgsboligen observert et barn som strevde med det som virket å være kraftig frustrasjon, som samtidig resulterte i angrep mot nærpersion og selvskading ved å bite seg selv i hånden. Det viste seg at barnet var obstipert, noe som gir en naturlig forklaring til atferden. En foreldre utviste medfølelse da han nevnte et lignende eksempel og sa «*man kan jo bare tenke seg hvis hun har vondt i magen og ingen skjønner hva som er problemet hennes, det må være frustrerende*». I en amerikansk undersøkelse dokumenterte Chaidez et al. (2014) at mage- og fordøyelsesproblemer forekommer nesten åtte ganger hyppigere blant barn med ASF enn deres jevnaldrende, mens Schieve et al. (2012) fant at fordøyelsesproblemer forekommer 3,5 ganger oftere hos barn med ASF. Når barnet ikke har talespråk, er det funnet at smertene ofte kan komme til uttrykk gjennom signaler som å kløre seg bak, presse inn magen eller skjære tenner, selvskading, nekte å spise eller annen uønsket atferd (Øzerk & Øzerk, 2020). Dette viser kompleksiteten i årsakssammenhenger når utfordrende atferd skal beskrives og tolkes.

Når barnet ikke kan fortelle hvor det kjenner ubehag kan også gjøre sykdomsforløp utfordrende for både barnet og omgivelsene. En forelder beskriver det som utfordrende når det blir «*kremlologi*» å identifisere hva som er problemet. For eksempel fikk barnet hans Covid-19 og sluttet å spise. Foreldrene forstod ikke sammenhengen før far ble syk og mistet smakssansen noen dager senere. En annen ting som nevnes er barnets egne forståelsesrammer rundt helsetilstanden og at det ofte er utfordrende for foreldrene å ikke kunne trøste og berolige: «*et normalt fungerende barn ville jo ha gitt uttrykk for at maten ikke smaker noe, men det kunne ikke han. Så helsesituasjoner kan være en kommunikativ utfordring. Også at vi ikke kan si til han at det går over, bare slapp av, o.l.*». Søvn blir også trukket frem som en av de største utfordringene når det gjelder utfordrende atferd. Flere studier rapporterer at over halvparten av barn med ASF har kroniske søvnproblemer (Cortesi et al., 2010; Goldman et al., 2009; Krakowiak et al., 2008; Warikoo & Faraone, 2013). Søvnproblemene kan innebære vanskeligheter med å sove og hyppige og langvarige oppvåkingsperioder om natten, kombinert med at de ofte våkner tidlig om morgenen (Cortesi et al., 2010). Alle barna som omtales i denne studien har søvnrelaterte utfordringer, og det ble observert hvordan leggesituasjoner ved omsorgsboligen ofte medførte økt utfordrende atferd fordi barnet strevde med innsovning. Dette innebar blant annet tvangspregede mønstre av vannlating og avføring på gulvet. Søvn er et grunnleggende behov og nødvendig for utviklingen av synapsene (nerveforbindelser i hjernen) og for hjernens modning. Søvnproblemer har ofte negative ringvirkninger, og påvirker individets daglige læringssituasjoner, atferd, oppmerksomhet, sosiale kommunikasjon og sosiale ferdigheter (Günes et al., 2019). Komorbide lidelser som blant annet angst, depresjon og epilepsi, forverrer ofte søvnproblemer (Øzerk & Øzerk, 2020). En spesialpedagog fortalte at dersom det er perioder med mye utagering, ber de ofte foreldrene å ta barnet til lege for å utelukke fysiologiske og somatiske plager.

4.2.4 Utfordrende atferd som kommunikasjon

Misforståelser og barnas forsøk på å gjøre seg forstått var et gjennomgående tema i alle intervjuene. Blant annet påpekes det at den utfordrende atferden ofte kan være uttrykk for sinne, frustrasjon, aggresjon, at de er lei seg o.l. Selvskading trekkes også frem som et uttrykk for at barnet ikke har det bra og at det er noe som er galt. Barn har en sterk vilje til å kommunisere, og mennesket har en unik evne til å lære å bruke ulike former for språk (tale, tegn, o.l.) (Rygvdal et al., 2019). I utagerende situasjoner ble det under

deltagende observasjon erfart at det ofte var utfordrende å få «kontakt» med barna for å berolige stressfølelsene de tilsynelatende opplevde og oppnå felles forståelse. Felles oppmerksomhet er funnet å ha sterk sammenheng med språkutvikling hos barn med ASF (Sigman & Kasari, 1995). Ifølge Baldwin (1995) lærers språk gjennom episoder av felles oppmerksomhet der objekter og hendelser benevnes og beskrives av den andre. Å kunne ta initiativ til felles oppmerksomhet og få andre til å rette oppmerksomheten mot det en er interessert i, er viktig for deres sosiale fungering (Akhtar et al., 1991). Som en forelder så treffende påpekte *«hadde vi forstått hva hun prøver å formidle at hun ønsker, kunne hun ha fått gjennomført det og da ville hun ha roet seg»*. I lys av kunnskapen om utfordringer knyttet til sosial kommunikasjon og tilleggsvansker som ofte forekommer samtidig hos individer med ASF (for eksempel ADHD og intellektuell funksjonsnedsettelse), argumenteres det at felles oppmerksomhet ofte kan være en komplisert øvelse for dem dette gjelder.

Ifølge intervjupersonene handler mange episoder med utfordrende atferd om kommunikative misforståelser. Dersom slike misforståelser ofte forekommer og det er knyttet stress til flere arenaer, skal det ifølge spesialpedagogene lite til før atferden eskalerer. En spesialpedagog presiserte *«det mest utfordrende er utydelig kommunikasjon og at det ofte oppstår misforståelser mellom nærpersion og elev. Du ser at eleven prøver å formidle noe, men vi klarer ikke å oppfatte og gi eleven det verktøyet den trenger for å uttrykke seg»*. Personer med ASF er ofte sensitive for forandringer i miljøet eller i rutiner, og det foretrekkes ofte nærmest tvangspregede rutiner (APA, 2013; NevSom, 2021; van Engeland & Buitelaar, 2008; Duvold & Sponheim, 2008). For eksempel fortalte en forelder at det sjelden oppstår krisesituasjoner hjemme fordi *«jeg forbereder alltid og det meste skjer i bestemte rekkefølger»*. En spesialpedagog opplever at elevene ofte kan ha forventninger om hva som skal skje eller faste mønstre de ønsker å opprettholde, men så blir det ikke slik det har forventet. Forventningsbrudd kan føre til stor fortvilelse og frustrasjon hos individer med ASF, og deres rigiditet og motstand mot endring gjør det ofte vanskelig for dem å endre forestillinger eller se alternative måter på å handle på (Bernier, 2014; Duvold & Sponheim, 2008; NevSom, 2021; van Engeland & Buitelaar, 2008). Bakken (2015) understreker at personer med ASF og intellektuell funksjonsnedsettelse ofte har sine styrkeområder knyttet til sine særinteresser, og at disse kan bidra til å skape trygghet og trivsel for individet. Spesialpedagogen eksemplifiserte med bruk av Youtube som pauseaktivitet, men hvis nærpersionen avslutter aktiviteten før hele filmen er ferdig, *«da skjønner jeg at eleven blir forbannet når han ikke får se ferdig videoen»*. Laurent og Rubin (2004) fant at utfordrende atferd hos individer med ASF, for eksempel sinneutbrudd, ofte blir feilaktig tolket som noe individene gjør med vilje. Ofte handler atferden om deres reduserte eller manglende evne til selvregulering. Affektreguleringsvansker er vanlig hos mennesker med ASF og handler om evnen til å bevisst eller ubevisst kunne endre sin emosjonelle tilstand til adaptiv og målrettet atferd (Joshi et al., 2018; Mazefsky et al., 2013). Affektreguleringsvansker kjennetegnes ved lav terskel for frustrasjon, sinneutbrudd, utålmodighet og høy emosjonell reaktivitet (Reimherr et al., 2007). Dette arter seg som impulsive reaksjoner på emosjonelle stimuli på lite hensiktsmessige måter (Laurent & Rubin, 2004). I noen tilfeller kan dette resultere i at barn med ASF blir tilskrevet negative egenskaper eller intensjoner uten at det er grunnlag for dette (Sciutto et al., 2012). Spesialpedagogen påpeker videre viktigheten av lydhøre og forståelsesfulle nærpersioner som kan oppfatte og imøtekomme barnets ønsker, for eksempel å se ferdig Youtube-filmen, og ikke være bastante på at planen skal følges slavisk. Når barn strever med tilpasningsvansker og affektiv og emosjonell regulering, argumenteres det derfor for at

vesentlige personer i oppvekstmiljøet må ha kunnskaper om at slike emosjonelle reaksjoner ligger utenfor barnets kontrollområde og imøtekomme dem med raushet, empati og vilje til å tilpasse omgivelsen ut fra barnets ønsker og behov (Garrels & Halvorsen, 2021). Det blir en selvpoppfyllende profeti dersom barnets oppvekstmiljø skal av reagere på samme måter som er knyttet til barnets vanskeområder.

4.2.4.1 Barnets opplevelse av utfordrende situasjoner

En spesialpedagog sa:

Elevens opplevelse i utfordrende situasjoner er vanskelig å beskrive fordi noen av dem har et kognitivt nivå på rundt 18 måneder og mangler forståelsen for hva som ligger frem i tid eller evnen til retrospektiv. Mange av elevene som vi har mangler også evne for empati. Så det handler om å kommunisere for å oppnå en forståelse på deres nivå. At mulighetene deres optimaliseres.

Ifølge theory of mind knyttes dette til reduserte eller manglende perspektivtakingsevner som er nødvendig for å forstå og forutsi andres reaksjoner på handlinger (Baron-Cohen, 1995). Dette krever høyere kognitive ferdigheter som mentalisering, og intellektuell funksjon er funnet å være blant de viktigste prediktorene for barnets utvikling innenfor de fleste områder (Howlin et al., 2004). En spesialpedagog beskrev hennes inntrykk av elevens opplevelser som:

I hodet til eleven i utagerende situasjoner tror jeg det er kaos, uro, utrygghet og redsel. I de verste situasjonene ser du redselen i øynene til eleven. Det er ikke sinne, men redsel. Det er jo også ulike former for angst, fobier og triggere som også spiller inn i slike situasjoner.

Eksekutive funksjoner bidrar til fleksibilitet overfor endringer og regulering av respons og målrettet handling (Eigsti, 2011; Frith & Baron-Cohen, 1987; Hill, 2004; Lezak et al., 2012). Det ble for eksempel observert et barn som i overgangssituasjoner reagerte med å låse seg (strammer hele kroppen), hyle og selvskade. Situasjonene ble tolket som uforutsigbar for barnet fordi det oppstod et forventningsbrudd eller at han ikke hadde kontroll over hva som skulle skje og hvorfor aktiviteten ble avsluttet. Regulering av oppmerksomhet (kontrollere sanseintrykk), intensjon (atferdskontroll) og tanker (hukommelse og prosessering) bidrar til å se sammenhenger mellom hendelser i fortid og nåtid, og hjelper mennesker å forutsi framtidige hendelser (Barkley, 2012; Øzker & Øzker, 2020). En spesialpedagog fortalte «*jeg har erfart at i etterkant av en utagering, så vil ofte eleven snakke om det og gi uttrykk for sine følelser og hvorfor disse oppstod*». Det antas at mentaliseringsevnen som kreves til å se tilbake i tid vil avhenge av elevens funksjonsnivå og at behovet for en slik «debrief» dermed vil variere. Når et barn gir uttrykk for et slikt behov er det ifølge spesialpedagogen «*viktig å bekrefte og imøtekomme eleven og forklare at det er greit å bli sint iblant og at alle blir det. Prøve å roe ned ved å snakke om det*». Den andre spesialpedagogen understrekte viktigheten av at kommunikasjonen legges på et nivå slik at eleven forstår og deres muligheter optimaliseres.

4.2.5 Medvirkning

I et medvirkningsperspektiv er det av stor betydning for mennesker å kunne påvirke eller ta kontroll over hendelser i omgivelsene sine (Eikeseth et al., 2010). Ved hjelp av ASK må elevene ifølge spesialpedagogene få mulighet til å uttrykke ønsker og påvirke hverdagen sin slik at de får «empowerment i sitt eget liv». Ikke minst at alle initiativ og forsøk på medvirkning oppfattes og blir tatt på alvor. Det handler om å møte elevene med pågangsmot og optimisme i arbeidet for å støtte og stimulere deres tro på egne

forutsetninger slik at negative mønstre forhindres (Seligman, 2011). Når spesialpedagogene beskriver elevenes *medvirkning*, knyttes begrepet i hovedsak til deres muligheter til å ta *valg*, uttrykke *vilje* og *protestere*. For eksempel fortelles det om en elev som er ivrig på å bytte om på dagsplanen sin og at dette kan imøtekommes ved å gjøre aktiviteter i en annen rekkefølge enn det som var planlagt. Hun sa «*dersom eleven får gjøre det den har mest lyst til først, kan motivasjonen for neste jobbeøkt økes*». Medvirkning i form av å bli hørt, oppleve at en har verdi og får bidra, kan ifølge Barneombudet (2017) fremme både helse, trivsel og læring. Å medvirke handler også om å få nødvendig informasjon til å håndtere hverdagen, særlig når det gjelder barn som har utfordringer med overganger og manglende stabilitet i livet. Dette inkluderer nok informasjon til å gjøre seg opp en mening, og vite hva de kan medvirke til (Barneombudet, 2017). Lydhørhet og tålmodighet nevnes som viktige kvaliteter hos sentrale personer i elevens oppvekstmiljø, som gir eleven mulighet til å prosessere informasjonen, alternativer og valgmuligheter, og dermed blir i stand til å gjøre aktive valg. For eksempel gjorde en elevs apraksi (forstyrrelse i evnen til å utføre viljestyrte, målrettede bevegelser) at det ofte tok lang tid før hun klarte å respondere eller ta aktive valg. Det er ikke uvanlig at barn med ASF har utfordringer knyttet til planlegging og gjennomføring av komplekse handlingskjeder (Mundy & Mastergeorge, 2012). Dette forbindes med deres svakere eksekutive funksjoner og kognitive prosesser som gjør målrettet og viljestyrt atferd mulig, blant annet arbeidsminne, impuls kontroll, selvregulering og kognitiv fleksibilitet (Barkley, 2012; Lezak et al., 2012).

Barneombudet (2017) er bekymret for at skolen ikke etterlever plikten til å la elevene medvirke i opplæringen. Store deler av hverdagen deres er bestemt på forhånd, og noen ganger er det også de helt enkle tingene som kan gi dem bedre skolehverdag. En spesialpedagog påpeker at det av disse grunner er særlig viktig å gi elevene valgmuligheter, for eksempel i form av å hente seg ordbilder og sette opp ønsker til aktiviteter. En forelder fortalte at skolen jobber målrettet for at sønnen skal uttrykke vilje, selv om dette ikke er noe de jobber aktivt med hjemme fordi de opplever å i hovedsak forstå ønskene hans. Medvirkning handler ifølge en spesialpedagog også om å lære seg barnets språk slik at de blir forstått. En annen trekker frem «*i tillegg må de få mulighet til å protestere kommunikativt uten å bruke utfordrende atferd for å gjøre dette*». I læreplanverket er det forankret at elevene skal få erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har en reell innflytelse og kan påvirke det som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spesialpedagogene er ikke i tvil om at ivaretagelse av barnas medvirkning ikke vil være mulig uten å styrke deres kommunikasjonsferdigheter. Ifølge dem handler manglende medvirkning ofte om misforståelser når eleven forsøker å sette grenser for seg selv, noe som også implisitt bekreftes i foreldreintervjuene. Videre fortalte spesialpedagogene at elever som gjentatte ganger prøver å påvirke situasjonen sin, enten ved bruk av ASK eller atferd, opplever å ikke bli forstått eller tatt på alvor, så etter hvert resignerer de utviklingsmessig. En viktig spesialpedagogisk oppgave er å hjelpe elever å utvikle såkalte «self-efficacy-belief», som vil gi dem mulighet til å påvirke forhold i omgivelsene sine som kan gi ønskelige konsekvenser (Bandura, 1986). Videre kan dette bidra til opplevelse av trygghet, mening og mestring i hverdagen. Opplevelsen av å ikke ha kontroll over sentrale faktorer i livet, kan derimot resultere i bekymring, maktesløshet eller desperasjon (Bandura, 2006). Spesialpedagogene påpeker at elever som erfarer og får forståelse for årsak-virkning, virker å få en ny glød i livet og kommuniserer mer aktivt. I den forbindelse sies det «*de fleste elevene hos oss har høyt stressnivå i kroppen og høye skuldre, men du ser at de senker skuldrene og blir mer trygge på at de kan påvirke sin egen hverdag når de kommuniserer noe. Det er helt*

magisk». Ifølge Befring (2012b) må barn oppleve noe positivt ved opplæringen og erfare at læringsarbeidet er til nytte, gir glede og engasjement. Blant annet omfatter dette utvikling av selvregulerende ferdigheter til å bruke ressursene sine på formålstjenlige måter. Dette inkluderer selvbeskyttende ressurser til å motstå fristelser som kan få uheldige konsekvenser, for eksempel i form av utfordrende atferd (FFO, 2017). Det forutsetter at opplæringen legger til rette for elevenes aktive deltakelse og medvirkning i læringsaktiviteter, samt at det stilles realistiske krav og forventninger til elevene basert på deres forutsetninger (Nilsen, 2014; Åmot, 2015). For å ivareta elevenes medvirkning fortalte spesialpedagogene at de aktivt bruker valgtavler når dagsplanen skal settes, slik at eleven får mulighet til å velge attraktive pauseaktiviteter eller påvirke aktivitetens rekkefølge. Spesialpedagogene er ikke i tvil om at ivaretagelse av elevenes rett til medvirkning, at deres initiativ til påvirkning tas på alvor ved å få funksjonelle kommunikasjonsmuligheter (ASK), vil øke deres livskvalitet.

4.3 Forebygging

I en spesialpedagogisk sammenheng innebærer forebygging å beskytte barn mot forhold som kan medføre, vedlikeholde eller forsterke en problemutvikling, eller tiltak som fremmer barns personlige kompetanse til å beskytte seg selv (Befring, 2019a). Med kunnskaper om utløsende faktorer for utfordrende atferd er det viktig at barnets oppvekstmiljø legger omgivelsene til rette slik at mulige triggere og utløsende faktorer reduseres (NAKU, 2021). Dette inkluderer alternative og supplerende kommunikasjonsmuligheter som gir anledning til å formidle eventuelle ubehag, ønsker og behov. Opplevelse av trygghet og forutsigbarhet er gjennomgående intervju temaer og det presiseres at språk- og kommunikasjonsvansker, samt tilgang til nødvendige kommunikasjons hjelpemidler bidrar til dette. Slik en forelder påpekte det, dreier det seg om *«i stedet for å hele tiden konfrontere han med de situasjonene som han oppfører seg destruktivt i, så prøver vi å løse det ved å være kreative og fjerne den muligheten»*, noe de opplever god effekt av. Ved de spesialiserte tilrettelagte opplæringstilbudene har alle elever egne elevrom som er optimalt tilpasset dem, både i forbindelse med opplæringsmateriell, sikkerhet ved utfordrende atferd av både eksterne og internalisert karakter, samt behov for skjerming i forbindelse med sensorisk overbelastning. I tillegg har de et personalteam rundt seg som er sammensatt på bakgrunn av relevant kompetanse knyttet til elevens vanskeområder, og består av både lærer (spesialpedagog), miljøterapeuter, fagarbeidere og assistenter. Dette vitner om en systemorientert og organisatorisk tilnærming til det forebyggende arbeidet. Samtidig er det viktig å påpeke at ikke alle elever med slike særskilte behov mottar opplæringen sin ved slike spesialiserte tilrettelagte tilbud, og at det innenfor både den ordinære og spesialiserte opplæringen er sterke føringer og stilles krav til elevtilpasninger (Opplæringslova, 2022).

4.3.1 Funksjonell kommunikasjon (ASK)

Hvis jeg skulle sagt at elevene kun skulle hatt ett fag, hadde det vært kommunikasjon. Det er jo mange grunnleggende ferdigheter som er viktig, men jeg er ikke i tvil om at kommunikasjon er det aller, aller viktigste vi har. De skal jo møte verden gjennom kommunikasjonen sin.

Vokabularet er funnet å ha sterk sammenheng med utfordrende atferd hos barn med utviklingsforstyrrelser. Det argumenteres for at et rikt vokabular som kan uttrykkes ved hjelp av ulike kommunikasjonsformer (deriblant ASK), vil øke barnets kommunikasjonsmuligheter og positive kommunikasjons erfaringer (Næss et al., 2019).

Barn som ikke har et funksjonelt språk, i tillegg til svake eksekutive funksjoner, kan ha vansker med å uttrykke de sensoriske overbelastningene de opplever og dermed avreagere med kroppslig aggressivitet (Ozonoff et al., 2000; Øzerk & Øzerk, 2020). Å gi eleven «språkbading», som vil si «å tilby og eksponere elever for nok bilder og ord slik at de etablerer et rikt vokabular», er ifølge en spesialpedagog viktig for deres kommunikasjonsmuligheter. Hun opplever «for elever som ikke har verbalspråk er det som at noe løsner hos dem når de får tilgang til et verktøy og eleven forstår effekten av årsak-virkning». Det framgår i forskningslitteraturen at mange individer med ASF har betydelig bedre visuelle resonneringsevner enn verbale evner, og særlig gjelder dette dem som også har lavere intellektuell funksjon (Ozonoff, South & Miller, 2000). Visuell støtte i form av dagsplan, arbeidsplaner og handlingskjeder er ifølge en spesialpedagog også kommunikasjonsformer som hjelper elevene å strukturere hverdagen og skaper dermed trygghet og forutsigbarhet. Det foregår debatter om hva ASK er og om det kan betegnes som et eget språk (Næss, 2015). Det argumenteres i denne sammenheng at for individer uten verbalspråk eller andre former for funksjonell kommunikasjon er ASK deres språk og redskap til å mediere kommunikasjonen sin til omverden (Vygotsky, 1978). Det er essensielt for deres språkforståelse og ekspressive ferdigheter at de får tilgang til kompenserende kommunikasjonsformer (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Skal et kommunikasjonshjelpemiddel være funksjonelt, må det i tillegg være individuelt tilpasset og alltid tilgjengelig for individet som skal bruke det. Noen trenger også hjelp av kompetente personer for å uttrykke sine tanker og meninger gjennom tegn eller andre alternative kommunikasjonsløsninger. Mennesker med verbalspråk har til enhver tid anledning til å uttrykke seg, og det samme bør gjelde for den som bruker ASK (Utdanningsdirektoratet, 2016b). At alternative kommunikasjonsverktøy er tilgjengelig for eleven til enhver tid og hvilke betydning dette har i arbeidet for å styrke språkferdigheter, læring og utvikling, ble særlig spesifisert i intervjuer med spesialpedagogene. Den ene eksemplifiserte med «de kan jo ha en god språkforståelse, men hvis de ikke klarer å uttrykke seg så vil ikke utviklingen fremmes, men heller stagnere». Befring (2019a) argumenterer for at barnets utvikling gjenspeiler deres personlige ressurser, stimulerende impulser, læringshindrende forhold og forståelsesmåter. Å oppleve «kommunikativ autonomi», at eleven selv bestemmer hva den vil si, har hyppige mestringsopplevelser, knyttet til positive følelser og holdninger til læring, er viktige læringsmobiliserende ressurser av stor betydning for elever som har opplevd mange nederlag (Bandura, 1986; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dersom ASK ikke er tilgjengelig for eleven eller brukes aktivt i læringsarbeidet, oppstår det ifølge en spesialpedagog ofte «uro for eleven, en mister dem fort og det er vanskelig å få forklart noe». Hun argumenterte for at «der elevene går, der skal kommunikasjonshjelpemiddelet være. Det skal ikke være utilgjengelig». Det er også nedfelt i (Opplæringslova, 2022) at elever som helt eller delvis mangler funksjonell tale har rett til å bruke egnete kommunikasjonsformer og få opplæring i ASK. Det gjelder også opplæring av personell og medelever.

4.3.2 Pedagogisk forebygging

Autismespekterforstyrrelse har ofte langvarig påvirkning på læring, sosiale relasjoner, selvstendighet og samfunnsdeltakelse (Øzerk & Øzerk, 2013). Det er likevel ikke alle barn som får den hjelpen de trenger, og mange får hjelp for sent eller møtes med lave forventninger (Meld. St. 6 (2019-2020)). Nordahlutvalget (2018) argumenterer i sin rapport at det ventes for lenge før tiltak iverksettes, noe som reflekterer at andelen barn og unge som mottar spesialundervisning er størst på ungdomstrinnet. Dette samsvarer ikke med prinsippet om tidlig innsats, og kan medføre konsekvensen at elevene lærer og

utvikler seg mindre enn de ville hatt forutsetninger for ved et godt tilrettelagt tilbud (Bjørnsrud & Nilsen, 2012; Meld. St. 6 (2019-2020)). Spesialpedagogene nevner en rekke pedagogiske verktøy og sentrale treningssituasjoner som brukes både forebyggende og aktivt i elevenes opplæring. Først og fremst påpekes viktigheten av gode kartlegginger av elevenes basale ferdigheter, språkforståelse og vanskeområdet før læringsmål og individuell opplæringsplan (IOP) utformes. Kartlegging i spesialpedagogisk praksis skal bidra til å avdekke og systematisk beskrive vansker, ressurser og utviklingsmuligheter hos individer og miljøer med særskilte behov, slik at det kan utvikles tilpassede tiltak som kan avhjelpe problemer, styrke ressurser og gi økt mestring hos de involvert (Klem & Hagtvet, 2019). I dette arbeidet kan det ifølge en spesialpedagog også være nødvendig å samarbeide med spesialisthelsetjenesten og baretts andre hovedarenaer. Opplæringsloven (2019) presiserer at elevens utviklingsmuligheter særlig skal vektlegges i utvikling av realistiske opplæringsmål som gir eleven et forsvarlig utbytte av den helhetlige opplæringen. Skolen er også forpliktet til å møte alle elever på en likeverdig måte uavhengig av læringspotensial, talent eller støttebehov, slik at de får mulighet til å oppleve læringsglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 2019). Lovaas (2003) viste i en studie at barn med ASF ikke lærer like godt som typiske barn under de samme betingelsene, noe som reflekterer bruk av spesialisert tilrettelagte opplæringstilbud for denne studiens målgruppe.

Spesialpedagogikkens viktigste rolle er å fremme sårbare barns muligheter til en styrket livskompetanse. Målet for læring og opplæring er å stimulere barns utvikling i et bredt aspekt, og læringsvilkårene består av aktiviteter og opplevelser som kan medføre ønskede ferdigheter, kunnskaper, interesser og holdninger (Befring, 2019b). En spesialpedagog fortalte at alle elevene ved det spesialiserte tilrettelagte tilbudet lærer noen basisferdigheter ved oppstart, som benyttes i situasjoner med utfordrende atferd. *«De tre beskjedene sett deg, rolig og hendene i fanget er ment å bidra å gi elevene trygghet i utfordrende situasjonene»*. Videre iverksettes særtraining mot elevenes ulike vanskeområder, for eksempel er ofte trening på sosiale situasjoner nedfelt i elever med ASF sine IOP-er. Gjennom særtraining innenfor grunnleggende ferdigheter, språk, kommunikasjon og dagligdagse aktiviteter (ADL), kan eleven få et kompetanseløft i tråd med fagfornyelsen og det brede kompetansebegrepet som retter søkelys på både kognitive og praktiske ferdigheter, samt sosial og emosjonell læring og utvikling (NOU 2015: 8). For eksempel fortalte en foreldre at det både på skolen og hjemme særtrennes på butikksituasjoner, som for dem har vært svært utfordrende på grunn av barnets nærmest tvangsmessige atferd knyttet til ting som er spiselige og pica. Det er essensielt for et velfungerende familieliv at datteren fungerer i slike sosiale situasjoner og han fortalte:

Nå er det slik at vi kvier oss for å ta henne med inn på butikker, reiser, ferier og andre situasjoner der vi ser for oss at kan eller mest sannsynlig vil oppstå situasjoner. Og da velger vi disse bort, og for henne betyr det at hun ikke får disse mulighetene.

Barn med ASF har ofte behov for mange repetisjoner med stor grad av mestring når de skal lære noe nytt (Hernes & Larsen, 2012). Samtidig er det ofte utfordrende for dem å overføre ferdigheter lært under en betingelse i treningssituasjoner, til andre hverdagssettinger (Eldevik & Kazemi, 2016; Ghezzi & Bishop, 2008; Lovaas et al., 1979). Dette understreker viktigheten av å øve på de samme ferdighetene på barnets ulike hovedarenaer og at hele oppvekstmiljøet er involvert i opplæringen. Læringsprosessen er den fremste utviklingsressursen barn har til rådighet og skal bidra til å styrke deres livsdyktighet. For barn som har behov for individuelle opplæringsplaner (IOP) er målet å

mobilisere deres personlige læringsressurser og sørge for å ivareta eventuelle behov for funksjonsstøttende og kompensatoriske hjelpemidler, blant annet ASK. Samtidig må undervisningen tilpasses variasjoner i dagsform. For å kompensere for eksekutive funksjonsvansker og merbelastningen dette kan medføre, vil det være viktig å tilby eleven eksternalisert eksekutiv støtte (Yeager & Yeager, 2013). Dette er i hovedsak visuell støtte i form av dagsplan, arbeidsplaner, handlingskjeder, timestokk, o.l., som, som hjelper elevene i forbindelse med svakere planleggingsevne, målorientering og arbeidsminnekapasitet (Ozonoff et al., 2000). Som forebyggende tiltak mot utfordrende atferd på grunn av sensorisk følsomhet og overbelastning, foreller både foreldre og spesialpedagog om god effekt ved bruk av hodetelefoner og musikk når barnet deltar på sosiale arenaer. Kompensatorisk støtte kan også frigjøre hjernekapasitet til andre oppgave og reduserer risikoen for kognitiv overbelastning (Bakken, 2015).

4.3.2.1 Atferdsanalyse og positiv forsterkning

Atferd er ifølge Skinner (1965) lovmessig og årsaksbestemt og atferdsanalyse viser seg å være en sentral del av forebyggingsarbeidet ved utfordrende atferd. Ved bruk av atferdsanalytiske prinsipper forsøker sentrale nærpersoner å avdekke miljømessige betingelser som påvirker og opprettholder utfordrede atferd hos enkeltpersoner. Dette innebærer å reflektere rundt foranledningen til bestemte handlinger eller atferder, hva som skjer i etterkant av handlingen og sannsynligheten for at den spesifikke handlingen vil gjentas (Isaksen & Karlsen, 2015; Sturmey, 1996). Slike kartlegginger og analyser kan gjøre det mulig å forutse atferden og dermed endre betingelsene slik at det forekommer atferdsendring (Skinner, 1965; Skjerve & Reichelt, 2019). For eksempel fortalte en spesialpedagog at de etter en uanmeldt brannøvelse oppdaget at *«mange elever synes det er vanskelig å stå ute og vente til det gis klarsignal på å gå inn i bygget igjen. Derfor har vi ordnet handlingsremser til hver elev som sier noe om hendelsesforløpet og hva som skal skje i situasjonen»*. En annen gang hadde hun laget en «fin og fjong» tematavle tilknyttet gåtur sammen med en elev, med bilder av ulike ting de kunne se langs veien. Da en buss kjørte forbi, gikk eleven i fullt angrep på henne. Ved å analysere situasjonen i ettertid så hun det som naturlig at eleven trodde de skulle kjøre buss fordi det var gitt for lite forberedelser: *«der oppstod det en misforståelse og det han ville kommunisere med atferden (sinne og angrep) var at han ville sitte på bussen»*. Resultatene fra atferdsanalysen benyttes til å utarbeide tiltak, som er effektiv og minst mulig inngripende for eleven (Holden, 2005). Eksempler som intervjupersonene nevner er handlingsremser, miljøregler og situasjonsbeskrivelser som elevens undervisningsteam er forpliktet å forholde seg til, slik at atferdsresponsen er mest mulig lik. Atferdsanalyse bidrar dermed til å utvikle velfungerende systemer rundt enkeltelevne, og de iverksatte tiltakene må jevnlig evalueres og tilpasses.

En spesialpedagog fortalte at det i situasjoner med utfordrende atferd og utagering *«utelukkende blir kaotisk, og det handler om å bevare roen utad»*. I et forebyggingsperspektiv fremmes viktigheten av at *«det er tydelig og positiv ladet kommunikasjon, og at det gis minst mulig respons på negativ atferd»*. Miljøregler, situasjonsbeskrivelser, handlingskjeder og andre forebyggende tiltak kan dermed virke betryggende for både eleven og ansatte siden det er en felles forståelse og konsekvent situasjonshåndtering og ivaretagelse av eleven. En spesialpedagog gjentok i intervjuet betydningen av at elevene får forståelse for effekten av årsak-virkning i lærings- og utviklingsarbeidet, og positiv forsterkning brukes som virkemiddel for å få til dette: *«det har veldig god effekt og er nesten det eneste virkemiddelet vi har til dem som ikke er opptatt av ros, tommel opp. Å finne disse gode forsterkerne er nøkkelen for å etablere en*

forståelse på hva kommunikasjonsbildene betyr». Forsterkning knyttes i atferdsanalysen til å øke eller redusere sannsynligheten for at atferd gjentar seg (Skjerve & Reichelt, 2019). Mat, slikkerier og forskjellige former for drikke er de mest populære forsterkerne i arbeidet med barn med utviklingsforstyrrelser fordi de er effektive hos de aller fleste og er enkle å levere presist etter atferd (Horne & Øyen, 2007). Likevel fortalte spesialpedagogene om utfordringer knyttet til riktig bruk av positiv forsterkning og at det ofte kan skje at en kollega forsterker opp feil atferd ved å gi for stor forsterkning eller for sent. For at forsterkning skal forekomme må den presenteres umiddelbart etter respons, helst innen 1-2 sekunder. Etter hvert som sekundene går blir det vanskeligere å kontrollere hvilken atferd som forsterkes (Malott & Shane, 2014). Utfordringer forbundet med dette knyttes til ansattes uoppmerksomhet og i noen tilfeller manglende kompetanse på feltet. Skinner (1965) påpekte også betydningen av motivasjonsrelaterte faktorer når atferden forstås og forklares. Gjennom atferdsanalysen kan de ansatte identifisere hvilke betingelser som opprettholder atferden og hvordan mønsteret er i forsterkersituasjoner (Skjerve & Reichelt, 2019).

4.4 Barnets oppvekstmiljø

Tidlig innsats refererer til innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv og inngripen når problemer oppstår eller avdekkes (Bjørnsrud & Nilsen, 2012a; Meld.St. 16 (2006-2007)). Bondy & Frost (2001) hevder for eksempel at intensive intervensjoner i tidlig alder kan bidra til at språk- og kommunikasjonsvansker hos individer med ASF kan reduseres fra en forekomst på 50 % til 15 %. Effekten av arbeidet vil bli langt større og varig dersom det arbeides med samme problematikk i flere økologiske delsystem og med interaksjon mellom disse, enn dersom arbeidet utelukkende rettes mot individet (Bronfenbrenner, 1986). En bevisstgjøring rundt arbeidet med kvalitetsutvikling, er også sentralt for at tiltakskjeden skal virke som et støttesystem som tidlig oppdager og griper inn overfor vansker og barrierer for læring og utvikling på adekvate måter (Herlofsen & Nilsen, 2019). Tidlig, målrettet og tilpasset hjelp kan for individer med ASF redusere risikoen for utvikling av depresjon og andre psykiske problemer som ofte er reaksjon på omverdenen og kravene som stilles (Autismeforeningen, U.å.).

Tidlig diagnose, informasjon til alle berørte, tilpassede krav og god assistanse utgjør, ifølge Autismeforeningen (u.å) grunnpilarene i langsiktige tiltak. Når spesialisthelsetjenesten fullfører en diagnostisk utredning, er det viktig at barnets foresatte og eventuelt personen selv, får informasjon om sine rettigheter. En forelder fortalte derimot om for dårlig faglig støtte og manglende oppfølging fra spesialisthelsetjenesten etter diagnosen ble stilt:

Jeg mener at spesialisthelsetjenesten burde hatt en mer fremoverlent rolle med tanke på å kommunisere til oss foreldre hvordan man skal møte et barn som ikke har verbalspråk og hvilke utviklingstrekk en ser. De har jo haugevis med erfaring, så de kunne hatt en rettleidersrolle i forbindelse med dette. Ellers har vi hatt god oppdekking på alle bauer og kanter, et veldig bra tilbud fra kommunen. Men der opplever jeg et hull og vi savner en slags kontinuitet.

Gjennom veiledning kan spesialisthelsetjeneste bruke sin spesialiserte fagkompetanse på det aktuelle fagområdet for å hjelpe foreldre og andre sentrale personer til å bli mer effektive i rollene sine (Gelso & Fretz, 2001; Vogt, 2016). Faren fortalte videre at manglende spesialisert oppfølging har medført at de har måtte gjort egne undersøkelser for å finne riktig behandlingstilbud eller alternative medikamentbehandlinger (søvnpreparater), som for øvrig også medførte atferdsmessige utfordringer på grunn av bivirkninger. Som han selv sa «*nå er vi på siden av det som handler om kommunikasjon*

og autisme, men tross alt så inngår det i en helhet for oss». Det er ingen tvil om at samordnet innsats er nødvendig i arbeidet med alvorlige og sammensatte vansker, og i et systemorientert og forebyggende arbeid (Vogt, 2016; Nordahl, et al., 2018). I alle økologiske delsystem vil det dermed være faktorer som enten direkte eller indirekte fremmer, forebygger eller hemmer barn og unges fysiske og psykiske helse, læring og utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Systemnivået (makronivået) lager rammer som de enkelte relasjonene fungerer innenfor. Måten en spesialpedagog utøver sine arbeidsoppgaver, vil virke inn på spesialpedagogens forhold til den enkelte elev. I tillegg vil forhold mellom hjem og skole, virke inn på relasjonene innen hvert mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979; Drugli, 2012). Kulturen på skolenivå, vil danne mer overordnede rammer som påvirker både elever og ansatte, og regulerer de ansattes atferd gjennom de rollene de får. For eksempel vil rammebetingelsene i læreplan og opplæringslov påvirke lærere og andre ansatte sine muligheter til å styrke egen kompetanse, gi tilpasset opplæring og bygge et tilrettelagt læringsmiljø rundt enkelteleven (Helsedirektoratet, 2015). Helheten gir mening til det som skjer innen de enkelte enhetene, og motsatt (Drugli, 2012). Ved ønske om atferdsendring er det derfor viktig å ikke kun rette søkelyset på det individet gjør, men i størst mulig grad sette søkelys på miljømessige variabler som etablerer, utløser og vedlikeholder den utfordrende atferden. Nevroutviklingsforstyrrelser gjør mennesker mer sårbare i å utvise visse typer utfordrende atferd, men det er den sosiale settingen og miljøbetingelser som bidrar til å utløse og opprettholde atferden (Øzerk & Øzerk, 2020).

4.4.1 Samarbeid

En spesialpedagog poengterte «arbeidet rundt eleven ikke er bedre enn det svakeste leddet», og at manglende samordnet innsats i stor grad bremser læringen og utviklingen til elever med kommunikasjonsvansker. Et godt samarbeid mellom kolleger, ulike yrkesgrupper og instanser og med foreldre, forutsetter evne og vilje hos alle involverte. Holdningene til partene må bære preg av gjensidig respekt, verdsettelse av andres bidrag og at man gjennom felles innsats kan finne gode og samordnede løsninger og hjelpetiltak. Dette innebærer i noen tilfeller å være villig å tilsidesette særtrekk ved egen faglig tilnærming. Et godt samarbeid dreier seg også om etableringen av gode relasjoner mellom partene (Vogt, 2016). Det vitnet for eksempel om god samarbeidsrelasjon da ansatte i avlastningstjenesten ringte til et barns lærer på kveldstid for å avklare hva barnet forsøkte å formidle da det ble svært fortvilet og selvskadende over å ikke bli forstått. Planlegging og den praktiske gjennomføringen av hjelpetiltakene avhenger i tillegg av god ledelse og koordinering, med vekt på klarhet i målsettinger, arbeidsmåter og ansvarsfordeling (Stangvik, 2001). For å oppnå dette er det en fordel at arbeidsgruppen er nokså stabil og møtes regelmessig for vurderinger og oppfølging av tiltak (Vogt, 2016). Intervjupersonene uttrykte ønske om tettere samarbeid mellom barnets hovedarenaer og at dette inkluderer flere samarbeidsmøter, plattformer for å dele erfaringer og kursing og opplæring i for eksempel ASK. En spesialpedagog uttrykte: «dette med å ha jevnlig samarbeidsmøter er alfa omega. Det skulle også vært litt mer rom og tid for at skole kan komme og veilede på bolig og foreldre»

Tydelige og samstemte system bestående av gode faggrupper og godt samarbeid mellom de ulike arenaene, preget av god kommunikasjon, felles forståelse og at det arbeides mot de samme tydelige målene er ifølge spesialpedagogene essensielt i opplæringsarbeidet. Haracopos & Luckow (2003) understøtter betydningen av at nærpersionene har en felles holdning og tilnærming til eleven. De hevder at dersom enkelte opptrer aksepterende og støttende til barnets forsøk på grensesetting eller

medvirkning, mens andre hindrer barnet i å gjennomføre ønskene sine, vil dette både være urimelig og uakseptabelt overfor eleven. Det vil også virke forvirrende, uforutsigbart og vanskelig for eleven å forholde seg til. Det er derfor ingen tvil om at samordnet innsats er nødvendig i arbeidet med både alvorlige og sammensatte vansker hos barn og unge i et systemorientert og forebyggende arbeid (Vogt, 2016; Nordahl et al., 2018).

4.4.1.1 Hindringsfaktorer i samarbeidet

Det er gjennomgående at noe av det viktigste for spesialpedagogene er at barnets kommunikasjons hjelpemidler alltid er tilgjengelig og blir aktivt brukt på alle arenaer. I tillegg nevnes ulikt engasjement som en viktig hindringsfaktor i det tverrfaglig- og foreldresamarbeidet. Som en spesialpedagog påpekte, har «*alle parter alt å vinne på å lære dem å kommunisere. Dette er jo språket til disse elevene*». De mener barnas arenaer må samarbeide tettere fordi:

Det bremser veldig utviklingen og læringen til elever med kommunikasjonsvansker. Vi kunne ha kommet mye lengre hvis alle hadde dratt i samme retning. Jeg syns det er trist å høre når maskinen bare blir liggende i sekken hjemme eller på avlastning med forklaring at det bare er skolen som styrer med det.

Dette strider også mot forskningslitteraturens dokumentasjon av barn med ASF behov for mange repetisjoner i innlæringen og vanskeligheter med å generalisere ferdighetene fra treningssituasjoner til hverdagsaktiviteter (Eldevik & Kazemi, 2016; Ghezzi & Bishop, 2008; Hernes & Larsen, 2012; Lovaas et al., 1979) Samtidig påpekes det:

Foreldregruppen er ofte veldig sliten og går i en slags overlevelsmodus, og særlig hvis mye atferd er involvert. Da er det vanskelig å pushe på at de må bruke hjelpemiddel slik at barnet deres får mulighet til å kommunisere. Så jeg mener at ofte kan det være lettere å få til et samarbeid med omsorgsboliger, for der er det en slags kultivering

En far forklarte at de hjemme ikke har de samme mulighetene og ressursene som skolen og avlastningstjenesten til å gi datteren tett oppfølging til enhver tid. I tillegg til begrenset ressurser og tid, kan andre hindringsfaktorer dreie seg om urealistiske forventninger til samarbeidet, lite kunnskap om hverandre, uoversiktlige rutiner, lite samhandlingskompetanse, for lite prioritet i ledelsen, at gevinsten av samarbeidet virker asymmetrisk og at samarbeidet oppleves pålagt (Nordahl et al., 2018). En spesialpedagog understrekte «*jeg tror ikke det handler om vilje, men om tid, rett og slett. Det er jo utfordrende å ha barn med autisme og mye utagering, som vi ofte har hos oss*». Det finnes lite statlige føringer for hvordan foreldresamarbeid skal framgå, og Barneombudet (2017) hevder at foreldrenes perspektiver på elevenes behov, styrker og utfordringer i liten grad vektlegges. De dokumenterer at flere foreldre opplever et dårlig samarbeid med skolen, og at skolen snakker et fagspråk de ikke forstår som hindrer mulighet for god relasjon og felles forståelse. I tillegg unngår flere å klage fordi de er redde for at det skal påvirke barnets opplæringstilbud.

4.4.2 Relasjoner

Foreldrene ga uttrykk for at kommunikasjonen mellom dem og barnet sitt fungerer relativt godt fordi de kjenner dem og det i stor grad handler om å «*dechiffrere og dekode mye av den manglende verbale kommunikasjonen*». Det presiseres også at utenforstående som ikke kjenner dem kan ha vanskeligheter med å forstå barnets kommunikative signaler som enkeltord, kroppsspråk, gester, handlinger eller utfordrende atferd. Samtidig fortalte en at «*i situasjoner hun ikke blir forstått bli hun sint, skriker og er lei seg. Vi har mange eksempler på at hun gråter og vi ikke vet hvorfor*».

Spesialpedagogene argumenterte for at en i mange tilfeller kan gå glipp av viktig informasjon dersom en ikke er observant nok på elevens kroppsspråk: «*dersom elevene får tilgang til og anledning til å bruke rike kommunikasjonsverktøy, kan de få mulighet til å kommunisere om noe som nærplassen ikke har tenkt på engang*». En eksemplifiserte med at det kan være at eleven har fått øye på eller ser frem til noe som tar stor plass i hodet deres og som de ønsker å snakke om. Forskning understøtter relasjonens betydning for læring og emosjonell, kognitiv og sosial utvikling (Lewis, 2003; Rutter & Rutter, 2000; Schibbye, 2009).

Det er også godt dokumentert at gode relasjoner mellom ulike mikrosystem (mesosystemet) vil påvirke regulering av barnas atferd og fungere som grunnlag for trygghet, utforskning, mestring og læring (Juil & Jensen, 2002; Rhodes et al., 2004; Ryff & Singer, 2001). Foreldrene påpekte på sin side «*han har ulike måter å opptre på i samspill med ulike personer og arenaer og alle rundt han har sine egne samspillsteknikker og kommunikasjonsmåter*». I tillegg fortalte en forelder at sønnen ofte tar seg ut når han er på skolen eller avlastning, og dermed er svært sliten når han kommer hjem og har behov for å slappe av. Bakken (2015) bruker begrepet *kognitiv overbelastning* for å beskrive resultatet av merbelastningen som blant annet personer med ASF opplever ved mangelfull tilrettelegging. Dette innebærer at hjernen blir «svært sliten» fordi personen blir konfrontert med for mange vanskelige oppgaver over tid. Når en elev med ASF opplever kognitiv overbelastning over lengre perioder, kan dette føre til nedstemthet, funksjonsfall, prestasjonsangst og fysiske og psykiske plager (Bakken, 2015). En spesialpedagog fortalte «*er det en voksen de er trygge på, er dem ofte roligere enn hvis det er en utrygg voksen eller en de ikke kjenner så godt. At man har god kjemi, har også betydning*». Partene vet hva de kan forvente av hverandre, hva ulike signaler og atferd hos den andre betyr og hvilke grenser som eksisterer (Pianta et al., 2003; Drugli, 2012). Samtidig argumenterer hun for at det ofte forekommer mest utagering mot de personene som eleven kjenner best og er tryggest på, «den man elsker, tukter man». En god relasjon preges også av at barnet kan bruke tilknytningspersonen som trygg base eller sikker havn i utrygge situasjoner (Bowlby, 1988). For eksempel kan eleven ha opplevd stressende situasjoner rett før eller sammen med en annen mindre trygg person, og dermed tar ut frustrasjon eller redsel mot tilknytningspersonen som utviser emosjonell støtte og engasjert i å tolke elevens signaler. En tillitsfull relasjon er verken noe en ansatt kan kreve eller forutsette, men gjøre seg fortjent til igjen og igjen (Skau, 2017). Barneombudet (2017) uttrykker bekymring for at skolene ikke sikrer stabile ressurser og rammer til disse elevene. Positive relasjoner gir gode læringsvilkår og barn som trives og føler trygghet, vil være bedre rustet til å lære og utvikle seg (Hattie, 2009). En forelder understreket behovet for at det er færre og faste ansatte rundt datteren, ettersom det i dag er mange ulike mennesker som jobber med henne på de ulike arenaene. Elever med ASF er særlig sårbare for personalskifte og kan lettere bli stresset og frustrert, og dermed mindre mottakelig for læring. Ledelsen ved skolen har ifølge Statped (2022a) et særlig ansvar for å bygge gode team rundt eleven og utarbeide og sikre gode overgangsrutiner ved personalskifte. Når elevene føler seg trygge, frigis deres energi til læring og utforskning (Bergin & Bergin, 2009).

4.4.3 Et ASK-vennlig miljø

Spesialpedagogene gjentok gjennom intervjuene at funksjonell kommunikasjon for elevene forutsetter at hjelpemidlene som trengs er tilgjengelige for dem. Dette krever ikke bare innsats fra den enkelte spesialpedagog, ansatt eller andre nøkkelpersoner, men

avhenger ifølge en spesialpedagog av statlige og lokale føringer som stiller krav til ledelsen og de ansatte i skolen. *Inkludering* forutsetter at idealet gjennomsyrrer hele skolens institusjon og at skoleeiere, lærere, fagarbeidere, foreldre og elever deler de samme inkluderende og demokratiske verdiene (Haug, 2017). Alle norske barn har rett til en inkluderende skole som fremmer helse, trivsel, trygghet og læring, og der mangfoldet anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). Prinsippet er sterk forankret i norske lover og styringsdokumenter, men sier lite om hvordan inkluderingsidealet fungerer i praksis. Ifølge en spesialpedagog, dreier det seg blant annet om, å tilrettelegge det fysiske skolemiljøet slik at det blir mer ASK-vennlig. For eksempel bør skolemiljøet merkes med bilder og plakater slik at også elever uten funksjonelt talespråk eller leseferdigheter blir inkludert i livet i skolen. Som hun selv påpekte, er «bilder noe alle kan forstå». Universell utforming av omgivelsene bidrar til å inkludere hele elevmangfoldet, og er forankret i opplæringsloven (2021) og likestillings- og diskrimineringsloven (2022). Uforståelige miljø kan skape utrygghet, frustrasjon og kaos, og dermed utløse utfordrende atferd (NAKU, 2021). Ved å ta førende prinsipper om inkludering og mangfold på alvor, vil alle elever oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet, at de kan være seg selv og mottar likeverdige utviklingsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2017; (Meld. St. 6 (2019-2020))).

«En ASK-vennlig skole forutsetter ifølge en spesialpedagog også at ledelsen driver opplysningsarbeid og at de som jobber med ASK har høy kompetanse innenfor fagområdet og forståelse for nytteverdien». Dette sa hun på bakgrunn av en opplevelse av at flere i elevenes oppvekstmiljø «har en oppfatning av at å bruke ASK er valgfritt og at de ikke føler forpliktelse til det». Det er ifølge henne en konsekvens av manglende kunnskap om, engasjement for og lokale og statlige føringer om ASK. «Ikke minst må personalet som arbeider med ASK få planleggingstid til å produsere ASK-materiell fordi dette er en kontinuitetsprosess der materiell regelmessig blir ødelagt. For eksempel kan det bli kastet og det kan komme mat eller kroppsvæske på». Dette understøtter i tillegg viktigheten av at utstyret, særlig digitale enheter, er brukervennlige slik at elevene kan administrere disse selv (for eksempel legge til lading) og dermed ikke være avhengig av engasjementet til omgivelsene. En av dem sa «jeg har sett i år etter år at opplæringsopplegget stopper opp når materiellet blir ødelagt. Elektroniske hjelpemiddel må tåle støt og at svaksynte eller elever med dårlig håndkoordinasjon baler med ladeledninger». Brukervennlighet argumenteres for å kunne øke elevens selvstendighet og kommunikasjonsmuligheter. En annen fortalte at de alltid har lavteknologiske former for ASK tilgjengelig dersom det digitale hjelpemiddelet blir ødelagt og må sendes inn til reparasjon. Samtidig argumenteres det for «disse gir ikke eleven like stort utvalg og repertoar som et digitalt hjelpemiddel». Forutsetningene for læring og tilrettelegging stiller høye krav til de ansattes faglige og pedagogiske kompetanse og til hvordan lærerkollegiet, skoleledelsen og skoleeier støtter lærernes arbeid med elevene (NOU 2014: 7; Opplæringslova, 2022). Det er et godt poeng når spesialpedagogen hevder:

Da mener jeg at alle ansatte som jobber med elever som har behov for ASK, skal kunne faget sitt like godt som en matematikklærer som skal undervise i matematikk. Du skal ikke slippe til uten at du kan det, og hvis du ikke kan det må du lære deg det. Det burde ikke være valgfritt å bruke ASK.

Å anerkjenne ASK som et språk kan påvirke ASK-brukernes rettigheter, følelse av aksept og likeverd (Næss, 2015). I tillegg hevder Næss (2015) at dette vil påvirke fagpersoners forståelse av ASK og det pedagogiske tilbudet elevene mottar. Berikelsesperspektivet fremhever elevmangfoldets verdi og betydningen av å møte den store variasjonen blant barn med respekt og positivt engasjement. Dette inkluderer å gi eleven positiv

oppmerksomhet og opplevelse av å være verdsatt, på bakgrunn av at ingen kan fratas lærings- og utviklingsmuligheter til tross for deres særlige hjelpebehov (Befring, 2019b). Spesialpedagogene gjør avdelingsleder, rektor, kommunen og staten og andre instanser i ekso- og makrosystemene ansvarlig for at slike prinsipper ivaretas ved å stille krav og legge føringer for det pedagogiske arbeidet i et ASK-vennlig miljø.

5 Avslutning

Når vi i dag leser om autismespekterforstyrrelse er det ofte i negative sammenhenger knyttet til utfordrende atferd, samhandlingsvansker, overdreven bruk av tvang og makt og uheldige utviklingsmønstre. Det brukes i liten grad anerkjente kunnskapsbaserte intervensjoner og det er splittede oppfatninger rundt hva som er de beste tilnærmingene knyttet til problematikken. Det er i tillegg ulike meninger om ansvarsfordelingen i forbindelse med læring og utvikling, noe som reflekterer manglende samstemthet og helhetlig innsats. I dette avsluttende kapittelet vil studiens hovedfunn presenteres og konkluderes i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil egne tanker og refleksjoner rundt tema og funnene presenteres.

5.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Denne studien har forsøkt å belyse problemstillingen «Hvordan kan språk- og kommunikasjonsvansker utløse utfordrende atferd hos individer med autismespekterforstyrrelse?». For å avgrense temaet ble det i tillegg formulert tre forskningsspørsmål som setter søkelys mot en helhetlig forståelse av utløsende faktorer som forbindes med barnets diagnoser og komorbide lidelser, miljøbetingelser og barnets oppvekstmiljø. Det var blant annet gjennomgående i intervjuene og den deltagende observasjonen at utløsende faktorer ofte var knyttet til misforståelser eller feiltolkninger både av diagnostiske-, situasjonsbetingede- og relasjonelle faktorer. Selv om autismespekterforstyrrelse kjennetegnes ved betydningsfulle avvik i sosialt samspill, språk- og kommunikasjonsmønstre og begrensede og gjentagende interesser og aktiviteter (APA,2013; WHO,2018), kan likevel ikke forstyrrelsen isolert sett forklare språk- og kommunikasjonsvansker. Blant annet forbindes ASF ofte med tilleggsvansker som også påvirker språkutvikling, læring og sosial fungering (Irvine et al., 2016; Lai et al., 2014; Lundström et al., 2011). ADHD og angstlidelser er blant de vanligste tilleggsvanskene, og forskningslitteraturen antyder at begrensede sosiale og språkstimulerende erfaringer kan medføre svikt i språkutviklingen (Doussard-Roosevelt et al., 2003; Konstantareas et al., 1988; Lord et al., 1983; Siller & Sigman, 2002). Utfordringer med å gi adekvat respons i både verbal og nonverbal sosial kommunikasjon, kan også forklares i lys av gruppens tendens til overselektivitet som gjør dem uoppmerksomme på vesentlige elementer og komplekse kommunikative signaler som kroppsspråk, gester, blikk, intonasjon, o.l.) (Ghezzi & Bishop, 2008; Haymes, 1995; Lovaas, 2003). Slike utfordringer og manglende evner eller muligheter til å gi uttrykk for sine ubehag kan derfor utløse stressfølelser, og små forandringer kan utløse kraftige reaksjoner (Hallett et al., 2010; Statped, 2022b; Surén, 2020). Det stiller videre krav til at oppvekstmiljøet tilrettelegger og gjør supplerende og alternative kommunikasjonsformer tilgjengelig for barnet. Det er ulike oppfatninger blant intervjupersonene om hvem som har ansvar for en slik tilrettelegging, men det argumenteres i lys av forskningslitteraturen for nødvendigheten av et helhetlig og samstemt system der barna får mulighet til å bruke hjelpemidlene på ulike arenaer. Dette fordi barn med ASF ofte har repetisjon i innlæringen og vanskeligheter med å generalisere ferdighetene fra treningssituasjoner til hverdagsaktiviteter (Henres &

Larsen, 2012; Eldevik & Kazemi, 2016; Lovaas et al., 1979; Ghessi & Bishop, 2008). Det forutsetter opplysningsarbeid, kunnskapsutvikling og holdningsendring slik at alle sentrale personer blir i stand til å ivareta barnets rettigheter innenfor opplæring og ellers i samfunnslivet. Dette inkluderer opplæringsansvarliges faglig, pedagogiske og relasjonelle kompetanse i møte med barnet og samstemte samarbeidsrelasjoner mellom barnets ulike hovedarenaer (NOU 2014: 7, 2014; Opplæringslova, 2021; Pianta et al., 2003; Drugli, 2012; Vogt, 2016). I tillegg må dette inkludere anerkjennelse av alternative og supplerende kommunikasjonsformer (ASK) som eget språk. Uheldige konsekvenser på bakgrunn av mangelfull tilrettelegging, kan gi seg utslag i utviklingsmessig stagnasjon (regresjon) og overdreven bruk av tvangstiltak for å stoppe og regulere utfordrende atferd (Helsetilsynet, 2008, 2014; Stubrud, 2015). Forskningslitteraturen understøtter spesialpedagogenes erfaringer med bruk av operante læringsbetingelser og positiv forsterkning i innlæring av ferdigheter. Gjennom atferdsanalyser kan sentrale personer reflektere over og vurdere tiltak, holdninger og andre miljøbetingelser som i stor grad påvirker barnets atferd, læring og utvikling (Skinner, 1965; Skjerve & Reichelt, 2019; Sturmey, 1996). Alle norske barn har også rett til en inkluderende skole som fremmer helse, trivsel, trygghet og læring, og der mangfoldet anerkjennes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2017). *Inkludering* av ASK-elever forutsetter at idealet gjennomsyrrer hele skolens institusjon og stiller krav til universell utforming av skolemiljøet og likeverdige muligheter (Haug, 2017; Opplæringslova, 2021).

5.2 Avsluttende refleksjoner

Skolen er også forpliktet til å møte alle elever på en likeverdig måte uavhengig av læringspotensial, talent eller støttebehov, slik at de får mulighet til å oppleve læringsglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 2019). Det stilles derimot få krav til foreldre og avlastningstjenestens rolle i opplæringsarbeidet. Derfor argumenteres det for at opplysningsarbeid og kunnskapsutvikling er det viktigste virkemiddelet for at alle hovedarenaer får forståelse for viktigheten av funksjonell kommunikasjon gjennom ASK. Det handler videre om å ivareta grunnleggende behov gjennom til å uttrykke sine ønsker og behov, og det er av stor betydning for mennesker å kunne påvirke hverdagen sin slik at de kan få Empowerment i sitt eget liv. Spesialpedagogikkens viktigste rolle er å fremme sårbare barns muligheter til en styrket livskompetanse. Som det har blitt nevnt en rekke ganger gjennom denne masteroppgaven er kommunikasjon grunnsteinen i alle typer mellommenneskelige relasjoner og ulike former for språk formidler kommunikasjon. Funksjonell kommunikasjon kan dermed virke forebyggende for utfordrende atferd og uheldige utviklingsløp, og det argumenteres for at skolen og kunnskapsrike ansatte er den viktigste forebyggende arenaen. Samtidig må kunnskaper og holdninger overføres til barnets andre hovedarenaer slik at barnet møtes av et helhetlig og samstemt oppvekstmiljø som tar sikte på å utvikle barnets livsmestrende ferdigheter. Det krever at gruppen prioriteres økonomisk og ressursmessig og at fenomenet forskes videre på.

5.2.1 Videre forskning

Denne masteroppgaven kan betraktes som en eksplorerende studie som forsøker å belyse en helhetlig forståelse av utfordrende atferd hos individer med ASF. Studien favner bredt og tar for seg mange sentrale temaer, og det er gjort et dypdykk i den foreliggende forskningslitteraturen. Samtidig begrenses den av et lite datamateriale og kvalitetsmessige implikasjoner knyttet til kvalitativ tilnærming. Til tross for at

autismespekterforstyrrelse er et felt det gjennom årene har blitt forsket mye på, er det likevel såpass store variasjoner når det kommer til symptombylde og komorbiditet at den valgte forskningslitteraturen ikke er dekkende. Mye av forskningen retter søkelys mot sentrale kjennetegn ved autismediagnosen og hvordan dette kan gi seg utslag i utfordrende atferd eller konsekvensene av dårlig tilrettelagt opplæringstilbud. På bakgrunn av kompleksiteten knyttet til fenomenet, er det likevel relativt lite forskning som retter søkelyset mot en helhetlig forståelse som ser sammensatte vansker hos individer med ASF i lys av miljøbetingede faktorer. Samtidig rapporteres det om uheldige utviklingsmessige utfall og at individer med ASF oftere utvikler sosiale, skolerelaterte, emosjonelle, atferdsrelaterte eller psykiske vansker enn resten av befolkningen (Ottem & Lian, 2008; Saito et al., 2017; Lundström et al., 2011). Derfor er det viktig å fortsette og forske for å forstå og utvide kunnskapen på feltet. For eksempel kan det i større grad rettes søkelys mot individenes opplevelser i møte med omverdenen slik at mistolkninger om at individer med ASF ikke ønsker eller interesserte i sosial kontakt unngås og de i større grad inkluderes i samfunnet. Det forutsetter også mer forskning på hvordan språk- og kommunikasjonsferdigheter kan styrkes og funksjonell bruk og opplæring i ASK.

Referanseliste

- Adams, C. (2002). Practitioner Review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973-987.
<https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F. & Ronski, M. (2009). Joint Engagement and the Emergence of Language in Children With Autism and Down Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 84-96.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-008-0601-7>
- Ainsworth, M. (1973). The development of infant-mother attachment. I B. Caldwell & H. Ricciuti (Red.), *Review of child development research*. University of Chicago Press.
- Akhtar, N., Dunham, F. & Dunham, P. J. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of child language*, 18(1), 41-49.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0305000900013283>
- Allen, K. E., Henke, L. B., Harris, F. R., Baer, D. M. & Reynolds, N. J. (1967). Control of hyperactivity by social reinforcement of attending behavior. *Journal of Educational Psychology*, 58(4), 231. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0024905>
- Almirall, D., Distefano, C., Chang, Y.-C., Shire, S., Kaiser, A., Lu, X., Nahum-Shani, I., Landa, R., Mathy, P. & Kasari, C. (2016). Longitudinal Effects of Adaptive Interventions With a Speech-Generating Device in Minimally Verbal Children With ASD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(4), 442-456.
<https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1138407>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2010). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. SAGE.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2011). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4. utg.).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. utg.).
- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations*.
- Andersen, U. & Kleven, E. (2018). *Håndbok: Informasjon og tips til lærere i grunnskolen: Om elever med Asperger syndrom*. Stavanger kommune og Statped.
https://www.statped.no/contentassets/0679afce572b4203949e8bfc911de390/elever_med_asperger_syndrom_haandbok_for_laerere_2018_01_05.pdf
- Anderson, P. J. & Reidy, N. (2012). Assessing Executive Function in Preschoolers. *Neuropsychology Review*, 22(4), 345-360. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9220-3>
- Antshel, K. M., Zhang-James, Y., Wagner, K. E., Ledesma, A. & Faraone, S. V. (2016). An update on the comorbidity of ADHD and ASD: a focus on clinical management. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 16(3), 279-293.
<https://doi.org/10.1586/14737175.2016.1146591>
- Asperger, H. (1944). Die «Autistischen Psychopathen» im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117(1), 76-136.
<https://doi.org/10.1007/bf01837709>
- Atladottir, H. O., Gyllenberg, D., Langridge, A., Sandin, S., Hansen, S. N., Leonard, H., Gissler, M., Reichenberg, A., Schendel, D. E., Bourke, J., Hultman, C. M., Grice, D. E., Buxbaum, J. D. & Parner, E. T. (2015). The increasing prevalence of reported diagnoses of childhood psychiatric disorders: a descriptive multinational comparison. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(2), 173-183.
<https://doi.org/10.1007/s00787-014-0553-8>

- Autismeforeningen. (U.å.). *Om autismespekterdiagnose (ASD)*. Autismeforeningen i Norge.
- Backe-Hansen, E. (2009, 01.09.). *Barn*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Baer, D. M., Wolf, M. M. & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 1(1), 91-97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *The Lancet*, 368(9531), 15-21. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69041-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69041-7)
- Bakeman, R. & Adamson, L. B. (1984). Coordinating Attention to People and Objects in Mother-Infant and Peer-Infant Interaction. *Child Development*, 1278-1289. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/1129997>
- Baker, B. L. & Feinfield, K. A. (2003). Early Intervention. *Current Opinion in Psychiatry*, 16, 503-509.
- Bakken, T. L. (2015). *Utviklingshemming og hverdagsvansker: Faktorer som påvirker psykisk helse*. Gyldendal Akademisk.
- Baldwin, D. A. (1991). Infants' Contribution to the Achievement of Joint Reference. *Child Development*, 62(5), 875-890. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01577.x>
- Baldwin, D. A. (1995). Understanding the link between joint attention and language. I C. Moore & P. J. Dunham (Red.), *Joint attention: Its origins and role in development* (s. 131-158). Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1986). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (3. utg.). Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions. What they are, how they work, and why they evolved*. The Guilford Press.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. & Fischer, M. (2010). *ADHD in Adults: What the Science Says*. Guilford press.
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i skolen*. Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Baron-Cohen, S. (1995). The eye direction detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. I C. Moore & P. J. Dunham (Red.), *Joint attention: Its origins and role in development* (s. 41-59). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34(1), 74-183. https://www.researchgate.net/profile/Simon-Baron-Cohen/publication/238603356_Theory_of_Mind_in_normal_development_and_autism/links/5475f2d10cf245eb43714199/Theory-of-Mind-in-normal-development-and-autism.pdf
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bates, J. E. (1976). *Effects of children's nonverbal behavior upon adults*.
- Befring, E. (2012a). Forebygging - tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 21-36). Cappelen Damm Akademisk.

- Befring, E. (2012b). *Skolen for barnas beste: Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Samlaget.
- Befring, E. (2019a). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-195). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2019b). Spesialpedagogikk - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk.
- Beitchman, J., Wilson, B., Johnson, C., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Escobar, M. & Douglas, L. (2001). Fourteen-Year Follow-up of Speech/Language-Impaired and Control Children: Psychiatric Outcome. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(1), 75-82. <https://doi.org/10.1097/00004583-200101000-00019>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bernier, R. (2014). Assessment of the core features of ASD. I *Handbook of Early Intervention for Autism Spectrum Disorders* (s. 65-86). Springer.
- Birch, M., Miller, T., Mauthner, M. & Jessop, J. (2002). Introduction. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (Red.), *Ethics in Qualitative Research*. SAGE.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2012). Tidlig innsats i en kultur for læring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?* (s. 11-21). Cappelen Damm Akademisk.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley & Sons.
- Blumberg, S. J., Bramlett, M. D., Kogan, M. D., Schieve, L. A., Jones, J. R. & Lu, M. C. (2013). *Changes in prevalence of parent-reported autism spectrum disorder in school-aged U.S. children: 2007 to 2011-2012* (National Health Statistics Reports no 65, Issue. National Center for Health Statistics (NCHS).
- Boesch, M. C., Wendt, O., Subramanian, A. & Hsu, N. (2013). Comparative efficacy of the Picture Exchange Communication System (PECS) versus a speech-generating device: Effects on requesting skills. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 480-493. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.12.002>
- Bondy, A. S. & Frost, L. (2002). *A Picture's Worth - PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. Woodbine House.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bresnahan, M., Hornig, M., Schultz, A. F., Gunnes, N., Hirtz, D., Lie, K. K., Magnus, P., Reichborn-Kjennerud, T., Roth, C. & Schjøberg, S. (2015). Association of Maternal Report of Infant and Toddler Gastrointestinal Symptoms With Autism: Evidence From a Prospective Birth Cohort. *JAMA psychiatry*, 72(5), 466-474. <https://doi.org/doi:10.1001/jamapsychiatry.2014.3034>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. <https://books.google.no/books?id=OCmbzWka6xUC>
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development, Volume 1, 5th ed.* (s. 993-1028). John Wiley & Sons Inc.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.

- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: The Unfocused mind in children and adults*. Yale University Press.
- Brugha, T. S., McManus, S., Bankart, J., Scott, F., Purdon, S., Smith, J., Bebbington, P., Jenkins, R. & Meltzer, H. (2011). Epidemiology of Autism Spectrum Disorders in Adults in the Community in England. *Archives of general psychiatry*, 68(5), 459-465. <https://doi.org/doi:10.1001/archgenpsychiatry.2011.38>
- Buescher, A. V., Cidav, Z., Knapp, M. & Mandell, D. S. (2014). Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States. *JAMA pediatrics*, 168(8), 721-728. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.210>
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of Academic Skills from Preschool Through Second grade: Family and Classroom Predictors of Developmental Trajectories. *Journal of school psychology*, 40(5), 415-436. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- Cantwell, D. P., Baker, L. & Rutter, M. (1978). A comparative study of infantile autism and specific developmental receptive language disorder: IV. Analysis of syntax and language function. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19(4), 351-362. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1978.tb00481.x>
- Carruthers, P. & Smith, P. K. (1996). *Theories of theories of mind*. Cambridge university press.
- Chaidez, V., Hansen, R. L. & Hertz-Picciotto, I. (2014). Gastrointestinal problems in children with autism, developmental delays or typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1117-1127. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-013-1973-x>
- Charlop-Christy, M. H. (2008). *How To Do Identical Teaching*. ProEd.
- Charman, T., Drew, A., Baird, C. & Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). *Journal of child language*, 30(1), 213-236. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0305000902005482>
- Chericoni, N., de Brito Wanderley, D., Costanzo, V., Diniz-Gonçalves, A., Leitgel Gille, M., Parlato, E., Cohen, D., Apicella, F., Calderoni, S. & Muratori, F. (2016). Pre-linguistic vocal trajectories at 6–18 months of age as early markers of autism. *Frontiers in Psychology*, 7, 1595. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01595>
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*. Teachers College Press.
- Christensen, D. L., Braun, K. V. N., Baio, J., Bilder, D. A., Charles, J., Constantino, J. N., Daniels, J., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Kurzius-Spencer, M., Lee, L.-C., Pettygrove, S., Robinson, C., Schulz, E., Wells, C., Wingate, M., Zahorodny, W. & Yeargin-Allsopp, M. (2018). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years--Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. *MMWR - Surveill Summ*, 65(3), 1-23. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6503a1external icon>
- Cook, J. L., Rapp, J. T., Burji, C., McHugh, C. & Nuta, R. (2017). A simple intervention for stereotypical engagement with an augmentative alternative communicative device. *Behavioral Interventions*, 32(3), 272-277. <https://doi.org/10.1002/bin.1478>
- Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis* (2. utg.). Pearson & Merrill Prentice Hall.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3. utg.). SAGE.
- Cortesi, F., Giannotti, F., Ivanenko, A. & Johnson, K. (2010). Sleep in children with autistic spectrum disorder. *Sleep Medicine*, 11(7), 659-664. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sleep.2010.01.010>
- Curtin, C., Anderson, S. E., Must, A. & Bandini, L. (2010). The prevalence of obesity in children with autism: a secondary data analysis using nationally representative

- data from the National Survey of Children's Health. *BMC pediatrics*, 10(1), 1-5.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1471-2431-10-11>
- Dahlgren, S. O. & Gillberg, C. (1989). Symptoms in the first two years of life: A preliminary population study of infantile autism. *European Archives of Psychiatry & Neurological Sciences*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF00451006>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Darley, F. L., Aronson, A. E. & Brown, J. R. (1975). *Motor Speeck Disorders*. W. B. Saunders.
- De Giacomo, A. & Fombonne, E. (1998). Parental recognition of developmental abnormalities in autism. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(3), 131-136.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s007870050058>
- Denckla, M. B. (2007). Executive Function: Binding Together the Definitions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities. I L. Meltzer (Red.), *Executive function in education: From theory to practice* (s. 5-18). Guilford Press.
- Dingwall, R. (1997). Accounts, Interviews and Observations. I G. Miller & R. Dingwall (Red.), *Context and Method in Qualitative Research* (s. 51-65). SAGE.
- Doussard-Roosevelt, J. A., Joe, C. M., Bazhenova, O. V. & Porges, S. W. (2003). Mother-child interaction in autistic and nonautistic children: Characteristics of maternal approach behaviors and child social responses. *Development and Psychopathology*, 15(2), 277-295. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000154>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Duvold, K. & Sponheim, E. (2008). Autisme og gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I B. Gjærum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd: Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv - et skritt videre* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Eigsti, I.-M. (2011). Executive functions in ASD. I D. Fein (Red.), *The Neuropsychology of Autism* (s. 185-203). Oxford University Press, Inc.
- Eikeseth, S., Jahr, E. & Eldevik, S. (2010). Autisme. I S. Eikeseth & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse: Teori og praksis* (2. utg., s. 223-239). Gyldendal akademisk.
- Eikeseth, S. & Svartdal, F. (2010). Atferdsanalyse: Hvor går vi? I S. Eikeseth & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse: Teori og praksis* (2. utg., s. 498-520). Gyldendal akademisk.
- Eldevik, S. & Kazemi, E. (2016). Generalized use of past tense verbs in children with autism following a sufficient exemplar training procedure. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 485-498.
<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/171>
- Ellingsen, K. E. (2015, 16.06.). *Utviklingshemmede*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/utviklingshemmede/>
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y.-J., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula, C. S., Wang, C., Yasamy, M. T. & Fombonne, E. (2012). Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, 5(3), 160-179. <https://doi.org/10.1002/aur.239>
- Emam, M. & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools
European Journal of Special Needs Education, 24, 407-422.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08856250903223070>
- Emerson, E. (2001). *Challenging behaviour: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. Cambridge University Press.
- Emerson, E. & Bromley, J. (1995). The form and function of challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39(5), 388-398.
https://www.researchgate.net/profile/Eric-Emerson/publication/14644241_The_form_and_function_of_challenging_behaviour

- rs/links/5cd18a89a6fdccc9dd933bf5/The-form-and-function-of-challenging-behaviours.pdf
- Emerson, E. & Einfeld, S. L. (2011). *Challenging Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emond, A., Emmett, P., Steer, C. & Golding, J. (2010). Feeding Symptoms, Dietary Patterns, and Growth in Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*, 126(2), e337-e342.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1542/peds.2009-2391>
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2015, 17.06.). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Farmer, C. A. & Aman, M. G. (2011). Aggressive behavior in a sample of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 317-323. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.014>
- Ferster, C. & DeMyer, M. K. (1962). A Method for the Experimental Analysis of the Behavior of Autistic Children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 32(1), 89.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1962.tb00267.x>
- Ferster, C. B. (1961). Positive Reinforcement and Behavioral Deficits of Autistic Children. *Child Development*, 32, 437-456.
- FFO. (2017). *En skole for alle! En god skolepolitikk* (ISSN 0801-0865). Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon.
<https://ffo.no/globalassets/ffoskolenotat2017.pdf>
- Fjæran-Granum, T. (2008). *Idéboka: Hvordan forholde seg til barn og unge med autismspekterforstyrrelser? Om vansker og tiltak*. SPISS Forlag.
- Flynn, S. D. & Lo, Y.-y. (2016). Teacher Implementation of Trial-Based Functional Analysis and Differential Reinforcement of Alternative Behavior for Students With Challenging Behavior. *Journal of Behavioral Education*, 25(1), 1-31.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10864-015-9231-2>
- Foley, L. J. (2012). Constructing the respondent. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (2. utg., s. 305-315). SAGE.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiological studies of pervasive developmental disorders. I R. Volkmar Fred & P. Rhea (Red.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Volume One: Diagnosis, Development, Neurobiology, and Behavior* (s. 42-69). Wiley.
- Fombonne, E., Goin-Kochel, R. P., O'Roak, B. J., Abbeduto, L., Aberbach, G., Acampado, J., Ace, A. J., Albright, C., Alessandri, M. & Amaral, D. G. (2020). Beliefs in vaccine as causes of autism among SPARK cohort caregivers. *Vaccine*, 38(7), 1794-1803. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2019.12.026>
- Frith, U. & Baron-Cohen, S. (1987). Perception in autistic children. I D. J. Cohen, A. M. Donnellan & R. Paul (Red.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. Wiley & Sons.
- Garfin, D. G. & Lord, C. (1986). Communication as a social problem. I I. E. Schopler & G. B. Mesibow (Red.), *Social Behavior in Autism* (s. 237-261). Plenum Press.
- Garrels, V. & Halvorsen, M. (2021, 22.04.). *Dette er utfordringene som elever med autismspekterforstyrrelser møter i skolen - og slik kan du hjelpe dem*. Utdanningsnytt.no.
<https://www.utdanningsnytt.no/autismspekteret-fagartikkel-forskning/dette-er-utfordringene-som-elever-med-autismspekterforstyrrelser-moter-i-skolen--og-slik-kan-du-hjelpe-dem/110787>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- Gelso, J. & Fretz, B. R. (2001). *Counseling Psychology* (2. utg.). Harcourt.
- Ghaziuddin, M., Weidmer-Mikhail, E. & Ghaziuddin, N. (1998). Comorbidity of Asperger syndrome: A preliminary report. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(4), 279-283. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1998.tb01647.x>

- Ghezzi, P. M. & Bishop, M. R. (2008). Generalized behavior change in young children with autism. I J. Liuselli, D. C. Russo, W. P. Christian & S. M. Wilczynski (Red.), *Effective Practices for Children With Autism: Educational and Behavior Support Interventions That Work* (s. 137-158). Oxford University Press.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Hutchinson.
- Gjevik, E., Eldevik, S., Fjæran-Granum, T. & Sponheim, E. (2011). Kiddie-SADS Reveals High Rates of DSM-IV Disorders in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(6), 761-769. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1095-7>
- Goffman, E. (2014). *Vårt rollespill til daglig*. Pax forlag.
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations*. *Social Forces*, 36(3), 217-223. <https://doi.org/10.2307/2573808>
- Goldman, S., Wang, C., Salgado, M. W., Greene, P. E., Kim, M. & Rapin, I. (2009). Motor stereotypies in children with autism and other developmental disorders. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(1), 30-38. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.03178.x>
- Green, S. A., Rudie, J. D., Colich, N. L., Wood, J. J., Shirinyan, D., Hernandez, L., Tottenham, N., Dapretto, M. & Bookheimer, S. Y. (2013). Overreactive brain responses to sensory stimuli in youth with autism spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(11), 1158-1172. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.08.004>
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>
- Grøver, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gustavson, K., Aarø, L. E., Hauge, L. J., Handal, M., Hjellvik, V., Reichborn-Kjennerud, T., Skurtveit, S., Straiton, M., Torgersen, L. & Torvik, F. A. (2018). Psykiske lidelser hos barn og unge. I A. Reneflot, H. Aarø, T. Aase, T. Reichborn-Kjennerud, K. Tambs & S. Øverland (Red.), *Psykisk helse i Norge* (s. 59-97). Folkehelseinstituttet.
- Günes, S., Ekinci, O., Feyzioglu, A., Ekinci, N. & Kalinli, M. (2019). Sleep problems in children with autism spectrum disorder: clinical correlates and the impact of attention deficit hyperactivity disorder. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 15, 763. <https://doi.org/10.2147/NDT.S195738>
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society* (Bd. 1). Beacon Press.
- Hallett, V., Ronald, A., Rijdsdijk, F. & Happé, F. (2010). Association of Autistic-Like and Internalizing Traits During Childhood: A Longitudinal Twin Study. *American Journal of Psychiatry*, 167(7), 809-817. <https://doi.org/https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2009.09070990>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, B. H., Oerbeck, B., Skirbekk, B., Petrovski, B. É. & Kristensen, H. (2018). Neurodevelopmental disorders: prevalence and comorbidity in children referred to mental health services. *Nordic Journal of Psychiatry*, 72(4), 285-291. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08039488.2018.1444087>
- Happé, F. (1994). *Autism: An Introduction to Psychological Theory*. Harvard University Press.
- Haracopos, D. & Luckow, M. T. (2003). *Livskvalitet & etik: En debattbog: Autisme og Asperger syndrom*. Center for autisme.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41-62.
- Hawkins, S., Allen, D. & Jenkins, R. (2005). The Use of Physical Interventions With People With Intellectual Disabilities and Challenging Behaviour – The Experiences of Service Users and Staff Members. *Journal of Applied Research in Intellectual*

- Disabilities*, 18(1), 19-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2004.00207.x>
- Hayes, N., O'Toole, L. & Halpenny, A. M. (2017). *Introducing Bronfenbrenner: A Guide for Practitioners and Students in Early Years Education*. Taylor & Francis. <https://books.google.no/books?id=TUAIDwAAQBAJ>
- Haymes, L. K. (1995). *Using Video Modeling to Improve Conversation Skills With Autistic Children: A Comparison of Obsessions and Non-obsessions as Topics* [Claremont Graduate School]. Claremont, CA.
- Helsebiblioteket. (2019, 18.02). *Autisme og autismespekterforstyrrelser (ASF)*. Helsebiblioteket <https://www.helsebiblioteket.no/pasientinformasjon/nevrologi/autisme>
- Helsetilsynet. (2008). *Nødvendig tvang? – Ein gjennomgang av fylkesmennenes data om bruk av tvang og makt overfor mennesker med psykisk utviklingshemming for perioden 2000–2007* (7). Helsetilsynet. https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/publikasjoner/rapporter2008/helsetilsynetrapport7_2008.pdf
- Helsetilsynet. (2014). *Tilsynsmelding 2013*. Helsetilsynet. <https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/Publikasjoner/tilsynsmelding/tilsynsmelding2013.pdf>
- Helverschou, S. B. (2020). Om autismespekterforstyrrelser. I T. L. Bakken (Red.), *Håndbok i miljøterapi: Til barn og voksne med kognitiv funksjonshemming* (s. 63-74). Fagbokforlaget.
- Hem, E. (2020, 10.08.). *Komorbiditet*. Store norske leksikon. <https://sml.snl.no/komorbiditet>
- Hernes, M. & Larsen, K. (2012). *Autisme og atferdsanalyse: til evigheten og forbi*. Gyldendal akademisk.
- Hill, E. L. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in cognitive sciences*, 8(1), 26-32. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.11.003>
- Hofvander, B., Delorme, R., Chaste, P., Nydén, A., Wentz, E., Ståhlberg, O., Herbrecht, E., Stopin, A., Anckarsäter, H. & Gillberg, C. (2009). Psychiatric and psychosocial problems in adults with normal-intelligence autism spectrum disorders. *BMC psychiatry*, 9, 35. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1471-244X-9-35>
- Holden, B. (2005). *Autisme: Amandas møte med atferdsanalysen*. Gyldendal akademisk.
- Holden, B. (2010). Atferdsproblemer hos mennesker med utviklingshemming. Kan forståelse av årsaker til atferdsproblemer føre til bedre behandling? I S. Eikeseth & F. Svartdal (Red.), *Anvendt Atferdsanalyse: teori og praksis* (s. 319-337). Gyldendal Akademisk.
- Holden, B. & Gitlesen, J. P. (2006). A total population study of challenging behaviour in the county of Hedmark, Norway: Prevalence, and risk markers. *Research in developmental disabilities*, 27(4), 456-465. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.06.001>
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B. & Layton, J. B. (2010). Social Relationships and Mortality Risk: A Meta-Analytic Review. *PLoS medicine*, 7(7), e1000316. <https://doi.org/https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- Hoogman, M., Bralten, J., Hibar, D. P., Mennes, M., Zwiers, M. P., Schweren, L. S., van Hulzen, K. J., Medland, S. E., Shumskaya, E. & Jahanshad, N. (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), 310-319. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30049-4](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30049-4)
- Horne, H. A. & Øyen, B. (2007). *Målrettet miljøarbeid: anvendt atferdsanalyse. Opplæringsteknikker. Del 2*. GRD forlag.
- Howes, O. D., Rogdaki, M., Findon, J. L., Wichers, R. H., Charman, T., King, B. H., Loth, E., McAlonan, G. M., McCracken, J. T. & Parr, J. R. (2018). Autism spectrum disorder: Consensus guidelines on assessment, treatment and research from the British Association for Psychopharmacology. *Journal of Psychopharmacology*, 32(1), 3-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0269881117741766>

- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 212-229. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00215.x>
- Hsu, H. J. & Bishop, D. V. (2014). Training understanding of reversible sentences: a study comparing language-impaired children with age-matched and grammar-matched controls. *PeerJ*, 2, e656. <https://doi.org/https://doi.org/10.7717/peerj.656>
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. John Wiley & Sons.
- Hume, K., Loftin, R. & Lantz, J. (2009). Increasing Independence in Autism Spectrum Disorders: A Review of Three Focused Interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1329-1338. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-009-0751-2>
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Universitetsforlaget.
- Idring, S., Lundberg, M., Sturm, H., Dalman, C., Gumpert, C., Rai, D., Lee, B. K. & Magnusson, C. (2015). Changes in Prevalence of Autism Spectrum Disorders in 2001–2011: Findings From the Stockholm Youth Cohort. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1766-1773. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-014-2336-y>
- Ingierd, H. (2018, 05.11.). *Humaniora, samfunnsfag, jus og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/innforing/hum-sam/>
- Irvine, C. A., Eigsti, I.-M. & Fein, D. A. (2016). Uh, Um, and Autism: Filler Disfluencies as Pragmatic Markers in Adolescents With Optimal Outcomes From Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 1061-1070. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-015-2651-y>
- Isaksen, J. & Karlsen, A. (2015). *Innføring i atferdsanalyse*. Universitetsforlaget.
- Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J. & Granpeesheh, D. (2011). Symptom severity and challenging behavior in children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1028-1032. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.11.008>
- Jang, J., Matson, J. L., Williams, L. W., Tureck, K., Goldin, R. L. & Cervantes, P. E. (2013). Rates of comorbid symptoms in children with ASD, ADHD, and comorbid ASD and ADHD. *Research in developmental disabilities*, 34(8), 2369-2378. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.04.021>
- Johannessen, A., Tuftte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnson, C. P., Myers, S. M. & Disabilities, C. o. C. w. (2007). Identification and Evaluation of Children With Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183-1215. <https://doi.org/https://doi.org/10.1542/peds.2007-2361>
- Jones, E. A. & Carr, E. G. (2004). Joint Attention in Children With Autism: Theory and Intervention. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19(1), 13-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/10883576040190010301>
- Jones, P. & Kroese, B. S. (2007). Service users' views of physical restraint procedures in secure settings for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 50-54. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2006.00390.x>
- Joshi, G., Wozniak, J., Fitzgerald, M., Faraone, S., Fried, R., Galdo, M., Furtak, S. L., Conroy, K., Kilcullen, J. R. & Belser, A. (2018). High risk for severe emotional dysregulation in psychiatrically referred youth with autism spectrum disorder: A controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(9), 3101-3115. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-018-3542-9>
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Pædagogisk relationskompetence: Fra lydighed til ansvarlighed*. Apostrof.

- Kaiser, M. (2018, 05.11.). *Forskningens verdier*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/systematiske-historiske/verdier/>
- Kaland, N. (2009). Angst og affektive lidelser ved autismespektertilstander. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 46(3), 252-259. https://www.researchgate.net/profile/Nils-Kaland/publication/215823391_Anxiety_and_affective_disorders_in_autism_spectrum_disorders_article_in_Norwegian/links/0214b3185142c44e7e224602/Anxiety-and-affective-disorders-in-autism-spectrum-disorders-article-in-Norwegian.pdf
- Kambanaros, M. & Grohmann, K. K. (2015). Grammatical Class Effects Across Impaired Child and Adult Populations. *Frontiers in Psychology*, 6, 1670. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01670>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250. http://mail.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf
- Keller, R., Bari, S. & Castaldo, R. (2019). Diagnosing ASD in Adolescence and Adulthood. I R. Keller (Red.), *Psychopathology in Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders*. Springer International Publishing.
- Kennair, L. E. O. (2021, 15.01.). *Atferd*. Store norske leksikon. <https://snl.no/atferd>
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y.-J., Fombonne, E., Laska, E., Lim, E.-C., Cheon, K.-A., Kim, S.-J., Kim, Y.-K. & Lee, H. (2011). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample. *American Journal of Psychiatry*, 168(9), 904-912. <https://doi.org/https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.10101532>
- King, B. H., Navot, N., Bernier, R. & Webb, S. J. (2014). Update on diagnostic classification in autism. *Current Opinion in Psychiatry*, 27(2), 105. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000040>
- Kjelgaard, M. M. & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and cognitive processes*, 16(2-3), 287-308. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01690960042000058>
- Klem, M. & Hagtvet, B. E. (2019). Kartlegging i spesialpedagogisk praksis. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 153-167). Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Konstantareas, M. M., Zajdeman, H., Homatidis, S. & McCabe, A. (1988). Maternal speech to verbal and higher functioning versus nonverbal and lower functioning autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(4), 647-656. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF02211882>
- Krakowiak, P., Goodlin-Jones, B., Hertz-Picciotto, I., Croen, L. A. & Hansen, R. L. (2008). Sleep problems in children with autism spectrum disorders, developmental delays, and typical development: a population-based study. *Journal of Sleep Research*, 17(2), 197-206. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2869.2008.00650.x>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. (1997). Research Apprenticeship. *Nordisk pedagogik*, 17(3), 186-194.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. (2013). Bioøkologisk teori: Personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I K. Ragnheiður & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 139-158). Fagbokforlaget.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelse. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-547). Cappelen Damm Akademisk.
- Lai, V. T., Rodriguez, G. G. & Narasimhan, B. (2014). Thinking-for-speaking in early and late bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 139-152. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000151>

- Laugeson, E. A. & Ellingsen, R. (2014). Social skills training for adolescents and adults with autism spectrum disorder. I F. Volkmar, B. Reichow & J. McPartland (Red.), *Adolescents and adults with autism spectrum disorders* (s. 61-85). Springer.
- Laurent, A. C. & Rubin, E. (2004). Challenges in Emotional Regulation in Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. *Topics in Language Disorders, 24*(4), 286-297.
https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Fulltext/2004/10000/Intervention_ABCs_for_Children_with_Asperger.6.aspx
- Lewis, M. (2003). *The Development of Self-Consciousness*. Oxford University Press.
- Leyfer, O. T., Folstein, S. E., Bacalman, S., Davis, N. O., Dinh, E., Morgan, J., Tager-Flusberg, H. & Lainhart, J. E. (2006). Comorbid Psychiatric Disorders in Children With Autism: Interview Development and Rates of Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(7), 849-861.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-006-0123-0>
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D. & Tranel, D. (2012). *Neuropsychological Assessment* (5. utg.). Oxford University Press, Inc.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2022). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Loomes, R., Hull, L. & Mandy, W. P. L. (2017). What Is the Male-to-Female Ratio in Autism Spectrum Disorder? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56*(6), 466-474.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.03.013>
- Lord, C. (2010). *DSM V - Proposed Criteria for Autism Spectrum Disorders*. Presentert på Autism Society Conference, Dallas, 10. juli 2010.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G. & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet, 392*(10146), 508-520.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Lord, C. & Jones, R. M. (2012). Annual Research Review: Re-thinking the classification of autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53*(5), 490-509. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02547.x>
- Lord, C., Merrin, D. J., Vest, L. O. & Kelly, K. M. (1983). Communicative behavior of adults with an autistic four-year-old boy and his nonhandicapped twin brother. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 13*(1), 1-17.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF01531355>
- Lord, C., Shulman, C. & DiLavore, P. (2004). Regression and word loss in autistic spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(5), 936-955.
[https://doi.org/ https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00287.x](https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00287.x)
- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*. Pro-Ed.
- Lovaas, O. I., Koegel, R. L. & Schreibman, L. (1979). Stimulus overselectivity in autism: A review of research. *Psychological bulletin, 86*(6), 1236.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.6.1236>
- Lundström, S., Chang, Z., Kerekes, N., Gumpert, C. H., Råstam, M., Gillberg, C. a., Lichtenstein, P. & Anckarsäter, H. (2011). Autistic-like traits and their association with mental health problems in two nationwide twin cohorts of children and adults. *Psychological medicine, 41*(11), 2423-2433.
<https://doi.org/10.1017/S0033291711000377>
- Luyster, R., Lopez, K. & Lord, C. (2007). Characterizing communicative development in children referred for autism spectrum disorders using the MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI). *Journal of child language, 34*(3), 623-654. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008094>
- Luyster, R., Richler, J., Risi, S., Hsu, W.-L., Dawson, G., Bernier, R., Dunn, M., Hepburn, S., Hyman, S., McMahon, W., Goudie-Nice, J., Minshew, N., Rogers, S., Sigman, M., Spence, M. A., Goldberg, W., Tager-Flusberg, H., Volkmar, F. & Lord, C. (2005). Early Regression in Social Communication in Autism Spectrum Disorders:

- A CPEA Study. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 311-336.
https://doi.org/10.1207/s15326942dn2703_2
- Macari, S. L., Powell, K. K., Lyons, M., Saulnier, C. A., Vernetti, A. & Chawaraska, K. (2020). Psychological Development of Toddlers with Autism Spectrum Disorder. I K. Chawarska & F. R. Volkmar (Red.), *Autism Spectrum Disorder in the First Years of Life: Research, Assessment, and Treatment* (s. 86-118). The Guilford Press.
- Malott, R. W. & Shane, J. T. (2014). *Principles of behaviour*. Routledge.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19(3), 921-930.
<https://doi.org/10.1017/s0954579407000442>
- Matson, J. L. & Nebel-Schwalm, M. S. (2007). Comorbid psychopathology with autism spectrum disorder in children: An overview. *Research in developmental disabilities*, 28(4), 341-352. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.12.004>
- Mazefsky, C. A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B. B., Scahill, L. & White, S. W. (2013). The Role of Emotion Regulation in Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(7), 679-688. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006>
- McClintock, K., Hall, S. & Oliver, C. (2003). Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities: a meta-analytic study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(6), 405-416. <https://doi.org/https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00517.x>
- McCracken, G. (1988). *The Long Interview*. SAGE.
- McDonnell, A. A. (2011). *Managing Aggressive Behaviour in Care Settings: Understanding and Applying Low Arousal Approaches*. John Wiley & Sons.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Messer, D. & Dockrell, J. E. (2006). Children's Naming and Word-Finding Difficulties: Descriptions and Explanations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(2), 309-324. [https://doi.org/https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/025\)](https://doi.org/https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/025))
- Miano, S. & Ferri, R. (2010). Epidemiology and Management of Insomnia in Children With Autistic Spectrum Disorders. *Pediatric Drugs*, 12(2), 75-84.
<https://doi.org/https://doi.org/10.2165/11316140-000000000-00000>
- Mishler, E. G. (1991). Representing Discourse: The Rhetoric of Transcription. *Journal of narrative and life history*, 1(4), 255-280.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1075/jnlh.1.4.01rep>
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H. & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, 14(1), 179-207.
<https://doi.org/10.1017/s0954579402001104>
- Moynahan, L., Strømgren, B. & Gundersen, K. (2005). *Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak*. Universitetsforlaget.
- Mundy, P. (1995). Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism. *Development and Psychopathology*, 7(1), 63-82.
<https://doi.org/doi:10.1017/S0954579400006349>
- Mundy, P. (2003). Annotation: The neural basis of social impairments in autism: The role of the dorsal medial-frontal cortex and anterior cingulate system. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(6), 793-809.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1469-7610.00165>

- Mundy, P. & Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant behavior and development*, 21(3), 469-482.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(98\)90020-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0163-6383(98)90020-0)
- Mundy, P. C. & Mastergeorge, A. (2012). *Educational Interventions for Students With Autism*. John Wiley & Sons.
- Murphy, O., Healy, O. & Leader, G. (2009). Risk factors for challenging behaviors among 157 children with autism spectrum disorder in Ireland. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 474-482.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.09.008>
- Myrann, M. K., Nome, V. K. & Piros, A. S. H. (2018). Det sårbare barnet i barnehagen og skolen.
- Tverrfaglig samarbeid mot samme mål. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Gyldendal Akademisk.
- Myrbakk, E. & von Tetzchner, S. (2008). Psychiatric disorders and behavior problems in people with intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 29(4), 316-332. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.06.002>
- Najdowski, A. C., Gould, E. R., Lanagan, T. M. & Bishop, M. R. (2014). Designing Curriculum Programs for Children with Autism. I J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey & J. L. Matson (Red.), *Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: Research, Policy and Practice* (s. 179-204). Springer.
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2021, 14.04.). *Hva er utfordrende atferd og hva er årsakene?* Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://naku.no/kunnskapsbanken/tvang-og-makt-utfordrende-atferd-og-%C3%A5rsak>
- Nasjonalt kompetansesenter for nevroutviklingsforstyrrelser og hypersomnier. (2021, 31.03). *Autisme*. Oslo universitetssykehus. <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/neysom/autisme>
- NEM. (2019, 23.05.). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, L. F. (2014). *Inkludering i skolen?-kan elevene sies å være inkludert i et segregert tilbud?* [UiT Norges arktiske universitet].
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 2014: 7. *Elvenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2020: 1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/>
- NSD. (U.å.). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? : en innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforl.
- Næss, K. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-AB Næss & AV Karlsen (Red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere*, 15-45.
- Næss, K.-A. B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gomnæs, U. T., Moljord, G. & Sigstad, H. M. H. (2019). Barn og unge med utviklingshemming: Deltakelse, utvikling og læring.

- I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Næss, K.-A. B. & Zambrana, I. M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- O'Brien, G. & Pearson, J. (2004). Autism and Learning Disability. *Autism*, 8(2), 125-140. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1362361304042718>
- Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2019). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. & Hagen, K. A. (2018). *Adolescent Mental Health*. Routledge.
- Olaff, H. S. (2008). Felles oppmerksomhet: Hva er det, og hvilke følger har det for opplæring av barn med autisme? *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 35(1), 33-50. https://www.researchgate.net/profile/Heidi-Olaff/publication/242088833_Joint_attention_What_is_it_and_which_consequences_has_it_for_teaching_children_with_autism/links/54461d4a0cf22b3c14de0701/Joint-attention-What-is-it-and-which-consequences-has-it-for-teaching-children-with-autism.pdf
- Opplæringslova. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ottem, E. & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I I. Bele (Red.), *Språkvansker*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Ozonoff, S. (1995). Executive Functions in Autism. I E. Schopler & G. B. Mesibov (Red.), *Learning and Cognition in Autism*. Plenum Press.
- Ozonoff, S., South, M. & Miller, J. N. (2000). DSM-IV-Defined Asperger Syndrome: Cognitive, Behavioral and Early History Differentiation from High-Functioning Autism. *Autism*, 4(1), 29-46. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1362361300041003>
- Painter, J., Hastings, R., Ingham, B., Trevithick, L. & Roy, A. (2018). Associations Between Mental Health Problems and Challenging Behavior in Adults With Intellectual Disabilities: A Test of the Behavioral Equivalents Hypothesis. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 11(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/19315864.2018.1431747>
- Pellicano, E. (2012). The Development of Executive Function in Autism. *Autism Research and Treatment*, 2012. <https://doi.org/https://doi.org/10.1155/2012/146132>
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I W. M. Reynolds & G. E. Miller (Red.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Bd. 7, s. 199-234). John Wiley & Sons.
- Pierce, K. (2011). Early functional brain development in autism and the promise of sleep fMRI. *Brain research*, 1380, 162-174. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.09.028>
- Poland, B. D. (2003). Transcription Quality. I J. Gubrium & J. Holstein (Red.), *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns* (s. 267-287). SAGE.
- Posserud, M., Hysing, M., Helland, W., Gillberg, C. & Lundervold, A. J. (2018). Autism traits: The importance of "co-morbid" problems for impairment and contact with services. Data from the Bergen Child Study. *Research in developmental disabilities*, 72, 275-283. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.002>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rapley, T. (2007). Interviews. I C. Seale (Red.), *Qualitative Research Practice* (s. 15-33). SAGE.
- Ratto, A. B., Kenworthy, L., Yerys, B. E., Bascom, J., Wieckowski, A. T., White, S. W., Wallace, G. L., Pugliese, C., Schultz, R. T. & Ollendick, T. H. (2018). What about the girls? Sex-based differences in autistic traits and adaptive skills. *Journal of*

- Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1698-1711.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-017-3413-9>
- Reimherr, F. W., Williams, E. D., Strong, R. E., Mestas, R., Soni, P. & Marchant, B. K. (2007). A double-blind, placebo-controlled, crossover study of osmotic release oral system methylphenidate in adults with ADHD with assessment of oppositional and emotional dimensions of the disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, 68(1), 93-101.
- Rhodes, J., Roffman, J., Reddy, R. & Fredriksen, K. (2004). Changes in self-esteem during the middle school years: A latent growth curve study of individual and contextual influences. *Journal of school psychology*, 42(3), 243-261.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.04.001>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rogers, S. J. & Ozonoff, S. (2005). Annotation: What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), 1255-1268.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01431.x>
- Romero, M., Aguilar, J. M., Del-Rey-Mejías, Á., Mayoral, F., Rapado, M., Peciña, M., Barbancho, M. Á., Ruiz-Veguilla, M. & Lara, J. P. (2016). Psychiatric comorbidities in autism spectrum disorder: A comparative study between DSM-IV-TR and DSM-5 diagnosis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(3), 266-275. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.03.001>
- Rommelse, N., Buitelaar, J. K. & Hartman, C. A. (2017). Structural brain imaging correlates of ASD and ADHD across the lifespan: A hypothesis-generating review on developmental ASD-ADHD subtypes. *Journal of Neural Transmission*, 124(2), 259-271. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s00702-016-1651-1>
- Rudy, L. J. (2010). *Autism Symptoms Related to Social Communication*. Guide Updated December 10, 2010.
- Rutter, M. (1985). Family and school influences on behavioural development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(3), 349-368.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1985.tb01938.x>
- Rutter, M. & Pine, D. S. (2015). Diagnosis, diagnostic formulations, and classification. I A. Thapar, D. S. Pine, S. Leckman, S. Scott, M. J. Snowling & E. Taylor (Red.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (s. 17-30). John Wiley & Sons.
- Rutter, M. & Rutter, M. (2000). *Den livslange utvikling: Forandring og kontinuitet* (2. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Ruyter, K. W. (2018, 29.10.). *Medisin og helsefag*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/innforing/med-helse/>
- Ryff, C. D. & Singer, B. (2001). *Emotion, social relationships, and health*. Oxford University Press.
- Rygvold, A.-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. v. K. & Næss, K.-A. B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 301-337). Cappelen Damm Akademisk.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.
- Saito, K., Ushiku, Y., Harada, T. & Saenko, K. (2017). *Adversarial dropout regularization*.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schieve, L. A., Gonzalez, V., Boulet, S. L., Visser, S. N., Rice, C. E., Braun, K. V. N. & Boyle, C. A. (2012). Concurrent medical conditions and health care use and needs among children with learning and behavioral developmental disabilities, National Health Interview Survey, 2006-2010. *Research in developmental disabilities*, 33(2), 467-476. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.10.008>
- Schütz, A. (1962). *Collected Papers 1: The Problem of Social Reality*. Kluwer.
- Sciutto, M., Richwine, S., Mentrikoski, J. & Niedzwiecki, K. (2012). A Qualitative Analysis of the School Experiences of Students With Asperger Syndrome. *Focus on autism*

- and other developmental disabilities*, 27(3), 177-188.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1088357612450511>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-Being - and How to Achieve Them*. Nicholas Brealy Publishing.
- Shawler, P. M. & Sullivan, M. A. (2017). Parental Stress, Discipline Strategies, and Child Behavior Problems in Families With Young Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 32(2), 142-151.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1088357615610114>
- Short, A. B. & Schopler, E. (1988). Factors relating to age of onset in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(2), 207-216.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF02211947>
- Sigman, M. & Kasari, C. (1995). Joint attention across contexts in normal and autistic children. *Joint attention: Its origins and role in development*, 189-203.
- Sigman, M., Ruskin, E., Arbelle, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., Kim, N., López, A., Zierhut, C. & Mervis, C. B. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the society for research in child development*, i-139.
- Silberman, S. (2015). *NeuroTribes: The Legacy of Autism and How to Think Smarter About People Who Think Differently*. Penguin Random House.
- Siller, M. & Sigman, M. (2002). The Behaviors of Parents of Children With Autism Predict the Subsequent Development of Their Children's Communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 77-89.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1014884404276>
- Silver, W. G. & Rapin, I. (2012). Neurobiological Basis of Autism. *Pediatric Clinics*, 59(1), 45-61. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.010>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4. utg.). SAGE.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. & 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 & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlige kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and Human Behavior*. Simon and Schuster.
- Skjerve, J. & Reichelt, S. (2019). Atferdsanalysens glemte potensial. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(8), 565-569.
<https://doi.org/http://psykologtidsskriftet.no/frapraksis/2019/08/atferdsanalysen-s-glemte-potensial>
- Skogli, E. W., Teicher, M. H., Andersen, P. N., Hovik, K. T. & Øie, M. (2013). ADHD in girls and boys—gender differences in co-existing symptoms and executive function measures. *BMC psychiatry*, 13(1), 1-12.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1471-244X-13-298>
- Skogstad, P. & Orvedal, R. (2011). *Asperger syndrom, komorbiditet: Psykiske lidelser med fokus på tvangslidelser (OCD): Behandling av tvangssymptomer: En case-beskrivelse*. O. Universitetssykehus. <https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/regional-kompetansetjeneste-for-autisme-adhd-tourettes-syndrom-og-narkolepsi-helse-sor-ost/Documents/Rapport%20om%20behandling%20av%20tvangssymptomer%20ved%20Asperger%20syndrom%202011.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Smith, B. G. (2012). Public relations identity and the stakeholder–organization relationship: A revised theoretical position for public relations scholarship. *Public Relations Review*, 38(5), 838-845.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2012.06.011>

- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B. & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 759-765. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x>
- Solbakk, J. H. (2014, 10.10.). *Sårbare grupper*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare-grupper/>
- Sponheim, E. & Gjevik, E. (2019). Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (Autismespekterforstyrrelser). I *Veilder i BUP: Faglig veileder for barne- og ungdomspsykiatri*. Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Holt, Rinehart & Winston.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget.
- Stangvik, G. (2001). Normalization-based services in Norway. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 88. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/normalization-based-services-norway/docview/201160032/se-2?accountid=12870>
- Statped. (2021, 29.09.). *Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?* Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Statped. (2022a, 18.03.). *Autisme og inkludering*. Statlig pedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering/i-grunnskolen/spesialundervisning/>
- Statped. (2022b, 13.06.). *Autismespekterforstyrrelser*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/>
- Stevens, T., Peng, L. & Barnard-Brak, L. (2016). The comorbidity of ADHD in children diagnosed with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 31, 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2016.07.003>
- Stubrud, L. H. (2015). Bruk av tvang overfor personer med utviklingshemning. *Psykologtidsskriftet*. <https://psykologtidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel/2015/10/bruk-av-tvang-overfor-personer-med-utviklingshemning?redirected=1>
- Sturme, P. (1996). *Functional Analysis in Clinical Psychology*. John Wiley & Sons.
- Sturme, P. (2007). Psychosocial and mental status assessment. I J. W. Jacobson, J. A. Mulick & J. Rojahn (Red.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (s. 295-315). Springer.
- Surén, P. (2020, 21.09.). *Autisme*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/autisme---faktaark/#endringshistorikk>
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Bakken, I. J. L. & Stoltenberg, C. (2019). Diagnosing autism spectrum disorder among children in Norway. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>
- Tager-Flusberg, H., Paul, H. & Lord, C. (2005). Language and Communication in Autism. I F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. J. Cohen (Red.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (s. 335-364). John Wiley & Sons.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. I C. Willig & W. Stainton Rogers (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (Bd. 2, s. 17-37).
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tomasello, M. & Farrar, M. J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 1454-1463. <https://doi.org/10.2307/1130423>
- Tsiouris, J., Kim, S., Brown, W. & Cohen, I. (2011). Association of aggressive behaviours with psychiatric disorders, age, sex and degree of intellectual disability: a large-scale survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(7), 636-649. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01418.x>

- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 07.06.). *Kommunikasjonsmidler for elever med behov for ASK*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/kommunikasjonsmidler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b, 08.06.). *Pedagogisk tilrettelegging og opplæring for elever med behov for ASK*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/pedagogisk-tilrettelegging/>
- van Engeland, H. & Buitelaar, J. K. (2008). Autism spectrum disorders. I M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor & A. Thapar (Red.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (s. 759-781). Wiley Blackwell.
- Van Steensel, F. J., Bögels, S. M. & Perrin, S. (2011). Anxiety Disorders in Children and Adolescents With Autistic Spectrum Disorders: A Meta-Analysis. *Clinical child and family psychology review*, 14(3), 302-317.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10567-011-0097-0>
- Venter, A., Lord, C. & Schopler, E. (1992). A follow-up study of high-functioning autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(3), 489-597.
[https://doi.org/ https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00887.x](https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00887.x)
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk.
- von Tetzchner, S. (2003). *Utfordrende atferd hos mennesker med lærehemning: Betydning av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Gyldendal Akademisk.
- Vulchanova, M., Saldaña, D., Chahboun, S. & Vulchanov, V. (2015). Figurative language processing in atypical populations: The ASD perspective. *Frontiers in human neuroscience*, 9, 24. [https://doi.org/ https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00024](https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00024)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2013). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*, 13(5), 493-510.
<https://doi.org/10.1177/1468794112451036>
- Wang, M. V. (2015, 07.10.). *Språkvansker hos barn*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/fp/oppvekst/sprakvansker-hos-barn---faktaark/>
- Warikoo, N. & Faraone, S. V. (2013). Background, clinical features and treatment of attention deficit hyperactivity disorder in children. *Expert opinion on pharmacotherapy*, 14(14), 1885-1906.
<https://doi.org/10.1517/14656566.2013.818977>
- Wetherby, A. M., Guthrie, W., Woods, J., Schatschneider, C., Holland, R. D., Morgan, L. & Lord, C. (2014). Parent-Implemented Social Intervention for Toddlers With Autism: An RCT. *Pediatrics*, 134(6), 1084-1093.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1542/peds.2014-0757>
- White, S. W. & Roberson-Nay, R. (2009). Anxiety, social deficits, and loneliness in youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(7), 1006-1013. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-009-0713-8>
- Wing, L. (1972). *Autistic Children: a Guide for Parents*. Brunner/Mazel.
- World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems (10th ed.)*. <https://icd.who.int/browse10/2016/en>
- World Health Organization. (2018). *International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.)*. <https://icd.who.int/en>
- Yeager, M. & Yeager, D. (2013). *Executive Function & Child Development*. WW Norton & Company.
- Zeiner, P. (2019). Spesifikke utviklingsforstyrrelser. I *Veilder i BUP: Faglig veileder for barne- og ungdomspsykiatri* (4. utg.). Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, M. R. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk: En teoretisk og metodisk håndbok* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Åmot, I. (2015). Realisering av rett til medvirkning og rett til spesialpedagogisk hjelp: Muligheter, begrensninger og dilemmaer diskutert i lys av eksempler fra praksiser i norske barnehager. *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden*, 33(2).

Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema foreldre

Vedlegg 2: Samtykkeskjema spesialpedagog

Vedlegg 3: Godkjenningsskjema NSD

