

# Han klarte det jo i går!

En kvalitativ studie om stress og ASD i skolen.

---

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

Våren 2019

Helene Søfteland Arefjord

**NLA** | Bergen  
Høgskolen



## Sammendrag

Hovedtema i denne master er hvordan lærere møter elever med autismespekterforstyrrelser som opplever stress. I oppgaven går jeg også igjennom hvordan forhøyet stress kan påvirke elevens opplevelse av skoletiden og kognitiv utvikling.

Formålet for oppgaven er å se nærmere på møte mellom læreren og eleven med autismespekterforstyrrelse som opplever forhøyet stress i sin skoledag. Spesielt vil fokuset mitt ligge på de gode tiltakene læreren gjør for å møte eleven på best mulig måte. Barn har en lavere terskel for hva de opplever som truende og har derfor lettere for å oppleve stress enn voksne. Ved truende situasjoner går kroppen inn i alarmberedskap såkalt Fight or Flight, hvor kroppen prøver å tolke om situasjonen faktisk er farlig eller ikke (Nordanger & Braarud, 2017, s. 66). Barn med ulike typer utviklingsforstyrrelser vil ha enda større vansker enn andre med å regulere sitt eget stressnivå, og er også mer mottagelig for andres stress og affekt (Hejlskov Elvén, Sjøbu & Ogden, 2017, s. 70).

Studien ta for seg følgende problemstilling:

«Hvordan arbeider lærere på barnetrinnet med å forebygge stressbelastning, og gi barn med autismespekterdiagnose støtte til å håndtere stress i skolehverdagen?»

For å belyse min problemstilling har jeg benyttet en kvalitativ forskningsmetode hvor jeg har samlet data gjennom intervju. Jeg har gjennomført fire intervjuer med lærere som jobber i barneskoler, fordelt på to spesialskoler og to vanlige skoler.

I oppgaven min viser jeg på bakgrunn av empiriske funn at det er stor variasjon i hvordan elevene med autismespekter blir møtt i skolen. Jeg ser også at det kan være en forskjell i håndteringen mellom spesialskoler og vanlige skoler i kunnskap rundt hvordan best tilrettelegge for å redusere stress hos elever med autismespekterforstyrrelser. Oppgaven viser også at det er varierende kunnskap rundt hvordan møte utagerende atferd og at flere av lærerne opplever disse situasjonen som vanskelige både i forhold til det å møte eleven, noen opplever å bli stresset eller redd i enkelte situasjoner, men også etisk vanskelig i forhold til lovverket. Den som har forsket mest på hvordan tilrettelegge for stress hos personer med autismespekter forstyrrelser i Norge i nyere tid er Martinsen, Nærland og Tetzchner (2015) gjennom flere studier har spesielt Martinsen sett nærmere på hvordan

elever med autisme opplever stress, og hvilke tilrettelegginger som vil kunne fungere. Psykologen Bo Heljskov Elvén er en av forskerne i Skandinavia som setter størst fokus på hvordan personer med utviklingsforstyrrelser, og spesielt autisme bør møtes på best mulig måte når situasjonene oppstår. Han er spesielt kjent for sin lavaffektive metode som jeg har valgt å ta med i denne oppgaven. I drøftingen har jeg sett nærmere på hvor mye av deres teorier som er å kjenne igjen i informantenes beskrivelse av deres arbeidssituasjon.

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

Helene Søfteland Arefjord

Telefon: 45469881

E-post: [helene.arefjord@gmail.com](mailto:helene.arefjord@gmail.com)

Bergen, Mai, 2019

## Forord

Masterstudie har vært en lang og krevende prosess, spesielt siste del med å skrive denne masteroppgaven. Dette avslutter en krevende epoke i livet hvor fulltidstudier har blitt sjonglert sammen med jobb og barn hjemme. Det er jo ofte sånn at en ting ikke kommer alene så under skrivingen har hjemmet vært sterkt preget av sykdom. Dette har medført at prosessen har blitt ekstra lang og krevende, men det har også gitt ekstra pågangsmot til å fortsette og fullføre. Dette skulle jeg klare, selv om livet kom litt i veien.

Jeg vil gjerne takke min veileder Kristian Øen som igjennom mitt arbeid har vært en stor støtte. Han har være inspirerende i sine tilbakemeldinger, og gjennom sin veiledning bidratt til refleksjon og kritisk tenkning rundt bruk av teori, og valgene jeg har tatt. Han har vært en god støtte gjennom en lang og tung prosess. Jeg ønsker også å takke min mann og barn for all støtte og tålmodighet dette året jeg har skrevet denne oppgaven. Det har vært en oppgave som har brukt mye av min ledige tid. Sist men ikke minst ønsker jeg å takke min fantastiske kollokviegruppe for all støtte, tusen takk for lange og gode samtaler og refleksjoner Julie og Ann Mari. Uten dere hadde det ikke vært noe oppgave.

Jeg har gjennom mitt arbeid med denne oppgaven fått møtt noen fantastiske lærere som virkelig brenner for å gjøre skolehverdagen til sine elever så god som mulig. Dette er lærere som virkelig prøver gjennom refleksjon og kunnskap å gjøre skolehverdagen så god som mulig for sine elever. Takk for at dere ville dele deres tid og kunnskap med meg.

Bergen, Mai, 2019

Helene Søfteland Arefjord



## Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	3
Forord .....	5
Innholdsfortegnelse .....	7
1. Introduksjon .....	11
1.1 Prosjektets utgangspunkt .....	11
1.2 Problemstilling .....	13
1.2.1 Oppgavens formål .....	13
1.3 Tidligere forskning på området .....	14
1.4 Begrepsavklaring og avgrensninger .....	15
1.5 Oppgavens struktur .....	16
2. Autismespekterforstyrrelse .....	18
2.1 Hva er autismespekterforstyrrelse? .....	18
2.1.1 Språklig høytfungerende mennesker med autismespekterdiagnoser .....	19
2.1.2 Omstrukturering av diagnosesystemer .....	19
2.2.2 Mulige årsaker til autisme. ....	22
2.1.3 Økning av forekomst av diagnoser innenfor autismespekteret. ....	23
2.1.4 Theory of mind .....	23
2.1.5 Svekket sentral koherens .....	25
2.1.6 Persepsjonsvansker .....	25
2.1.7 Eksekutive vansker .....	25
2.2 Hva er stress? .....	26
2.2.1 Den tredelte hjernen .....	26
2.2.2 Hjernens alarmsystem – Fight or flight .....	28
2.3 Stress hos personer i autismespekteret .....	29
2.3.1 Sensoriske vansker som stressor .....	30

2.3.2	Theory of mind som stressor .....	30
2.3.3	Svak sentral koherens som stressor .....	31
2.4	Reaksjoner på stress .....	31
2.4.1	Atferds reaksjoner.....	32
2.4.2	Stresspåvirkning av kognitiv utvikling.....	33
3.	Tiltak og kartlegging ved stressbelastning hos elever med autismespekterforstyrrelse....	35
3.1	Stressfølsomhetsmodeller som kartleggingsverktøy .....	36
3.1.1	Faresignaler.....	40
3.1.2	Kartleggingsverktøy som tar hensyn og gir oversikt over elevens stressbelastning. .....	41
3.2	Strukturelle tiltak .....	42
3.3	Sosiale tiltak.....	43
3.4	Fysiske tiltak.....	43
3.5	Nevroaffektiv utviklingspsykologi.....	43
3.6	Opprettholde motivasjon og opplevelse av mestring .....	44
3.6.1	Opprettholde motivasjon hos eleven .....	44
3.6.2	Opplevelse av mestring.....	45
3.7	Lavaffektiv tilnærming.....	46
3.8	Samarbeid og felles forståelse rundt elevens vansker .....	47
3.8.1	Relasjonens betydning .....	48
4.	Metode .....	50
4.1	Kvalitativ tilnærming.....	50
4.1.1	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	51
4.1.2	Hermeneutikk .....	52
4.2	Validitet og reliabilitet .....	53
4.3	Intervjuguide og datainnsamling .....	54



4.3.1 Utvalg og rekruttering.....	55
4.3.2 Intervjuprosessen.....	57
4.3.3 Gjennomføring av intervju.....	58
4.4 Analyse.....	58
5. Analyse .....	60
5.1 Beskrivelse av informanter .....	60
5.2 Stressbelastning hos barn med ASD .....	61
5.2.1 Tolke elevens stress i skolehverdagen.....	63
5.2.2 Tilrettelegging for å unngå stressbelastning.....	64
5.2.3 Samarbeid på arbeidsplassen .....	68
5.3 Hvordan møtes elevene i situasjoner hvor de er stresset?.....	70
5.3.1 Bruk av Stressfølsomhetsmodeller i arbeidet.....	70
5.3.2 Uttagende atferd. ....	72
5.3.3 Hvordan møter informantene en elev om ikke ønsker å gjennomføre en oppgave? .....	74
5.3.3 Veiledning .....	75
5.4 Oppsummering .....	76
6. Drøfting av sentrale funn .....	78
6.1 Lærernes kunnskap i å kjenne igjen stressreaksjoner hos eleven. ....	78
6.2 Hvordan forebygger lærerne i studien for stress hos eleven.....	80
6.2.1 Bruk av forsterkere .....	83
6.3 Felles forståelse på arbeidsplassen .....	84
6.4 Hvordan møter lærerne utagerende atferd hos eleven.....	86
6.5 Avsluttende betraktninger.....	88
6.5.1. Kritiske bemerkning og videre forskning .....	88
7. Kilder.....	91

8. Vedlegg .....	101
Vedlegg 1 .....	102
Vedlegg 2 .....	104
Vedlegg 3 .....	106

## 1. Introduksjon

Det er mange faktorer som spiller inn i forhold til hvordan denne oppgaven har oppstått. I løpet av mitt utdanningsløp fikk jeg en tidlig interesse for spesialpedagogikk og barn med behov for det lille ekstra. Kort tid etter jeg var ferdig utdannet førskolelærer startet jeg reisen mot utdanningen som spesialpedagog. Denne har ført meg gjennom videreutdanning i tilpasset opplæring, tegnspråk og nå master i spesialpedagogikk. Dette har vært en reise i kunnskap. Underveis har jeg endret jobb fra pedagogisk leder, og jobber nå som spesialpedagog i barnehage. Det er en veldig variert jobb hvor man får møte veldig mange forskjellige barn og får mulighet til å gi støtte i mange ulike situasjoner.

I valg av problemstilling til masteroppgaven var jeg innom flere forskjellige tema. Først ønsket jeg å skrive om spisevegring hos personer med autismespekterforstyrrelser. Når det nærmet seg valg av problemstilling ble jeg gjennom jobben, og personlige opplevelser mer opptatt av hvordan man som voksen kan møte barn som av ulike grunner opplever stress. På den måten oppsto tema for denne oppgaven som er hvordan lærere støtter elever med autismespekterforstyrrelser ved økt stress.

### 1.1 Prosjektets utgangspunkt.

Personer med autismespekterforstyrrelser har ofte et forhøyet stressnivå og lettere for å bli stresset i sin hverdag (Martinsen et al., 2015, s. 183). Hvordan vi som er rundt hjelper med å håndtere dette, vil kunne være avgjørende for hvordan personen opplever å ha en god hverdag (Amundsen, 2014, s. 43). Tittelen på oppgaven min «Han klarte det jo i går!» kommer fra at elever med autismespekterforstyrrelser kan ha veldig varierende dagsform, og kan klare å utføre oppgaver en dag som kan oppleves helt umulig for eleven dagen etterpå (Elvén & Sjölund, 2018, s. 275; Martinsen, 2016, s. 182). Dette kan skape frustrasjon hos lærere. Dette kan skje ved manglede tid til å reflektere over situasjonene, og mangel på kunnskap (Elvén & Sjölund, 2018, s. 275). Det er forskjellige årsaker til at barn med autismespekterforstyrrelser kan oppleve skoletiden som tung og krevende. Gjennom oppgaven min ønsker jeg å sette lys på de ulike sidene av en skoledag som kan oppleves negativt for eleven. Det som skiller min oppgave fra en del annen litteratur rundt dette temaet, er at jeg ønsker å sette vårt møte og våre holdninger til eleven inn i et reguleringsperspektiv. Det vil si at personalet jobber ut fra en tankegang om at eleven atferd

oppstår som en reaksjon på elevens vansker med å regulere følelsene sine (Elvén & Sjölund, 2018, s. 36). Reguleringsperspektiv handler om å støtte og legge til rette for barnet på en så god og tilpasset måte, at barnet unngår i størst mulig grad å bli stresset. Stresset vil kunne ødelegge for dens evnet til å tenke rasjonelt og logisk i situasjonen (Elvén & Sjölund, 2018, s. 35; Nordanger & Braarud, 2017, s. 29). Dette er en nevrobiologisk måte å tenke psykologi og pedagogikk på.

For å forstå mer om hvorfor det er viktig å jobbe med reguleringstøtte, vil det være viktig å se nøye på hvordan høyt stressnivå påvirker barnet. Barn generelt er individer som er mer sårbare og mottagelig for at stressbelastning og traumatiske situasjoner påvirker deres utvikling (Nordanger & Braarud, 2017, s. 66). Denne sårbarheten gjør at det er ekstra viktig å redusere stressbelastningen så godt som mulig for alle barn. Barn med autismespekterdiagnose derimot opplever ofte en ekstra stressbelastning knyttet opp mot vanskene som hører med diagnosen, som evnen til å tolke situasjoner, forståelsesvansker og sosiale vansker (Martinsen, 2016, s. 122). Det å være barn, er i seg selv er en sårbarhet. Barn har en lavere terskel for hva de opplever som truende, og sammen med deres underutviklede nevralt reguleringsystem gjør det dem ekstra sårbar for å komme i det Nordanger og Braarud (2017, s. 67) omtaler som alarmberedskap. Alarmberedskap innebærer at kroppen går inn i en kamp-flukt-beredskap hvor den vil prøve å tolke hvilke farer som er rundt oss, om de faktisk er farer. Barn med autismespekter vil i mange tilfeller større vansker med å oppfatte om en situasjon er truende eller ikke (Martinsen, 2016, s. 118). Det vil kunne være en god støtte for barna å møte sensitive voksne som kan støtte dem følelsesmessig og tolke situasjonen sammen med dem.

En elev som ofte er i alarmberedskap, vil ikke være like mottagelig for lærdom. På sikt vil dette gi negative ringvirkninger både sosialt og kognitivt for eleven. Barn med utviklingsforstyrrelser vil i mange tilfeller ha større vansker med å regulere sitt eget stressnivå enn andre barn. Barn med utviklingsforstyrrelser kan ha større vansker med å regulere sin egen affekt, og er også mer mottagelig for andres affekt (Elvén, 2017 s. 70).

Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere i barneskolen møter elever som opplever forhøyet stress. Jeg ønsker å se nærmere på hvilke holdninger og kunnskaper læreren har til å se og håndtere elevens stressreaksjoner. Jeg vil også se

nærmere på hvordan lærerne tilrettelegger i skolehverdagen for å minske stressbelastning hos eleven.

## 1.2 Problemstilling

Problemstillingen min for denne masteroppgaven er

«Hvordan arbeider lærere på barnetrinnet med å forebygge stressbelastning, og gi barn med autismespekterdiagnose støtte til å håndtere stress i skolehverdagen?»

Denne problemstillingen inneholder to deler. Hvordan lærerne arbeider med å forebygge stressbelastningen gjennom å forebygge og tilrettelegge. Her vil jeg se nærmere på både fysisk tilrettelegging, men også hvordan lærerne møter eleven.

Den andre delen av problemstillingen vil se nærmere på hvordan lærerne møter og håndterer eleven når stressnivået øker og eleven får atferd oppleves utfordrende.

Begge delene vil være like viktig å sette lys på. Forebyggende arbeid bør alltid være hovedfokuset, det vil likevel ikke alltid være mulig å forebygge for alle mulige situasjoner, og man vil likevel kunne oppleve at de innimellom får et høyt stressnivå (Hejlskov Elvén, 2011, s. 159). Hvordan de bli møtt i denne situasjonen vil være avgjørende for hvor fort situasjonen løser seg, men også hvilken opplevelse eleven sitter igjen med i etterkant.

### 1.2.1 Oppgavens formål

Når jeg startet opp med prosjektet var det viktig å få en oversikt over litteratur rundt temaet jeg vurderte for min oppgave. En litteraturgjennomgang er viktig for å kunne dokumentere behovet for forskningen i lys av eksisterende teori (Creswell, 2014, s. 96). En oversikt over litteraturen på området vil være med å bygge oppunder oppgavens formål. Ved gjennomgang av tidligere forskning på området og litteratur, så jeg at det aktuelle tema for meg måtte bli å fokusere på elever med autismespekterdiagnoser og stress. Dette handlet for meg om den sårbarheten disse eleven har ovenfor stress, og en mangel på forskning på området. Jeg opplever at dette er et dagsaktuelt tema, som det gjerne vil komme mer forskning på i årene som kommer da fokus på stress hos elever har fått mer plass i den pedagogiske debatten. I 2017 ønsket Kunnskapsdepartementet at det skulle forskes mer på stress i skolen og ga dette oppdraget til Kunnskapsenteret for utdanning. Dette endte i en forskningsrapport som heter «stress i skolen» (Lillejord, Ruud & Morgan, 2017)

Formålet mitt med denne oppgaven vil være å se hvordan lærere møter elevene som er stresset, eller har lett for å bli stresset. Jeg vil ha et spesielt fokus på det gode møtet med eleven med autismspekterdiagnose, hvor læreren gjennom sine valg har støttet eleven i sin regulering av stressnivået på en god og hensiktsmessig måte gjennom skolehverdagen. Jeg vil igjennom teoridelen se på hva forskjellige teorier sier om hvordan stress påvirker elever med autismspekterforstyrrelser, og hva som er god tilrettelegging for denne gruppen elever i forhold til stress. Jeg ønsker at denne oppgaven kan være til nytte for lærere som ønsker å gi en god støtte til elever med autismspekterforstyrrelser ved stressbelastning.

### 1.3 Tidligere forskning på området

Når jeg startet å skrive denne oppgaven opplevde jeg at det var vanskelig å finne forskning som beskrev elever med autismspekterdiagnoser og deres opplevelse med stress i skolen. Det var enda mindre forskning å finne på hvordan lærere i feltet arbeider for å minimere stressbelastningen hos elevene. De artiklene jeg fant var stort sett rettet mot den gjennomsnittlige elev og vansker de kan møte. Rett etter jeg startet kom forskningsrapporten fra Kunnskapssenteret for utdanning (2017) ut. Denne rapporten er en oversikt over forskning gjort på stress i skolen over hele verden. Ingen av forskningene i denne rapporten omhandler elever med spesielle behov eller autismspekterdiagnoser. De tar for seg forskjellige situasjoner som påvirker elever uten autismspekterdiagnose i løpet av skolehverdagen. Denne er derfor ikke like relevant for min forskning, men jeg ønsker likevel å vise til at den finnes.

En av de forskningene som har vært mest sentralt i mitt arbeid kommer fra Martinsen et al. (2015). Han har en god oversikt over hvorfor og hvordan man kan tilrettelegge i forhold til å senke stress hos elever med autismspekterforstyrrelser. Det som er fint med forskningen til Martinsen et al. er at den er tilpasset norske forhold. Dette gjør den lett overførbart til den norske skolen. Forskningen Martinsen og Tetzchner presenterer er fremstilt sammen med flere andre i samarbeid med Autismeenheten som er nasjonalt kompetansesenter for autisme. Martinsen og Tetzchners forskning er også noe av det som har blitt lagt til grunn for utviklingen av Statped sitt kartleggingsverktøy IVAS, som brukes for å kartlegge hvordan elever med språklig høytfungerende autisme opplever skolehverdagen sin (Statped, 2018). Attwood (2006) har en god artikkel om problemer relatert til stress hos personer med autisme. Denne gir et veldig godt innblikk i hvilke vansker stress kan skape for personer med

autismespekterdiagnoser. Han beskriver hvor viktig det er å unngå stress for at elevene skal oppleve mestringsfølelse og unngå nederlag. Igjennom oppgaven min har jeg valgt å bruke teorien fra artikler som Attwood sin og knyttet det opp mot generell teori om hvordan det er å ha autismespekterdiagnoser og hvilke vasker dette medfører. På denne måten prøver jeg å gi en god oversikt over hva som skaper stress hos personer med Autismespekterdiagnoser.

Videre kommer jeg til å gå igjennom en del teori knyttet opp mot affektregulering, både hva det er, og hvordan man kan jobbe med det. Dette inkluderer modeller for stress og lavaffektiv tilnærming. Gjennom dette ønsker jeg å gi et helhetlig bilde for hvordan man kan jobbe for å gi reguleringstøtte til elevene som trenger dette.

#### 1.4 Begrepsavklaring og avgrensninger.

Jeg vil igjennom oppgaven definere flere sentrale begreper jeg har valgt å bruke. I dette avsnittet vil jeg beskrive min bruk av ordene informant, stressbelastning og stress.

Jeg vil i min oppgave bruke begrepet *informant* når jeg beskriver de jeg har intervjuet i min studie.

Stress og Stressbelastning er viktige begrep i min oppgave. For å beskrive hva stress er har jeg brukt Shelly Taylor sin beskrivelse «*Stress kan defineres som en negativ emosjonell opplevelse ledsaget av forutsigbare biokjemiske, fysiologiske, kognitive og atferdsmessige endringer som er rettet mot enten å forandre den stressfulle situasjonen eller å justere seg til effektene av den* (Taylor, 1995, s. 219 i Martinsen, 2016, s. 116).

Stressbelastning er et begrep som er lite definert i faglitteraturer. Stress i seg selv er beskrevet som en belastning for kroppen, og personen som opplever det. I faglitteratur som beskriver stress er ofte begreper stressbelastning brukt. Jeg har valgt å tolke det som mengden stress vi får over tid. Alle tåler å bli stresset over en kortere periode. Det er når stresset blir høyt og over lenger perioder at det begynner å påvirke oss mer negativt. Ved høyt stressnivå vil kroppen utskille stresshormonet kortisol som i større mengder vil kunne gi oss økt risiko for å utvikle både somatiske og psykiske sykdommer senere i livet (Anda et al., 2006).

Jeg vurderte i en periode å skrive en oppgave som handlet om reguleringsvansker og stress

generelt. For å få en spisset oppgave valgte jeg å avgrense til kun elever med autismespekterdiagnoser.

På grunn av omstrukturering av diagnosesystemer vil ikke lenger diagnoser som Asperger være en del av systemet. Jeg har derfor valgt å benytte meg av et overordnede begrepet autismespekterforstyrrelser i de fleste tilfeller. I noen tilfeller har faglitteraturen derimot spesifisert at teorien gjelder personer med Asperger eller språklig høytfungerende autisme uten kognitive vansker. I disse tilfellene har jeg valgt å beholde begrepet språklig høytfungerende for å spesifisere at det er denne delen av spekteret det handler om. Ifølge Martinsen (2016, s. 118) vil tilpasningsvansker og særtrekkene som kjennetegner autismespekterdiagnose gjøre enn mer sårbar for å oppleve stress. Han skiller ikke på om personen har en kognitiv nedsettelse eller ikke. Alle er forskjellige og hva som oppleves som stressende vil variere. Tiltakene må vurderes ut fra hvilke behov eleven har, og dette kan være veldig varierende og må tilpasses den enkelte elev uansett kognitiv og språklig utvikling. Det kan i noen tilfeller være vanskelig å se hvor stort behovet for tilrettelegging er hos eleven. I noen tilfeller vil eleven kunne fungere adekvat på skolen, men være utagerende og sliten når det kommer hjem. Martinsen (2016, s. 127) opplever at dette handler om at hjemmet er en trygg base hvor barnet kan senke skuldrene sine og slippe følelsene ut.

### 1.5 Oppgavens struktur

I kapittel 1 har jeg gått inn på oppgavens tema. Jeg vil forsøke å gi en oversikt over tidligere forskning på tema. Det vil bli en presentasjon av problemstillingen, sentrale begreper, og en avgrensning.

I kapittel 2 har jeg skrevet et teoretisk rammeverk for oppgaven min. Dette er teori jeg anser er relevant for å besvare problemstillingen min. Et stort litteratursøk har vært relevant for å gjennomføre denne prosessen. Jeg vil i dette kapittelet gå nærmere inn å hva autismespekterforstyrrelser er, og beskrive hvordan det å ha en diagnose innenfor spekteret vil kunne påvirke elevens skolehverdag. Jeg vil så beskrive hva stress er og hvordan dette påvirker alle mennesker. Under stress vil jeg se på spesifikke situasjoner som vil gi en ekstra stressbelastning for personer med autismespekterforstyrrelser, og hvordan de i mange tilfeller vil være ekstra sårbare.



I kapittel 3 vil jeg gå inn på kartleggingsverktøy og tilrettelegging som vil kunne brukes for å minske stressbelastningen hos eleven. Jeg vil også se nærmere på tilnærminger som fungerer når stresset allerede er blitt veldig høyt, og eleven kan trenge støtte for å senke stressnivået. I denne prosessen er det ønskelig at eleven skal sitte igjen med en så god opplevelse som mulig.

I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for hvilke metodiske valg jeg har tatt i min oppgave. Oppgaven er en kvalitativ studie. Jeg vil her gjøre en redegjørelse for mine valg i forhold til de semistrukturelle intervjuene jeg har gjennomført. Jeg vil også redegjøre for mine valg i forhold til utvalg, etiske betraktninger og hvordan jeg har utført transkriberingsarbeidet og analysen.

I kapittel 5 vil jeg gi en presentasjon av studiets funn gjennom å presentere det som er mest interessant fra mitt datamateriale. Jeg vil knytte informantene opp mot hverandre for å se likheter og ulikheter i hvordan de forskjellige lærerne jobber med elevene.

I kapittel 6 vil jeg drøfte sentrale funn fra analysen opp mot det teoretiske rammeverket i oppgaven. Jeg vil avslutte med å se med kritisk blick på min studie og hvilken nytteverdi dette studie kan ha for ansatte i skoler og barnehager. Jeg vil deretter presentere noen forslag til videre forskning på området.

## 2. Autismespekterforstyrrelse

Stress er en stor del av hverdagen til personer med autismespekterforstyrrelser (Martinsen et al., 2015, s. 183). For å få en bedre forståelse for hvordan og hvorfor stress påvirker hverdagen deres i så stor grad må vi først se på hva det vil si å ha en autismespekterforstyrrelse. Ifølge Martinsen et al. (2015, s. 57) ser dessverre ikke mange med autismespekterforstyrrelse tilbake på skolegangen med glede. «De fleste barn trives på skolen, men når man snakker med voksne høytfungerende mennesker med autisme, er det bare unntaksvis at noen minnes skoletiden med glede. Svært mange bærer også nag til enkelte lærere, medelever og skolesystemet.»

### 2.1 Hva er autismespekterforstyrrelse?

Autismespekterforstyrrelse er et samlebegrep for alle de forskjellige autismediagnosene. Ofte blir autismespekterforstyrrelser forkortet til ASD, Autisme Spectrum disorder. Autismespekterforstyrrelse er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Det vil kunne påvirke personen i alle livssituasjoner og man vil ofte kunne kjenne igjen særtrekkene gjennom hele livet. Det kan være vanskelig å bo i eget hjem, ha et arbeid å gå til og få venner. Dette kan gi konsekvenser som at noen føler seg ensom, savnet meningsfulle oppgaver, eller å ha kontroll på eget liv. (Martinsen, 2016, s. 29)

Det er tre områder som spesielt påvirkes ved en autismediagnose. Dette språk, sosial interaksjon og reaksjoner på omgivelsene. Det er store variasjonen både innenfor alle tre områdene (Wing, 2002, s. 28).

I forhold til språk spenner variasjonen fra personer uten verbalt språk, til de som har avansert språk, gjerne ut over hva som er forventet for alder. Selv om mange har godt verbalt språk vil den sosiale bruken av språk være avvikende (Wing, 2002, s. 38). Den kognitive utviklingen har store variasjoner helt fra psykisk utviklingshemning til svært evnerike personer. Det kan være svært vanskelig å teste evnene til personer med autisme. Testene kan sprike og være motsigende. Dette skyldes ikke testene eller personene som gjennomfører testene, men avspeiler de reelle vanskene autismespekteret medfører (Frith, 1992, s. 127). En del personer innenfor autismespekteret ofte vil ha vansker med å forstå og bruke ikke-sosial kommunikasjon som gester, ansiktsuttrykk og følelsesuttrykk. Personer

med ASD har vanskelig for å å lære seg kommunikative og språklige ferdigheter på en indirekte eller implisitt måte (Martinsen, 2016, s. 66).

Sosiale vansker hos personer med autisme kan vise seg på ulikt. Noen er lite interessert i andre mennesker, reagerer gjerne ikke når du snakker til de, og kan ha et følelsesløst ansikt (Wing, 2002, s. 35). Andre er gjerne litt passive i sin kontakt mot andre. Det er ikke de som tar oftest kontakt med andre, men godtar at andre tar kontakt med dem (Wing, 2002, s. 36). De kan ha lett falle utenfor når rolleleken blir for avansert, de tar lett enkle roller som dyr eller baby (Frith, 1992, s. 38). De som har en bedre sosial forståelse kan ofte virke sosialt klumsete, eller veldig formell i sin måte å ta kontakt med andre på (Frith, 1992, s. 38). Disse språklige, kognitive og sosiale utfordringene vil kunne medføre konsekvenser for å mestre arbeidsliv (Wing, 2002, s. 169), sosiale forhold som vennskap (Martinsen et al., 2015, s. 24) og partnerforhold (Wing, 2002, s. 167), familieliv (Wing, 2002, s. 171) og andre aspekter ved dagliglivet.

### 2.1.1 Språklig høytfungerende mennesker med autismspekterdiagnoser

Autismespektrumet er vidt og som lærer vil man kunne møte elever på alle sider av det. Jeg har valgt å bruke Martinsen et al. (2015, s. 15) begrep språklig høytfungerende. Det er god beskrivelse for denne delen av spekteret da personene ofte har et godt utviklet vokabular og talespråk, men kan ha så gjennomgripende vansker at de vil være sterkt funksjonshemmet i sitt hverdagsliv. De vil kunne ha behov for betydelig støtte og tilrettelegging for å få en god funksjon i hverdagen.

### 2.1.2 Omstrukturering av diagnosesystemer

Vi er nå inne i en periode hvor diagnosesystemene som brukes ved diagnostisering er under revidering. Dette har allerede skjedd i det amerikanske diagnosesystemet «Diagnostic og Statistical Manual of mental disorders (DSM)» hvor de i 2013 gikk vekk fra spesifikke diagnoser og over til gradering av hjelpebehov. De har også lagt til en mulighet til å beskrive og gi tilleggsinformasjon om barnets vansker som lærevansker og språkvansker (Martinsen et al., 2015, s. 255). Det gjøres nå forandringer i diagnosesystemet som brukes i Norge. Vi bruker «Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD)» Når den redigerte utgaven kommer vil diagnosene barneautisme, Asperger og uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse ikke lenger være med

(Martinsen et al., 2015, s. 256). De vil bli erstattet med autismspekterforstyrrelser med forskjellige grader. Noen av de som har fått diagnose under ICD 10, vil ikke oppfylle kriteriene for autismspekterdiagnose under ICD 11 (Bejerot & Nordin, 2014, s. 1). Tidligere har flere som ikke har kommet inn under barneautisme eller Asperger i noen tilfeller fått diagnosen uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (ICD) / PDD-NOS, pervasive developmental disorders - Not Otherwise Specified (DSM) (Sponheim & Gjevik, 2010). En del av de som har kommet innenfor disse diagnosene ville kanskje ikke fått noe diagnose innenfor autismspekteret etter de nye manualene.

### *2.1.2.1 PDA – Pathological demand avoidance Syndrome*

PDA eller Pathological demand avoidance syndrome er en væremåte eller funksjonsprofil innenfor autismspekteret (Fjæran-Granum & Persson, 2018, s. 5). I funksjonsprofil legges det at personen har en væremåte som krever en annen tilnærming enn hva som normalt er anbefalt til personer med autisme.

Jeg har valgt å beskrive ekstra nøye denne funksjonsprofilen da elever som tenkes har vansker innenfor denne profilen ofte opplever skoledagen som ekstra krevende og opplever høyt stress. Det vil være flere grunner til dette, en av de kan være at vanskene ikke er like synlig som andre, og derfor får mindre tilrettelegging. De kan også ofte oppfattes som litt vanskelige, sær, og tverr (Martinsen, 2016, s. 47). En annen grunn kan være fordi barn med denne funksjonsprofilen ofte oppleves å ha mindre autistiske trekk med første øyekast enn andre med høytfungerende autisme (Fjæran-Granum & Persson, 2018, s. 16). Dette kan føre til at eleven får mindre tilrettelegging i forhold til sine vansker i skolen. Tilretteleggingen som ofte fungerer godt for denne gruppen bryter også med en del vanlige pedagogiske virkemidler og tilrettelegging for elever med autismspekterforstyrrelser (Fjæran-Granum & Persson, 2018, s. 26). Eksempler på dette kan være bruk av forsterkere. Elever med PDA kan oppleve dette som manipulasjon og at de mister påvirkningskraft i sitt eget liv (Fjæran-Granum & Persson, 2018, s. 27). I møte med elever med ASD vil vi ofte være direkte i vår tale for at det skal være mindre rom for misforståelser. For en elev med PDA kan dette oppleves som angstskapende krav (Fjæran-Granum & Persson, 2018, s. 28).

Selve navnet PDA har vært diskutert i fagkretser. Gillberg (2014, s. 769) mener at den bør byttet navn til EDA (Extreme Demand Avoidance) da det vil være lettere for folk å forstå

budskapet. Fjæran-Granum og Persson (2018) har valgt å bruke den norske oversettelse «Ekstrem kravavvisning».

En del personer med PDA kan på overflaten virker mer sosiale enn andre med ASD. Denne sosiale fungeringen kan ofte være en intellektuelt lært fungering, og dermed en ganske overfladisk og med dårlig fungering (Fjæran-Granum & Persson, 2018, s. 19). Selv med en autismespekterdiagnose kan det være lett for læreren å tenke at eleven fungerer bedre enn den faktisk gjør på grunn av at de autistiske trekkene er mindre synlige.

På grunn av sin kravunnvikende natur vil ofte disse barna oppleve å møte mye motgang i skolen. Dette kan lett skape en stressende hverdag både for eleven og for de rundt. Det vil derfor kunne være nyttig å kjenne til PDA når man møter elever som ikke reagerer adekvat på tiltakene man prøver ut (Fjæran-Granum & Persson, 2018, s. 8).

Gore Langton og Frederickson (2016, s. 260) oppdaget at elever med PDA hadde mye større sannsynlighet enn barn fra den generelle populasjonen å oppleve å bli utvist eller måtte bytte skole. Det rapporteres også om høyt antall en til en timer, noe som understreker vansken med å undervise disse barna i større grupper.

PDA har blitt diskutert om den skal anerkjennes som egen diagnose, men de lærde strides rundt hvor de tenker at symptombilde hører hjemme. Professor Elizabeth Newson har siden 80-tallet jobbet for å få den anerkjent og registret som en egen diagnose (Fjæran-Granum & Persson, 2018, s. 9). Hun oppdaget gjennom sin praksis disse barna som ofte var en utfordring å diagnostisere og var misfornøyd med bruken av diagnosen «atypisk autisme» som ble mer og mer anvendt som et alternativ for disse barna (Newson, Le Marechal & David, 2003, s. 595). Denne diagnosen har ikke like strenge krav til avvikende sosialt samspill som de andre diagnosene. Barna hadde gjerne bedre sosialt samspill enn hva som var forventet ved en autismediagnose, men likevel viste store vansker i det sosiale samspillet (Newson et al., 2003, s. 596).

Det er ofte få grenser for hvor langt barn i denne profilen er villig til å gå for å unngå krav og situasjoner hvor andre har kontroll over dem. De vil ofte ikke reagere på at det kan bli ydmykende eller flaut (O'Nions, Christie, Gould, Viding & Happé, 2014, s. 766). Strategier

personer med PDA kan velge å bruke er avledning, unnskyldning, uthaling, fantasi eller for eksempel lage mye lyd for å fjerne kravet (Fjæran-Granum & Persson, 2018, s. 19).

Ifølge Fjæran-Granum og Persson (2018, s. 14) kan man lett komme i konflikt med andre innenfor hjelpeapparatet når man bryter de sosiale normene i samfunnet for hvordan adferdsvansker skal møtes. De vanlige rådene som gis er at den voksne skal stå på kravene ovenfor barnet og ikke gi barnet rom for å forhandle eller bestemme. Dette kan til og med medføre at enkelte instanser har gått inn med inngripende tiltak som barnevern eller videre henvisninger i spesialisthelsetjenesten da de ikke liker måten for eksempel foreldre møter barnets motstand til krav.

### 2.2.2 Mulige årsaker til autisme.

Det er ikke en bestemt årsak til at en person utvikler autismspekterforstyrrelse (Sandin et al., 2014, s. 1771). Tidligere har det vært lagt mye vekt på miljøfaktorer i forhold til utvikling av autisme. I miljøfaktorer kan vi legge alt fra medisiner og mat, til oppvekstvilkår. Det har vært lagt skyld på vaksiner og oppdragelsen fra foreldre, og da spesielt mødre ble beskyldt for å ha behandlet barna avisende og kaldt. Dette er det gått mye bort fra i de senere år (Ørstavik, 2012, s. 132). Forskning viser likevel at miljøfaktorer kan ha en påvirkning til en viss grad. Barn av mødre som har spist folsyre i svangerskapet vil ha mindre sjanse til å utvikle autisme (P. Surén, Roth, Bresnahan & et al., 2013, s. 575). Det er også funnet noe sammenheng til fedme hos far ved autisme og asperger, men per dags dato ikke til PDD (Uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse) (Pål Surén et al., 2014, s. 9). Store mengder forskning har vist at autisme har en nevrobiologisk opprinnelse (Kaland, 1996, s. 21). Gjennom genstudier har forskere funnet ut at opp til 49% av autisme kommer fra kjente genetiske variasjoner, 10% kommer fra kjente, men sjeldne medisinske årsaker, mens det var 41% av tilfellene som fortsatt har ukjent opphav for forskere (Gaugler et al., 2014, s. 883). Hos ca. halvparten av de med autismspektervansker kan vi finne lignende, men gjerne ikke identiske vansker hos nære familiemedlemmer som foreldre og søsken (Gillberg, 2002, s. 69). Det finnes per dags dato ikke noe forskning som entydig peker på hva som utvikler autisme. Det kan heller se ut som det er en del forskjellige tilfeldigheter både i miljø/fosterlivet og gener som til sammen kan gi autisme.

### 2.1.3 Økning av forekomst av diagnoser innenfor autismspekteret.

Forekomsten av autismspekterdiagnoser er økene. Flere hevder årsaken til dette henger sammen med endrede diagnosekriterier, men også andre faktorer påvirker som bedre kunnskap hos fagfolk, og endrede syn på spesialpedagogisk hjelp (Fombonne, Quirke & Hagen, 2009, s. 104). For 30år siden regnet man med at forekomsten for barn med Aspergersyndrom lå rundt 1:100000, mens barn med barneautisme lå rundt 4:10000. (Martinsen, 2016, s. 38). I USA har forskere nå funnet forekomst så høyt som 1 av 77 barn er innenfor autismspekteret (Pinborough-Zimmerman et al., 2012, s. 521). Det har også kommet mange gode verktøy som kan brukes under utredning, som eksempel Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ). Dette er et spørreskjema som deles ut til foreldre og lærere til barn som skal utredes. Under Barn i Bergen studien ble det undersøkt hvor effektivt dette skjema var for å finne barn med autismspekterdiagnoser i normalbefolkningen. Skjema ble fylt ut av både foreldre og lærere til barn med og uten symptomer på ASD. Studien viste at skjema gir en god pekepinn på hvem som kan ha en diagnose innenfor autismspekteret (Posserud, Lundervold & Gillberg, 2009, s. 134). Psykiater Eili Sponheim mener at det ble enklere å våge å stille diagnosene etter at det kom flere gode studier som viste at det var stor sjans for at autisme var medfødt (Sebjørnsen, 2011, s. 592).

### 2.1.4 Theory of mind

Rundt 3-4årsalderen vil et barn med normalutvikling utvikle evnen til å forstå at andre mennesker tenker og føler ting. Begrepet mentalisering blir ofte brukt for å beskrive evnen til å sette oss inn i andres opplevelser (Kaland, 1996, s. 48). Dette er viktig i forhold til forståelse av vår egen og andres adferd. Teorien som handler om tankene vi lager oss om hva andre tenker, føler og opplever omtales ofte som «Theory of mind» eller teorien om sinnet. Denne «teorien» er et beskrivende ord for det som skjer når vi forsøker å forstå det vi ikke kan ta og føle på, eller observere (Kaland, 1996, s. 47). Det har lenge vært diskutert om personer innenfor autismspektrumet i hele tatt har evnen til å tilegne seg denne evnen. Likevel har forskning, spesielt når det kommer til den høytfungerende delen av spekteret vist seg at det er fullt mulig, men at man ofte vil se avvik på tidlig tidspunkt (Kaland, 1996, s. 147; Tetzchner & Martinsen, 2007, s. 179). Evnen til å mentalisere og forstå at andre har forskjellige behov og tanker enn en selv er en viktig evne for å kunne fungere adekvat i

samfunnet. Det handler både om å kunne forstå når man trekker over andres grenser eller forutse deres handlinger, og om å tilpasse seg sosiale koder (Kaland, 1996, s. 47).

Svakt utviklet mentalisering gjør det vanskeligere å fortrenge de primitive reaksjonsmåtene på situasjoner som oppstår (Hart, 2011a, s. 150). De primitive reaksjonsmåtene er ofte selvbeskyttelsesstrategier som beskytter barnets psyke på samme måte som immunsystemet beskytter mot fysisk sykdom (Hart, 2011a, s. 132). Barnet vil da kunne reagere med å bruke strategier som ofte ikke er viljestyrt for å dempe smertefulle og ubehagelige følelser. Theory of mind er ikke en ASD spesifikk teori. Empiri viser også at andre utviklingsforstyrrelser kan ha vansker med mentalisering (Kaland, 2008, s. 54). Tidligere er teorien blitt brukt til å forklare mye av vanskene personer med ASD har, men den er lite fleksibel i forhold til å forklare det store mangfoldet som kan finnes spesielt blant de språklig høytfungerende med ASD.

#### *2.2.4.1 Affektsmitte*

Affektsmitte er et nyere begrep beskrevet i litteraturen knyttet til autisme og utviklingsforstyrrelser. Hejlskov Elvén, Veje og Bejer (2012, s. 77) beskriver hvordan utfordringene knyttet til mentalisering og empati gir vansker i forhold til hvordan andres affekt oppleves. De har laget begrepet Affektsmitte basert på Tomkins og Demos (1995, s. 170;265) beskrivelser av hvordan affekten smitter fra en person til den andre, mest sannsynlig gjennom speilnevroner. Det vil si at nervecellene speiler menneskene rundt oss. Daniel Stern (1998, s. 134) bruker ordet Intersubjektivitet om samspillet vi har helt fra vi er nyfødt. Dette er også en form for affektsmitte, hvor vi overfører positive følelser til det nyfødte barnet, og det nyfødte barnet etter hvert gjengjelder kommunikasjonen vår. Lombardo et al. (2010, s. 620) sin forskning viser at personer med ASD oftere bruker samme del av hjernen når de tenker på seg selv, som når de tenker på andre. Elvén og Sjölund (2018, s. 48) ser at en konsekvens av dette kan være at personer med ASD, og muligens andre emosjonsforstyrrelser vil ha vansker mellom å skille mellom andres og egne følelser. De setter spørsmålsteget ved hvor sårbare denne gruppen er for omsorgspersonene sin egen evner til å regulere og å håndtere affekt, og hvor mye dette kan påvirke utfallet av situasjonen.



### 2.1.5 Svekket sentral koherens

Sentral koherens handler om menneskets evne til å sortere informasjon på et overordnet nivå. En person med svak sentral koherens vil ofte ha vansker med å få med seg helheten og handlingen i det som skjer, men henger seg opp i detaljer. I motsetning vil en med sterk sentral koherens være mest opptatt av meningen med det som skjer, mens detaljer ikke blir registrert på samme måte. Vansker i forhold til svekket sentral koherens er en alternativ teori i forhold til å forklare vanskene til spesielt personer med høytfungerende ASD (Tetzchner & Martinsen, 2007, s. 182). En person med svak koherens vil ha vansker med å sortere hva som er viktig å ta til seg og hva som kan sorteres vekk. De får derfor mye informasjon som skal tolkes og bearbeides. Det kan gjøre det vanskelig for de å tolke en skoleoppgave og henge med faglig selv om de evnemessig ofte er sterke. Dette kan også skape vansker i sosiale situasjoner da personen kan henge seg opp i detaljer i aktiviteten som for andre er helt uviktige. Input prosessen kan gå amok uten at det finnes noe kontroll prosesser. Dette kan resultere i at verden oppleves usammenhengende og fragmentert (Frith, 1992, s. 150).

### 2.1.6 Persepsjonsvansker

Mennesker med autisme beskriver ofte en annen måte å tolke og motta sanseinntrykk på enn andre. Det er store forskjeller fra person til person her, som ellers i befolkningen. Det er ikke uvanlig at det kan være vanskelig å bruke flere sanser på en gang (Sjölund, Jahn, Lindgren & Reuterswärd, 2017, s. 27). Det kan være vanskelig for personer å konsentrere seg om det de holder på med om det er lyder, lukter eller lys som er forstyrrende for dem (Sjölund et al., 2017, s. 29). Mange kan også ha vansker med å være på steder hvor det er mange personer, både på grunn av lyd, lukter og annen stimulering (Martinsen, 2016, s. 122). Det kan være vanskelig for barn med ASD å være i et klasserom med mange andre elever, som skaper støy (Sjölund et al., 2017, s. 29).

### 2.1.7 Eksekutive vansker

Eksekutive vansker er et sekkebegrep som dekker kognitive evner som har tilknytning til frontallappens funksjoner. Dette innebærer oppgaver som problemløsning, planlegging, impulskontroll og evnen til å lage strategier og gjennomføre oppgaver (Kaland, 1996, s. 73; Tetzchner & Martinsen, 2007, s. 180). Eksekutive vansker er ikke autismspesifikt, så vi vil kunne finne igjen lignende vansker i andre utviklingsforstyrrelser. Personer med autisme har spesielt vansker med planlegging og fleksibel bruk av strategier. Spesielt vanskene med å

planlegge i forveien, fordele tid, tregnet og andre konsepter rundt tid kan være noen av de mest handikappende vanskene til en person med ASD (Gillberg, 2002).

## 2.2 Hva er stress?

Hva er egentlig stress og hvordan påvirker dette oss både fysisk og psykisk. Vil personer med autismspekterforstyrrelser være mer utsatt for stress en de fleste andre? Dette er noe av det jeg skal se nærmere på i dette kapitlet.

Stress er et ord som er i dagligtalen til de fleste. Det vil være forskjellig hva man legger i det å være stresset. Shelly Taylor har en definisjon oversatt av Martinsen (2016) Hvor hun sier at «Stress kan defineres som en negativ emosjonell opplevelse ledsaget av forutsigbare biokjemiske, fysiologiske, kognitive og atferdsmessige endringer som er rettet mot enten å forandre den stressfulle situasjonen eller å justere seg til effektene av den» (Taylor, 1995, s. 219 i Martinsen, 2016, s. 116).

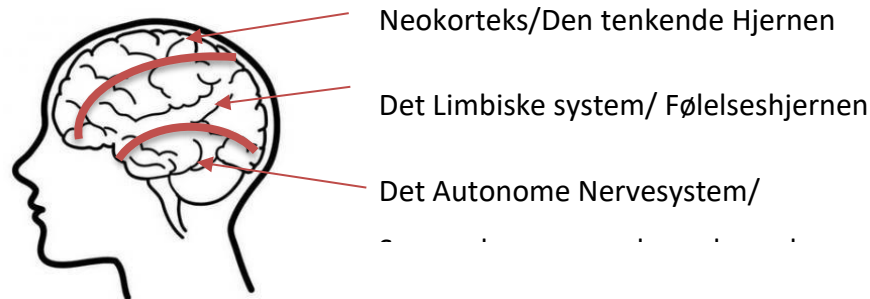
Når vi kommer i en stressende situasjon kan vi oppleve at kroppen reagerer med hjertebank, svette, sommerfugler i magen, man kan skjelve på hendene eller slite med konsentrasjonen (Martinsen, 2016, s. 117).

Når vi er stresset vil vi få en økt aktivering i hjernen som starter i aktiveringsystemet (Hart, 2011a, s. 40). Dette er derfor et viktig begrep når vi skal se nærmere på stress som fenomen. Det engelske begrepet for aktivering er arousal, og er også mye brukt innenfor skandinavisk faglitteratur. Når vi innenfor pedagogikk og psykologi snakker om aktivering/arousal handler det om at det er aktivitet mellom nevronene i hjernen, og at hormoner skilles ut (Nordanger & Braarud, 2017, s. 62). Når arousal øker vil det medføre økt hjerneaktivitet og utskilling av hormoner. Ved lav arousal vil hjerneaktiviteten synke. Arousal består av mange kompliserte faktorer som blodtrykk, hjernebølger, energioppbygging, pust og hjerterytme (Hart, 2016b, s. 154).

### 2.2.1 Den tredelte hjernen

Når vi opplever stress vil kroppen reagere med en nevrologisk reaksjon. For å få en bedre forståelse av hvordan hjernen reagerer må vi ha en bedre oversikt over hvordan den er bygget opp, og hvilke deler som styrer hvilke funksjoner.

MacLean (P. MacLean, 1993, s. 67; P. D. MacLean, 1990, s. 9) beskriver hjernens oppbygging og utvikling som tredelt. Denne teorien kan være god for å forstå hjernens utvikling og fungering:



Illustrasjon etter (Hart, 2011b, s. 19; P. D. MacLean, 1990, s. 9; Nordanger & Braarud, 2017, s. 56). Bilde av hjernen (Brain, ingen dato).

MacLean mente at utviklingen av hjernen skjer nedenfra og opp (P. D. MacLean, 1990, s. 9). I starten er barnet et autonomt sansende, og arousalregulerende menneske, før det etter hvert blir et emosjonelt og rasjonelt mentaliserende menneske. Det betyr at det lille barnet vil være mer impuls og følelsesstyrt i sin atferd, når utviklingen når et visst nivå vil vi oppleve at barnet gradvis får mere komplekse og rasjonelle atferdsmønstre.

Ut fra MacLeans teori vil vi først modne og utvikle det autonome nervesystemet. Her ligger de primitive emosjonene. Reaksjonene her er refleksive. At en reaksjon er reflektiv betyr at det er en refleks kroppen setter i gang av seg selv, og ikke en bevisst tanke. Disse reaksjonene er medfødte (P. D. MacLean, 1990, s. 74). Det kan være både positive og negative situasjoner, barnet reagerer med glede, latter, gråt, slår eller lignende. Barnets spontane reaksjoner og engasjement i omverden kan føres tilbake til denne delen av hjernen (Hart, 2011b, s. 20). Vi vil etter hvert gå fra å være et autonomt sansende, og arousalregulerende menneske, til å bli et emosjonelt og rasjonelt mentaliserende menneske (Hart, 2011a, s. 22). For at denne utviklingen skal skje må det limbiske system og neokorteks utvikles.

Det limbiske system muliggjør utviklingen av sosialt samspill. Utviklingen starter allerede ved fødsel, ved amming av barn. Krypdyrets egenart skaper en avstand mellom mor og barn ved at eggene legges i rede og barnet ikke ammes, men mates. Pattedyr er avhengig av

beskyttelse og mat fra mor. Noe som gir både mor og barn et avhengighetsforhold til hverandre og avstand vil oppleves smertefullt. Dette er starten på den sosiale og emosjonelle utviklingen (P. MacLean, 1993, s. 74). Neokorteks forbinder vi med den rasjonelle og tenkende hjernen. Når vi snakker om emosjoner er den fremste halvdel av Neokorteks viktig, den kalles prefrontal Korteks (P. MacLean, 1993, s. 81). Når prefrontal korteks er godt utviklet og har godt kontakt med den fra de andre delene av hjernen har vi gode muligheter til å ta komplekse avgjørelser og ha et nyansert følelsesliv. Frontallappene som ligger her hjelper oss til å gi god affektregulering. Vår evne til å fastholde indre bilder og mentalisere er avhengig av at det Autonome nervesystem og det Limbiske system samarbeider med prefontal korteks. Prefrontal korteks er sent utviklet og vil ofte ikke være ferdigutviklet hos oss mennesker før ut i tjuetårene, noe senere hos gutter enn hos jenter (Nordanger & Braarud, 2017, s. 56).

### 2.2.2 Hjernens alarmsystem – Fight or flight

Det er spesielt en del av hjernestrukturen som har en spesiell betydning for vår håndtering av situasjoner som oppleves stressende eller truenes. Denne heter *Amygdala* og finnes i overgangen mellom Det autonome systemet og det limbiske systemet (Nordanger & Braarud, 2017, s. 59). Fra Amygdala sendes beskjeder ut via hippokampus som sitter i det limbiske system til binyremargen hvor det skilles ut stresshormoner, men også frem til prefrontal korteks, den tenkende hjernen. Dette skjer når vi plutselig hører eller ser noe vi oppfatter som farlig (Morgan, 2006, s. 136) Når vi opplever at kroppen går i alarmberedskap kommer vi i en situasjon hvor amygdala reagerer uten at hippokampus og prefrontal korteks rekker å koble inn (Nordanger & Braarud, 2017, s. 62). Denne reaksjonen kalles Fight or flight, eller på norsk kamp-flukt beredskap. Når derimot beskjeden når den tenkende hjernen, har vi mulighet til å tolke om dette er en faktisk fare eller om dette var en feilmelding. Var det noen som tullet med oss? Når den tenkende hjernen oppfatter at det ikke var en fare likevel kan den avblåse alarmer og begynne å regulere ned. Kroppen klargjør seg for å møte farer ved å øke blodtrykk, puls og produsere hormoner for å opprettholde beredskap i kroppen (Nordanger & Braarud, 2017, s. 59).

Ved økt stress over tid vil kroppen gå over fra å produsere adrenalin til å produsere kortisol. Ved høy påvirkning av kortisol over tid vil man ha risiko for å utvikle sykdom både somatisk og psykisk senere i livet (Anda et al., 2006, s. 180). En hendelse som setter i gang en Fight or

flight respons vil forme hjernen til å huske denne hendelsen spesielt godt, sånn at vi vet hva vi skal passe oss for senere. Det vil føre til at en hjerne som til stadig blir utsatt for slike trusler, som stressende situasjoner er vil tilpasse hjernen til at det skal mindre til før den reagerer (Nordanger & Braarud, 2017, s. 65). Personen blir veldig var på lignende situasjoner og er hele tiden på vakt. Det fører til at man blir mindre motstandsdyktig for å stoppe nye stressreaksjoner og lettere får høy arousal ved senere tidspunkt.

«Less «brake» on the stress response system means more «fuel» to that system, so instead of a quick an effective return to baseline, the stress cascade continues unabated.» (Morgan, 2006, s. 147)

Vi kaller det som utløser stress for en stressor (Martinsen, 2016, s. 122). Det er forskjellig fra person til person hva som utløser stress og hvordan vi reagerer. Stressorer kan være både positive og negative ting som skjer rundt deg (Martinsen, 2016, s. 117). Hos et barn med autisme kan det å feire jul være en stor stressor, selv om det egentlig er en positiv situasjon. Hva som er stressende i enhver situasjon er avhengig av hvordan personen ser på situasjonen og hvor forberedt personen er til å møte de nye omstendighetene. (Morgan, 2006, s. 133)

### 2.3 Stress hos personer i autismspekteret

For språklig høytfungerende mennesker med autisme er stress et gjennomgående trekk ved dagliglivet. Svært mange klager over at de blir veldig slitne. De opplever mange problemer og frustrasjoner føler kravene fra omgivelsene som et mer eller mindre kontinuerlig stress. (Martinsen et al., 2015, s. 183)

Det å ha en ASD-diagnose som gjør at man har vansker med å tilpasse seg. Disse tilpasningsvanskene gjør at man er ekstra sårbare for stress. Vi kan se en nesten direkte sammenheng mellom tilpasningsvansker og stress (Martinsen, 2016, s. 118). Mange av særtrekkene som kjennetegner autismediagnosen medfører økt risiko for tilpasningsvansker. ASD diagnosen kan gi omfattende funksjonsnedsettelse på mange arenaer, noe som gjør det vanskeligere å tilpasse seg. Martinsen & Veia (2008) i Martinsen (2016, s. 118) så at forekomsten av alvorlige tilpasningsvansker er opp mot tre ganger høyere hos personer med ASD, enn hos personer med andre utviklingshemninger. Den høye forekomsten av

tilpasningsvansker ser ut til å ha en direkte sammenheng med særtrekkene som kjennetegner en autismespekterdiagnose (Martinsen, 2016, s. 118).

Barn og unge med ASD opplever mange tapsopplevelser i løpet av hverdagen sin. Både sosial, men også faglig. Manglende mestringsfølelse er en stor stressbelastning for disse barna. En av de største stressfaktorene av alle for barn med ASD er forvirring og nederlag (Attwood, 2006, s. 359). Barn med språklig høytfungerende ASD er ofte perfektjonister med høye krav til seg selv. De har lett for å ha fokus på de har gjort feil og har vansker med å finne nye alternative løsninger (Attwood, 2006, s. 353; Martinsen, 2016, s. 120).

Personer med ASD kan ha vansker med denne overføringen mellom amygdala og prefrontal korteks. Morgan (2006, s. 138) spør seg selv spørsmålet om personer med autisme kan ha en funksjonsfeil ved sin amygdala. Hun viser til forskning gjort hvor det er funnet abnormitet ved amygdala hos noen med autisme. Noen av disse forskjellene er lik de som kommer av kronisk stress.

### 2.3.1 Sensoriske vansker som stressor

En stressor som viser å gi en høy forekomst av stress er persepsjonsvansker. Attwood (2000, s. 150) regner med at ca 40% av personer med ASD sliter med sensoriske vansker, og at dette også inkluderer personer med Asperger. I 2005 viste derimot en ny forskning at så mange som 69% av personer med autisme sliter med sensoriske vansker. Denne forskningen skilte mellom Autisme og PDD, hvor de også har inkludert Asperger. Selv om forskerne kunne se en positiv forskjell hos gruppen med PDD var ikke forskjellen signifikant. (Baranek, David, Poe, Stone & Watson, 2006, s. 596)

Den mest vanlige sensoriske vansken hos personer med ASD er lydsensitivitet (Attwood, 2006, s. 355). Det kan være høye lyder som bjeffing, klokker eller smell, men det kan også være vansker med å skille ut små lyder som blyant mot pulten eller noen som tygger tyggis i klasserommet. Er man veldig lydsensitiv kan «feil» stoff i klærne man går med lager så mye lyd at det er forstyrrende.

### 2.3.2 Theory of mind som stressor

Stress kan ofte oppstå i samspillet med andre mennesker. Det er større sjanse for at personen opplever stress når vanskene ikke anerkjennes hos andre (Attwood, 2006, s. 354). Barnet kan finne på å avbryte andre som snakker, ikke klare å lese sosiale koder som

kjedsomhet eller flauhet eller at de har såret noen. Det kan ofte skje at baret blir sett på som dårlig oppdratt eller at det får kjeft. Barnet kan oppleve at de blir urettferdig behandlet, fordi de får kjeft når de gjorde noe de opplevde som helt naturlig. De vil da kunne få en stress reaksjon. (Attwood, 2006, s. 354).

### 2.3.3 Svak sentral koherens som stressor

Svak sentra koherens vil kunne oppleves som en stressor for personer med ASD. Elever med språklig høytfungerende autisme kan ofte ha sterke kognitive evner. De vil likevel kunne ha store vansker med oppmerksomhet, impulsivitet og reduserte organiserings og planleggingsevner. I forsøk på å overkomme disse vanskene har det lett for å oppstå stress for både eleven og lærer (Attwood, 2006, s. 353). Martinsen (2016, s. 120) mener det er viktig å lage oppgaver på skolen som ikke oppleves så vanskelig for eleven at den gir opp før den kommer i gang. Enkelte oppgaver som egentlig er mulig for eleven med ASD å gjennomføre kan oppleves stressende, uoversiktlig og umulig fordi de er for komplekse, inneholder mange vanskelige ord og mange instruksjoner.

## 2.4 Reaksjoner på stress

Stress er en negativ emosjonell situasjon som gir endringer både nevrologisk, fysiologisk og i adferd. Hvor sterkt vi reagerer vil variere ut fra hvor sterkt opplevelsen av stress er (Martinsen, 2016, s. 117). Det er også mulighet for å oppleve flere stressorer på en gang. Dette vil forsterke opplevelse av stress (Martinsen, 2016, s. 124). Høyt stress kan ende med kraftig emosjonelle utbrudd. Hos personer med autisme blir ofte denne situasjonen beskrevet som en meltdown. Andre kan reagere med å stenge verden ute å trekke seg inn i seg selv og holder all ytre stimulering ute (Martinsen et al., 2015, s. 183).

En reaksjon på som kan oppstå ved langvarig stressbelastning er Kognitiv overbelastning. «Kognitiv overbelastning er et uttrykk for at hjernen er svært sliten (Wigaard, 2015). Det kan skje når oppgavene over tid er for utfordrende, for vanskelige, eller personen kan ha vært utsatt for emosjonelle belastninger i en lengre periode, for eksempel redsel eller lavt stemningsleie (Wigaard, 2015, s. 42)»

Kognitiv overbelastning handler om at hjernen er svært sliten. Når man får en kognitiv overbelastning kan man bli irritabel, rastløs og få uro i kroppen. Man får også funksjonsfall (Wigaard, 2015, s. 42). Attwood (2006, s. 358) beskriver funksjonsfallet som kommer når

man blir stresset ved å si at, IQen faller med 30poeng når de blir urolig, og hele 60 poeng når de blir sint.

#### 2.4.1 Atferds reaksjoner

Stress overbelastning kan vise seg i forskjellige adferds reaksjoner. Når noen er stresset vil det være et behov for å flykte (Flight), løse problemet eller fjerne trusselen (Fight) (Attwood, 2006, s. 358). Når personen ikke kommer seg ut av det den opplever som en tapssituasjon kan det ofte ende opp med kraftig følelsesutbrudd, i noen tilfeller i form av utagerende atferd (Martinsen et al., 2015, s. 183). Den største utløseren av stress vil være å oppleve forvirring eller tapsopplevelser (Attwood, 2006, s. 358) Det er også den reaksjonen som er minst sosial akseptabel for omverden. For å unngå at elever havner i situasjoner som oppleves som en tapssituasjon er det viktig at vi jobber proaktivt for å avverge disse situasjonene. Hejlskov Elvén (2011, s. 9) tenker at det er viktig å ha i bakhode når man møter adferd som oppleves som problemskapende at eleven stort sett ikke har valgt å være i den situasjonen de står i. Personalet både har betalt for å være der og at ansvaret for situasjonen ligger hos dem. Greene (2011, s. 27) mener at barn som kan oppføre seg, vil gjøre det. Han tenker at barn alltid vil prøve å gjøre så godt de kan. Det å mestre situasjonen vil alltid være ønskelig over å feile. Når kravene blir for høyt ut fra deres evner vil atferden komme som en konsekvens av dette.

Selv om ansvaret ligger hos personalet for å gi en god tilrettelegging vil vi på grunn av ASD sin natur aldri helt klare å avverge alle situasjoner. Det vil derfor fra tid til annen kunne oppstå situasjoner med utagerende atferd. Denne adferden er for mange svært utfordrende å håndtere både fysisk og psykisk, og gjør arbeidsdagen for de ansatte vanskelig. Det vil derfor være viktig at læreren har en plan for hvordan denne adferden møtes. Ved at lærerne har en verktøykasse med verktøy å velge mellom når atferden oppstår, kan de velge hva som blir rett for den enkelte situasjonen (Elvén & Sjölund, 2018, s. 18)

Wing (2002, s. 108) påpeker at selv om det kan være krevende for den voksne å stå i utagerende situasjoner vil det alltid være verst for den som utagerer. Å reagere med aggressiv adferd som biting, kloring eller annen utagerende adferd enten mot seg eller andre er ikke uvanlig blant personer med ASD (Wing, 2002, s. 108). Elvén og Sjölund (2018, s. 21)



beskriver denne atferden som muligens det tyngste denne personen gjør hele dagen, kanskje til og med hele uken.

Ifølge Hejlskov Elvén et al. (2012, s. 140) kan vi i situasjoner oppleve at elever som reagerer ved å bli handlingslammet eller passiv. Ved langvarig stress vil det være andre reaksjoner som kommer til syne. Eleven vil da kunne utvikle depresjon, spiseforstyrrelser, angst eller sliter med smerter og trøtthet. Disse langvarige kaostegnene sees i langt større grad hos personer med utviklingsforstyrrelser enn hos andre.

#### 4.2.2 Stresspåvirkning av kognitiv utvikling

Det er mange sider som ser ut til å påvirke kognitiv funksjon hos personer som opplever høyt stress. Attwood (2006, s. 358) viser til hvordan opplevd IQ påvirkes ved stresspåvirkning. Han mener også at opplevelsen av forvirring og det å feile vil i mange tilfeller være en av de største triggerne til stress hos personer med ASD.

Det er forsket på hvordan grad av stress målt i hormonet kortisol vil påvirke kognitive evner. To studier viser til hvordan kortisol påvirker den kognitive evnen (Elzinga & Roelofs, 2005, s. 102; Lupien et al., 2005, s. 238) Elzinga and Roelofs (2005, s. 101) fant at arbeidsminne var signifikant svekket hos personer med høy konsentrasjon av kortisol. Spesielt så de at denne ble svekket når de skulle utføre oppgaver i et miljø som ble opplevd stressende, som foran et publikum. Alloway, Gathercole, Kirkwood and Elliott (2009, s. 619) fant i sin forskning at personer med svekket arbeidsminne har en stor risiko for å få dårlig kognitiv utvikling. De vil også kunne ha vansker med oppmerksomhet og ha lett for å glemme. Dette vil påvirke deres evne til å ta til seg læring.

Lupien, McEwen, Gunnar and Heim (2009, s. 440) har gjennom sin forskning sett at stress kan påvirke utviklingen av hjernen. De delene av hjernestrukturen som utvikles på det tidspunktet man utsettes for stress vil påvirkes. Hippokampus er en av de hjernedelene som utvikles mest i barne og ungdomsårene og er ekstra sårbar for feilutvikling. Lupien et al. (2005, s. 227) har funnet opp til 14% mindre hippokampus hos unge som har opplevd mye stress og derfor har hatt høyt nivå av kortisol over tid. Også Amygdala og prefrontal korteks kan vise tegn til forandring hos personer som har vært utsatt for høyt stress i oppveksten (Lupien et al., 2009, s. 440).

Lupien et al. (2009, s. 439) ser at den unges selvtillit påvirker testresultatene. Det er en sammenheng mellom lav selvtillit og opplevd stress. Dette samsvarer med Attwood (2006, s. 358) oppfattelse av at stress øker drastisk når eleven opplever å ikke mestre.

Hippocampus og Amygdala er sentrale i utskillelsen av kortison (Nordanger & Braarud, 2017, s. 59). Høyt stress på Amygdala vil gjøre den mer sensitiv. Dette fører til en ond sirkel hvor personen vil ha lettere for å bli stresset i fremtiden (Morgan, 2006, s. 147). Funksjonen i Amygdala, hippocampus og prefrontal korteks har innvirkning på hvordan vi takler stressede situasjoner. Svekkelser i en av disse hjernedelene vil medføre økt mulighet til å havne i Fight or flight beredskap (Nordanger & Braarud, 2017, s. 62). Når en person opplever Fight or Flight vil reaksjonene komme uten at prefrontal korteks får mulighet til å koble seg inn. Dette kan medføre tap av selvkontroll, og utfordrende atferd (Hejlskov Elvén, 2011, s. 98).

Busquets-Garcia et al. (2016, s. 9907) oppdaget at når vi er stresset skjer det noe på cellenivå. Gjennom sin forskning at reseptorene CB1 påvirker hukommelsen vår når vi er stresset. Dette vil medføre at hukommelsen blir svekket, da spesielt langtidshukommelsen. Dette vil kunne påvirke elevens kognitive utvikling.

### 3. Tiltak og kartlegging ved stressbelastning hos elever med autismespekterforstyrrelse.

Det er ingen kur for Autisme. Verken terapi, opplæring eller medikamentell behandling vil gi en varig behandling. Når vi tenker tiltak rundt autisme så tenker vi hvilke intervensjoner som fremmer utviklingen hos personen (Gjærum & Ellertsen, 2002, s. 276). Når jeg i denne oppgaven beskriver tiltak vil det omfatte både forebyggende og reaktive tiltak. Tiltakene jeg skal se nærmere på er tiltak som empirisk har vist seg å være gode for barn med ASD. Jeg vil også se nærmere på noen kartleggingsverktøy som har vist seg å være til god nytte for elever som har reguleringsvansker.

Ved valg av tiltak er det viktig å se hva som kan ut til å fungere for dette barnet, og hva dette barnet har behov for. What works for whom. Gordon Paul stilte i 1967 spørsmålet

«What treatment, by whom, is most effective for this individual with that specific problem, and under which set of circumstances?» (Norcross & Wampold, 2011, s. 127)

Det som virker for noen, virker kanskje ikke for noen andre. Ifølge Elvén og Sjölund (2018, s. 22) er det viktig å ha kjennskap til et stort spekter av tiltak, sånn at vi vet hvilke vi skal velge til situasjonen som oppstår. Det vil også være at tiltak kan fungere godt, men at det tar lang tid før vi ser de store resultatene. Ifølge (Martinsen, 2016) vil vi oppleve fra tid til annen at tiltakene vi setter inn ikke gir den fremgangen vi hadde sett for oss. Det vil da være nødvendig å revurdere tiltakene og se om det er mulig å finne ut av hva som gjør at de ikke fungerer. Han mener at det er lite fruktbart for utviklingen å tenke at problemet ligger hos eleven med autisme, men heller i vår fremgangsmåte som ikke er tilpasset nok. Elever med autismespekterforstyrrelser har ofte et stort behov for mange gjentakelser før ferdigheten sitter.

Det vil kunne skje med jevne mellomrom at tiltakene som er satt inn rundt eleven ikke er tilstrekkelig for å unngå kaos situasjoner og utagering. Det er da viktig at vi har en plan når situasjonen oppstår. Elvén og Sjölund (2018, s. 67) viser til at det er viktig at disse reaktive tiltakene jobber for å gi eleven kontroll over seg selv igjen på raskest mulig vis, i motsetning til at læreren skal ta kontrollen. Enkelte institusjoner og skoler har det å holde fast elever blitt brukt som tiltak i noen situasjoner for å få kontroll over kaos situasjoner (Elvén &

Sjölund, 2018, s. 67). Eleven har sterkt rettsvern i forhold til kroppslige krenkelser. Det vil kun være lov å holde fast en elev ved at det anses å være innenfor §17 og §18 i straffeloven som handler om nødrett. Adgangen til bruk av nødrett er svært snevert og slår bare inn når det er for å beskytte noen eller noe for skade (Utdanningsdirektoratet & Helsedirektoratet, 2018). Elvén og Sjölund (2018, s.65) viser til at flere barn og unge har omkommet i Sverige på grunn av at de har blitt holdt fast i utagerende situasjoner. De mener at lærere som møter elever som har slik atferd bør få kunnskap til å møte det på en måte som gir eleven tilbake kontrollen uten at det er fare for liv og helse til noen av partene. Hejlskov Elvén (2011, s. 77) mener at en del fastholdninger er provosert frem av lærere som ikke stille kravet på riktig måte. Kravtilpassning er en viktig metode når man møter elever som er lite fleksible i sin væremåte. En elev som klarer å møte kravene fra læreren vil oppleve mestring.

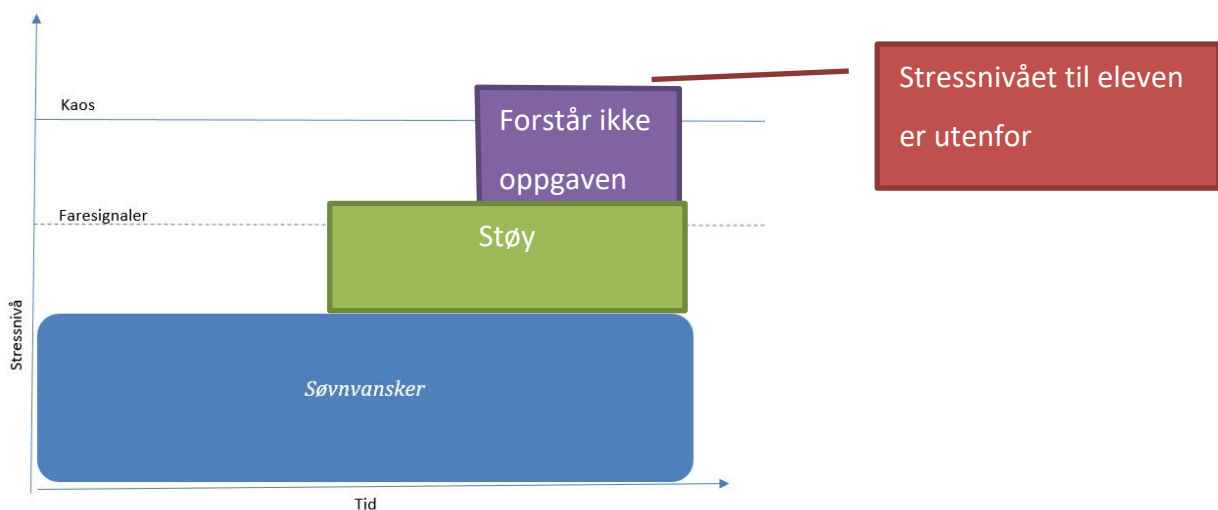
### 3.1 Stressfølsomhetsmodeller som kartleggingsverktøy

Baron (2006, s. 31) beskriver hvordan stresstolleransen er mye lavere hos personer med ASD, og hvordan man kan jobbe for å tolerere stress bedre. Hejlskov Elvén (2011) lurer på om vi ikke heller kan tenke oss at personer med ASD har mange flere stressfaktorer i sitt liv enn hva som ofte er vanlig hos de uten diagnoser. Han avviser heller ikke Baron sin forklaring. (Hejlskov Elvén, 2011, s. 99). Stressfølsomhetsmodeller handler om hvordan elevens arousal vil øke og synke over tid.

Når vi skal jobbe med personer med ASD er stressfølsomhetsmodeller, som viser elevens arousal-nivå et effektivt kartleggingsverktøy. Det kan gi oss en pekepinn på hvilke tiltak som fungerer, og hva som vil være viktig fremover. Hejlskov Elvén (2011, s. 99) sier at om vi er flinke lærere og tilpasser skoledagen til elevene godt har vi mulighet til å gi elevene en bedre skolehverdag. Det vil nok være tilnærmet umulig å få en skolehverdag uten det han kaller for faresignaler. Ved god tilrettelegging har vi mulighet til å holde vekke de verste kaos-situasjonene. Faresignaler er det han kaller adferden som oppstår når en person har høy arousal, men fortsatt har en viss kontroll over egen atferd. Kaos derimot beskriver Elvén som kortere perioder hvor belastningen blir for høy og personen mister selvkontrollen (Hejlskov Elvén, 2011, s. 98).

Hejlskov-Uhskovs stressmodell er en videreutvikling av Dawsons stress-sårbarhetsmodell (Nuechterlein & Dawson, 1984) som opprinnelig var beregnet på personer med Schizofreni.

De har gjort tilpasninger sånn at den nå er tilpasset personer med utviklingsforstyrrelser. (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 133). Hejlskov-Uhskovs stressmodell velger å se på små øyeblikk og tidsrom opp mot en dag, istedenfor langvarig stresspåvirkning. Dette er en tilpasning som Hejlskov Elvén (2011, s. 98) hevder fungerer bedre for personer med ASD da stressbelastningen ofte oppstår og forsvinner i situasjoner, og at det er snakk om kaossituasjoner ikke psykoser som har et helt annet tidsperspektiv. Hejlskov-Uhskovs har også lagt vekt på at både grunnleggende stressbelastning og spesifikke situasjoner kan gi økt stressbelastning. De ønsker at man ser på oppbyggingen av stresset ikke bare den totale mengden. Kan enten en grunnleggende eller situasjonsspesifikk stressbelastning fjernes kan man unngå at kaostilstanden oppstår. Hejlskov-Uhskovs modellen ønsker også å ta hensyn til beskyttende faktorer som gjør at man klarer å tolerere en økt stressbelastning.



Fritt etter (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 136)

I denne fiktive modellen som jeg har laget har vi en elev som sliter med søvnvansker. En del elever med ASD sliter med søvn, så mange som 40% av elevene med ASD kan ha så store problemer med søvnen at de rapporterer det som et problem (Sivertsen, Posserud, Gillberg, Lundervold & Hysing, 2011, s. 143). Mange netter sover eleven dårlig og våkner opp uopplagt. Søvnvanskene kan forverre symptomene knyttet til ASD diagnosen (Sivertsen et al., 2011, s. 146).

Personer med ASD kan ha vansker med å håndtere enkelte lyder, eller være i miljøer med mye lyd (Sjölund et al., 2017, s. 29). Vi kan se for oss en situasjon i klasserommet hvor det

fortsatt er litt støy fra medelever får eleven utlevert en oppgave. Oppgaven eleven har fått utlevert oppleves overveldende og uforståelig for eleven, den er lang og har ord og uttrykk som gjør den vanskelig for eleven å tolke. Dette øker nivået med stress opp til et nivå som er for vanskelig for eleven å håndtere. Eleven har nå nådd sin grense for hva som er mulig å håndtere og det blir kaos for hjernen. Eleven får en fight-flight reaksjon. Hvordan eleven reagerer når det kommer i denne situasjonen vil være forskjellig fra elev til elev, det vil også være forskjellig på hvor fort eleven klarer å regulere seg selv ned under toleransegrensen igjen. Noen elever vil trenge mer støtte enn andre til dette.

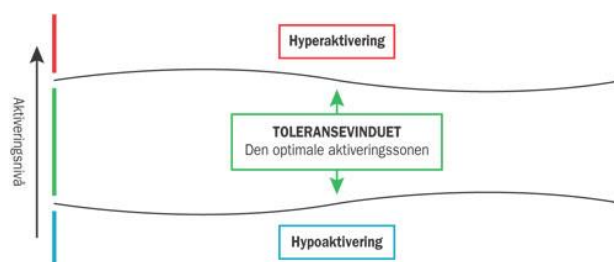
En annen stressfølsomhetsmodell som ofte omtales er Sigels toleransevindu (Nordanger & Braarud, 2017, s. 38). Modellen gir en god og visuell beskrivelse av hvordan ulike reaksjoner på stress kommer til uttrykk. Denne er mye brukt for å beskrive arousal innenfor traumefeltet. Ifølge Kerns, Newschaffer og Berkowitz (2015, s. 3476) vil personer med ASD ha større risiko for å utvikle traumer da de oftere blir utsatt for situasjoner som kan oppleves som truende enn personer uten ASD. De opplever også daglig situasjoner som de opplever sterkere følelsesmessig enn andre på grunn av vanskene kan høre med en autismespekterdiagnose. Eksempler på dette kan være store folkemengder, og sosiale misforståelser. Det at personer med ASD opplever store følelsesmessige svingninger i løpet av en dag kan tolkes som et synlig bevis på reguleringsvansker. Det er over tid kommet mange hypoteser om hvorfor personer med autisme har vansker med både for høy og for lav arousal (Jacobsen & Bekk, 2005). Ruff og Rothbart (2001, s. 220) har forsket på oppmerksomhet både hos barn med og uten ASD ser at evnen til å regulere sin arousal har en nøkkelrolle i forhold til konsentrasjonsvansker spesielt når den er lav. Dette vil kunne påvirke elevens evne til å konsentrere seg om skolearbeid, men også andre deler av elevens hverdag. Lav utskillelse av hormonene som påvirker reguleringen av arousal, vil gi mindre interesse for det som skjer rundt personen. Ved forhøyet arousal vil en del lage strategier for å håndtere det med å for eksempel fjerne seg selv fra situasjonen (Jacobsen & Bekk, 2005). Jacobsen og Bekk (2005) mener det er viktig å gi mulighet for selvregulering ved å gi rom for slike løsninger, men også å tilrettelegge for at det er rom for egenregulering.

Kerns et al. (2015, s. 3475) mener at det er forsket for lite på sammenhengen mellom ASD og traumer, og at personer med ASD er underdiagnostisert med PTSD (Posttraumatisk stresslidelse). Morgan (2006) tester ut hypotesen om at autisme er en stressdiagnose. Hun

finner mange overlappende elementer mellom autisme og stressdiagnoser, og hvordan stress over tid kan forandre hjernestrukturen og gi utslag i atferden til personen. Nordanger og Braarud (2017, s. 181) beskriver toleransevinduet som et godt pedagogisk kartleggingsverktøy i møte med barn og unge med reguleringsvansker. Det som skiller Sigels modell fra Hejlskov-Uhskovs sin modell er at den beskriver hva som skjer når personen får lav arousal. Når vi møter elever med reguleringsvansker vil vi innimellom møte elever som har lav arousal, såkalt hypoaktivering. Hypoaktivering beskrives som en frystilstand. Porges og Furman (2011, s. 4) beskriver denne reaksjonen som en av evolusjonsmessig eldste systemene slår inn og beskytter oss når vi har prøvd å kjempe imot, men dette ikke førte frem. Høy arousal i stressende situasjoner er ikke farlig for utviklingen, men når dette skjer over tid eller ofte kan dette gi permanent skade på utviklingen av hjernen og føre til at barnet får en lavere terskel for å bli dyregulert (Perry, 1994, s. 4). Det vil si at høyt stress vil føre til at barnet vil få større vansker med å regulere sin egen arousal. Det er ingen skille mellom høy og lav arousal i forhold til hvordan dette kan påvirke utviklingen til barnet. Ifølge Nordanger og Braarud (2014) kan man ofte oppleve å se både hyperaktivering (høy-aktivering) og hypoaktivering (Lav-aktivering) hos samme barn. Dette skyldes at barnet vil bygge seg opp ulike overlevelsesstrategier for forskjellige situasjoner. Modellen til Hejlskov-Uhskovs viser bare til når høy arousal oppstår. Tolleransevinduet kan gi et visuelt og samlende språk for de som jobber rundt barnet til å forstå reaksjonene som oppstår. Det kan også oppleves som et godt verktøy i samtale med barnet, og brukes som et psykoedukativt verktøy (Nordanger & Braarud, 2014). Det vil si et verktøy for å få barnet til å bli bedre kjent med sine egne vansker.

Forskjellen på disse modellene er at Sigels modell ikke har «klosser» som fyller opp toleransevinduet, men man sier at vinduet blir smalere. Den optimale aktiveringssonen vil være mindre hos en person som er stresset eller av andre grunner tåler mindre belastning.

(Nordanger & Braarud, 2017, s. 38)



Når man skal bruke toleransevinduet som pedagogisk verktøy anbefaler Nordanger og Braarud (2017, s. 181) å sette mål sammen med elevene man jobber med for å holde seg innenfor eller å komme tilbake i toleransevinduet sitt.

### 3.1.1 Faresignaler

Gjennom arbeid med stressfølsomhetsmodeller vil arbeidet handle mer om relasjonsbygging, og affektregulering enn bruk av konsekvenspedagogiske virkemidler (Nordanger & Braarud, 2014). Gjenkjennelse av faresignaler vil fortelle oss hvor høy aktiveringen til elever er. Når belastningen øker har vi alle signaler vi sender ut som signaliserer at vi nærmer oss vår grense. Signalene som sendes ut er ofte veldig forskjellig med ulike adferder eller symptomer (Hejlskov Elvén, 2011, s. 120). Da er det viktig at læreren hjelper eleven med å gi reguleringstøtte ved å sette inn de tiltakene de vet fungerer for å enten fjerne stress, eller gir trygghet til eleven (Nordanger & Braarud, 2014). I noen tilfeller vil vi da klare å avverge en kaos-situasjon.

Nordanger og Braarud (2017, s. 182) mener at toleransevindumodellen tilbyr en måte å forklare reguleringsvansker på som er forståelig og gir mening også for barn og unge. Og at det derfor egner seg som terapeutisk verktøy i samtaler med barn om situasjoner som har skjedd. Det er også godt egnet til å vurdere andre strategier enn de man vanligvis velger for å regulere seg eller til å evaluere om de man valgte fungerte.

Hejlskov Elvén (2011) har valgt å dele faresignaler opp i fire forskjellige typer. *Positive faresignaler* er strategier man selv har laget seg enten bevisst eller ubevisst for å minske stresset. Et annet ord som beskriver evnen til å minske stresset er det engelske ordet coping. Dette kan være å trekke seg vekk eller skjerme seg selv på andre måter. Når vi trekker oss vekk fra det som stresser oss vil automatisk stresset minske nok til at vi har kontroll igjen (Hejlskov Elvén, 2011, s. 121). Det er lite forskning gjort på hvordan personer med ASD håndterer coping, selv om mye av faglitteraturen som handler om hvordan håndtere adferdsvansker hos personer med ASD handler om å lære seg Coping (Baron, Lipsitt & Goodwin, 2016, s. 55). Mange med ASD har særinteresser. Når de får tenke på, eller drive på med disse vil dette være beroligende for dem (Attwood, 2006, s. 363).

*Negative faresignaler* øker gjerne stressnivået. Eksempler på dette kan være rastløshet eller høye lyder. Vi merker gjerne beina på eleven som beveger seg, eller en blyant som slår mye i



pulten. Det er lett å havne i en ond sirkel hvor man øker stresset sitt så mye at man havner i kaos (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 140). En av de hyppigste og mest kjente stressreaksjonene er «økt irritabilitet». Eleven kan oppleves å være mer irritabel og tåle mindre enn den normalt ville gjort. Dette kan også medføre økt uttrykk av sterke emosjoner, gjerne overemosjoner (Martinsen, 2016, s. 133).

Et tredje faresignal er at man kan *tape ferdigheter* man normalt har. Man vil oppleve at ferdigheter som man normalt klarer å gjennomføre blir vanskelig, og konsentrasjonen svikter (Hejlskov Elvén, 2011, s. 136). En av faresignalene og en stressreaksjon kan være nedsatt kognitiv kapasitet. Eleven vil da kunne få svekket hukommelse, oppmerksomhetsproblemer eller konsentrasjonsvansker. Dette er ikke spesifikt til elever med utviklingsforstyrrelser, men vansker alle mennesker kan få ved økt stress (Martinsen, 2016, s. 130). Et fjerde og siste faresignal er personlige signaler. Dette kan være små lyder eller bevegelser. Et eksempel kan være at eleven får «svarte øyner». Da vil eleven gjerne senke øyenbrynene og pupillene blir større sånn at blikket oppleves svart. (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 141) For å se disse små signalene er det viktig å kjenne eleven godt. Kan vi plukket opp signalene tidnok er det lettere å hjelpe før kaos er et faktum.

### 3.1.2 Kartleggingsverktøy som tar hensyn og gir oversikt over elevens stressbelastning.

Hejlskov Elvén et al. (2012, s. 146) opplever at den største styrken ved deres stressårbarhetsmodell er at den fokuserer på de grunnleggende belastningsfaktorene. De tenker at ved å legge til rette for en pedagogikk som tar hensyn til de grunnleggende belastningsfaktorene til eleven vil man få en mye roligere pedagogisk hverdag som også innebærer færre kaosepisoder som også gjerne medfører at eleven tyr til vold. De mener at ved å gjøre dette vil elevene få ikke bare et bedre liv, men også et høyere funksjonsnivå.

Grunnleggende belastningsfaktorer er vanskene som tilhører diagnosen til barnet som Theroy of mind, svekket sentral koherens, oppmerksomhetsvansker, sosiale vansker, kommunikasjonsvansker, søvnvansker, affektfølsomhet. Gjennom bruk av kartlegging og observasjon kan det bli mer tydelig hvilken stressbelastning eleven opplever. Det finnes ulike observasjonsverktøy for å undersøke hvordan ulike deler av skolehverdagen påvirker eleven.

IVAS (Informasjon og kommunikasjons Verktøy tilpasset personer med Asperger Syndrom) er et alternativ hvor man har et spørreskjema man går igjennom sammen med eleven. Her går

man igjennom konkrete situasjoner eleven opplever i løpet av skoledagen og rangerer hvordan eleven opplever disse. Spørsmålene går igjennom 8 forskjellige tema og er innom situasjoner som påvirker sansemotoriske situasjoner, sosiale situasjoner ol. Ivas er bygget på en kognitiv læringsstil, og informasjonen kommer fra eleven selv (Statped, 2018).

Hovedformålet med verktøyet er å få bedre oversikt over hva eleven opplever som meningsfylt, samtidig gir det en god oversikt over hva barnet opplever som stressende. Dette gir oss en god pekepinn på grunnleggende belastningsfaktorer.

### 3.2 Strukturelle tiltak

Elever med ASD vil ofte ha vansker både innenfor eksekutive funksjoner (Kaland, 1996, s. 73) og svekket sentral koherens (Tetzchner & Martinsen, 2007, s. 182). Begge disse vanskene vil være med på å gjøre det vanskeligere å holde oversikt, komme i gang med en oppgave, finne frem i skolebygningen osv (Tetzchner & Martinsen, 2007, s. 180).

Tilrettelegging sånn at dagen blir forutsigbar og oversiktlig for eleven blir derfor helt avgjørende. God struktur gir oversikt og forutsigbarhet. Det skaper også mestring og mulighet for å klare seg selv (Martinsen et al., 2015, s. 102). For mange med ASD vil god struktur gi mindre stress og mer oversikt da mange er svært opptatt av hva som skal skje i løpet av en periode. En del kan da gjerne oppleves masete på de rundt seg da de spør om de samme tingene gjerne etter kort tid. Dette kalles gjerne for *strukturopptatthet*. For andre med ASD er *strukturavhengigheten* så stor at brudd på struktur og faste rammer kan føre til store reaksjoner (Martinsen, 2016, s. 56). Elever som befinner seg innenfor PDA profilen vil derimot slite med for mye struktur og rammer, selv om mange av de likevel søker det. De vil kunne oppleve mye struktur som krav, og da oppleve angst og stress i forhold til det. Når man jobber med barn med PDA er fleksibilitet viktig. Fremgangsmåtene man jobber med og planen må bytte mye oftere enn hva man hadde gjort om man jobbet med en annen elev med ASD (Christie, 2012, s. 57) Ikke bare de som befinner seg innenfor PDA profilen vil mislike å bli satt krav til eller blir dirigert. Ca. en tredjedel av de med ASD unnviker krav. Innenfor denne tredjedelen vil noen ha funksjonsbeskrivelse innenfor PDA. Om lag halvparten vil reagere negativt på krav, mens en tredjedel reagerer på press (Martinsen, 2016, s. 61).

### 3.3 Sosiale tiltak

Et kjennetegn for personer innenfor autismespekteret er at de har sosiale vansker av ulik karakter. Noen elever vil ha lite interesse for å være med andre mennesker, både voksne og barn (Martinsen, 2016, s. 89). Andre elever vil ha ønsker om å være med andre, men ha vansker med samspillet, og med å regulere seg i forhold til følelser både positive og negative og kan derfor oppleves svært intense. De kan ha store vansker med å tilgi den andre, selv for små detaljer som andre ikke engang reagerer på (Martinsen, 2016, s. 134). Martinsen (2016, s. 146) mener det er nyttig at læreren finner felles aktiviteter som bygger på interessen til eleven, og som gir mulighet for å skape vennskap med andre elever over tid. En metode som ofte er brukt for å hjelpe eleven med å reflektere over andres handlinger er «Sosiale historier». Dette er en metode som hjelper eleven å møte situasjoner som oppstår i samspill med andre. Det hjelper med å gi struktur og forutsigbarhet i forhold til hvordan man skal handle i visse situasjoner (Statped, 2017).

### 3.4 Fysiske tiltak

Et godt organisert og strukturert fysisk miljø vil kunne redusere stress og redusere sjansen for sensorisk overbelastning hos eleven (Attwood, 2006, s. 334). Hvilke fysiske tiltak som vil være hensiktsmessige for eleven vil variere. Et viktig mål ved fysisk tilrettelegging vil være å fjerne distraherende elementer som bevegelser i rommet og distraherende lyder (Martinsen, 2016, s. 145). Eksempel på dette kan være for eksempel en klokke som tikker. Et annet mål ved fysisk tilrettelegging er å gjøre situasjonen oversiktlig (Martinsen, 2016, s. 145). Eksekutive vansker kan gjøre det vanskelig for eleven å organisere seg, spesielt når det blir stresset. Attwood (2006, s. 335) viser til eksempler som bruk av åpne bokser, merking av steder, og materialer som brukes. For barn med nedsatt motorikk kan det være en god løsning å plassere møblene sånn at man får klare gangveier.

### 3.5 Nevroaffektiv utviklingspsykologi

Vygotskij (1978, s. 87) var opptatt av å gi pedagoger et verktøy for å legge til rette for opplæring innenfor nærmeste utviklingssone når det kommer til faglig og motorisk utvikling. Han kalte dette den proksimale utviklingssone. Hart (2016a, s. 9) synes at bruken av utviklingssoner er blitt for lite brukt når det kommer til den sosiale utviklingen hos barna. Nevroaffektiv utviklingspsykologi er bakgrunns teori for en arbeidsmåte hvor man tilnærmer seg sosiale vansker på samme måte man ofte møter kognitive og motoriske vansker, den

største forskjellen er at redskapet for å fremme utviklingen vil være interaksjon med andre mennesker. Neuroaffektiv utviklingspsykologi har sin bakgrunn, og blir ofte brukt til behandling av traumer, men den er ikke diagnosespesifikk. Tiltak blir valgt med utgangspunkt fra hvor barnet er i sin sosiale utvikling (Hart, 2011b, s. 24).

Neuroaffektiv utviklingspsykologi bruker MacLean (1990) sin tredelte hjerne for å se hvor i den emosjonelle utviklingen barnet er. Når pedagogen har funnet ut hvor i utviklingen barnet, legger den opp aktiviteter som holder barnet innenfor nærmeste utviklingszone (Hart, 2011b, s. 237). Forskjellige deler av hjernen vil ha forskjellige behov for stimulering. Den neuroaffektive utviklingspsykologien har forsket på hvordan emosjoner og sosiale funksjoner utvikles (Hart, 2016b, s. 12).

### 3.6 Opprettholde motivasjon og opplevelse av mestring

I arbeid med elever med ASD vil det være viktig å gi opplevelse av mestring og opprettholde motivasjonen. Et barn med ASD opplever i løpet av sin skoledag mange tapsopplevelser som kan medføre økt stress. I noen tilfeller vil de ha så mange tapsopplevelser i løpet av en dag, at de begynner å forvente at det ikke vil gå som de ønsker (Martinsen, 2016, s. 118).

Tapsopplevelser kan også påvirke motivasjonen til eleven til å gjennomføre oppgaven. Det vil være viktig å sikre at oppgaven er meningsfylt for eleven. Dette vil øke motivasjonen og interessen for å delta (Martinsen, 2016, s. 119). Det vil være lærerens ansvar å opprettholde motivasjonen hos eleven (Hejlskov Elvén, 2011, s. 69)

#### 3.6.1 Opprettholde motivasjon hos eleven

Det vil være vanskelig for en elev med ASD å utføre en oppgave som er utenfor deres evner. For utviklingen vil det være viktig å utføre nye oppgaver fra tid til annen (Wing, 2002, s. 128). Hejlskov Elvén (2011, s. 69) synes det er problematisk å skylde på elevens motivasjon ved manglende utvikling. Lærerne bør bære ansvaret for utviklingen og det pedagogiske arbeidet. Ved å legge dette ansvaret på eleven mener han læreren mister sin mulighet og makt til å påvirke utfallet av situasjonen.

##### 3.6.1.1 Bruk av forsterkere

Bruk av forsterkere er ikke uvanlig innenfor autismedagogikken. Atferd som er belønnet har større sjanse for å bli gjentatt ved en senere anledning (Wing, 2002, s. 129). Det finnes flere typer forsterkere. Ros og positiv oppmuntring kan for mange elever oppleves som en

god motivator. Ifølge Webster-Stratton (2007, s. 60) vil et barn aldri få nok ros, og barn som har utfordrende atferd bør man rose enda mer. Martinsen (2016, s. 121) og Fjæran-Granum og Persson (2018, s. 57) er mer forsiktig i bruk av ros, spesielt til elever med språklig høytfungerende autisme. De mener at ros kan føre til bekymring og angst for å ikke mestre den aktiviteten i fremtiden. Hvis man skal bruke ros er det viktig å rose det som gjøres, ikke produktet i seg selv.

En annen form for forsterkere er fysiske forsterkere eller aktiviteter. Wing (2002, s. 129) har opplevd at det er lurt å bygge på elevens interesser når man skal finne ut hvilke forsterkere som fungerer. Det de liker, aktiviteter som er populære eller å bygge på særinteressen til eleven. Webster-Stratton (2007, s. 62) mener at håndfaste belønninger er effektive men bør brukes i mye mindre grad enn sosiale belønninger som ros. Hun mener at kombinasjonen vil i mange tilfeller være det mest effektive. Hejlskov Elvén (2011, s. 63) ser at det er en forskjell på hvordan elever med ASD og hvordan elever uten vansker reagerer på forsterkere. Mens en annen elev ville reagert positivt på å få en belønning, vil eleven med ASD i mange tilfeller ikke forstå sammenhengen. Dette handler om evnen til å se sammenhengen i årsak og virkning. Et eksempel han viser til, er når en lærer først roser eleven, deretter foreslå at de skal ta seg noe godt å drikke. Eleven i hans eksempel forstår ikke koblingen mellom ros og drikken. Når eleven blir forklart hvorfor forsterkeren kommer, vil i en del tilfeller virke motiverende. Det blir da mer som en belønning enn en forsterker. Bruk av forsterkere kan gi økt fokus på oppgaven som skal gjennomføres. I noen tilfeller vil dette kunne skape et krav om å prestere hos eleven. Dette prestasjonskravet kan gi økt angst og stress hos enkelte elever med ASD (Martinsen, 2016, s. 118).

### 3.6.2 Opplevelse av mestring

Det er viktig å jobbe for at barna får så mange gode mestringsfølelser som mulig, likevel er det viktig å tenke på hvilken type mestring det er. Læreren må finne ut hva de de ønsker å mestre. Er det noe de mestrer for oss, eller for seg selv? Er det *personlig mestring*? Alt for ofte er det andre enn barnet selv som setter målene, og barnets egne mål og behov blir satt til side. For å oppleve mestring er det viktig å ha meningsfylte oppgaver og aktiviteter, og lykkes med å utføre disse. (Martinsen, 2016, s. 118) Barn i barneskolealder lærer lite eller ingenting av å finne ut at de har gjort noe feil. Derimot vil de lære av å mestre og se hva de får til. Barn i denne alderen blir overrasket når de får ting til, ikke når de feiler. I motsetning

til eldre barn og voksne som ofte reagerer motsatt (van Duijvenvoorde, Zanolie, Rombouts, Raijmakers & Crone, 2008, s. 9498).

### 3.7 Lavaffektiv tilnærming

En elev som opplever økt affekt gjennom at den blir utsatt for et krav, en endring eller en annen form for stress, vil prøve å gjøre det den kan for å senke sin egen affekt (Hejlskov Elvén, 2011, s. 167). Eleven kan ha ulike teknikker for å regulere sin egen affekt, og det vil ikke alltid være at de vil være like hensiktsmessige. Noen elever velger å forlate situasjonen, bite eller slå seg selv eller lignende. I denne situasjonen er det viktig at lærer møter eleven på en måte som ikke øker affekten ytterligere (Hejlskov Elvén, 2011, s. 166). Siden personer med autisme er følsomme for affektsmitte, vil de i en slik situasjon kunne bli påvirket av affekten til læreren. Dette er hovedteorien bak en lavaffektiv tilnærming (Elvén & Sjölund, 2018, s. 47).

I møte med en elev med økt affekt er det viktig at vi kjenner oss selv godt og vet hvordan vi selv kan beholde roen. For noen er dette lettere enn andre. Det kan i noen tilfeller være en god løsning å bytte ut ansatte om enkelte ansatte har vansker med å kontrollere sin egen affekt og påvirker eleven negativt.

Det vil være situasjoner hvor alle forsøk på tilrettelegging og gode møter med eleven likevel vil feile. Det vil da være viktig å fortsette å holde sine egne følelser nede og fortsette å prøve å finne ut hva som vil få eleven til å regulere seg ned. Et godt prinsipp for å beholde sin egen selvkontroll er å tenke på at atferden til eleven er et synlig tegn på en elev som prøver å beholde selvkontrollen (Elvén & Sjölund, 2018, s. 44).

I noen tilfeller kan læreren tar avgjørelser som eskalerer situasjonen. En vanlig situasjon kan være at eleven har kastet noe rundt seg i sinne. Før eleven får fortsette aktiviteten eller gå videre ønsker læreren at dette blir ryddet opp. Dette er en situasjon som selv med en rolig lærer lett kan gi en eskalert situasjon. Tanken til læreren kan være at eleven skal rydde opp etter seg, uansett bakgrunnen for hvorfor det er blitt rotet. Elvén og Sjölund (2018) reflekterer rundt om det bør være barnet med utviklingsforstyrrelse sin jobb å rydde opp etter seg i en slik situasjon, da barnet har det vondt nok inni seg som det er, og har ofte ikke valgt å være der. Læreren derimot er på jobb og betalt for å utføre oppgavene.

Lavaffektiv tilnærming kan være effektiv når situasjonen allerede har eskalert. Det finnes flere konkrete verktøy som kan roe situasjonen.

Et viktig prinsipp er hvor man plasserer seg i forhold til eleven som har høy affekt. Personer står veldig sjeldent rett ovenfor hverandre. Det er mer vanlig å stå i forskjellige høyder eller til siden for hverandre. Det er stort sett bare om man vil vise dominansen eller kjærlighet ovenfor den andre. En slik posisjonering ovenfor eleven vil kunne øke affekten og kan i mange tilfeller eskalere situasjonen. Ifølge Hejlskov Elvén (2011, s. 171) vil man ha en dobbel så stor affektintensitet når man står rett foran en person, selv om det er på to meters avstand enn om man står litt på siden og lar blikket gå forbi eleven.

Det å ikke virke dominerende vil være viktig å ha en gjennomtenkt fremtoning i møte med eleven. Snakke rolig ved å slappe av i muskulaturen i ansiktet og strupehodet kan være effektivt. Ved å sette seg ned ved side av eleven oppleves læreren mindre dominerende. Det er viktig å ikke blokkere utgangen fra situasjonen, som for eksempel døren. Eleven trenger en mulighet til å finne en utvei fra situasjonen (Elvén & Sjölund, 2018, s. 53).

Noen elever vil oppleve at det å bli snakket til, eller med er alt som skal til for å gi kaos. Et verktøy som kan fungere i slike situasjoner, er å snakke rolig om noe som indirekte påvirker situasjonen, med en annen som er i nærheten (Hejlskov Elvén, 2011, s. 176).

### 3.8 Samarbeid og felles forståelse rundt elevens vansker

Alle ansatte på arbeidsplassen har et felles ansvar for å gi et godt utdanningstilbud. Det er viktig at alle tar initiativ til diskusjon rundt etiske og faglige spørsmål som oppstår på arbeidsplassen (Utdanningsforbundet, 2012). Som profesjonsutøvere har vi et ansvar for at det skal være et solidarisk felleskap, med lignende verdier og tillit mellom de som jobber sammen (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 29).

Martinsen et al. (2015, s. 139) tenker at det er viktig at læreren har et bevisst forhold til hvordan de møter eleven når det oppstår konflikter. En konfliktsituasjon på skolen skal ikke brukes til å sette grenser eller prøve å oppdra eleven. Det vil være en uprofesjonell handling fra lærerens side, og viser at læreren ikke har full forståelse for elevens vansker.

Det er viktig at lærere er profesjonell i sitt møte med eleven og har et reflektert forhold til hvilke behov eleven har i de ulike situasjonene. Når misforståelser oppstår vil ofte en elev

med ASD ha behov for forklaringer og hjelp til å tolke situasjonen (Martinsen et al., 2015, s. 94). Elvén og Sjölund (2018, s. 21) mener at det er viktig å ha en felles forståelse innad på skolen hvem som er den profesjonelle i møte med eleven. Eleven har som oftest ikke valgt selv å være i den situasjonen den er i. Læreren må være den som tar ansvaret i situasjonen og hvorfor situasjonen utvikler seg som den gjør.

Hvilken atferd forskjellige lærere vil oppleve som problematisk vil variere fra person til person. Dette handler i stor grad om kultur og holdninger. Det vil ikke være uvanlig at foreldre og lærere har ulikt syn på hvilken atferd de opplever som mest problematisk (Jávo, 2010, s. 106). Kompetanseheving på arbeidsplassen vil være med på å øke refleksjonen rundt elevens atferd. Veiledning og kurs fra PPT kan øke kompetansen og bidra til mer felles syn. Kompetanseheving gjennom systemarbeid er en av PPT sine viktigste arbeidsoppgaver (Vøgt, 2016, s. 12).

Det hender at konflikter mellom elev og lærer kommer av manglede forståelse fra læreren. En slik situasjon kan utvikle seg raskt, og blir større enn den hadde hatt behov for å bli (Martinsen et al., 2015, s. 139). Ut fra Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012) er det viktig at læreren verner eleven mot krenkelser uansett hvem som utøver disse. Det vil si at en lærer som opplever at en elev bli krenket av en annen lærer, har vi plikt til å ta dette opp. Hvilken kompetanse de forskjellige lærerne har i møte med eleven, vil være det som påvirker utviklingen mest (Norges Utdannings- og Forskningsdepartement, 2004). I opplæringsloven (1998) kapittel 9a blir det slått fast at alle elever har rett til et trygt skolemiljø som fremmer både helse, trivsel og læring. I kapittel 9a-5 står det at alle som jobber ved skolen skal melde fra til rektor ved mistanke eller kjennskap til at andre voksne ved skolen utsetter en elev for krenkelser. Rektor skal igjen melde videre til skoleeier.

Elevens opplevelse av å bli sett og ivaretatt på riktig måte er avgjørende for om eleven lærer å stole på seg selv, og si ifra om egne behov. Det kan bety at omsorgspersonene rundt eleven er sentrale i hvilken utvikling barnet vil få (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 25).

### 3.8.1 Relasjonens betydning

En kvalitetsindikator på at arbeidet som gjøres virker, er at tilliten og relasjonen mellom eleven og læreren styrkes. Elvén og Sjölund (2018, s. 37) bruker begrepet pedagogisk kapital



for å beskrive hvordan god tilknytning kan bidra til at det er mer rom for å gjøre feil i samspillet med eleven. I gode perioder bygger man opp kapital hos eleven. Den kan brukes for å få gjennomslag for krav, eller som at eleven kan godta en dårligere metode fra deg enn fra andre. Det vil være viktig å hele tiden fylle på denne kapitalen for å unngå at relasjonen skades (Elvén & Sjölund, 2018, s. 38). I omgivelser hvor eleven føler seg trygg vil adferden til eleven bære preg av at det er mindre behov for å teste ut grenser. Trygge gode rammer, som også inneholder tydelige regler, vil kunne skape et miljø med mindre behov for å teste ut grenser (Wing, 2002, s. 159).

Personer med ASD har vansker med å møte følelser både negative og positive. Blir det for mye følelser i situasjonen kan de reagere med å bli sint, stresset eller trekke seg vekk. En del barn med ASD vil ha store vansker med å knytte seg til andre følelsesmessig (Wing, 2002, s. 158). Elevens manglende evne til å mentalisere kan gi vansker i forhold til å tilpasse seg sosiale koder i samfunnet (Kaland, 1996, s. 47). I en slik situasjon kan det skje at læreren blir oppgitt og tar avstand fra barnet, gjerne uten å reflektere nærmere over hvorfor eleven oppfører seg på denne måten (Martinsen et al., 2015, s. 140). Det vil da være viktig å tenke nøye over hvem som er den ansvarlige i relasjonen. Elvén og Sjölund (2018, s. 21) er veldig tydelig på at eleven ikke er den ansvarlige. Vet å ta ansvaret for å styrke relasjonen med eleven ved å prøve å forstå elevens motiv og reaksjonsmønster vil vi bygge opp en større pedagogisk kapital til senere bruk. Det beste vi kan gjøre for vår relasjon med eleven er å prøve å til enhver tid å bruke metoder som øker vår pedagogiske kapital. Da vil vi ha mye kapital tilgjengelig til den gangen vi gjør noe feil i relasjonen, og det kommer til å skje (Elvén & Sjölund, 2018, s. 38).

## 4. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere metodiske valg i mitt forskningsprosjekt. Valgene er blitt gjort ut fra hvordan jeg på en best mulig måte kan besvare forskningsspørsmålet mitt.

Forskning er en prosess som ifølge Creswell (2014) består av forskjellige trinn som brukes til å samle inn og analysere informasjon til å øke vår forståelse av et problem eller et spørsmål. I all enkelhet mener han det handler om å stille et spørsmål, samle inn data for å svare på spørsmålet, og så presentere et svar på spørsmålet.

For at vi skal kunne gi et adekvat svar på et forskningsspørsmål må vi velge en innsamlingsmetode som er tilpasset tema.

### 4.1 Kvalitativ tilnærming

For å få best mulig og mest detaljert svar på mitt forskningsspørsmål, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ forskningsmetode. Ønske var å få svar på mitt forskningsspørsmål: Hvordan arbeider lærere på barnetrinnet med å forebygge stressbelastning, og gi barn med autismespekterdiagnose støtte til å håndtere stress i skolehverdagen.

Ifølge Creswell (2014, s. 18) er forskning med på å øke kunnskapen vår, forbedre praksis og skaper debatt rundt hvorfor vi har de reglene og rutinene vi har. Mitt ønske med denne masteroppgaven er at den skal sette fokus på hvordan vi møter denne gruppen elever og skape refleksjon rundt hvilke valg man tar og hvorfor man tar de. Samtidig ønsker jeg å øke kunnskapen på hvordan stress påvirker skoledagen til denne elevgruppen.

Ved bruk av en kvantitativ metode kunne jeg fått informasjon fra en større mengde informanter, informasjonen kunne blitt mer overfladisk, kortere og det ville vært vanskeligere å få et dypere innblikk i hvordan lærerne arbeider (Thagaard, 2009, s. 17). Gjennom forskningsspørsmålet mitt ønsker jeg å se nærmere hvordan lærerne jobber med tilrettelegging rundt elever med ASD, men også hvilke holdninger de har til elevene de jobber med og deres adferd. Et annet området jeg ønsket å belyse er hvordan læreren opplever å stå i situasjoner både med elevene, men også hvis det er uenigheter rundt metoder i personalgruppen. Kjennetegnene for et kvalitativt forskningsprosjekt er at de gir mye informasjon om få enheter og at man søker en forståelse av sosiale fenomener gjennom

en slik forskningsmetode vil jeg ha størst mulighet til å få et godt svar på mitt forskningsspørsmål (Thagaard, 2009, s. 12).

Opprinnelig ønsket jeg å gjennomføre studien med fokusgruppeintervju. Fokusgrupper er gode for å samle informasjon om delte meninger men også individuelle synspunkter fra en spesifikk gruppe mennesker (Creswell, 2014, s. 240). Gjennom et slikt intervju ønsket jeg å samle inn informasjon om hvordan lærerne arbeider med stressbelastning. Jeg håpet også at det skulle vise seg forskjeller ved arbeidsmåter som skapte diskusjon når forskjellige lærere delte hverandres arbeidsmåter.

Dessverre har det vært vanskelig å få tak i informanter til å gjennomføre fokusgruppeintervju, og jeg måtte velge å søke etter informanter til vanlig intervju istedenfor.

#### 4.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å se verden og forstå den ut fra informantens side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap relasjonelt mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). I denne relasjonen oppstår det en mellommenneskelig situasjon hvor to parter samtaler om et tema av felles interesse. Gjennom intervjuet skapes det kunnskap når intervjuer og informantens kunnskap og meninger møtes i et skjæringspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156).

Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju. Dette er den mest utbredte fremgangsmåten i kvalitative intervjuer (Thagaard, 2009, s. 98). Ved semistrukturerte intervju er det ofte vanlig å bruke en intervjuguide. Intervjuguiden vil dekke et tema eller noen ferdige spørsmål. Det vil variere fra intervju til intervju hvilken rekkefølge temaene kommer frem i, og hvor strengt man holder seg til de oppsatte spørsmålene. Dette gir også rom for å legge til utdypende spørsmål der det passer seg. Det åpner også for at informanten kan snakke friere og kan selv trekke inn det som er relevant for det tema man snakker om. Dette gir mer rom for å at informanten kan dele av den kunnskapen og informasjonen informantens har på tema.

En måte å øve seg og lære på er å prøve seg på et intervju, og lytte til sitt eget intervju. På denne måten blir man bevisst på hvordan man selv opptrer i intervju situasjonen. Det gir

mulighet for å forbedre innhold og formuleringer. Man kan også lære mye av å overvære at andre intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 91).

Gjennom min forskningsprosess har jeg overvært et prøveintervju sammen med en medstudent. I dette intervjuet lærte jeg mye av observasjonene.

#### 4.1.2 Hermeneutikk

I min oppgave har jeg brukt en hermeneutisk tilnærming. Det vil si at det vektlegges at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at man må prøve å forstå og fortolke data igjennom hele arbeidet. I min oppgave må jeg være åpen for at det informantene sier er en del av en større helhet (Thagaard, 2009, s. 41). Jeg må være bevisst min egen tolkning. All forskning er fortolkende og føres av et syn på tro og følelser om verden og hvordan den skal bli forstått (Denzin & Lincoln, 2011, s. 13).

For å kunne forstå noe må vi vite hvordan det hele henger sammen, og vi kan ikke vite hvordan det henger sammen før vi forstår deler av det. Dette er den hermeneutiske sirkelen. Det vi skal tolke er avhengig av vår forståelse av det som skal tolkes. Det vil også være avhengig nye informasjonen vi får og konteksten informasjonen sees i (Noddings, 2016, s. 76). Vi kan heller ikke se på oss selv som objektive og uten påvirkning av vår egen bakgrunn og det miljøet og kulturen vi lever i. Dette vil påvirke vår fortolkningsramme (Gadamer, 1979, s. 324).

Når jeg skal analysere og tolke min oppgave gjennom en hermeneutisk tilnærming må jeg være bevisst min bakgrunn og mine erfaringer rundt tema. Gjennom mitt arbeide og privatliv har jeg opparbeidet meg erfaringer som på godt og vondt vil påvirke mine valg og min tolkning. De valgene jeg tar i min oppgave i forhold til spørsmål og vinklinger påvirkes av dette. Kvale og Brinkmann (2015, s. 116) beskriver intervjusituasjonen og kunnskapen som kommer ut av den som konstrueres av forsker og informant. Svarene som oppstår i intervjuet må sees på som relasjonell da den oppstår i samspill mellom informant og forsker. Som forsker er det viktig å være bevisst at et kvalitativt forskningsintervju ikke uproblematisk kan sees på som direkte og universell kilde til kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 118).

## 4.2 Validitet og reliabilitet

Begrepet validitet bruker vi for å beskrive forskningens gyldighet. I hvor stor grad har vi klart å måle eller finne svar på det vi ønsket å finne svar på (Thagaard, 2009, s. 23). I kvalitativ forskning og i samfunnsvitenskapen handler validitet oftest om metoden vi har valgt er egnet til å svare på det vi undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet innenfor kvalitativ forskning handler ofte om forskerens dyktighet og troverdighet. Ikke bare faglig dyktighet, men om personen er til å stole på og er åpen og redelig over sine valg i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

Begrepet reliabilitet brukes om forskningen er pålitelig og til å stole på (Thagaard, 2009, s. 23). Dette handler om vår tolkning av dataene, og metodiske valg tatt i prosessen.

Reliabilitet kommer ofte opp i sammenheng med spørsmålet om resultatet kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Forskningens reliabilitet kan påvirkes om forskeren ikke er flink nok til å skille mellom informasjon som har kommet frem under feltarbeid og tolkningen av denne (Thagaard, 2009, s. 194).

Min problemstilling ble valgt på grunnlag av at dette er noe jeg har kunnskap om på forhånd. Jeg har jobbet med barn med tilsvarende vansker i barnehage de siste årene og synes det er et spennende fagområde. Jeg har også personlige erfaringer som forelder til et barn som opplever en del stress i sin skolehverdag. I forhold til validitet er dette et punkt som kan diskuteres og som er blitt diskutert med veileder og som jeg selv har vært veldig bevisst. Mine egne erfaringer i forhold til tema har gjort meg ekstra fokusert i forhold til utforming av intervjuguide og valg av faglitteratur. Min nærhet til tema privat og gjennom arbeidsplassen har gjort at jeg hadde mye erfaring før jeg startet å lese teori. Dette kan sees på som positivt, men også negativ da mine tidligere erfaringer og kjennskap til emne vil styre meg i hvor er starter leten etter litteratur og forskning. Jeg startet naturlig mitt søk ut fra den erfaringen jeg hadde fra litteratur og hva jeg opplevde som viktig. Søket førte meg etter hvert til mye ny litteratur og kunnskap jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Jeg har også vært bevisst på at jeg hadde fortsatt mye å lære, og at min nærhet kunne gjøre meg blind for at det fantes nye og andre løsninger som jeg ikke kjente til fra før.

Det var viktig for meg at informantene opplevde at det var en trygg atmosfære i intervjusituasjonen. Alle informantene fikk tilbud om de ønsket å ha intervjuet over telefon,

facetime eller om de ønsket at jeg skulle reise til dem. Jeg ga dette tilbudet for å gi informantene en mulighet til å velge sin egen intervjusituasjon og for å sikre validiteten i oppgaven. Jeg var nøye med å stille oppfølgingsspørsmål om det var noe som var uklart for meg, eller om jeg opplevde at informanten enten hadde misforstått spørsmålet eller kunne sitte på mer informasjon om temaet (Larsen, 2007, s. 39).

For å øke reliabiliteten i forskningsprosessen har jeg prøvd å gi en så grundig som mulig beskrivelse av de valgene jeg har tatt. Det vil alltid være vanskelig å skape en ekstern reliabilitet ved kvalitativ forskning (Thagaard, 2009, s. 205). Dette handler om mulighetene til replisering av funn. Det vil likevel være viktig å skape en god intern reliabilitet i form av å beskrive prosessen så nøye som mulig slik at forskningsprosessen kan vurderes steg for steg (Thagaard, 2009, s. 202).

Thagaard (2009, s. 209) sier at forskere som jobber innenfor miljøet de skal forske på vil få et godt grunnlag for å forstå fenomenene som forskes på, men at det også kan gjøre at man overser det som skiller seg fra egne erfaringer. Mitt kjennskap til tema fra tidligere vil være både en styrke og svakhet for meg.

Informantene som meldte seg til studiet var medlemmer av et fagforum og meldte seg frivillig til å være med i studien. Det medfører nok en økt evne til refleksjon rundt sin arbeidsmåte og søken etter informasjon enn hva som er normen. Det kan reflekteres rundt om dette gir et lite representativt tverrsnitt av lærere i den norske skolen.

#### 4.3 Intervjuguide og datainnsamling

Intervjuguiden ble nøye utformet etter grundig arbeid med teorien, og refleksjoner rundt hva jeg ønsket å finne ut av. Spørsmålene og utformingen av intervjuguiden var nok også påvirket av min erfaring på område og mine tanker rundt hva som er viktig å fokusere på i forhold til barn som opplever stress i sin skolesituasjon.

Da dette var min første gang som intervjuer var jeg litt usikker på hvor mye intervjuguiden skulle styre samtalen eller om jeg ønsket å gå vekk fra den og bruke den som temaoversikt. Jeg ønsket at Informantene skulle oppleve at de kunne snakke fritt og fortelle fra sin skolehverdag. Likevel var det viktig for meg å få svar på de spørsmålene jeg hadde planlagt. Etter hvert som jeg hadde utført noen intervjuer ble jeg mer løsrevet fra intervjuguiden, selv

om jeg stort sett alltid gikk igjennom alle spørsmålene på en eller annen måte. Jeg valgte å gripe tak i interessante utsagn fra informantene, hvor jeg opplevde at jeg ønsket mer informasjon ved å stille utfyllende spørsmål. Hva som opplevdes om interessant fra informantene ble nok farget av hva andre informanter hadde svart før, i tillegg til mine egne erfaringer og tanker på området.

Intervjuguiden min består også av to caser i tillegg til spørsmålene. Tanken ved disse casene var at læreren skulle distansere seg fra sin egen praksis og diskutere og reflektere over en tenkt case sammen. På denne måten håpte jeg at forskjellen på lærernes måte å håndtere et problem som oppstår i løpet av en skoledag, og hvordan de reagerer på hverandres måte å håndtere casen. Selv om jeg nå ikke har intervjuet i fokusgruppe valgte jeg å bruke disse casene. Informantene fikk nå reflektere over sin egen holdninger og erfaringer rundt tema uten å bli påvirket av hverandre. Dette vil gi et annet utfall enn om informantene var sammen i gruppe, men ikke nødvendigvis et dårligere. Styrken til en fokusgruppe er at den gir et innblikk i en sosial gruppes fortolkninger. Dataene man får ut skapes på grunn av de sosiale interaksjonene i gruppen (Halkier, 2016, s. 13). Svakheten ved en fokusgruppe er at det er vanskeligere å få et godt innblikk i hver enkelt deltagers meninger (Halkier, 2016, s. 14). Det vil derfor kunne være en fordel for mine funn ved at jeg vil kunne få mer utdypet svar på både casen og andre spørsmål.

#### 4.3.1 Utvalg og rekruttering

Forskningsspørsmålet mitt har fokus på lærere på barnetrinnet og deres arbeidsmåter. Dette gir en ramme for søk etter informanter. Dette fokuset er valgt på grunnlag av at det er i denne perioden mange av disse barna får sin diagnose (Martinsen, 2016, s. 36). Overgangen fra barnehage til skole medfører ny struktur, rutiner og mer krav. Det vil være viktig å fokusere så tidlig som barnetrinnet da stor stressbelastning og andre vansker relatert til ASD diagnosen kan gjøre at barnet får større vansker senere i skolegangen (Håland, 2013, s. 5). Et barn med stor stressbelastning vil kunne få problemer med å følge undervisning. De vil gjerne gi opp før de starter da oppgaven oppleves for vanskelig, selv om den kanskje ikke er det (Martinsen, 2016, s. 120). Spørsmålene skal omhandle lærerens måte å arbeide på, og hvordan dette påvirker deres holdninger til barnet, forståelse for barnets vansker og relasjoner mellom barn og voksne på skolen. Fokuset skal ikke ligge hos barnet eller barna.

Det var ikke et krav at læreren har en elev med denne diagnosen i sin klasse nå, men har jobbet med det i de siste årene.

Når jeg skulle begynne å søke etter informanter var det klart at jeg skulle ha lærere fra barneskole, som hadde erfaring med å jobbe med elever med autisme. Helst elever som hadde tendens til å bli stresset og vist atferdsendringer som konsekvens av dette. Det jeg kunne tenke meg aller mest noen som har hatt vansker med det det før og hvor skolen har funnet løsninger som fungerer. Bakgrunnen for at jeg ønsket at læreren skal ha kjennskap til barn som opplever stress er at jeg ønsket at læreren skal ha reflektert rundt denne atferden. Har ikke eleven hatt denne atferden kan det godt være lærerens gode pedagogikk er en del av bakgrunnen for at eleven unngår en stressende skolehverdag, men det kan også være personligheten til barnet. Uansett bakgrunn så er det ikke sikkert læreren har reflektert noe særlig rundt hvorfor det er som det er. Jeg hadde også et lite ønske om at læreren kjente til Nevroaffektiv tilnærming. Jeg kjenner til en kommune som har kompetanse på Nevroaffektiv utviklingspsykologi i PPT, og som veileder i dette ut mot skolen. Jeg startet derfor med å sende ut mail til alle rektorer i denne kommunen. Det valget jeg gjorde ga et strategisk utvalg av informanter. Et strategisk gir større mulighet til å utforske teoretiske perspektiver. Prinsippene for utvelging av deltagere vil ha noe å si for funn og overførbarhet i datamaterialet (Thagaard, 2009, s. 60). Gjennom bruk av kvalitativ metode vil vi aldri kunne generalisere funnene våre. Dette er heller ikke et mål for oppgaven. Målet vil være å få en bedre innsikt.

Dette søket medførte ingen deltagere til studie. Jeg utvidet derfor søket til nabokommunen uten at det medførte flere deltagere. Frem til nå hadde jeg søkt etter deltagere til fokusgruppstudie. I mailen til skolene i nabokommunen la jeg også til muligheten for enkeltintervju om det var mer ønskelig for noen.

Jeg fikk da et tips om å bruke en Facebook gruppe for fagpersoner. Jeg tok kontakt med gruppen og fikk lov til å legge ut forespørsel der. I forespørselen kunne de ta kontakt med meg på samme måte som lærerne ved de tidligere skolene. Dette ga fort resultater og to informanter meldte seg. De to siste informantene meldte seg gjennom bruk av snøballmetoden. Noen som så innlegget mitt kjente noen som var perfekt for min problemstilling og de tok kontakt med meg på mail for å være med.



Informantene befant seg nå på veldig forskjellige steder og det egnet seg ikke for fokusgruppe intervju. Siden de ikke befant seg i Bergensområde undersøkte jeg også mulighet og det etiske og lovligheten ved video eller telefon intervju. Jeg tilbudte meg også å reise til informantene, men alle informantene var komfortabel med å gjennomføre intervjuene over facetime. Ved kontakt med NSD har de informert meg om at jeg ikke trengte å gjøre forandringer eller sende inn endringsmelding for å gjøre dette. Mine godkjenninger i forhold til den opprinnelige planen med fokusgruppeintervju og lydopptak var godkjent for dette også.

### 4.3.2 Intervjuprosessen

Før jeg gikk i gang med min egen intervjuprosess hjalp jeg en medstudent ved å være informant for hennes prøveintervju. Dette var en lærerik prosess i forhold til utvikling av min egen intervjuguide og mitt eget prøveintervju.

Da jeg skulle i gang med min egen intervjuprosess gikk alt veldig fort og jeg fikk ikke mulighet til å utføre et ekte prøveintervju selv. Jeg hadde avtalt intervju med informanter, og var innlagt på sykehus selv inntil bare få dager før jeg skulle gjennomføre. Jeg ønsket ikke å avlyse intervjuene i redsel for å miste informantene. Jeg valgte derfor å fremskynde intervjuet med en av informantene som ikke var helt ukjent for meg. Dette var en informant jeg hadde møtt en gang tidligere. Jeg opplevde dette som tryggere for meg og gjorde at situasjonen ikke ble like anspent og høytidelig.

Før jeg startet intervjuet prøvde jeg ut det tekniske utstyret sammen med andre for å se at all lyd og bilde fungerte som det skulle. Jeg satte også opp alternativer tilfelle noe av det tekniske ikke skulle fungere som jeg håpet.

I løpet av det første fikk jeg omformulert et par av spørsmålene i intervjuguiden. Bortsett fra det gikk intervjuet ganske fint og ble gjennomført på en fin måte.

I transkriberingen av intervjuet lærte jeg at det kunne være lurt å være så stille som mulig for å ikke avbryte den man intervjuet. Selv et lite «mhm» eller «ja» kan få informanten til å stoppe og snakke og man kan gå glipp av viktig informasjon. Jeg lærte også hvor viktig det er å snakke sakte og tydelig så spørsmålet blir forstått så ordrett som mulig slik jeg har tenkt det. Om jeg snakker for fort er det lettere for informanten å misforstå og det er ikke alltid

informanten vil spørre om jeg kan si det en gang til. Siden jeg transkriberte selv etter hvert intervju kunne jeg lære av dette og ta med meg lærdommen til neste intervju.

### 4.3.3 Gjennomføring av intervju

Da mine intervjuer blir gjennomført over Face time var det viktig å passe på at bildet ble klart, at det ikke var noe bakgrunnsstøy og at internettoppkoblingen var god sånn at lyden hele tiden var klar og tydelig. For å kunne transkribere intervjuene i etterkant ble intervjuene tatt opp med lydopptaker på samme måte som om vi skulle vært i samme rom.

Skype og videosamtaler er en stor del av vår hverdag. Dette virket ikke å være stressende for noen av informantene som intervjuform. Det vil nok oppleves forskjellig for mange om det er tryggere å sitte ansikt til ansikt. Min opplevelse var likevel at alle informantene var trygge og opplevde situasjonen som rolig. De satt enten hjemme i sin egen stue alene eller i et tomt klasserom hvor de er på hjemmebane.

Jeg oppdaget etter hvert at noen svarte en del mer utfyllende enn andre på spørsmålene, og tolket gjerne spørsmålene forskjellig. Derfor var det i noen tilfeller ikke behov for alle spørsmålene i intervjuguiden, mens det i andre tilfeller var behov for dem.

Transkriberingen ble gjort av meg i etterkant av vært intervju. Opptakene var stort sett veldig gode, bortsett fra noen få ord på grunn av lydfeil overføringen over internett når opptaket ble tatt. Det å gjøre egen transkribering gjorde at jeg kunne lære av mine egne intervju etter hvert som jeg gjorde dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dette var en lærerik prosess. Jeg fikk også ekstra innblikk i materiale. Fordelen med å gjøre transkriberingsprosessen selv er også at alle blir gjort likt, og jeg kjenner til alle detaljer.

## 4.4 Analyse

Som hjelp til analysen har jeg valgt å benytte meg av en analyseform som heter tematisering (Thagaard, 2009, s. 181). Som en del av tematiseringen har jeg benyttet meg av det som Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) kaller å kode eller å kategorisere. Det vil si at man går nøye igjennom tekstmateriale fra intervjuene og gir relevante uttalelser og avsnitt koder etter forskjellige tema. Dette kan være tema som var planlagt på forhånd i intervjuguiden, eller tema som viser seg å være relevante i etterkant når man går igjennom materialet. Det

er viktig at det ikke blir for mange kategorier, men likevel får med det viktigste fra datamaterialet. For mange kategorier kan gjøre det lite oversiktlig (Thagaard, 2009).

Når jeg skulle starte å analysere de transkriberte intervjuene tok jeg først utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden. I tillegg til de tok jeg utgangspunkt i tema informantene selv hadde satt fokus på under intervjuet. Eksempler på kategorier jeg brukte fra intervjuguiden er Hvordan oppleves stress for lærerne, Hvordan oppleves stress for eleven, Tilrettelegging, Veiledning, Samarbeid på arbeidsplassen, Holdninger, Stressregulering, Lavaffektiv tilnærming, Nevroaffektiv terapi. Kategorier som kom frem etter hvert som jeg intervjuet og gikk igjennom transkripsjonene var; lærerens opplevelse av stress, Krav, Belønningssystem, Tolke barnet.

## 5. Analyse

Oppgavens problemstilling handler om hvordan lærere i barneskolen arbeider for å forebygge stressbelastning hos barn med autismespekterforstyrrelse og gi de støtte til å håndtere sitt stress i skolehverdagen.

Analysen vil bli organisert under to hovedkategorier tatt ut fra problemstillingen hvor fokuset vil bli på forebyggende tilrettelegging og hvordan elevene møtes i situasjoner når stresset har oppstått. Under hovedkategoriene vil jeg dele det også dele det opp i ulike underkategorier. Dataene er fremskaffet via intervjuer med lærere som arbeider med elever på spekteret i barneskolealder. Jeg vil bruke sitater fra intervjuene for å illustrere.

Til å starte med vil jeg presentere de forskjellige informantene og deres arbeidsplass. Dette er for å gi et bedre bilde av hvem de er og hvilken bakgrunn de har.

### 5.1 Beskrivelse av informanter

Jeg ønsker her å presentere og beskrive informantene. Jeg har valgt å bruke fiktive navn og informantene befinner seg på ulike steder i landet. Alle informantene har ulik bakgrunn og arbeidsplass. De jobber ved små og store skoler, spesialavdeling, og privatskole. Det var ikke ønskelig fra min side å sette mer restriksjoner med tanke på deltagelse enn at det må være en pedagog, og at man skal jobbe eller ha nylig jobbet med barn med autismespekterdiagnose.

Her har jeg laget en oversikt over informantene, hvilken stilling de har og hvilken type skole de jobber ved. Informantene kommer fra forskjellige steder i landet og har ikke kjennskap til hverandre.

	Stillingstittel	Arbeidsted
Lene	Lærer	Barneskole
Siren	Lærer/spesialpedagog	Barneskole/spesialavdeling
Beate	Spesialpedagog	Steinerskole – Barnetrinn
Trine	Lærer	Barneskole med spesialgruppe

Informant en har jeg kalt for Lene. Hun er lærer på en barneskole i en liten bygd. Dette er kommunens eneste skole og er en 1-10 klasse skole. Lene jobber som faglærer og har noen spesialpedagogiske timer.

Informant to har fått navnet Siren. Hun er spesialpedagog ved en barneskole som har spesialavdeling i en by. Her jobber hun med flere barn med autismespekter til enhver tid.

Informant tre har fått navnet Beate. Hun jobber ved en Steinerskole. Hun er spesialpedagog og jobber med barn som er integrert i vanlig klassemiljø. Dette er en 1-10 skole, men Beate jobber på barnetrinnet.

Informant fire har fått navnet Trine. Hun er spesialpedagog og jobber på en barneskole med spesialavdeling i en annen by enn informant to. Avdelingen har 7 barn med autismespekterforstyrrelse. Barna er også integrert i klassen de tilhører.

Det at informantene kommer fra forskjellige skoletyper og har forskjellig bakgrunn dette gjør at alle har sine individuelle styrker, utfordringer og erfaringer.

## 5.2 Stressbelastning hos barn med ASD

For at læreren skal kunne forebygge og støtte barnet med ASD i sin stressbelastning i hverdagen er det viktig at de kjenner igjen symptomene på stress hos eleven med ASD. Derfor startet jeg intervjuet med å spørre informantene hva de tenkte kjennetegnet stress hos elevene med ASD.

Lærerne var veldig tydelig på fellesnevneren «utagerende atferd» som de alle så ofte og som var det de de assosierte sterkt med stress hos disse elevene. De hadde alle opplevd elever som ble svært høylytte og verbale ved høyt stressnivå. Elevene blir sinte, og utagerende spesielt mot voksne.

«De prøver å jage oss vekk» (Siren)

Beate beskriver at det er også noe utagering rettet mot medelever men det er mest rettet mot de voksne

«Men det er jo mest rettet mot voksne, for det er jo der stresset hans oppstår» (Beate)

Lene og Beate har større fokus på utagerende og voldsom atferd hos elevene enn hva de andre to har.

Lene, Siren og Beate beskriver at de opplever barn som blir unnnvikende og motsetter seg krav ved høyt stressnivå. Beate beskriver hvordan eleven gjerne oppleves rigid fra voksne som ikke kjenner eleven så godt. Hun opplever da at den voksne gjerne oppfører seg rigid mot eleven og at dette ikke blir en god situasjon for hverken elev eller ansatt.

«Voksne opplever jo det som litt som grensebrytende. De blir jo gjerne litt rigide tilbake og sant.» (Beate)

Her beskriver Beate en situasjon hvor hun opplever at den voksne tolker barnet som grensebrytende, og gjerne vanskelig, og at det gjør at møte mellom elev og den ansatte blir anstrengt og negativt. Jeg tolker henne slik at det er viktig for henne at læreren kjenner eleven godt, sånn at den kan forstå hva som skjer situasjonen så godt som mulig. Det vil og være viktig å gi eleven et rettferdig møte, for å gjøre dette er det viktig at læreren prøver å finne ut av hva eleven tenker og opplever i situasjonen.

Siren og Trine beskriver barn de opplever kan reagere på andre siden av tolleransevinduet med å bli innesluttet og trekke seg tilbake.

«Jeg har sett sånn helt shut down, at de er bare OOO(fallende lyd) er helt ute.» (Siren)

Siren har en lang liste med erfaringer i forhold til hvordan stress kan se ut hos elevene som varierer fra utagerende og støyende atferd til elever som reagerer med å trekke seg inn i seg selv og koble vekk. Trine opplever også at elever kan bli innesluttet og stille i stressa situasjoner. Trine og Siren jobber ved spesialavdelinger og har flere elever med ASD hvert år. Dette kan medføre at de har et større referanseområde å hente erfaringene sine fra enn de andre to lærerne. Dett kan være en av variablene til at de har opplevd denne type stress hos eleven. Det kan også være helt tilfeldig at disse til lærerne har hatt barn som reagerer på denne måten i nær fortid, mens de andre lærerne ikke har hatt dette.

Alle lærerne viser at de ser et stort spekter med forskjellige stress signaler hos elevene sine gjennom intervjuet, og at de er opptatt av å se og lese elevene. De har forskjellige bakgrunner og erfaringer i forhold til hvordan de tolker hva de ser og hva de vektlegger.

### 5.2.1 Tolke elevens stress i skolehverdagen

Som et oppfølgingsspørsmål lurte jeg på hvordan lærerne opplevde det å kjenne igjen stressbelastning i en travel skolehverdag. Jeg valgte å spørre om dette da det kan være forskjeller på hva man klarer å kjenne igjen når man står midt i situasjonen, og hva man kan fra teorier og litteratur.

Lærerne jeg intervjuet opplever alle at de til en viss grad klarer å tolke elevenes stress i skolehverdagen. Hvilken opplevelse av hvor godt de faktisk klarer å tolke dette i skolehverdagen er forskjellige for alle lærerne.

Lene beskriver at hun bedre kjenner igjen signaler på stress nå enn tidligere.

«Jeg må innrømme at det er veldig mange ganger jeg har tolket det, som en elev som ikke vil gjøre det den har fått beskjed om, som bare er motvillig.» (Lene)

Når hun ser disse signalene går ofte tanke til om det er dårlig struktur, om opplegget ikke har fungert for dette barnet, om det har skjedd noe sosialt, mens hun tidligere la mer skylden på barnet. Lene har her forandret sitt syn på hva som er årsaken til det som oppstår i situasjonene og flyttet problemet fra barnet til systemet rundt og har et systemperspektiv på vanskene.

Beate tenker at hun gjennom mye erfaring er blitt flinkere til å kjenne barna hun jobber med. Beate fokuserer på lik linje som Lene mer på det som skjer rundt barnet og på å forstå intensjonen til barnet, ved å lese situasjonen og gjerne være i forkant for å avverge situasjonene som kunne ha oppstått.

Siren synes det varierer veldig fra elev til elev. Mens noen er enkle å lese og hun kjenner de godt, er andre vanskeligere.

«De klarer liksom å skru det litt av og virker veldig rolig selv om de er veldig stressa og frustrerte inni seg» (Siren)

Siren har mange elever med ASD i sin gruppe og lang erfaring med å jobbe med disse elevene. På grunn av dette vil hennes erfaringsgrunnlag være større og hun vil kunne ha flere elever til samme tid som har ulike behov. Hun innrømmer at noen barn rett og slett er

så vanskelig å lese, at selv med hennes erfaring og den nærheten de har på spesialavdelingen er det til tider veldig vanskelig å tolke barnets stressnivå.

Trine opplever at når hun har kjent barnet i 6mnd til 1år så klarer hun stort sett å kjenne igjen symptomene på stress hos barnet. Etter dette går det stort sett fint. Trine problematiserer det å lese stressnivå hos elevene lite, men sier at alle jo er forskjellig så man må bli kjent med de for å lære å se og kjenner igjen symptomene på stress.

Jeg opplever at lærerne i stor grad er opptatt av å lese elevene og forstå deres signaler og bli kjent med signalene som er spesielt for de enkelte elevene. Jeg opplever at Lene er reflektert over at hun har hatt en utvikling i sitt syn på hvor problemene oppstår, og blitt mer bevisst på at selv om faresignalene vises på barnet så er det faktorene rundt som kan endres. Dette viser en god bruk av lavaffektiv tilnærming og en holdning som sier at eleven har det vanskelig og ikke er vanskelig. Dette sitatet sier også Siren flere ganger i løpet av sitt intervju at de er bevisst på ved hennes arbeidsplass. Beate fokuserer også på å være i forkant av situasjonen for å se om hun kan avverge stress før det oppstår. Jeg tolker dette som at hun kjenner elevene hun jobber med godt og at hun ønsker å holde affekten til elevene på godt regulert nivå. Dette er i godt samsvar med lavaffektiv tilnærming.

### 5.2.2 Tilrettelegging for å unngå stressbelastning

Etter å ha undersøkt hvilke forhold lærerne har til stress hos elevene med ASD ble det naturlig å komme inn på hvordan de arbeidet forebyggende, for å unngå stressbelastning hos elevene. Målsetningen med dette var å se nærmere på hvilke fysiske tiltak, strukturelle tiltak og eventuelle relasjonelle tiltak som gjøres av læreren for å unngå stressbelastning hos elevene.

Hvilke tiltak de forskjellige lærerne bruker rundt sine elever varierer i stor grad og jeg velger derfor å gå inn i hver enkelt lærer sin situasjon.

Det første jeg spurte lærerne om er hvilke fysiske stressregulerende tiltak de bruker ved deres skole.



Lene beskriver en situasjon hvor det er lite mulighet til å gi barna skjerming vekk fra andre barna, men hvor de prøver etter beste evne å finne gode løsninger som fungerer for elevene.

«Hvis vi ser at det blitt litt mye kaos, litt mange løse baller i luften. Då får de elevene som trenger forutsigbare og trygge rammer, lov til å sitte med nettbrett eller data med eget opplegg inne i klasserommet» (Lene)

Siren sin situasjon er annerledes. Her har de gode fysiske muligheter til å gi skjerming til barna som trenger det. Det har også vært økonomiske muligheter til å kjøpe inn litt materiell til å tilrettelegge ekstra for at elevene skal kunne finne et sted å trekke seg tilbake til.

«Vi har jo treningsrom som på en måte er rommet deres nede på basen. Og så har vi har noen sånne små fine IKEA telt, noen liker godt å trekke seg tilbake i. Ja, og så har vi noen trampoliner hvor de bare kan være i fred og drive med det de liker å holde på med» (Siren)

Siren er også opptatt av at miljøet skal være rolig og ryddig.

«Vi har litt mer å gå på, men de får tilbud om øreklokker. Og så prøver vi å ha ryddige rom uten for mye på veggene.» (Siren)

Trine føler seg privilegert som jobber i en spesialgruppe hvor hun opplever at de har mye større mulighet til å legge til rette for hver enkelt elev. Hun synes synd på enkelte barn som går i vanlige klasser og gjerne får assistenter ofte uten tidligere erfaring og kunnskap.

«De blir bare hysja ut ... satt på grupperom alene med en assistent og sånne ting» (Trine)

Beate sin skole har grupperom tilgjengelig for elever ved behov. De har også stort uteområde som inkluderer en skog man kan gå inn og skjerme seg selv og trekke seg tilbake.

«Eleven jeg jobber med har benyttet seg av dette ved et par anledninger. Hvor han har gått vekk fra situasjonen og bort til skogen for å være alene»

Alle lærerne har noen form for strukturelle tiltak. Det er stor variasjon i hvilken grad det brukes, og hvordan det avviker fra allmenpedagogikken i denne klassen.

Lene og Beate beskriver en situasjon hvor barnet følger klassen sin vanlige dagsplan eller struktur.

«Dagene våre er delt opp veldig sånn rytmiske. Vi gjør veldig mye av de samme tingene. Vi har dagsrytmer, ukesrytmer, og årsrytme. ... Det har egentlig fungert veldig bra.» (Beate)

Beate beskriver at eleven kan oppleves veldig stresset innimellom, men at hun ikke tenker det handler om mangel på strukturelle tiltak, men heller «en dårlig dag».

Lene opplever at de med høytfungerende autisme ofte diagnostiseres sent, og at det ikke er rom for å sette inn tiltak ved skolen hennes før en diagnose er satt, selv om vanskene er tydelige. Hun skulle ønske det ble satt inn mer tiltak etter behov, ikke etter diagnose.

Tiltakene blir ofte da veldig generelle eller manglende, dette er ikke Lene helt fornøyd med.

- «I de minste trinnene har de piktogram med både bilde og dagens oppsett, men så må jeg innrømme at det er ganske dårlig oppover i trinnene. Jeg synes egentlig det er dårlig med hjelpemidler» (Lene)

Siren og Trine beskriver en annerledes situasjon i forhold til strukturelle tiltak. Her har enkeltelever egne dag eller ukes-tavler som er tilpasset deres behov ved bruk av tekst eller bilder. Begge lærerne bruker forsterkere for å komme seg igjennom skolehverdagen, men de har løst bruken på forskjellige måter.

Siren varierer om forsterkeren kommer etter hver time, hver dag eller hver uke, alt etter hva som motiverer eleven, og hvor lenge hun opplever eleven klarer å holde. Et strukturelt grep Siren har valgt å bruke er at hun har avtaler med sine elever, hvor de får mulighet til å gå, eller trekke seg tilbake ved behov. Noen barn har behov for å bare gå uten å si noe, mens andre har avtaler om å si i fra før de går. Det viktige for Siren er at eleven kommer seg igjennom sin dag uten for store nederlag.

Elevene til Trine har også egne dagtavler og en felles på smartboard. De som trenger det får bildestøtte på sin personlige plan. De har også belønningssystemer for gjennomføring av dagsplanen, hvor de samler opp tall eller smiljefjespoeng som kan hentes ut i premier som velges sammen med eleven. Premiene kan være alt fra små spiselige ting, til kinobesøk eller bake sjokoladecake. Hva som er premien velges ut sammen med eleven eller ut fra hva lærerne ser at gir mest motivasjon for eleven. Hun forteller at lærerne velger å hjelpe eleven i valg av forsterker når de jobber med elever som er nonverbale. I slike tilfeller velges ofte mat som potetskruer, nonstop eller lignende.

Et viktig poeng alle lærerne trekker frem er å ha en god relasjon mellom eleven og de voksne som følger barnet tett. Når man kjenner barnet godt har man lettere for å lese stressnivået og kan være i forkant. Det er da lettere å avverge situasjoner før de skjer.

«Jeg opplever at vi klarer ofte være i forkant. Og da tenker jeg at det er fordi vi klarer å lese han og klarer å lese situasjonene» (Beate).

Lene synes det er viktig å prioritere at den av de voksne som eleven har best relasjon til er den som møter barnet. Dette medfører at hun som faglærer av og til bytter plass med kontaktlærer om det oppstår noe. Kontaktlærer er den som tilbringer mest tid med eleven i løpet av en uke og da er det viktig at hun også får en mulighet til å møte eleven også når det oppstår situasjoner som trenger tid. Da kan Lene som spesialpedagog og faglærer gi kontaktlærer denne muligheten ved å ta over klassen i disse situasjonene når det passer.

Siren opplever at det er veldig viktig at det er de faste i personalet som er på plass.

«Og så er vi jo avhengig av personal. Vi ser jo det at om vi er alle mann på plass så fungerer jo elevene mye bedre. Da reduseres stresset, men når du plutselig må ha flere elever enn normalt, og må lage ett opplegg som er litt sånn halvveis med mye endringer og mye venting og sånn.» (Siren)

Trine beskriver hvordan etter hvert som hun kjenner elevene godt ser de små symptomene på stress, og disse symptomene kan være så mangt. Hun opplever at det er godt at de som spesialavdeling har hatt mulighet til å gi tett oppfølging av enkeltelever. Ved Trines avdeling har de opplevd at enkelte elever får høyt stressnivå av å være på skolens område eller å drive med noe som minner om undervisning. De har da valgt å tilrettelegg for disse elevene ved eksempel møte de hjemme eller gå turer i nærområdet hvor de snakker om det de ser, leser på skilt ol.

#### *5.2.2.1 Strukturelle forskjeller på spesialavdeling og vanlig skole.*

Ved gjennomgang av datamaterialet ser jeg at det er en forskjell på strukturell tilrettelegging for elevene etter hvilken type skole de går på. De to lærerne Trine og Siren som jobber på spesialavdelinger har større mulighet til å skjerme og la barna trekke seg tilbake enn de to lærerne som jobber i vanlige klasserom. Spesialavdelingene har avdelingsrom med små

grupperom tilknyttet hvor man har mulighet til å trekke seg tilbake. Det er dessverre ikke alle som får eget rom, men det gir gode muligheter for ro ved behov.

«Vi har et stort klasserom som er delt opp i et stort rom, og to grupperom. Og så har vi en stor gang vi bruker til tider» (Trine)

Lærerne ved de vanlige skolene beskriver mangel på mulighet til å oppholde seg og undervise i lokaler som er mer skjermet fra de andre elevene. Ofte må man trekke seg ut på skoleplassen og gjerne inn i en skog for å få fred, eller sitte på gangen utenfor klasserommet.

«Vi har jo klasseromsutfordring, vi har ikke plass til alle elevene som går på skolen. Da er det ikke så lett å legge til rette for elever som man skulle ønske. Dette måtte bli å gå tur eller data» (Lene)

I forhold til strukturelle tiltak ser jeg også et skille mellom spesialavdelingene og de vanlige skolene. Lene og Beate har ikke egne strukturer for elevene, men elevene følger strukturen til resten av klassen. Situasjonen er annerledes hos Siren og Trine hvor de tilpasser strukturelle planer etter behovet til eleven fra dagplan til ukesplan, med eller uten tekst og bilder. De bruker også forsterkere om det er behov for dette.

### 5.2.3 Samarbeid på arbeidsplassen

Hvordan lærerne samarbeidet på arbeidsplassen var ikke en stor del av min intervjuguide. Likevel var dette noe informantene selv dro inn i intervjuet gang på gang som viktige poeng i forhold til både deres arbeidshverdag og hvordan dette påvirket elevens stress i skolehverdagen.

Jeg stilte spørsmålet «Opplever du at det er et felles syn på bakgrunnen til atferden til eleven på din arbeidsplass?». I to av tilfellene medførte dette kontant latter og smil fra informantene. Her viste også skille seg tydeligst mellom de skolene med spesialavdeling og de skolene med vanlige klasser. Lene og Beate som jobber med elever som går på i vanlige klasser opplever at det er svært varierende hvilke holdninger de møter i forhold til adferden til eleven på sin arbeidsplass. Da spesielt med tanke på situasjoner som oppstår når eleven er ekstra stresset, som sinne og utagering.

Beate opplever dette til tider som svært stressende for hennes arbeidshverdag og at det

påvirker henne. Hun prøver likevel å ha en positiv holdning når hun forholder seg til sine kollegaer. Hun tenker at måten hun blir møtt på handler om manglende kunnskap hos andre lærere. Hun opplever at selv om en del andre lærere reagerer på hennes måte å håndtere eleven på gir henne likevel rom til å gjøre det. Beate beskriver at hun må forklare hvorfor hun ikke gir konsekvenser til eleven sånn de andre lærerne tenker at det bør gjøres. Hun opplever det som ganske forstyrrende og stressende for sitt arbeid å måtte forklare og gå god for noe som allerede er godkjent og avklart sammen med de som jobber rundt barnet. Trine beskriver en lignende situasjon. Hun jobber ved spesialavdeling hvor de stort sett er samstemte innad i sin gruppe, men kan oppleve lærere som reagerer når de beveger seg utenfor spesialavdelingen, men fortsatt er på skolens område. Et eksempel Trine kommer med er lærere som stopper opp og bryter inn mens hold holder på å roe ned en utagerende ele.. Hun opplevde dette spesielt stressende i starten, men har lært seg å håndtere dette med tiden.

Lene opplever at kunnskapsnivået på hennes skole i forhold til barn med autismspekterforstyrrelser, og spesielt knyttet til stress er veldig sprikende, og i mange tilfeller ikke eksisterende. Hun skulle ønske en mye mer fellestankegang rundt hvordan elever som opplever stress generelt møtes på skolen. Hun opplever ofte at hun ikke strekker til. Hun har elever hun har lyst å ta seg ekstra av, men opplever at mange andre ikke ser at disse barna sliter. For Lene er det viktig at det er godt samarbeid elevene på hennes arbeidsplass. For at elevene skal få en god skolehverdag er det viktig at de til enhver tid møtes av en lærer de har god relasjon til. Det er da viktig å vite hvem barnet faktisk har god relasjon til. Hun tenker det bør lages gode rutiner for dette. Lene mener at godt samarbeid åpner for nye muligheter i forhold til tilrettelegging. Gjennom å samarbeide kan man utnytte ressursene bedre.

Siren opplever at deres skole stort sett har et samlet syn på adferden til elevene

«Vi har det som hovedsyn at de har det vanskelig, de er ikke vanskelig» (Siren)

Selv om hun og hennes faste kollegaer har stort sett et felles syn kan det oppstå situasjoner ved nyansatte eller vikarer. Hun opplever at det er høy kompetanse på avdelingen etter hvert og hun vet hvem hun kan gå til og det er godt samarbeid.

### 5.3 Hvordan møtes elevene i situasjoner hvor de er stresset?

Når man arbeider med elever, vil man uansett hvor godt man legger til rette og planlegger alltid møte på situasjoner hvor ting ikke går som planlagt. For noen barn vil disse situasjonene oppstå oftere enn andre. Jeg lurte på hvordan lærerne opplevde å stå i situasjonene, og hvordan de valgte å håndtere dem.

Tre av lærerne jeg intervjuet var opptatt av å være rolige i møte med eleven, da de opplevde at dette ga positivt utslag på elevens stressnivå.

«Vi prøver å tilrettelegge gjennom et rolig miljø og være rolige selv og prøve å holde elevene rolig» (Siren)

#### 5.3.1 Bruk av Stressfølsomhetsmodeller i arbeidet

På spørsmål om lærerne bruker lavaffektiv teori i sitt arbeid svarer to lærere at de gjør dette. Ved gjennomgang av datamaterialet fra intervjuene ser jeg at alle lærerne har en arbeidsmåte som kan defineres til å være innenfor lavaffektiv tilnærming. Mye av arbeidet kan beskrives å være innenfor en arbeidsmetode hvor stressfølsomhetsmodell, eller toleransevindu enten brukes eller lett kunne være en god kompliment til arbeidet.

På Siren sin arbeidsplass arbeides det gjennom lavaffektive teorier og flere lærere kjenner til dette. Det er et felles mål å være rolig i møte med elevene for å gi de best mulig reguleringstøtte. Hun beskriver hvordan de tidligere jobbet mye mer med å stå i kravene til eleven ga seg, men nå har gått over til å tilpasse miljøet rundt barnet slik at eleven har mulighet til å mestre på best mulig måte. De prøver å unngå å stå i krav situasjoner med eleven. Sammen med deres fysiske tilpasninger som er beskrevet lenger oppe hvor eleven har mulighet til å trekke seg tilbake til eget rom, et lite telt eller en trampoline gir dette godt rom for at eleven kan tilpasse sin arousal innenfor sitt toleransevindu, enten alene, eller med støtte fra lærer.

Lene er den andre læreren som sier at hun jobber bevisst med bruk av lavaffektiv tilnærming og affektregulering på sin arbeidsplass. Hun opplever at hun er den eneste som kjenner til dette på sin egen arbeidsplass, men at det er flere lærere som har dette naturlig i sin væremåte og sin pedagogikk. Hun sier at hun har prøvd å bevisstgjøre en av hennes

kollegaer om hvor god jobb hun gjør, og hvordan hennes fremgangsmåte som er lavaffektiv påvirker relasjonen til en elev positivt. Hun beskriver at de ofte bruker muligheten til å gå en tur sammen med eleven for å roe seg ned litt, eller sette seg på et rolig sted i skolebygget. Hun opplever at det er veldig forskjellig hvordan de forskjellige lærerne reagerer på adferd fra elevene. Hun tenker at dette ofte handler om erfaringer fra familie og tidligere elever man har hatt og hvordan man tolker reaksjonsmønsteret til eleven. Når hun prøver å holde seg til en pedagogikk hvor aktiveringen til barnet er i fokus, opplever hun at reaksjonen til barnet blir annerledes.

«Det er mange lærere her som ikke skjønner hva jeg snakker om i hele tatt når jeg prøver å forklare, men det er mer opplyst om det nå opplever jeg. Jeg opplever det er en vilje der»  
(Lene)

Beate beskriver hvor viktige det er at hun beholder roen, for at eleven selv skal finne roen når det er stresset. Det er viktig for henne å få stressnivået til eleven ned, og få kontakt med eleven igjen. Så kan de fortsette når eleven er klar for det. Beate er en av lærerne som svarer at de ikke bruker lavaffektiv tilnærming i forhold til elevene.

Trine beskriver veldig godt hvordan noen kan være høyt i sitt tolleransevindu og at noen kan være lavt og til og med under sitt tolerasevindu. Hun viser også til at elevene har mulighet til å slappe av på sofa i skjermede rom om de er veldig stresset, eventuelt med en lydbok eller lignende.

Et av mine siste spørsmål i intervjuet er en case hvor jeg beskriver en elev som er stresset og utagerende. Dette barnet har vært høyløst, kastet ting rundt seg og prøvd å forlate skolen, men blitt stoppet. Barnet er nå rolig og sitter og slapper av med ipad. Denne casen viser et barn som er ute av sitt tolleransevindu og har et høyt stressnivå, men som har fått tid og støtte til å roe seg ned. Løsningen den voksne har valgt for at eleven skal finne roen er å gi eleven ro og litt tid for seg selv med ipad. Jeg ønsker å finne ut av hvordan informantene reflekterer rundt denne situasjonen, både om det som hente i starten av casen, men også om løsningen som blir valgt for eleven.

Her var det tre lærere som tenker at det er veldig bra at eleven nå er rolig. Og at Ipaden hjelper eleven å få det som har skjedd litt på avstand og roe ekstra ned.

«Nå må eleven bare få lande litt, og gjøre noe helt annerledes, til eleven viser at den er klar for fag eller noe annet igjen» (Lene)

De lurer på hva som har skjedd som gjør at eleven har fått den reaksjonen som den gjorde. De tenker at det er litt viktig å se om det er mulig å finne ut av det. Har det vært dårlige rutiner? Har det være en situasjon som har være for uforutsigbart? Kan det ha vært sensorisk stress? Eller kan eleven ha misforstått noe?

«Det er viktig å finne ut hva som skjedde.. og se fremover. Så kan vi tilrettelegge bedre og jobbe med strategier for at eleven skal takle det bedre neste gang det oppstår.» (Siren)

Beate tenker at det hadde kanskje vært lurt å overse mye av elevens atferd. Å ta et slikt valg kunne ha roet situasjonen tidligere. Det er ingenting i veien for å overse litt papirer som flyger eller noen stygge ord. Hun mener at i noen tilfeller så er det ikke behov for å stoppe elever som går. Det kan være lurt å lage avtaler på forhånd med de som har for vane å ta seg en tur om hvor det er greit å gå, om de ansatte skal følge etter og lignende. Det vil i noen tilfeller være behov for å lage avtaler med hjemmet.

Trine opplever ipaden som en belønning til barnet for dårlig adferd. Hun tenker at dette er en dum løsning og at det gir eleven det eleven aller helst vil ha. Hun tenker at slik atferd bør få konsekvenser og at det bør disse eleven kunne forstå. Det går tross alt an å snakke til dem. Trine forteller at hun har noen kollegaer hun opplever er redde for å stå i situasjoner med elever, og at de derfor gir etter og velger slike løsninger som dette. Hun synes det er viktig å stå i det.

«De må forstå at det de gjør får konsekvenser, du kan ikke få en belønning hver gang du gjør noe som kan være litt vanskelig å stå i for den voksne» (Trine)

### 5.3.2 Uttagende atferd.

Alle lærerne beskriver hvordan de opplever å møte utagerende atferd når elevene blir stressa. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan lærerne opplever å stå i en slik situasjon og hvordan de håndterer det.

Trine opplever at hun har blitt litt vant til det, og at det ikke går like mye inn på henne lenger.



«Det er jo aldri noe hyggelig å stå i situasjoner hvor du blir sparket, lugget eller slått. Og som gjerne ender med at du må holde eleven, gå i grep»

Trine synes ikke det er noe kjekt å måtte holde elever fast, men opplever at dette må gjøres i en del situasjoner når elever blir utagerende. Det er verken kjekt for eleven eller den ansatte, men at man må holde følelsene litt på avstand. Jeg velger å spørre Trine om de må holde elever ofte, og hvilke tanker de har rundt dette i forhold til regelverket. Trine forklarer at de bruker bare grep i nødverge, de ønsker aller helst å velge andre løsninger. Når de ender opp med å måtte gjøre det blir det alltid notert ned og skrevet som avvik. Andre løsninger de kan velge når det oppstår situasjoner er å prøve å skjerme eleven, eller å skjerme de andre elevene ved å ta de ut av klasserommet. Når man har fått fjernet andre elever kan eleven få herje i klasserommet uten å stoppes så langt det lar seg gjøre.

Siren opplever at det er vanskelig at de som skole ikke kan få vedtak om bruk av tvang og bare har nødretten å forholde seg til. De har heller ikke hatt noe godt system å forholde seg til når de skal skrive avviksmeldinger, og har derfor måtte lage sitt eget.

Siren opplever likevel at det stort sett er helt greit å stå i situasjoner hvor elevene er utagerende. I de fleste tilfeller opplever hun at hun kan vente ut situasjonen, og at dette ikke medfører fare for hverken henne eller noen av barna.

«Når du har elever du ikke er redd for at faktisk kan skade deg så går det jo veldig fint, da bare venter man det ut og håndterer det helt fint» (Siren)

De situasjonene hun opplever er vanskeligst er når hun opplever at eleven blir til fare for henne eller medelever, eller seg selv.

«Da blir du litt usikker på hva du holder på med. Også i forhold til lovverket. Det gjør jo noe med deg å bli utsatt for fysisk utagering, men hvis du er sikker på at det du holder på med er innafor faglig. Og det er jeg. Så er det bare å et spørsmål om tid før det roer seg»

Beate opplever å bli veldig stressa i situasjoner hvor elever blir utagerende, men fokuserer på å beholde roen i situasjonen. Hun tenker det er viktig å beholde roen for at eleven også skal ha mulighet til å bli mindre stressa og roe ned.

«Jeg opplever at det er veldig viktig å prøve å avlede og få han inn igjen i en rolig væremåte igjen. Dette gagnar både han og alle rundt» (Beate)

Beate ønsker seg muligheten til å skjerme eleven hun jobber mest med mer i situasjonene hvor utageringen kommer. Dette opplever hun som negativt både for eleven, og for elevene rundt.

Beate beskriver ikke at hun kommer i situasjoner hvor hun må holde elever. Fokuset hennes under utagering er å senke stressnivået til eleven så fort som mulig. Hun opplever at andre lærere ønsker mer konsekvenser for eleven, men hun velger å unngå dette for å holde stressnivået så lavt som mulig.

«Jeg har hatt noen diskusjoner med noen lærere som mener at han må få mer konsekvenser, han må få det med en gang. Så prøver jeg å forklare» (Beate)

Lene har opplevd det vanskelig å møte elever som utagerer. Hun kjenner at dette trigger mye følelser i henne selv og at hun får lyst til å svare barnslig tilbake. Hun går mye i seg selv for å møte elevene på en måte hvor elevene får kjenne på følelsene sine med støtte fra voksen.

«Prøver å støtte eleven ved å si «Jeg skjønner at du er sinna, det er greit at du tar en pause så snakker vi mer om det senere» eller noe lignende» (Lene)

For Lene er det viktig å legge fokuset et annet sted for å komme ut av en fastlåst situasjon. Prøve å vise veien ut av situasjonen, istedenfor å henge seg for mye opp i den.

«Det kan være veldig vanskelig å håndtere det sånn jeg ønsker når man er alene inne i timen. Heldigvis får vi ofte ressurser nok når autismediagnosen er satt, for jeg synes det er utrolig viktig at elevene har mulighet til å koble av. Når vi gjøre noe annet en liten stund, og så kommer vi tilbake når det passer litt bedre» (Lene)

### 5.3.3 Hvordan møter informantene en elev om ikke ønsker å gjennomføre en oppgave?

Som et av de siste spørsmålene under intervjuet med informantene gikk jeg igjennom en case. I casen er det en elev som har gjemt seg i det undervisningen for mat og helse skal starte. Jeg spurte lærerne hvilke tanker de har rundt denne casen og hvordan de tenke den kunne vært løst.

Tre av lærerne tenker at noe må ha skjedd som gjør at eleven ikke klarer å gjennomføre. De ønsker å prøve så godt de kan å gå i dialog med eleven for å finne ut hva som har skjedd, og hvordan det kan løses.

«Vi må prøve om det lar seg gjøre å prate igjennom det. Vi må leve oss inn i elevens situasjon, for det må være en grunn til at han ikke kommer inn.» (Beate)

«Jeg tenker først og fremst at det er en elev som har hatt det vanskelig, og som har reagert på noe, og min første tanke er å finne ut hvorfor?» (Siren)

Trine tenker at dette er noe eleven ikke ønsker å gjøre, men at hun kan motivere eleven til å gjennomføre likevel ved hjelp av forsterkere.

«Er ofte jeg har sagt til mine elever at du skal få fem smilefjes vis du blir med inn og gjør dette her nå. Som for eksempel om eleven blir med inn i mat og helse. Dette fungerer på de aller fleste. Når en elev gjemmer seg så er det noe denne eleven ikke liker, da kan vi belønne og snakke med eleven om det.» (Trine)

### 5.3.3 Veiledning

Ved spørsmålet om lærerne opplever å ha tilgang til relevant veiledning for å møte situasjonene de står ovenfor er svarene ganske unisont at de opplever at det ikke er nok. Den veiledningen de har er ofte internt på skolen av overordnede eller kollegaer.

«Vi har fått ny ledelse på arbeidsplassen min som har gjort det mye lettere. Hun har spesialpedagogiskkompetanse, det som var der før hadde det ikke og da måtte man mase seg til ting ... Nå kommer det mer naturlig. Hun er inne i klasserommet vårt og ser, kjenner barna.» (Trine)

Siren opplever at hun kan hente støtte og veiledning fra kollegaer på skolen. Hvor de etter hvert har bygget seg en stor kompetanse. Hun har også en leder som tidligere har jobbet i PPT hun opplever at hun kan søke veiledning hos. På spørsmålet om hun får veiledning fra BUP eller PPT kommer latteren frem.

«Nei, i hvert fall ikke de! Får jeg veiledning er det fra nærmeste leder. Akkurat det der med utfordrende atferd kunne vi trengt litt ekstra veiledning på» (Siren)

Siren tenker at en av årsakene til at det er så lite veiledning er at de er en spesialavdeling og at det forventes at de skal klare seg godt selv.

Beate opplever også mest støtte i sine kollegaer. Hun har fått gått på kurs, men opplever ikke at det er mye veiledning fra andre enn kollegaer som snakker sammen. Hun har også god støtte i mor til et av barna hun jobber mest med. Denne moren har mye kunnskap som hun ønsker å dele med skolen. Dette synes Beate er veldig positivt. Likevel sitter Beate igjen med opplevelsen av at hun skulle ønske hun fikk mer veiledning og kursing for å møte utfordringene hun står ovenfor.

Lene opplever at det er ingen veiledning å hente verken hos eksterne instanser eller internt på skolen. Det er lite kunnskap rundt atferd både hos lærere og spesialpedagoger ved skolen. Hun opplever også negativitet i ledelsen. Lene opplever dette vanskelig og skulle ønske det var flere muligheter for å få veiledning, spesielt da hun opplever at personalet på skolen er splittet i sitt syn på barna og adferden. Hun skulle gjerne sett en mer helhetlig tankegang.

«Jeg har oppsøkt det, jeg har spurt ledelsen.. men ledelsen sa nei, det trenger vi ikke»  
(Lene)

Trine opplever at PPT og BUP kan være en god støtte og gi god veiledning på helt spesifikke tilfeller og saker, men ikke på mer generell veiledning.

## 5.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert de datamaterialet fra de forskjellige intervjuene jeg har utført. Jeg har forsøkt å få frem hvordan lærerne jobber med å tilrettelegge for elever med ASD i sin skolehverdag. Jeg har gjort dette ved å ta frem faktorene som jeg opplevde lærerne satte fokus på under intervjuene, og ut fra spørsmålene jeg hadde i min intervjuguide.

Lærerne opplevde i stor grad at de hadde mulighet til å tilrettelegge for å senke stress hos elever med ASD igjennom sin arbeidshverdag, men til forskjellig grad. Lærerne viser et vidt spekter av kunnskap i forhold til hvordan stress kan se ut hos forskjellige personer med ASD.

Alle viser igjennom intervjuene at de til en viss grad evner å tolke elevens stress når det oppstår i løpet av skolehverdagen. Hvilke reaksjoner og hvordan de tolker dette er

forskjellig. De har forskjellige meninger om hvor vanskelig det kan være å oppdage, og hvor mye det kan være personavhengig i forhold til eleven man arbeider med.

De forskjellige skolene og forskjellige lærerne har ulike måter å møte elevens behov for strukturelle og fysiske tiltak. Datamaterialet viser en tydeligere forskjell mellom spesialskolene og de vanlige skolene i forhold til hvilke muligheter de har til å gi fysisk tilrettelegging for elevene. Det er også en forskjell i hvilken grad det gis strukturelle tiltak som dagsplaner direkte til eleven. På grunn av at det er et lite utvalg vil det være vanskelig være sikker på hvor mye av dette som er tilfeldigheter eller om det faktisk er en forskjell her.

Noe som kom opp flere ganger igjennom alle intervjuene var hvor viktig godt samarbeid på arbeidsplassen var for at lærerne skulle kunne gjøre en god jobb for elevene. Flere opplevde at andre lærere satte spørsmålsteget ved måten de arbeidet på, og at de derfor må forklare seg og diskuterer med andre for å få gjøre jobben sin.

Uansett hvor godt man tilrettelegger vil man ofte kunne oppleve perioder med økt stressnivå likevel. Tre av lærerne var opptatt av å beholde seg så rolig som mulig i en slik situasjon. Flere av lærerne kjente til eller ubevisst jobbet etter lavaffektiv metode i møte med elever som har et høyt stressnivå. De er bevisst på at deres affekt og hvordan de møter påvirker hvordan utfallet av situasjonen blir.

Alle informantene har opplev å komme borti situasjoner med utagerende atferd. To av lærerne opplever at de av og til må gå til så drastiske tiltak at de må holde elever etter nødrettsparagrafen. De har da rutiner for hvordan dette håndteres. Ingen av de liker å måtte bruke tvang, men opplever å ikke ha noe valg. Tre av lærerne er veldig bevisst på at å møte eleven helt rolig i en slik situasjon ofte vil gi best utfall, selv om en av de synes det er veldig vanskelig.

Informantene opplever at det i stor grad er manglende veiledning og at det er vanskelig å få. Veiledningen de får kommer stort sett fra kollegaer på arbeidsplassen eller ledelsen. Det er et jevnt ønske om mer kunnskap og veiledning for å være mer rustet til å møte elevene bedre.

## 6. Drøfting av sentrale funn

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte sentrale funn fra analysen opp mot oppgavens problemstilling og i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

Jeg vil begynne med å gjenta mitt forskningsspørsmål:

«Hvordan arbeider lærere på barnetrinnet med å forebygge stressbelastning, og gi barn med autismespekterdiagnose støtte til å håndtere stress i skolehverdagen?»

Jeg skal her se nærmere på hvordan informantene jobber for å forebygge stressbelastning hos elevene med ASD, og hvordan de møter elever som opplever stressbelastning ved å drøfte dataene fra analysen opp mot oppgavens teoretiske rammeverk og på den måten gi en teoretisk refleksjon rundt funnene.

Martinsen et al. (2015, s. 57) opplever at svært få elever med ASD ser tilbake på skoletiden med glede. Mange ender opp med å bære nag til enkelte lærere, medelever og skolesystemet. Stress er en negativ emosjonell opplevelse som kan bidra til å gi elever med ASD en dårlig opplevelse av skolehverdagen, gjennom fysiologiske, biologiske og atferdsendringer (Martinsen et al., 2015, s. 183). Høyt stressnivå kan også påvirke den kognitive utviklingen til barnet gjennom å føre til svikt i langtidshukommelsen, og at eleven ikke klarer å ta til seg undervisningen (Attwood, 2006, s. 358; Lupien et al., 2005, s. 238).

### 6.1 Lærernes kunnskap i å kjenne igjen stressreaksjoner hos eleven.

En avgjørende faktor for at elevene med ASD skal få god støtte i å håndtere sitt stress er at personalet som jobber rundt dem kjenner til hvordan stress ser ut hos den enkelte eleven.

Informantene viser en stor innsikt i forskjellige stressreaksjoner. Alle informantene hadde opplevd at utagerende atferd var en gjentakende stressreaksjon hos noen av elevene de jobber med. Attwood (2006, s. 358) mener at personer som er stresset vil oppleve et behov for å flykte, løse problemet eller fjerne trusselen. Utagerende atferd vil for noen elever oppleves som en siste måte å løse problemet på, eller fjerne problemet (Elvén & Sjölund, 2018, s. 21). Det kan være et tegn på dårlig tilrettelegging rundt eleven, men det kan også være uttrykk for at noe annet plager eleven som fysisk smerte, angst, trøtthet eller lignende.

En informant beskriver at utageringen ofte oppstår mot personalet på skolen. Hvis vi ser på det i lys av Elvén og Sjölund (2018, s. 21) sine tanker om at utagerende atferd ofte er en løsning på et problem eleven ikke kan se andre muligheter ut av. Ross Greene (2011, s. 27) mener at utfordrende atferd ofte er et tegn på at eleven mangler evner som trengs for å møte situasjonen. Han mener at eleven ønsker alltid å mestre hvis de kan. Når eleven velger en negativ utvei fra situasjonen er det fordi den ikke ser andre muligheter og ikke mestrer situasjonen den står i.

To av informantene har opplevd at en elev med ASD reagerer med å «falle ut» og blir fraværende når den blir stresset. Dette kan være en beskrivelse av en elev som har vansker med å holde aktiveringen sin oppe. Lav arousal vil føre til at personen havner i hypoaktivering. Hypoaktivering viser seg ved at personen oppleves fraværende, og pulsen kan bli lavere (Nordanger & Braarud, 2014). Eleven kan oppleves uinteressert i det som skjer. Ifølge Porges og Furman (2011, s. 4) er dette en reaksjon som kan komme når vi har prøvd å gjøre motstand mot stresset som oppleves, men at motstanden ikke var nok. Det er en måte for hjernen å beskytte oss. Ifølge Ruff og Rothbart (2001, s. 220) vil lav arousal kunne føre til konsentrasjonsvansker hos eleven. Eleven blir mindre interessert i hva som skjer i klasserommet. Dette kan over tid få kognitive konsekvenser for eleven på lik linje med for høyet arousal.

En elev som opplever høyt stress enten i form av høy eller lav arousal over tid vil få høy utskillelse av kortisol (Anda et al., 2006, s. 180). Denne høye kortisolemengden vil kunne påvirke elevens kognitive utvikling ved å senke arbeidsminnet (Elzinga & Roelofs, 2005, s. 101). Det kan også bli vanskeligere å holde oppmerksomheten og påvirker langtidshukommelsen (Alloway et al., 2009, s. 619). Over tid vil det også kunne påvirke utviklingen av hjernen gjennom at den delen av hjernen som utvikles i den perioden man utsettes for høyt stress vil påvirkes (Lupien et al., 2009, s. 440).

I et pedagogisk perspektiv vil det være veldig viktig at lærerne kjenner igjen stress hos eleven. Ved å kjenne igjen stress symptomer og møte disse på en adekvat måte vil lærerne gi elevene et bedre grunnlag for sin kognitive utvikling. Et viktig prinsipp vil være å arbeide mot å gi eleven opplevelse av mestring. Dette vil gi økt selvtillit som igjen påvirker den kognitive utviklingen (Attwood, 2006, s. 358; Lupien et al., 2009, s. 439).

Lene opplevde tidligere at det var lett å feiltolke elevens signaler.

«Jeg må innrømme at det er veldig mange ganger jeg har tolket det som en elev som ikke vil gjøre det den har fått beskjed om, som bare er motvillig.» (Lene) ”

Lene og Beate har et større systemfokus på det som skjer rundt eleven når atferden oppleves som utfordrende. De velger å ta vekk skylden fra eleven og gi den til personalet og de fysiske omgivelsene. Dette er i tråd med (Elvén & Sjölund, 2018, s. 21) forståelse av at det er læreren som bærer ansvaret i situasjonen. Det er læreren som er på jobb og som har størst mulighet til å påvirke situasjonen. Eleven har stort sett ikke valgt selv å gå på skolen, eller å komme i de opplærings situasjonene de står i.

## 6.2 Hvordan forebygger lærerne i studien for stress hos eleven.

Personer med autisme har ofte tilpasningsvansker. Disse vanskene gjør elevene med ASD ekstra sårbare for stress i løpet av en skolehverdag. De vil ofte oppleve tapsopplevelser i løpet av skolehverdagen, både faglig og sosialt. Attwood (2006, s. 239) mener at en av de største stressfaktorene i løpet av en dag for elever med ASD er manglende mestringfølelse, nederlag og forvirring. Det er derfor viktig at det jobbes rundt eleven for å minimere disse opplevelsene i skolehverdagen. Strukturelle tiltak vil i mange tilfeller gi færre nederlag for eleven. Det kan hjelpe eleven å bli mer selvstendig, noe som vil gi mestringfølelse (Martinsen et al., 2015, s. 102). Alle informantene har forskjellige strukturelle tiltak rundt sine elever. Ut fra mine funn kan det se ut til at det er en variasjon mellom hvor mange strukturelle tiltak det oppleves behov for ved spesialavdelingene sammenlignet med det opplevde behovet ved de vanlige skolene. Ved spesialavdelingene er det større bruk av personlig tilrettelegging, ved bruk av dagtavler og ukeplaner. Dette kan nok skyldes mange variabler som erfaring, kunnskap, fysiske muligheter og antall personell. Dette kan også handle om eleven og deres behov

Ifølge Martinsen et al. (2015, s. 102) vil tilrettelegging som gjør skolehverdagen forutsigbar og oversiktlig være avgjørende for å minske stresset hos eleven. Brudd på den vante strukturen kan føre til store følelsesmessige reaksjoner hos eleven (Martinsen, 2016, s. 56). For en gruppe elever vil ikke alltid tydelige dagsplaner og strukturer å gi en like god stressreducerende effekt som hos andre. Elever som har en funksjonsprofil innenfor PDA vil kunne oppleve slike dagsplaner som krav. Opplevelse av krav vil kunne medføre økt angst og



stress hos eleven. Det er ikke uvanlig at pedagogiske virkemidler som ellers fungerer godt for personer med ASD fungerer mye dårligere hos elever med PDA (Fjæran-Granum & Persson, 2018, s. 26). Ifølge Christie (2012, s. 57) vil det være viktig å være fleksibel når man jobber med disse elevene.

Kombinasjonen mellom behovet for struktur som gir oversikt og opplevelsen av krav gjør det vanskelig å gi en god pedagogisk tilrettelegging for eleven. Personer med PDA oppleves ofte å ha mindre tydelige autistiske trekk enn andre. Dette vil gjøre det vanskeligere for læreren å se hvilke behov eleven har for tilrettelegging (Fjæran-Granum & Persson, 2018, s. 26). Dette kan også være en av grunnene til at elever med PDA ifølge Gore Langton og Frederickson (2016, s. 260) oftere opplever å bli utvist eller måtte bytte skole.

Amundsen (2014, s. 44) fant i sin forskning ut at få av elevene hun intervjuet opplevde mestring før de begynte på spesialskole. Flere av elevene opplevde at undervisningen ikke ble tilpasset godt nok, og at opplevelsen av å ikke mestre førte til aggresjon eller skolevegring. Dette samsvarer med Attwood (2006, s. 359) opplevelse av at manglende mestringsfølelse hos eleven gir økt opplevelse av stress.

Et fysisk miljø med god struktur og organisering kan redusere stress og reduserer sjansen for at eleven blir overbelastet (Attwood, 2006, s. 334). De fire skolene i min studie er fysisk forskjellig og har forskjellige muligheter til å tilrettelegge. Det er her også en forskjell mellom spesialavdelingene og de andre skolene. På spesialavdelingene er det grupperom lett tilgjengelig til enhver tid, selv om ikke alle får sitt eget. På normalskolene har ene skolen store plassproblemer og det er ikke noen grupperom tilgjengelig. Det medfører at de må være kreative, bruke gangen og uteområdet. Den siste skolen har grupperom tilgjengelig for eleven, som ikke er i bruk. Det er få av informantene som velger å beskrive hvordan det fysiske miljøet er lagt til rette, bortsett fra hvordan selve bygget er laget. Den ene informanten nevner at tilrettelegging i miljø kan gjøre eleven mindre stresset, ved å ha ryddige rom og mindre på veggene. Denne fysiske tilretteleggingen denne informanten her gjør kan bidra til å senke stressnivået hos eleven og på den måten gjøre det lettere for eleven å holde seg innenfor sitt toleransevindu. Ved å fjerne belastningsfaktorer rundt eleven vil eleven oppleve mindre stress og ha større evne til å beholde selvkontrollen (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 146).

«Vi har litt mer å gå på, men de får tilbud om øreklokker. Og så prøver vi å ha ryddige rom uten for mye på veggene.» (Siren)

Ifølge Attwood (2006, s. 335) vil elever med ASD som sliter med eksekutive vansker få problemer med å organisere seg, spesielt når de er stresset. Ved bruk av hjelpemidler som åpne bokser og merking kan det fysiske miljøet og situasjonen blir mer oversiktlig. For noen elever vil det være behov for å gjøre miljøet mindre distraherende. Da vil det kunne være til hjelp å fjerne bevegelige elementer i rommet, og lyder som distraherer (Martinsen, 2016, s. 145). Eksempler på dette kan være klokker som tikker, gardiner og pyntegjenstander. Det at Siren sin skole er opptatt av å ha det ryddig og lite stimuli på veggene viser at de er bevisst på hvordan dette påvirker elevene og gjør en innsats for å tilrettelegge på best mulig måte.

Alle lærerne i studie er opptatt av hvordan god relasjon til eleven er med på å senke stresset hos eleven. Ved å kjenne eleven godt synes de det er lettere å lese eleven og senke stressnivået før det blir for høyt. Igjennom å kjenne igjen faresignalene til eleven vil læreren ha mulighet til å redusere stressorene rundt eleven sånn at belastningen synker. Eleven vil også prøve selv å redusere sitt eget stress ved å bruke enten gode eller dårlige strategier som den har tilegnet seg (Hejlskov Elvén, 2011, s. 121). En god relasjon til eleven vil gjøre at læreren bygger opp en stort pedagogisk kapital. Lærere som har en stor pedagogisk kapital hos eleven vil unngå å skade relasjonen når det oppstår negative situasjoner som ikke kunne unngås (Elvén & Sjölund, 2018, s. 37).

Siren opplever det som viktig at alle de faste ansatte er på plass. Hun opplever at det lett oppstår stress når de er færre ansatte og at vikarer ofte ikke har det samme synet på elevens vansker som de faste ansatte. Vikaren vil ikke ha mulighet til å bygge opp den samme pedagogiske kapitalen til eleven som de faste ansatte. En vikar kan gjerne lettere misforstå eleven og feiltolke dens intensjon. Det kan medføre at vikaren kan bli oppgitt og ta avstand fra eleven uten nærmere refleksjon rundt hvorfor eleven handler som den gjør (Martinsen et al., 2015, s. 140). En situasjon hvor lærerne av ulike grunner er stresset vil kunne påvirkes av affektsmitte. Lærernes stress og negative opplevelse av sin arbeidsdag vil gjennom speilnevroner overføres til eleven (Hejlskov Elvén et al., 2012, s. 77; Stern, 1998, s. 134).

### 6.2.1 Bruk av forsterkere

To av lærerne i studien forteller hvordan de bruker forsterkere i sin undervisning for å motivere elever til å gjennomføre oppgaver. Bruk av forsterkere er brukt innenfor autismedagogikken med bakgrunn i teorien om at adferd som blir belønnet har større sjanse for å bli gjentatt ved en senere anledning (Wing, 2002, s. 129). Det er en forskjell i hvordan elever med og uten ASD reagerer på forsterkere. Hejlskov Elvén (2011, s. 63) opplever at elever med ASD har større behov for å vite hvorfor de får en belønning for at de skal klare å knytte sammenhengen mellom oppgaven som er utført og forsterkeren. På den måten blir forsterkeren mer som en lønn for oppgaven utført.

Jeg ønsker likevel å drøfte dette i forhold til stress hos elever med ASD. Informanten Trine er den som i studien har mest utbredt bruk av forsterkere i sitt arbeid. Også Siren velger å bruke dette i ukeplaner/dagsplaner for å øke motivasjonen for å gjennomføre. I en slik situasjon vil forsterkeren være kjent for eleven på forhånd og de vil vite hvorfor den kommer. Dette er i tråd med Hejlskov Elvén (2011, s. 63) sine tanker om at elever med ASD har vansker med å se årsak og virkning. En kjent forsterker vil derimot kunne øke interessen for å gjennomføre oppgaven som eleven gjerne ikke har nok indre motivasjon til å gjennomføre (Martinsen, 2016, s. 118).

Trine velger noen ganger å bruke forsterkere for å få eleven til å utføre en oppgave eleven ikke ønsker å gjøre. Som for eksempel i denne casen, hvor en elev har valgt å gjemme seg fra undervisningen. Trine forklarer at en slik bruk av forsterker fungerer godt på mange av hennes elever.

«Er ofte jeg har sagt til mine elever at du skal få fem smilefjes om du blir med inn og gjør dette her nå. For eksempel om eleven blir med inn i mat og helse. Dette fungerer på de aller fleste. Når en elev gjemmer seg så er det noe denne eleven ikke liker, da kan vi belønne og snakke med eleven om det.» (Trine)

De andre informantene valgte å gå i dialog med eleven for å finne ut hva som gjør at eleven unngår situasjonen, de finner en løsning som eleven synes fungerer. Amundsen (2014, s. 43) fant igjennom sin forskning at det var viktig for elevene å oppleve at lærerne brydde seg om de på ordentlig. At de ble møtt av lærerne med respekt og annerkjennelse, og hadde tett kontakt med dem. Elevene opplevde at lærerne ved spesialskolen satte grenser på en måte

som de forsto og som ikke opplevde som straffende. Et eksempel fra elevene var at de fikk gå til et annet rom om de var urolig og bråkete.

Tilbud om forsterkere, i dette tilfellet smilefjes, kan få en elev til å strekke seg langt for å gjennomføre en oppgave den normalt ikke ville gjennomføre. Dette kan gi mestringsfølelse til eleven da dette var innafor hva eleven kan klare å nå, den nærmeste utviklingssonen. Barn i barneskolealder lære lite eller ingenting av å finne ut at de har gjort noe feil. Derimot vil de lære av å mestre og se hva de får til (van Duijvenvoorde et al., 2008, s. 9498). Elever med ASD er perfektjonister og har høye krav til seg selv. De har lett for å fokusere på det som har gått galt. Kan det medføre forhøyet stress for eleven (Attwood, 2006, s. 353; Martinsen, 2016, s. 120). Ved å bruke forsterkere i en situasjon der noe kan gå galt vil vi kunne risikere å skade vår relasjon til eleven. Opplever vi at situasjonen ikke går som planlagt vil vi bruke av vår pedagogiske kapital (Elvén & Sjölund, 2018, s. 37).

Det er viktig å gi disse elevene så mange gode mestringsopplevelser som mulig. Ofte blir målene for eleven satt uten at vi vet om dette er noe barnet mestrer for seg eller for oss. For at eleven skal oppleve mestring er det viktig å ha meningsfylte oppgaver, og lykkes med å utføre disse (Martinsen, 2016, s. 118).

### 6.3 Felles forståelse på arbeidsplassen

Å ha en felles forståelse for adferden til eleven på arbeidsplassen er viktig for lærerne i studien. Det er viktig for alle lærerne i studien å ha en felles forståelse for atferden til eleven på arbeidsplassen, men det er ikke alle som opplever at det er det. Utdanningsforbundet sin etiske plattform for lærere (Utdanningsforbundet, 2012) viser til at det er viktig at lærerne skaper en positiv samhandlingskultur der alles synspunkter tas på alvor.

To av lærerne reagerer med kontant latter på spørsmålet om det er en felles forståelse på deres arbeidsplass. Det er spesielt i forhold til utagerende atferd uenighetene i hvordan man skal håndtere det oppstår. Ifølge Martinsen et al. (2015, s. 139) er det viktig at lærere har et reflektert forhold til hvordan de møter eleven i situasjoner hvor det oppstår konflikter. Konfliktsituasjoner skal ikke brukes til å oppdra eleven. Lærere som velger å gjøre det opptrer uprofesjonelt. Også de to andre lærerne opplever dette til en viss grad. Holdningen læreren har til hvilken adferd som anses som problematferd vil påvirke hvordan eleven blir møtt. Det en voksen opplever som problematisk kan for andre oppleves som

uproblematisk, og handler i stor grad om kultur og erfaringer (Jávo, 2010, s. 106). Trine opplever at de har en god kommunikasjon rundt dette inne på spesialavdelingen, men at det oppstår mange situasjoner med en gang de er utenfor avdelingens fire vegger. Andre lærere legger seg borti hvordan hun håndterer situasjoner som oppstår. Pettersen og Simonsen (2010, s. 29) sier at man som profesjonsutøver i et arbeidsmessig felleskap er det viktig at det er verdifelleskap og tillit mellom menneskene som jobber sammen. En konflikt vil kunne øke affekten hos læreren som står i situasjonen. Personer med ASD kan ha store vansker med å skille mellom egne og andres følelser. Dette kan påvirke utfallet fra situasjonen (Elvén & Sjölund, 2018, s. 48). Økt arousal hos læreren kan øke elevens allerede høye stressnivå til et nytt nivå. Det kan medføre at det tar lenger tid før situasjonen roer seg.

Siren opplever at det stort sett er godt samarbeid, men at situasjoner oppstår når de får nye ansatte eller har vikarer. At de ansatte møter eleven på noe lunde samme måte vil gi struktur og stabiliteten til eleven. Faglig god tilrettelegging er avgjørende for å gi en god skoledag. Det er derfor viktig at personalet er faglig og pedagogisk oppdatert. (Utdanningsforbundet, 2012). Det krever at man ha reflekterende samtaler rundt hvorfor og hvordan man møter forskjellige typer atferd. Holdninger til adferden vi møter vil styre hvordan vi møter eleven i mange tilfeller. Som lærere skal vi verne elevene mot krenkelser uansett hvem som utøver disse (Utdanningsforbundet, 2012). Jeg tolker det sånn at vi også skal gjøre tiltak om vi opplever at andre lærere møter eleven på en måte som er krenkende for barnet. Atferden til læreren kan være i strid med opplæringsloven §9a-5 (1998) der lærere som oppleves å ha en atferd som kan være krenkende eller trakasserende skal meldes til rektor, som igjen skal melde dette til skoleeier. For å unngå at dette skal oppstå vil reflekterende samtale mellom kollegaer være et viktig hjelpemiddel.

«Vi har det som hovedsyn at de har det vanskelig, de er ikke vanskelig» (Siren)

Sirens elevsyn kan sammenlignes med Greene (2011, s. 27) sine tanker om at elever oppfører seg om de kan. Det vil alltid være ønskelig fra elevens side å mestre situasjonen. Ingen ønsker å miste sin selvkontroll og få så høyt stress at det går ut over sitt toleransevindu. Elvén og Sjölund (2018, s. 21) beskriver det å havne utenfor sitt toleransevindu som muligens det vanskeligste eleven opplever hele uken, kanskje til og med hele året. Ansvar for situasjonen som oppstår bør ligge hos læreren, som er den

profesjonelle i forholdet (Hejlskov Elvén, 2011, s. 9). Det vil derfor være viktig at alle ansatte på skolen har kunnskap til å forstå og møte situasjonene som kan oppstå og ha et felles syn på vanskene.

Ofte når det oppstår situasjoner i gangene på skolen går andre lærere forbi og tenker «hva i alle dager driver dere med?» eller det beste er ”trenger dere hjelp?” NEI! Jeg trenger ikke hjelp” (Trine)

Et felles elevsyn vil gi mer forståelse mellom lærerne i situasjoner og skape mer forutsigbarhet for eleven. Det vil også medføre færre avbrytelser slik informant Trine har opplevd.

Lærerens kompetanse er den er den faktoren i skolen som påvirker elevens prestasjoner mest (Norges Utdannings- og Forskningsdepartement, 2004). Veiledning fra BUP og PPT, samt kursing, vil gi økt kompetanse på arbeidsplassen, og dette vil igjen gi større evne til refleksjon rund hvordan man kan møte atferden. Kompetanseheving gjennom organisering og organisasjonsutvikling er en av PPT sine viktigste oppgaver (Vogt, 2016, s. 12). For at elever skal få en god utvikling er god omsorg gjennom å bli sett og ivaretatt viktig. Gjennom en slik omsorg vil barnet lære å stole på at kroppen sier ifra om egne behov. Dette betyr at omsorgspersonene rundt barnet er sentrale rundt barnets utvikling (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 25).

#### 6.4 Hvordan møter lærerne utagerende atferd hos eleven

Alle lærerne i studien har møtt elever som utagerer i stressede situasjoner. En del av min problemstilling er hvordan denne atferden blir møtt av lærerne. Ifølge Hejlskov Elvén (2011, s. 166) vil elever som opplever at affekten øker prøve å gjøre det den kan for å senke affekten sin selv. Ikke alle har utviklet hensiktsmessige metoder for å gjøre dette og kan reagere med å slå, forlate situasjonen eller lignende.

«Vi prøver å tilrettelegge gjennom et rolig miljø og være rolige selv og prøve å holde elevene rolig» (Siren)

Siren sin skole har en pedagogisk tilnærming som er i tråd med en lavaffektiv tilnærming. Ifølge Elvén vil det da være viktig å møte eleven på en måte som ikke øker affekten

ytterligere. En lavaffektiv tilnærming vil handle om å holde affekten hos eleven nede ved bruke teorien om affektsmitte i situasjonen (Elvén & Sjölund, 2018, s. 47).

For styrke elevens evne til å regulere sin affekt kan lærerne velge å bruke en pedagogisk tilnærming knyttet opp mot nevroaffektiv tilknytningspsykologi. Hart (2016b) mener at spesifikke stimuli vil hjelpe utviklingen av hjernen. Dette inkluderer det limbiske system som muliggjør utviklingen av det sosiale samspillet (P. MacLean, 1993, s. 74).

Både Siren og Trine opplever at de må bruke nødvergeretten innimellom, og da holder eleven fast. Ingen av dem liker denne situasjonen, men opplever å ikke ha noen annen utvei. Siren sier også at de prøver så godt de kan å vente ut situasjonen om mulig. Å vente ut situasjonen er i tråd med Hejlskov Elvén (2011, s. 171) teori om å bruke forskjellige verktøy for å roe ned situasjonen. For eksempel ved at læreren er bevisst i sin plassering i forhold til eleven, og at hvordan man prater kan påvirke utfallet av situasjonen. Ifølge Elvén er det viktig at læreren ikke oppleves dominerende ovenfor eleven. Å holde fast en elev vil i stor grad oppleves dominerende ovenfor eleven, og kan bidra til å øke affekten ytterligere. For Elvén og Sjölund (2018, s. 65) er det viktig at elever ikke blir holdt fast. De viser til at det i Sverige har omkommet et fåtalls antall unge på grunn av fastholdning, og mange flere er blitt skadet. Som alternativ kan man prøve å roe ned situasjonen til eleven igjen opplever selvkontroll. For å lykkes med dette er det viktig at den voksne ikke tar kontroll over eleven, men jobber mot selvkontroll. Et eksempel på dette er konkrete metoder for hvordan man kan få mer avstand mellom eleven og andre. Avstand vil gi mulighet til å senke affekten så mye at situasjonen oppløses.

Bente opplever å bli veldig stresset i situasjoner hvor eleven blir utagerende, men opplever likevel at hun klarer å holde roen. Hennes opplevelse er at situasjonen da fort løser seg opp, og eleven roer seg. Bentes pedagogiske tilnærming til elevens høye arousal er i tråd med Elvéns lavaffektive tilnærming. Selv om hun føler seg stresset klarer hun ved å holde roen å gi eleven den støtten som trengs i situasjonen.

Lene opplever at å flytte fokuset til eleven vekk fra situasjonen og over på noe annet er effektivt. En annen effektiv måte å avlede på er å bytte ut personen som er i situasjonen med eleven. Begge metodene vil kunne være effektive i situasjonen. Elvén og Sjölund (2018, s. 53) kaller dette for affektiv avledning, og at man da bruker affektsmitte som verktøy.

Jeg opplever at alle lærerne i studien ønsker mer kunnskap om hvordan man kan møte utagerende atferd hos elever, ikke bare for seg selv, men også for kollegaer. De opplever at det er vanskelige situasjoner å stå i og at det forsterkes av at det ikke alltid er samme holdninger og kunnskap blant personalet på skolen.

## 6.5 Avsluttende betraktninger

Dette er i stor grad en studie som belyser arbeidet lærerne gjør. Gjennom en slik studie vil vi ikke få noe konklusjon, men vi vil få et innblikk i et viktig tema.

Ut fra de funnene jeg har gjort i mine undersøkelser ser det ut til at det vil være lettere å tilrettelegge for minsket stressbelastning på en skole med spesialavdeling enn for elever som går i vanlige klasser. Det som har mest å si vil være hva slags kunnskap læreren har, og hvordan denne kunnskapen er delt på skolen. Holdning og kunnskap hos lærerne har mye å si for hvordan eleven blir møtt på sin adferd. Selv om lærerne er ansvarlig for å tilrettelegge så ser jeg at det lett kan bli vanskelig i forhold til lokaler, midler og manglende støtte hos ledelsen i noen tilfeller.

Jeg ser at det er forskjeller på til hvordan informantene håndterer utagerende atferd. Ingen av lærerne liker disse situasjonene, og de kan gjerne tenke seg mer kunnskap om hvordan de kan møte dem. Dette viser at mer forskning på dette området er viktig.

Jeg håper at min oppgave kan brukes av lærere både i barnehager, barneskoler og høyere trinn for å få inspirasjon til å legge opp undervisningen for barn som lett opplever stress i sin hverdag. Informantene i min oppgave viser et godt bilde av hvordan vi som lærere kan tilrettelegge for å redusere stress, og hvordan de valgene vi tar vil påvirke elevene. Selv om jeg har få informanter så opplever jeg at de gir et godt bilde av hva som er mulig å få til, men også hvilke vansker i skolehverdagen som gjør at det til tider er en utfordring å få til denne tilretteleggingen på en så god måte som vi gjerne skulle ønske.

### 6.5.1. Kritiske bemerkning og videre forskning

Når jeg startet denne oppgaven så var tanken min å legge fokuset mest på det som skjer når stressbelastningen blir for stor, og gjerne utagering kan oppstå. Jeg ser at dette fokuset har skiftet litt og at hovedvekten har dreid til tilrettelegging før stress oppstår. Som en



pedagogisk tilnærming vil tilrettelegging være den viktigste delen da vi ønsker å unngå at utagering skjer. Utagering er en negativ opplevelse både for elev og lærer, og det kan også oppstå kritisk situasjon både for eleven og de ansatte hvor det i noen tilfeller kan være fare for liv og helse. Det er på grunn de negative konsekvensene en kaossituasjon medfører både i forhold til fysisk fare, men også kognitiv utvikling jeg ønsker å sette fokus på hvordan lærerne møter slike situasjoner. Selv om det ikke har fått like stor plass som jeg skulle ønske opplever jeg at jeg har klart å tegne et godt bilde av hvordan dette blir møtt hos de informantene jeg har med i min studie. Jeg tenker at videre forskning bør legge fokus her. Hvordan kan vi møte elever med høy arousal på best mulig måte sånn at både elev og lærer opplever situasjonen håndterbar, og at situasjonen roes ned fortest mulig.



## 7. Kilder

Alloway, Tracy Packiam, Gathercole, Susan Elizabeth, Kirkwood, Hannah & Elliott, Julian. (2009). The Cognitive and Behavioral Characteristics of Children With Low Working Memory. *Child Development*, 80(2), 606-621. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01282.x

Amundsen, Marie-Lisbeth (2014). Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående utdanning. *Spesialpedagogikk*, 0114, 38-46.

Anda, Robert F., Felitti, Vincent J., Bremner, J. Douglas, Walker, John D., Whitfield, Charles, Perry, Bruce D., . . . Giles, Wayne H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry & Clinical Neuroscience*, 256(3), 174-186. doi:10.1007/s00406-005-0624-4

Attwood, Tony. (2000). *Om Aspergers syndrom : vägledning för pedagoger, psykologer och föräldrar*. Stockholm: Natur och Kultur.

Attwood, Tony. (2006). Asperger's Syndrome and Problems Related to Stress. I M. G. Baron, J. Groden, G. Groden, & L. P. Lipsitt (Red.), *stress and coping in autism* (s. 351-370). new york oxford university press.

Baranek, Grace T., David, Fabian J., Poe, Michele D., Stone, Wendy L. & Watson, Linda R. (2006). Sensory Experiences Questionnaire: Discriminating Sensory Features in Young Children with Autism, Developmental Delays, and Typical Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 591-601. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x>

Baron, M. Grace. (2006). *Stress and coping in autism*. Oxford: Oxford University Press 2006.

Baron, M. Grace, Lipsitt, Lewis P. & Goodwin, Matthew S. (2016). Scientific Foundations for Research and Practice. I M. G. Baron, J. Groden, G. Groden, & L. P. Lipsitt (Red.), *stress and coping in autism* (s. 42-68). New York: oxford university press.

Bejerot, Susanne & Nordin, Viviann. (2014). Autismspektrum syndrom ersätter Aspergers syndrom och autism. *Läkartidningen*, 2014;111:CUH6

Brain (clip art). (ingen dato). Hentet fra <http://cliparting.com/free-brain-clipart-4914/>

Busquets-Garcia, Arnau, Gomis-González, Maria, Srivastava, Raj Kamal, Cutando, Laura, Ortega-Alvaro, Antonio, Ruehle, Sabine, . . . Ozaita, Andrés. (2016). Peripheral and central CB1 cannabinoid receptors control stress-induced impairment of memory consolidation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(35), 9904.

doi:10.1073/pnas.1525066113

Christie, Phil. (2012). *Understanding pathological demand avoidance syndrome in children: a guide for parents, teachers and other professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Creswell, John W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed., New international ed. utg.). Harlow: Pearson.

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles: Sage.

Elvén, B.H. & Sjölund, A. (2018). *Hantera, utvärdera, förändra: med lågaffektivt bemötande och tydliggörande pedagogik*. Stockholm: Natur & kultur.

Elzinga, Berniet M. & Roelofs, Karin. (2005). Cortisol-Induced Impairments of Working Memory Require Acute Sympathetic Activation. *Behavioral Neuroscience*, 119(1), 98-103.

doi:10.1037/0735-7044.119.1.98

Fjæran-Granum, Torill & Persson, Caroline Engh. (2018). *Når hverdagen blir en maktkamp : ekstrem kravavvisning/PDA : hva er det og hva gjør vi?*. Oslo: SPISS forlag.

Fombonne, Eric, Quirke, Sara & Hagen, Arlene. (2009). Prevalence and Interpretation of Recent Trends in Rates of Pervasive Developmental Disorders. *McGill Journal of Medicine : MJM*, 12(2), 73. Hentet fra <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2997266/>

Norges Utdannings- og Forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring* (Bind nr 30(2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004->

Frith, Uta. (1992). *Autisme : en gådes afklaring*. København: Reitzel.

Gadamer, Hans-Georg. (1979). *Truth and method* (2nd ed. utg.). London: Sheed and Ward.

Gaugler, Trent, Klei, Lambertus, Sanders, Stephan J., Bodea, Corneliu A., Goldberg, Arthur P., Lee, Ann B., . . . Buxbaum, Joseph D. (2014). Most genetic risk for autism resides with common variation. *Nature Genetics*, 46(8), 881-885. doi:10.1038/ng.3039

Gillberg, Christopher. (2002). *A guide to Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gillberg, Christopher. (2014). Commentary: PDA – public display of affection or pathological demand avoidance? – reflections on O'Nions et al. (2014). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(7), 769-770. doi:10.1111/jcpp.12275

Gjærum, Bente & Ellertsen, Bjørn. (2002). *Hjerne og atferd : utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv -et skritt videre* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gore Langton, Emma & Frederickson, Norah. (2016). Mapping the educational experiences of children with pathological demand avoidance. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(4), 254-263. doi:10.1111/1471-3802.12081

Greene, Ross W. (2011). Collaborative Problem Solving can transform school discipline. *Phi Delta Kappan*, 93(2), 25-29. doi:10.1177/003172171109300206

Halkier, Bente. (2016). *Fokusgrupper* (3. udg. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Hart, Susan. (2011a). *Den følsomme hjernen : hjernens utvikling gjennom tilknytning og samhørighetsbånd*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hart, Susan. (2016a). *De neuroaffektive kompasser* (Bind 3). København: Hans Reitzels Forlag.

Hart, Susan. (2016b). *Makro- og mikroregulering* (Bind 1). København: Hans Reitzels Forlag.

Hart, Susan (Red.). (2011b). *Neuroaffektiv psykoterapi med barn*. København: Hans Reitzel.

Hejlskov Elvén, Bo. (2011). *Problemskapende atferd ved utviklingsforstyrrelser*. Oslo: Spiss forl.

Hejlskov Elvén, Bo, Sjøbu, Ane & Ogden, Terje. (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Bergen: Fagbokforl.

Hejlskov Elvén, Bo, Veje, Hanne & Bejer, Henning. (2012). *Utviklingsforstyrrelser : sårbarheter og tiltak*. Oslo: SPISS forl.

Håland, E., Statped, & Stavanger. (2013). *Håndbok : Informasjon og tips til lærere i grunnskolen : Om elever med Asperger syndrom*. Statped Stavanger kommune.

Jacobsen, Karl & Bekk, Morten. (2005). Psykologisk forståelse av autisme – implikasjoner for behandling. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 42(9), 790-796. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2005/09/psykologisk-forstaelse-av-autisme-implikasjoner-behandling>

Jávo, Cecilie. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer : transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforl.

Kaland, Nils. (1996). *Autisme og Asperger Syndrome - "Theory of mind", kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Unviertetsforlaget

Kaland, Nils. (2008). Har de kognitive autismehypotesene bestått tidens test? *Specialpædagogik*, 28, 48-65. Hentet fra <http://tidsskriftetspecialpaedagogik.dk/shop/free/har-de-kognitive-autismehypotesene-bestatt-tidens-test.html>

Kerns, Connor Morrow, Newschaffer, Craig J. & Berkowitz, Steven J. (2015). Traumatic Childhood Events and Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3475-3486. <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-015-2392-y>

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Larsen, Ann Kristin. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforl.

Lillejord, Sølvi, Børte, Kristin, Ruud, Eirik & Morgan, Konrad. (2017). *Stress i skolen - en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

Lombardo, Michael V., Chakrabarti, Bhismadev, Bullmore, Edward T., Sadek, Susan A., Pasco, Greg, Wheelwright, Sally J., . . . Baron-Cohen, Simon. (2010). Atypical neural self-representation in autism. *Brain*, 133(2), 611-624. doi:10.1093/brain/awp306

Lupien, Sonia J., Fiocco, Alexandra, Wan, Nathalie, Maheu, Francoise, Lord, Catherine, Schramek, Tania & Tu, Mai Thanh. (2005). Stress hormones and human memory function across the lifespan. *Psychoneuroendocrinology*, 30(3), 225-242. doi:  
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2004.08.003>

Lupien, Sonia J., McEwen, Bruce S., Gunnar, Megan R. & Heim, Christine. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 434. doi:10.1038/nrn2639

MacLean, Paul (1993). Cerebral Evolution of Emotion. I M. Lewis, & J. M. Haviland (Red.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.

MacLean, Paul D. (1990). *The triune brain in evolution : role in paleocerebral functions*. New York: Plenum Press.

Martinsen, Harald. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD) : utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Martinsen, Harald, Nærland, Terje & Tetzchner, Stephen von. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismspekterforstyrrelse : prinsipper for opplæring og tilrettelegging* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Morgan, Kathleen. (2006). Is autism a stress disorder? What studies of nonautistic populations can tell us. I M. G. Baron, J. Groden, G. Groden, & L. P. Lipsitt (Red.), *Stress and Coping in Autism* (s. 129-182). New York: Oxford university press.

Newson, E., Le Marechal, K. & David, C. (2003). Pathological demand avoidance syndrome: a necessary distinction within the pervasive developmental disorders. *Archives of Disease in Childhood*, 88(7), 595-600. doi:10.1136/adc.88.7.595

Noddings, Nel. (2016). *Philosophy of education* (4th. ed. utg.). Boulder, Colo: Westview Press.

Norcross, J. C. and Wampold, B. E. (2011), What works for whom: Tailoring psychotherapy to the person. *J. Clin. Psychol.*, 67: 127-132. doi:[10.1002/jclp.20764](https://doi.org/10.1002/jclp.20764)

Nordanger, Dag Øystein & Braarud, Hanne Cecilie. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleranse-vinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, vol51(7), 530-536. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>

Nordanger, Dag Øystein & Braarud, Hanne Cecilie. (2017). *Utviklingstraumer : regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforl.

Nuechterlein, K. H., & Dawson, M. E. (1984). A Heuristic Vulnerability/Stress Model of Schizophrenic Episodes. *Schizophrenia Bulletin*, 10(2), 300-312.

<http://dx.doi.org/10.1093/schbul/10.2.300>

O'Nions, Elizabeth, Christie, Phil, Gould, Judith, Viding, Essi & Happé, Francesca. (2014). Development of the 'Extreme Demand Avoidance Questionnaire' (EDA-Q): preliminary observations on a trait measure for Pathological Demand Avoidance. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 55(7), 758-768. doi:10.1111/jcpp.12149

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Perry, Bruce D. (1994). Neurobiological sequelae of childhood trauma: PTSD in children. I *Catecholamine function in posttraumatic stress disorder: Emerging concepts*. (s. 233-255). Arlington, VA, US: American Psychiatric Association.

Pettersen, Karen-Sofie & Simonsen, Eva. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.



Pinborough-Zimmerman, Judith, Bakian, Amanda, Fombonne, Eric, Bilder, Deborah, Taylor, Jocelyn & McMahon, William. (2012). Changes in the Administrative Prevalence of Autism Spectrum Disorders: Contribution of Special Education and Health from 2002-2008. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 42(4), 521-530. doi:10.1007/s10803-011-1265-2

Porges, Stephen W. & Furman, Senta A. (2011). The Early Development of the Autonomic Nervous System Provides a Neural Platform for Social Behavior: A Polyvagal Perspective. *Infant and child development*, 20(1), 106-118. doi:10.1002/icd.688

Posserud, Maj-Britt, Lundervold, Astri J. & Gillberg, Christopher. (2009). Validation of the Autism Spectrum Screening Questionnaire in a Total Population Sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 126-134. doi:10.1007/s10803-008-0609-z

Ruff, Holly Alliger & Rothbart, Mary Klevjord. (2001). Attention in Early Development Themes and Variations. Hentet fra <http://Buffalo.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=430564>

Sandin, Sven, Lichtenstein, Paul, Kuja-Halkola, Ralf, Larsson, Henrik, Hultman, Christina M. & Reichenberg, Abraham. (2014). The Familial Risk of Autism. *JAMA*, 311(17), 1770-1777. doi:10.1001/jama.2014.4144

Sebjørnsen, Anne Kathrine. (2011). Forskerbestemoren og «kjøleskapsmødrene». *Tidsskr Nor Legeforen*, 6(2011), 592. doi:10.4045/tidsskr.11.0221

Sivertsen, Børge, Posserud, Maj-Britt, Gillberg, Christopher, Lundervold, Astri & Hysing, Mari. (2011). Sleep problems in children with autism spectrum problems: A longitudinal population-based study. *16*, 139-150. doi:10.1177/1362361311404255

Sjölund, Anna, Jahn, Cajsa, Lindgren, Ann & Reuterswärd, Malin. (2017). *Autism och ADHD i skolan : handbok i tydliggörande pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur Akademiska.

Sponheim, Eili & Gjevik, Elen. (2010). *Faglig veileder for barne- og ungdomspsykiatri* Hentet fra [http://legeföreningen.no/Fagmed/Norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-2/f-84-gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser-/](http://legeföreningen.no/Fagmed/Norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/Faglig-veileder-for-barne-og-ungdomspsykiatri/Del-2/f-84-gjennomgripende-utviklingsforstyrrelser-autismespekterforstyrrelser/)

Statped. (2017). *Sosiale historier som metode*. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/teknologitema/sosial-fungering-og-teknologi/sosiale-historier/>

Statped. (2018). *Ivas*. Hentet fra <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sammensatte-larevansker/IVAS/>

Stern, Daniel N. (1998). *The interpersonal world of the infant : a view from psychoanalysis and developmental psychology*. London: Karnac.

Surén, P., Roth, C., Bresnahan, M. & et al. (2013). Association between maternal use of folic acid supplements and risk of autism spectrum disorders in children. *JAMA*, 309(6), 570-577. doi:10.1001/jama.2012.155925

Surén, Pål, Gunnes, Nina, Roth, Christine, Bresnahan, Michaeline, Hornig, Mady, Hirtz, Deborah, . . . Stoltenberg, Camilla. (2014). Parental Obesity and Risk of Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*. doi:10.1542/peds.2013-3664

Tetzchner, Stephen von & Martinsen, Harald. (2007). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom : B. 2 : Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (Bind B. 2). Oslo: Gyldendal akademisk.

Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

Tomkins, Silvan S. & Demos, E. Virginia. (1995). *Exploring affect : the selected writings of Silvan S. Tomkins*. Cambridge [etc.]; Paris: Cambridge University Press ; Maison des Sciences de l'Homme.

Utdanningsdirektoratet & Helsedirektoratet. (2018). *Bruk av nødrett/nødverge og andre inngripende tiltak i skolen*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Bruk-av-nodrett-og-andre-inngripende-tiltak/#2-Barn-skal-beskyttes-mot-alle-former-for-vold-misbruk>

Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

van Duijvenvoorde, Anna C. K., Zanolie, Kiki, Rombouts, Serge A. R. B., Raijmakers, Maartje E. J. & Crone, Eveline A. (2008). Evaluating the Negative or Valuing the Positive? Neural Mechanisms Supporting Feedback-Based Learning across Development. *The Journal of Neuroscience*, 28(38), 9495. Hentet fra <http://www.jneurosci.org/content/28/38/9495.abstract>

Vogt, Adam. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage : mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vygotskij, Lev Semenovič. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Webster-Stratton, Carolyn. (2007). *De utrolige årene : en veiledning i problemløsning for foreldre med barn i alderen 2-8 år* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Wigaard, Elisabeth. (2015). Kognitiv overbelastning IT. L. Bakken (Red.), *Utviklingshemning og hverdagsvansker : faktorer som påvirker psykisk helse* (s. 42-59). Oslo: Gyldendal akademisk.

Wing, Lorna. (2002). *The autistic spectrum : a guide for parents and professionals*. London: Robinson.

Ørstavik, Ragnhild. (2012). Autisme – arv eller miljø? *Tidsskrift Norsk Legeforening*,(4), 408. doi:0.4045/tidsskr.11.1528



## 8. Vedlegg

1. Intervjuguide

2. Informasjonsskriv

3. Vurdering fra NSD

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

#### Stressbelastning

- Hvordan tenker du at stressbelastning ser ut hos elever med ASD?
- Opplever du at du klarer å lese elevens stressnivå på atferden til eleven i skolehverdagen?
- Hvilke adferds reaksjoner har du opplevd fra ASD elever med høyt stressnivå?
- Hvilke muligheter opplever du at du har til å legge til rette for å tenke stress forebyggende i forhold til barnet med høytfungerende ASD?

#### Håndtering av kaossituasjoner hos elever.

- Hvordan opplever du det er å stå i situasjoner hvor en elev gjerne blir utagerende eller høyløst?
- Opplever du at det er et felles syn på bakgrunnen til atferden til eleven på din arbeidsplass?
- Opplever du at du har fått tilbud om relevant veiledning for å takle vanskene som oppstår rundt eleven når den har høyt stressnivå?
- Opplever du at klassemiljøet påvirkes når barnet med ASD har høy stressbelastning?
- Opplever du at stressbelastningen påvirker eleven med ASD sin opplevelse av en god skoledag?

#### Tiltak for stressbelastning

- Hvilke praktiske tilrettelegginger som dagtavler, timestokk bruker din skole for å tilrettelegge for barn med ASD?
- Hvilke fysiske tilrettelegginger har deres skole for at barn med ASD skal få muligheten til å skjerme seg selv ved behov?
- Arbeider dere aktivt for å redusere belastningsfaktorene for stress rundt barnet med ASD?
- Arbeides det med å trene på elevens evne til å håndtere stress gjennom for eksempel nevroaffektiv terapi eller annen affektiv behandling?

På slutten av intervjuet ønsker jeg å gå igjennom en eller to caser for at deltagerne skal få summe litt sammen om noe felles, men ikke personlig. Det er likevel caser som de fleste på en eller annen måte kan kjenner seg igjen i.

Case 1:

En elev med høytfungerende ASD har vært utagerende. H\*n har kjeftet på voksne, kastet papirer rundt seg og prøvd å forlate skolen flere ganger men blitt stoppet av personalet. Eleven er nå rolig og får lov til å spille på iPad en liten stund alene. Hvilke tanker gjør dere dere rundt denne casen?

Case 2:

Vi skal lage mat sammen med eleven med ASD i mat og helsen. Når timen skal begynne kommer ikke eleven inn. Du finner h\*n ute på et gjemmede du kjenner til. Hvilke tanker gjør du deg rundt atferden til barnet?

## Vedlegg 2

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## **«Han klarte det jo i går. Barneskolelærerens møte med stress hos elever med Autismespekterforstyrrelser.»**

### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent ved NLA høyskolen. Jeg er utdannet førskolelærer, med videreutdanning i spesialpedagogikk og tegnspråk. Jeg holder nå på med masteroppgave innenfor spesialpedagogikk og er i gang med masteroppgaven min. I tillegg til studiene jobber jeg som spesialpedagog og har gjort dette siden 2013, før det jobbet jeg som pedagogisk leder. Jeg har gjennom mitt arbeid, og privat sett at mange barn på autismespekteret oppleve mye stress i løpet av en skole- og barnehagehverdag. Jeg ønsker gjennom studiet mitt å se nærmere på hva det er som oppleves som stressende for disse barna, og hvordan skolene arbeider forebyggende og når stressende situasjoner oppstår rundt denne gruppen barn.

Jeg ønsker gjennom mitt forskningsprosjekt å komme i kontakt med lærere på barnetrinnet som har eller har hatt kontakt med elever innenfor autismespekteret. Gjerne erfaring med elever som har hatt vansker høyt stressnivå som har vist seg enten ved utagering, stikker av eller mye tilbaketrekking.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Som deltager i studien vil dere delta på et fokusgruppeintervju sammen med andre lærere i samme situasjon. Dette intervjuet vil vare i ca 1 time. Her vil vi snakke rundt tema med meg som moderator.

En fokusgruppe er ikke et vanlig intervju situasjon hvor jeg stiller spørsmålene og dere



svarer, men dere får mulighet til å diskutere dere imellom i tillegg til å svare på spørsmålene. Her kan man også få høre andre lærere sine erfaringer med samme vansker.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Som masterstudent har jeg taushetsplikt vedrørende alle opplysninger jeg får, og det bare jeg som kommer til å ha tilgang til denne informasjonen. Intervjuet kommer til å bli tatt opp på lydopptak som senere vil bli transkribert og anonymisert. Det vil ikke være mulig å kjenne igjen personene som har deltatt i studien i selve masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes desember 2018. Personopplysninger og Opptak vil da bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Student: Helene Søfteland Arefjord, 45469881. Veileder: Kristian Øen: 56540716

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Kristian Øen  
Postboks 74 Sandviken  
5812 BERGEN

Vår dato: 06.07.2018

Vår ref: 61110 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 13.06.2018 for prosjektet:

61110	<i>Han klarte det jo i går. Barneskolelærerens møte med stress hos elever med Autismspekterforstyrrelser</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kristian Øen</i>
Student	<i>Helene Sjøteland Arefjord</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Ved prosjektslutt 31.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øivind Armando Reinertsen

Kontaktperson: Øivind Armando Reinertsen tlf: 55 58 33 48 / [Oivind.Reinertsen@nsd.no](mailto:Oivind.Reinertsen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Helene Søfteland Arefjord, [helene.arefjord@gmail.com](mailto:helene.arefjord@gmail.com)



Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med NLA Høgskolen AS sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

Prosjektslutt er oppgitt til 31.12.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak.

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>