

# Enkel atferdsavtale i behandling av skolenekting hos elev med autismespekter forstyrrelse

Jørn Isaksen<sup>1,2</sup> og Kjetil Viken<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup>Høgskolen i Innlandet, <sup>2</sup>Sykehuset Innlandet HF, <sup>3</sup>Ecura Bo og Habilitering

Artikkelen beskriver bruk av enkel atferdsavtale i behandling av skolenekting hos en elev på 14 år. Eleven hadde over lang tid stort fravær fra skolen og periodevis nektet hen å møte på skolen. Hen ble beskrevet som engstelig, redd og mistilpasset på skolen. Interesser som tv-serier og internettbruk var attraktive aktiviteter som eleven brukte mye tid på, også ved skolefravær. Behandlingen gikk ut på bruk av enkle atferdsavtaler. Behandlingen medførte rask økning i oppmøte på skolen, og fullføring av skoledagen. Artikkelen drøfter mulige årsaker til endringen, studiens sosiale validitet, og alternative tilnærminger til problematikken.

*Nøkkelord:* Atferdsavtale, skolenekting, autismespekterforstyrrelser.

## Use of behavioral contract in treatment of school refusal behavior in youth with autism spectrum disorder

Behavioral contracts were used to treat refusal to go to school in a 14 years old pupil. Long term absence from school due to anxiety and the conception of not fitting in led the teenager to stay at home, replacing school days with watching TV and surfing the internet. The intervention involved the pupil, parents and the school using simple behavioral contracts daily. The treatment quickly resulted in school attendance and completion of full days of school. This article discusses some of the possible causes of the interventions' success, matters related to social validity and treatment alternatives when facing school refusal.

*Key words:* Behavioral contract, school refusal, autism spectrum disorder

Nyere norsk forskning viser at skolevegring forekommer hos mellom 0,4-5,4 % av barn i grunnskolen (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015). Skolefravær rapporteres som et økende problem ifølge skoler og PPT. De elevene som er mye borte fra skolen eller som faller ut av skolen er en heterogen gruppe, og grunnene til fraværet er ofte komplekse (Havik, 2018). Skolefravær omhandler både a) elever som vegrer seg for å gå på skolen,

men som møter opp og b) elever som er borte fra skolen i enkelttimer eller dager (Kearney, 2008). Det er mange faktorer som bidrar til skolevegringsatferd. Emosjonelle og atferds-messige problemer, psykosomatiske plager og sosiale vansker sees ofte hos elever med skolevegringsatferd (Egger, Costello, & Angold, 2003; Havik, 2015). Begrepet skolevegring brukes i mange sammenhenger uavhengig av hva som er årsaken til skolenektingen.

Sållmann og Holden argumenterer for at en bør skille mellom begrepene skolevegring

---

Korresponderende forfatter er Jørn Isaksen, E-post: [jorn.isaksen@inn.no](mailto:jorn.isaksen@inn.no). Telefon: 48478075

og skolenektingsatferd (Sållmann & Holden, 2009). Skolenektingsatferd vil si det eleven gjør for å slippe å gå på skolen. Fokuset flyttes dermed fra vegring som en tilstand til nekting som atferd som har funksjon. Analysen rettes med dette mot hvilke forhold i barnet eller omgivelsene som medfører at nekting forekommer og opprettholdes. Begrepet nekting innebærer ikke en antydning om at barnet er vrangt eller motvillig og dermed nekter. Det er vanlig å operere med to typer skolenektingsatferd, innadventt skolenektingsatferd og utadventt skolenektingsatferd. Eksempler på innadventt skolenektingsatferd kan være angstsymptomer, gråt, somling eller klenging på nærpersoner. Utadventt skolenektingsatferd kan bestå i skriking, avstikking, låse seg inne, angrep på personer og ødeleggelser, altså mer utagerende atferd (Kearney & Albano, 2000). Når atferd vurderes til å forekomme for sjelden eller for ofte, sammenlignet med hva som betegnes som vanlig, benyttes begrepene underskuddsatferd og overskuddsatferd (Cooper, Heron, & Heward, 2019). Skolenektingsatferd kan dermed klassifiseres som en overskuddsatferd, mens oppmøte på skolen kan defineres som en underskuddsatferd. Atferdsanalyse, med funksjonelle tilnærminger til skolefravær, kan være et viktig bidrag i behandlingen av komplekse saker med skolefravær.

Autismespekterforstyrrelser (ASF) er en utviklingsforstyrrelse der de første symptomene vanligvis kommer i løpet av barnets tre første leveår. ASF kjennetegnes av vedvarende svikt i sosial fungering og kommunikasjon og repetitiv, begrenset og ensformig atferd (WHO, 1999). Alvorlighetsgrad og symptomer varierer fra person til person. Noen personer med ASF vil trenge hjelp hele livet, andre vil være i stand til å leve et uavhengig liv som voksne (Isaksen, Diseth, Schjølberg, & Skjeldal, 2012). Forekomsten av skolevegring er betydelig høyere hos elever med ASF sammenlignet med normalpopulasjonen (Munkhaugen, Gjevik, Pripp, Sponheim, & Diseth, 2017). Munkhaugen og kolleger (Munkhaugen et al., 2017) viser til at 42.6 %

av elevene med ASF som de undersøkte, viste grader av skolevegring. En av få internasjonale studier på området viste at skolevegring forekom hos 27.3 % av elevene med ASF (Kurita, 1991). Nyere studier viser også til at skolevegring er et omfattende problem blant elever med ASF (Adams, 2022)

Atferdsavtaler er en type atferdsanalytisk metodikk som kjennetegnes ved at det spesifiseres (a) under hvilke betingelser og hvordan en gitt atferd skal utføres og (b), hvilken konsekvens utført atferd leder til for den det gjelder (Cooper et al., 2019; Vandbakk, Steingrimsdottir, & Finstad, 2019). Holden og Finstad (2010) bruker begrepet «enkle atferdsavtaler» om forsterkningsarrangement hvor det gjøres avtaler relatert til deltakelse, og hvor avtalte atferder leder til avtalte belønninger. Enkle atferdsavtaler har kort tidshorison, er arenaspesifikke, består av relativt få oppgaver, har få eller ingen nivåinndeling av oppgaver og er ikke nødvendigvis skrevne avtaler. Atferdsavtaler i sin enkleste form kan dermed sies å være når en person får og gjør én oppgave for å oppnå en bestemt belønning. Et avgjørende prinsipp er at avtalene baseres på frivillighet og medvirkning fra den det gjelder, slik at avtalene ikke skal oppleves som invaderende eller påtvunget (Holden & Finstad, 2010; Vandbakk et al., 2019). Således er atferdsavtaler et godt miljøbeholdende tiltak når økt deltakelse, bedre samsvar mellom inngåtte avtaler og gjennomførte avtaler, reduksjon av utfordrende atferd og økt selvstendighet er målet (Viken & Finstad, 2022).

Det er skrevet lite om bruk av atferdsavtaler i norske tidsskrifter, til tross for at atferdsavtaler er et mye brukt tiltak i arbeid med ulike atferdsutfordringer hos personer med utviklingshemming og autismespekterforstyrrelser (Vandbakk et al., 2019). Sållmann and Holden (2009) beskrev bruk av atferdsavtaler i arbeid med skolenekting, hvor oppmøte på skole var en av oppgavene i avtalen. Tiltaket var en kombinasjon av ekstinksjon og forsterkning, og tiltaket medførte 100% oppmøte på skole i løpet

av en periode på 10 uker. Vandbakk et al. (2019) beskrev bruk av atferdsavtaler i to uavhengige studier, hvor formålet var å etablere stabil utføring av aktiviteter i dagliglivet hos to voksne personer med lett grad av utviklingshemning. Begge studiene benyttet en multipel baseline design. Begge studiene ga gode resultater ved at samtlige aktiviteter økte gjennom tiltaksperioden. Atferdsavtaler har blitt brukt for endring av en rekke ulike over- og underskuddsatferder, som for eksempel gjennomføring av gitte lekser (Miller & Kelley, 1991), deltakelse i opplæring av ADL-ferdigheter (Rustad & Dahl, 2015) eller for deltakelse i fysisk trening (Cohen, Paradis, & LeMura, 2007) (se Viken & Finstad, 2022). I en studie fra 2007 ble atferdsavtaler brukt til å redusere utfordrende atferd på skolen for to elever med ASF (Mruzek, Cohen, & Smith, 2007). Det er fortsatt behov for å undersøke effekten av og å beskrive bruk av atferdsavtaler i arbeid med mennesker med ulike utfordringer.

Hensikten med denne artikkelen er å vise hvordan en enkel atferdsavtale ble brukt til å få en elev med ASF til å møte oftere på skolen.

## Metode

### Deltaker

Eleven i denne studien var 14 år og hadde språklig og evnemessig fungering innen normalområdet, men var svært selektiv med hensyn på hvilke aktiviteter hen deltok i og hvilke personer hen ville samhandle med. Hjemme isolerte hen seg i stor grad på eget rom og nektet samhandling med foreldre og søsken, og ble beskrevet som svært innesluttet. Eleven hadde diagnosen atypisk autisme, F84.1 (WHO, 1999) og viste i mange tilfeller sinne og frustrasjon ved henvendelser fra foreldrene, i tillegg hadde vedkommende stort skolefravær. Hjemmesituasjonen bestod ifølge foreldrene av mye mas fra deres side, noe som medførte mye krangling og protestatferd hos eleven, særlig på morgenen. Dette medførte i

mange tilfeller til at eleven ble hjemme fra skolen. Når eleven var hjemme fra skolen på dagtid, benyttet hen tiden til å se nettbaserte TV-serier og til ulike aktiviteter på internett. Elevens ulike former for nekting mot å gå på skolen defineres som overskuddsatferd, mens det å møte på skolen kan defineres som en underskuddsatferd.

### Setting

Tiltakene ble gjennomført på skolen og hjemme. Eleven deltok i undervisning og andre skoleaktiviteter sammen med klassen sin når hen var på skolen. Foreldrene deltok på ukentlige møter på omlag 30 minutter med behandlerne, hvor tiltak ble planlagt og evaluert. Disse møtene gjorde at både foresatte og pedagogisk personale ved skolen til enhver tid visste hva de skulle gjøre.

### Målatferd

Målatferden (avhengig variabel) var definert til: «Eleven møter på skolen» - spesifisert til det å møte på skolen, i klasserommet, i løpet av skoledagen. Det var ingen aktivitetskrav, men all skolerelatert aktivitet ledet til positive tilbakemeldinger fra personalet.

Om eleven møtte etter endt skoledag, eller ikke ga seg til kjenne for pedagogisk personale, ble det ikke registrert som «eleven møter på skolen». Om eleven hadde gyldig fravær, i form av for eksempel sykdom, ble det likevel registrert som fravær, men forsterkere ble formidlet som ved oppmøte på skolen.

### Vurdering av funksjonelle forhold

Som del av de funksjonelle vurderingene, ble det gjennomført FAK-beskrivelser, det vil si beskrivelser av løpende observasjoner av målatferden og hva som skjer rett før og etter atferden (Cooper, Heron, & Heward, 2019; Isaksen & Karlsen, 2018). FAK-beskrivelsene ble gjennomført over en 2 ukers periode av foreldre, trinnkontakt og assistent som var tilknyttet klassen eleven gikk i. De hadde mottatt opplæring og veiledning i gjennomføring av disse beskrivelsene. Grundig

gjennomgang av FAK-beskrivelsene viste at eleven, når hen ble vekket med beskjed om å gå på skolen, protesterte ved å si «Jeg vil ikke gå på skolen», «Jeg vil bli hjemme i dag», «Jeg ser ingen grunn til å gå på skolen» og lignende. Eleven ble som regel liggende i sengen og nektet å stå opp. Dette medførte at foreldrene begynte å mase og etter hvert ble irritable. Eleven snakket også om frykt for å dumme seg ut overfor de andre elevene og frykt for å bli syk og dø på skolen. Det er grunn til å anta at eleven unngikk situasjoner som ble opplevd som ubehagelige og at skolenektingsatferden var negativt forsterket. Når eleven var hjemme, ble tiden benyttet til å se nettbaserte TV-serier og holde på med ulike aktiviteter på internett. Analyser av FAK-beskrivelsene tydet på at tilgang til TV og internett fungerte som positive forsterkere for å være hjemme. Eleven var likevel ikke tilfreds med situasjonen og ønsket en forandring.

De funksjonelle vurderingene viste dermed at skolenektingen mest sannsynlig var opprettholdt både av positiv og negativ forsterkning.

### Tiltak

Basert på de funksjonelle vurderingene ble det utarbeidet et tiltak, som hensyntok til manglende oppmøte på skolen både var knyttet til det å unngå ubehagelige opplevelser ved oppmøte på skolen, samt å gjøre det mindre attraktivt å forbli hjemme. Tiltaket (den uavhengige variabelen) var innføring av en enkel muntlig atferdsavtale som spesifiserte målatferd og levering av tokens, i form av betingede forsterkere, som gav tilgang til antatte attraktive ting og aktiviteter, i form av ubetingede forsterkere eller «sluttforsterkere». De betingede forsterkerne i dette tiltaket var lapper med påskrift om tilgang til Wi-Fi og mobildata, mens sluttforsterkeren var tilgang til Wi-Fi og mobildata på ettermiddagene. Det ble gjennomført en gradvis økning av hvor mange kort med påskrift om tilgang til Wi-Fi og mobildata som skulle til for å veksle inn i fri tilgang til internett etter skoletid.

### Design

I denne studien ble det benyttet en innen-deltakerdesign, eller N=1 design. Dette er betegnelsen på design som bare inkluderer én deltager. Deltageren sammenlignes med seg selv, og eksperimentell kontroll vises ved at registreringer av atferd før og etter tiltak sammenlignes. Effekt av tiltaket i denne studien er basert på en AB-design (Hersen & Barlow, 1976; Isaksen & Karlsen, 2018; Viken, 2018), med påfølgende oppfølgingsmålinger. Baselinemålinger (A) ble innhentet retrospektivt, ved å gjennomgå fraværsregistreringer for de 6 siste månedene og beregne prosentvis oppmøte per måned. Målinger underveis i tiltaksfasen (B) ble innhentet over 20 uker ved at oppmøte ble registrert daglig i hele perioden, og vises i resultatene som prosentvis oppmøte per uke. Oppfølgingsmålinger er gjennomført 4, 8 og 12 uker etter avsluttet veiledning på tiltaket og viser prosentvist oppmøte per uke i de respektive ukene.

### Registrering av atferd

Registreringene er basert på forekomst og ikke-forekomst av oppmøte på skolen. Registreringene ble gjort ved hjelp av et tilpasset registreringsskjema, hvor oppmøte ble registrert daglig, plottet og oppsummert ved hjelp av et tilpasset Excel-ark hver fredag. Det ble beregnet prosentvis mestring per uke før oppsummerte data ble satt opp i grafiske fremstillinger. De retrospektive dataene i baseline-perioden ble summert per mnd. Både foreldre og personell ved skolen gjennomførte registreringer. Skolen registrerte oppmøte på skolen, slik de gjør for alle elever, mens foreldrene holdt oversikt over utlevering av belønninger. Registreringene ble samordnet av en person ansatt på skolen med ansvar for oppfølging av tiltaket.

### Preferanser

Gjennom samtaler med eleven, foreldre, trinnkontakt og assistent ble det laget en oversikt over potensielle hendelser som kunne fungere som forsterkere i tiltaket.

Hendelsene varierte mellom å være ting som kunne presenteres raskt der og da, til aktiviteter som måtte planlegges. Det mest attraktive som ble identifisert var tilgang til Wi-Fi og mobildata (4G). Ved større aktiviteter fikk eleven et bevis i form av et skrevet kort om hva hen hadde oppnådd.

### **Materiell**

I forkant av oppstart av tiltaket, ble det produsert et antall kort med teksten; «Du har fri tilgang til Wi-Fi og mobildata hjemme i ettermiddag!» og andre aktiviteter som eleven likte. Lappene ble oppbevart i et norgesglass på kjøkkenbenken hjemme hos eleven og familien.

### **Gjennomføring av atferdsavtale:**

Atferdsavtalen ble gjennomgått og presentert i det eleven ble vekket om morgenen. Avtalen ble gjort muntlig og gjennomført som følger: «Nå må du stå opp, du skal på skolen!» Eleven var forklart sammenheng mellom oppmøte på skolen og tilgangen til Wi-Fi og mobildata hjemme før oppstart av tiltaket, ved at foreldrene sa: «Om du møter på skolen, så får du fri tilgang til Wi-Fi og 4G etter skoletid»

Når eleven møtte på skolen, gav læreren eleven et kort med teksten; «Du har fri tilgang til Wi-Fi og mobildata hjemme i ettermiddag!». Eleven viste kortene til en av de pårørende etter skoletid og tilgang til Wi-Fi og mobildata ble aktivert og andre forsterkere ble formidlet som avtalt. Eleven samlet kortene i et gjennomsiktig Norgesglass som stod på kjøkkenbenken hjemme hos eleven. Foreldrene talte over kortene og formidlet forsterkere først etter 5 kort, så etter 10 nye kort, deretter 15 nye kort og så videre. Eksempler på forsterkerne som ble formidlet var små gaver i form av ting eleven ønsket seg, hjelp med å bestille varer på internett, transport og følge til bestemte aktiviteter eller små pengebeløp. Forsterkerne ble formidlet av foreldrene etter et avtalt mønster, hvor antall mestrede atferdsavtaler økte med fem ved mestring, og redusert med

fem etter to påfølgende kansellerte leveringer av betingede forsterkere.

Når eleven ikke møtte på skolen som avtalen skisserte, ble det ikke formidlet kort, og Wi-Fi og mobildata ble ikke aktivert.

### **Tiltaksintegritet**

Atferden «møter på skolen» ble operasjonalisert og presist beskrevet i en tiltaksbeskrivelse for å øke sannsynlighet for gjennomføring av forenlige observasjoner, registreringer og forenlig praksis knyttet til tiltaket. Foreldrene og ansvarlige for tiltaket hadde jevnlig møter for å diskutere gjennomføringen av tiltaket, og det er stor sannsynlighet for at dette ble gjennomført som avtalt. Skolepersonellet hadde regelmessig veiledning på tiltaksarbeidet fra spesialisthelsetjenesten gjennom tiltaksperioden. Det dukket ikke opp noen episoder med uenighet om avtalte atferder og belønninger, noe som indikerer at tiltaket ble gjennomført som planlagt, og at det var forutsigbart for eleven.

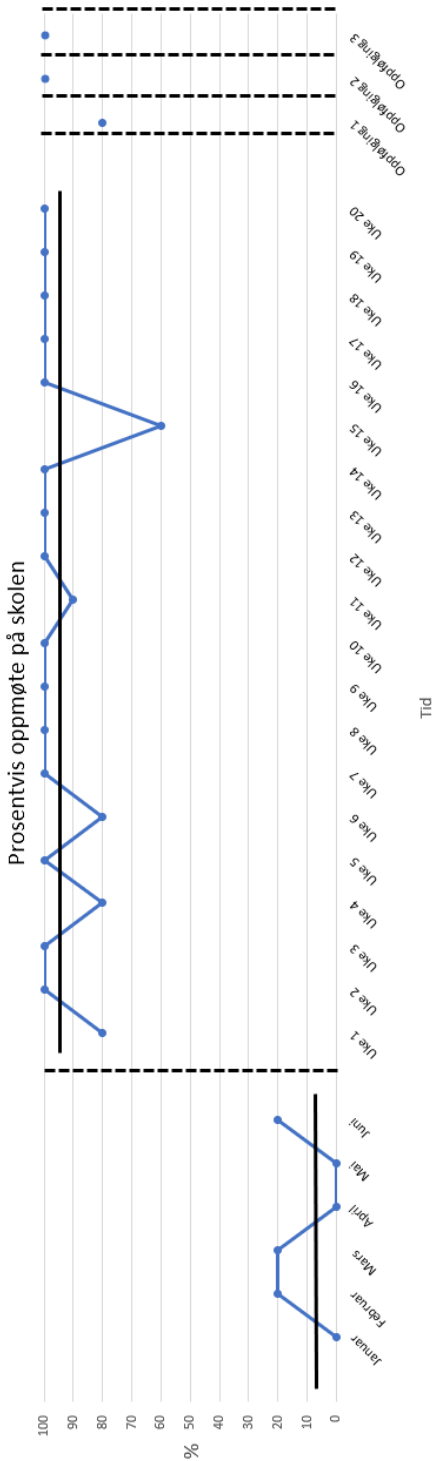
### **Resultater**

Baselinemålinger (A) ble innhentet retrospektivt, ved å gjennomgå fraværsregistreringer for de 6 siste månedene. Registreringene i figur 1 viser at eleven før oppstart av tiltaket møtte på skolen om lag 10% av mulige dager (variasjonsbredde 0-20%) i løpet av seks måneder.

Etter oppstart av tiltaket møtte eleven i 94,5 % av oppmøtemulighetene (variasjonsbredde 60-100%) i løpet av de 20 ukene tiltaket varte.

Oppfølgingsmålinger ble gjennomført 4, 8 og 12 uker etter avsluttet veiledning på tiltaket. Tiltaket ble i denne perioden utført av skolens personell og foreldrene uten at det ble gitt veiledning av ansvarlig veileder. Figur 1 viser at eleven hadde 80% oppmøte etter 4 uker, 100% oppmøte etter henholdsvis 8 og 12 uker.

Foreldrene og lærerne rapporterte spontant om mange positive endringer hos eleven som følge av mestring av den enkle



Figur 1. Figuren viser oppmøte på skolen, før, under og etter iverksett atferdsavtale

atferdsavtalen. Blant annet økt deltakelse i familiens aktiviteter, økt sosial deltakelse på skolen, økt fokus på personlig hygiene, mindre innesluttet og generelt bedre humør. I tillegg ble det rapportert bedre skolerresultater og fokus på karakterer i de ulike skolefagene.

## Diskusjon

Formålet med studien var å øke forekomst av atferden «å møte på skolen» ved bruk av en enkel muntlig atferdsavtale. Etter introduksjon av avtalen møtte eleven på skolen i mer enn 90% av oppmøtemulighetene. Dette var en økning fra et gjennomsnittlig oppmøte på 10 % i baselinefasen, og tiltaket hadde tydelig effekt. Fraværet som forekom i løpet av tiltaksperioden var relatert til sykdom og legebesøk, og var innenfor det som karakteriseres som «gyldig fravær». Ved at eleven utførte atferdsavtalen uten stadige påminnelser og korrigeringer fra foreldrene, bidro dette til å gjøre hen mindre avhengig av foreldrenes påminnelser og bistand. Foreldrene beskrev at dette medførte langt mindre mas, kringling og andre ikke-planlagte reaksjoner fra deres side, avhengig av elevens skolenektingsatferd. En kan si at det ble innført en ekstinksjonstilstand for skolenektningen ved oppstart av tiltaket. Eleven fikk ikke lenger tilgang til internett og TV-serier når hen ble værende hjemme fra skolen. Dette var nødvendig for at fraværet fra skolen ikke skulle lede til samme mengde positiv forsterkning som det å gjennomføre atferdsavtalen. For at underskuddsatferd, i dette tilfellet å møte på skolen, skal opprettholdes over tid, er det nødvendig at avtalearrangementet medfører en relativ økning i total forsterkning sammenlignet med perioden før avtalene ble introdusert for eleven (Viken & Finstad, 2022). Atferdsavtaler er fundamentert på tanken om at mengden og kvaliteten på forsterkning tilgjengelig skal være bedre ved gjennomføring av avtale, enn ved baseline og manglende gjennomføring av avtaler. Viken og Finstad (2022) gjør videre

rede for at den teoretiske forankringen for dette finnes i matchingloven (Baum, 1974, 2010; Herrnstein, 1970, 1974) som tilsier at relativ responsrate matcher relativ forsterkningsrate. Atferden er med andre ord sensitiv til forsterkning over tid gitt ulike valgalternativer (gå på skole versus å bli hjemme fra skolen).

Eleven i denne studien responderte umiddelbart godt på tiltaket i form av atferdsavtaler for å møte til undervisning på skolen. Det er grunn til å tro at eleven opplevde å ha påvirkning på egen hverdag gjennom at avtalen gav planlagt tilgang til ønskede goder som fritt bruk av internett. Utover at gjennomføring av atferdsavtaler resulterte i høyere grad av forsterkning enn i baseline og ved manglete following av de inngåtte avtalene, er det ikke stadfestet at det nødvendigvis var tiltaket som hadde effekt på elevens atferd med å møte på skolen. Det var derimot ikke etisk akseptabelt å gjeninnføre baselinebetingelsen for å sjekke om skolenektingen kom tilbake. Det er derimot rimelig å anta at eleven opplevde mer innflytelse over egen hverdag som en følge av tiltaket, og at dette kan ha medført øket motivasjon for å gå på skolen. Et grunnleggende prinsipp i utarbeidelsen av atferdsavtaler, er at målpersonen får anledning til selv å påvirke utvalget av, og velge belønninger fra gang til gang. Siden eleven selv best vet hva som motiverer hen til handlinger som å møte på skolen, var det viktig at dette ble et dynamisk element i inngåelsen av avtalene. Det ble lagt opp til at eleven kunne bytte belønning underveis eller ved avtalens slutføring dersom dette var ønsket. Det er et grunnleggende premiss for bruken av atferdsavtaler at belønningen på slutten av avtalen har forsterkende effekt (Holden & Finstad, 2010). I en del tilfeller kan det derfor være lurt å gjennomføre preferansekartlegginger for å legge til rette for at belønninger som brukes har tilstrekkelig forsterkende effekt (Bech & Ottersen, 2006; Davis et al., 2010; Fisher et al., 1992; Viken & Finstad, 2022; Windsor, Piché, & Locke, 1994).

Sosial validitet (Schwartz & Baer, 1991; Wolf, 1978) handler om i hvilken grad det en gjør av tiltaksarbeid er viktig og bra for målpersonen (Isaksen & Karlsen, 2018), samt dets estetikk og sosiale tilpasning (Viken, 2018). Tiltaket i denne studien vurderes å ha høy grad av sosial validitet av ulike grunner. Først og fremst viste eleven tegn til at hen likte gjennomføringen og snakket om reglene og belønningene i tiden hen var på skolen. Graden av brukermedvirkning var høy fordi eleven var delaktig i utformingen av tiltaket, valg av forsterkere og innhold i de inngåtte atferdsavtalene. Skolen aksepterte tiltaket og var delaktige i gjennomføringen. Foreldrene spilte en sentral rolle i gjennomføringen og de rapporterte at de likte tiltaket og at de opplevde mer harmoni i familiens hverdag etter oppstart av intervensjonen.

Av etiske årsaker vektlegger atferdsavtaler i de fleste sammenhenger hvilke ønskede atferder (underskuddsatferder) som skal forekomme, heller enn å rette fokus mot overskuddsatferder som eleven framviser. Foreldrene til eleven i denne studien rapporterte at de var godt tilfredse med elevens økte skoledeltakelse og generelle skolemotivasjon. De mente også at det ble lavere forekomster av masing og kranling i hjemmet etter at tiltaket startet. Tiltaket medførte at det ble mer fokus på ønsket, og positiv, atferd. Det ble dermed mindre fokus på fraværet fra skolen.

Denne studien har svakheter med hensyn til graden av behandlingsintegritet i gjennomføring av tiltaket. Behandlingsintegritet refererer til hvorvidt tiltaksarbeidet ble gjennomført som planlagt. Det ble underveis gjort mindre endringer og justeringer som foreldrene mente måtte til for å lykkes. Dette medførte at de to foreldrene ikke alltid gjennomførte vekkeprosedyren og avtaleinngåelsen på helt lik måte. Justeringer i gjennomføring av tiltaket ble gjennomført på veiledningsmøter om lag annenhver uke. Noen mindre kommunikasjonsutfordringer mellom hjem og skole forekom, uten at dette hadde nevneverdig innvirkning på effekten

av tiltaket. Bruken av atferdsavtaler krevde i denne studien begrenset behov for veiledning og oppfølging i gjennomføringen av tiltaket. Resultatene, sett opp mot «kostnadene» ved tiltaket, ansees å utgjøre et positivt regnestykke. Studien demonstrerte at atferdsavtaler kan gjennomføres som en integrert hendelse i hjemmets rutiner, og skolens daglige aktiviteter, og at samarbeid mellom skolens personell og foreldre kan lykkes.

Som nevnt, regnes AB-designet som ble benyttet i gjennomføringen av dette arbeidet i utgangspunktet som et svakt forskningsdesign, da en i liten grad har kontroll på hvilke faktorer som virker inn på en eventuell atferdsendring (Hersen & Barlow, 1976). I monitorering av behandlingseffekter i klinisk arbeid med enkeltindivider er det imidlertid et av de mest benyttede forskningsdesignene (Kazdin, 1982; Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Ved åpenbare behandlingseffekter vil en AB-design være tilstrekkelig til å påvise sammenheng mellom tiltak og utfall.

Andre studier med bruk av atferdsavtaler støtter antakelsen om at dette er en type intervensjon som kan passe godt i mange sammenhenger i skolen. Simonsen og kolleger fra University of Connecticut (2008) viste i en metastudie at atferdsavtaler ble benyttet mot ulike aspekter av klasseromsledelse, for eksempel å forbedre klassens struktur, opprettholde følgende av regler og forventninger til atferd i klasserommet, aktiv deltakelse fra elevene og til å anerkjenne og oppmuntre ønsket atferd. Alwahbi & Hua (2021) brukte atferdsavtaler til å motivere tre barn med ASF til å delta i trening av sosiale interaksjoner og deretter til å bruke de lærte ferdighetene i sin skolehverdag. Viken og Finstad (2022) viser til mange andre studier med bruk av atferdsavtaler i andre sammenhenger enn i skolen. Felles for ulike eksempler med bruk av atferdsavtaler er at de baseres på at eleven (eller den som er med på atferdsavtalen) har språklig forståelse til å kunne forstå atferdsavtalen godt nok. Språket er et verktøy for å «bygge broer» mellom

atferd og konsekvenser (belønninger). Målsettingen ved mange atferdsavtaletiltak er at ønsket underskuddsatferd i framtiden skal komme under kontroll av sosiale regler. Slike regler er stimuli som etablerer atferd som reguleres av beskrivelser av forhold mellom atferd og konsekvenser heller enn ved direkte kontakt mellom atferd og konsekvenser (Skinner, 1957, 1969).

Effekten av tiltaket i denne studien medvirket til at foreldrene ønsket å opprettholde det i perioden etter at oppfølgingen og veiledningen avtok. Planlagt avtrapping av tiltaket hadde vært ønskelig for å etablere målatferden under kontroll av at det etter endt skoledag var greit med tilgang til internett og andre ønskede goder. Slike forsterkningsarrangement hvor høy-sannsynlige aktiviteter (forsterkende hendelser) følger mer lav-sannsynlige aktiviteter (for eksempel oppgaver som å gå på skolen), refereres til som Premacks-prinsipp (Premack, 1959) og har regelstyring som et viktig element (Ninness, McCuller, & Ozenne, 2000). Utfordringen med at eleven i denne studien nektet å gå på skolen ble vurdert til å bestå av feilaktige forsterkningsbetingelser hvor nekting av å gå på skolen medførte raske ønskelige forsterkere, mens oppmøte på skolen medførte umiddelbart ubehag og utsettelse av ønskede aktiviteter som å være hjemme og bruke internettet. Uten at det ble innført en «hvis-så-regel» om at fremmøte på skolen medfører tilgang til ønsket internettaktivitet, mens nekting medfører at slik tilgang til internett blir fjernet, er det stor sannsynlighet for at eleven ville fortsatt å nekte å møte på skolen. Skolenektingen ble opprettholdt av positiv forsterkning ved tilgang til internett og negativ forsterkning for utsettelse av ubehaget ved å gå på skolen. Atferdsavtalen var effektiv som tiltak for å hjelpe denne eleven med å ta fremmøte på skolen steg for steg. Det ble gjennom atferdsavtalen presentert belønninger som motiverte eleven til å møte og å utstå dagene på skolen.

Målsettingen med å bruke atferdsavtale som tiltak for å etablere fram møte på skolen



fungerte altså godt. På sikt vil atferdsavtaler kunne etablere målatferden med å møte på skolen under mer naturlig stimuluskontroll. Tiltaket i denne studien har mange likhetstrekk med Sällman og Holden (2009) sin studie rettet mot å hjelpe en 15 år gammel gutt med skolenekting til å komme seg på skolen. De benyttet også ekstinksjon i kombinasjon med belønning av avtaler til å hjelpe eleven med å komme seg på skolen.

Atferdsavtalene innebærer bruk av belønninger, men vil, når de brukes hensiktsmessig, kunne erstatte skolenekting med fremmøte på skolen under mer naturlige forsterkningsbetingelser. Vi ser behov for flere studier med bruk av atferdsavtaler for å hjelpe elever og lærere med tilegnelse av hensiktsmessig atferd i møte med atferdsutfordringer i skolen. Det vil også være nyttig med studier som demonstrerer effekten av avtrapping av slike tiltak over tid.

### Samtykke til publisering

Det ble innhentet informert samtykke til publisering av denne artikkelen fra elevens foreldre, teksten er i tillegg anonymisert. Foreldrene ble informert om at de til enhver tid frem til publisering av artikkelen kunne trekke sitt samtykke.

### Referanser

- Adams, D. (2022). Child and Parental Mental Health as Correlates of School Non-Attendance and School Refusal in Children on the Autism Spectrum. *J Autism Dev Disord*, 52(8), 3353-3365. doi:10.1007/s10803-021-05211-5
- Alwahbi, A., & Hua, Y. (2021). Using contingency contracting to promote social interactions among students with ASD and their peers. *Behavior Modification*, 45(5), 671-694.
- Baum, W. M. (1974). On two types of deviation from the matching law: bias and undermatching 1. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 22(1), 231-242.
- Baum, W. M. (2010). Dynamics of choice: A tutorial. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 94(2), 161-174.
- Bech, H., & Ottersen, K-O. (2006). Kartlegging av preferanser hos en ungdom med autisme ; samsvar mellom resultater fra ulike metoder. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 33(4), 205-213.
- Cohen, S. L., Paradis, C., & LeMura, L. M. (2007). The Effects of Contingent-Monetary Reinforcement and Music on Exercise in College Students. *Journal of Sport Behavior*, 30(2), 146-160.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2019). *Applied Behavior Analysis (3rd Edition) 3rd Edition*. United States: Pearson Education (US).
- Chris Ninness, H., McCuller, G., & Ozenne, L. (2000). The Evolution of Language and Rule-Governed Behavior. In *School and Behavioral Psychology - Applied Research in Human-Computer Interactions, Functional Assessment and Treatment* (pp. 49-69). New York: Springer New York, NY.
- Davis, C. J., Brock, M. D., McNulty, K., Rosswurm, M. L., Bruneau, B., & Zane, T. (2010). Efficiency of forced choice preference assessment: Comparing multiple presentation techniques. *The Behavior Analyst Today*, 10(3-4), 440-455. doi:10.1037/h0100682
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 42(7), 797-807. doi:10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79
- Fisher, W., Piazza, C. C., Bowman, L. G., Hagopian, L. P., Owens, J. C., & Slevin, I. (1992). A comparison of two approaches for identifying reinforcers for persons with severe and profound disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 491-498.
- Havik, T. (2015). Elever som frykter skolen. *Statpedmagasinet*, 3.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. (2015).

- School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240. doi:10.1007/s11218-015-9293-y
- Herrnstein, R. J. (1970). On the law of effect. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 13(2), 243-266.
- Herrnstein, R. J. (1974). Formal properties of the matching law. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 21(1), 159-164.
- Hersen, M., & Barlow, D. H. (1976). *Single case Experimental Designs: Strategies for Studying Behavior Change*. Oxford: Pergamon.
- Holden, B., & Finstad, J. (2010). *Atferdsavtaler : et hjelpemiddel for å velge hensiktsmessig atferd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Isaksen, J., Diseth, T. H., Schjølberg, S., & Skjeldal, O. H. (2012). Observed prevalence of autism spectrum disorders in two Norwegian counties. *Eur J Paediatr Neurol*, 16(6), 592-598. doi:10.1016/j.ejpn.2012.01.014
- Isaksen, J., & Karlsen, A. (2018). *Innføring i atferdsanalyse 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kazdin, A. (1982). *Single-Case Research Designs: Methods for Clinical and Applied Settings*. New York: Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. doi:10.1016/j.cpr.2007.07.012
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2000). *When children refuse school - A cognitive behavioral therapy approach - therapist guide*. New York: Oxford University Press.
- Kurita, H. (1991). School refusal in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(1), 1-15.
- Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 73. doi:10.1901/jaba.1994.27-73
- Mruzek, D. W., Cohen, C., & Smith, T. (2007). Contingency Contracting with Students with Autism Spectrum Disorders in a Public School Setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(2), 103-114
- Munkhaugen, E., Gjevik, E., Pripp, A., Sponheim, E., & Diseth, T. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41, 31-38.
- Premack, D. (1959). Toward empirical behavior laws: I. Positive reinforcement. *Psychological Review*, 66(4), 219-233. doi:https://doi.org/10.1037/h0040891
- Rustad, E., & Dahl, O. (2015). Tiltak basert på tegnøkonomi og ukeplan for å øke deltagelse i ADL-ferdigheter hos en person på 14 år.(Scaniaavtalen). *emaa. no*, 5, 7-14.
- Schwartz, I. S., & Baer, D. M. (1991). Social validity assessments: Is current practice state of the art? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 189-204.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental designs for generalized causal inferenc*. Boston New York: Houghton Mifflin Company.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice1. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*: BF Skinner Foundation.
- Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis*: New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sållmann, J., & Holden, B. (2009). Behandling av skolenekting hos 15 år gammel gutt ved hjelp av ekstinksjon og atferdsavtale. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*,

- 36(2), 79-87.
- Vandbakk, M., Steingrimsdottir, H., & Finstad, J. (2019). Økt utføring av hverdagsaktiviteter gjennom atferdsavtaler. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 46(1), 15-28.
- Viken, K. (2018). *Atferdsanalytisk miljøbehandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Viken, K., & Finstad, J. . Atferdsavtaler. In S. Haugland, U. Berge, K. Gjermestad, K. Høium, & J. A. Løkke (Eds.), *Kunnskapsbasert miljøterapeutisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- WHO, W. H. O. (1999). *International Classification of Diseases: Tenth Revision*. Retrieved from Genova:
- Windsor, J., Piché, L. M., & Locke, P. A. (1994). Preference testing: A comparison of two presentation methods. *Research in Developmental Disabilities*, 15(6), 439-455.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203-214. doi:10.1901/jaba.1978.11-203.