

MASTEROPPGAVE

Tittel: Forebygging av atferd som utfordrer i et
atferdsanalytiskperspektiv

Tawar Sarzali-Peroti

15.05.2023

Studienavn: Masterstudiet i spesialpedagogikk

Avdelingsnavn: Institutt for Pedagogikk, IKT og læring

En kvalitativ undersøkelse av læreres erfaringer og opplevelser med atferdsanalytiske prinsipper i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer i spesialklasser

© Tawar Sarzali Peroti

2023

Forebygging av atferd som utfordrer i et atferdsanalytiskperspektiv i spesialklasser

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å få en bredere forståelse av hvilke erfaringer lærere som jobber i spesialklasser har med atferdsanalysen, og undersøke hvordan det kan bidra til å forebygge atferd som utfordrer, og undersøke hvilke muligheter og utfordringer det kan gi – og om dette kan bidra til å legge til rette for at elever i spesialklasser kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen de får i disse klassene ved at atferd som utfordrer forebygges.

Problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunn og formål er studiens problemstilling satt til følgende: *hvordan kan atferdsanalyse bidra til å forebygge atferd som utfordrer i spesialklasser?*

Metode og utvalg

Kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervju er brukt som datainnsamlingsmetoder for å belyse undersøkelsens problemstilling. Den analytiske tilnærmingen er gjort med utgangspunkt i fenomenologien, med fokus på læreres erfaringer og opplevelser. Utvalget er rekruttert strategisk og ved hjelp av snøballmetoden. Utvalget i studien består av seks lærere, hvor tre av informantene jobber i spesialklasser per dags dato, og tre tidligere har gjort det.

Resultater og avslutning

Resultatene fra denne undersøkelsen indikerer at informantene erfarte at atferdsanalytiske prinsipper er viktige i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer. Informantenes erfaringer og opplevelser var positive, men de ga uttrykk for at prinsippene må benyttes etter nøye analyser og kartlegginger, samt med varsomhet. Konklusjonene påpeker at det er nødvendig å være bevisst det etiske aspektet.

Nøkkelord

Atferdsanalyse, anvendt atferdsanalyse, forebygging, spesialklasse, atferd som utfordrer.

Abstract

Background and purpose

The purpose of this study is to broaden our understanding of the experiences of teachers working in special classes with behavior analysis. The aim is to investigate how behavior analysis can contribute to preventing challenging behavior and explore the opportunities and challenges it presents. The study also aims to determine whether behavior analysis can help students in special classes achieve satisfactory outcomes from their education by preventing challenging behavior.

Research questions

Based on the background and purpose, the study's problem is formulated as follows: *How can behavior analysis contribute to preventing challenging behavior in special classes?*

Method and sample

The study uses a qualitative approach and semi-structured interviews to collect data. The analytical approach is based on phenomenology, with a focus on the experiences of teachers. The sample was recruited using strategic and snowball sampling. The study's sample consists of six teachers, three of whom are currently working in special classes and three who have previously worked in special classes.

Results and conclusion

The study's results indicate that behavior analytic principles are essential in preventing challenging behavior, according to the informants. The informants had positive experiences with behavior analysis, but they cautioned that the principles must be used with careful analysis and assessment, as well as ethical considerations. The study concludes that it is necessary to be aware of the ethical aspect when using behavior analysis in special classes.

Keywords

Behavior analysis, applied behavior analysis, prevention, special education class, challenging behavior.

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en lang og krevende prosess, og det har til tider vært en følelsesmessig berg-og-dal-bane. Jeg hadde ikke klart å gjennomføre dette uten gode støttespillere og hjelp.

Det er mange som fortjener å bli takket for at de har støttet meg gjennom denne masteroppgaven. Takk til informantene mine som tok seg tid til å dele sine erfaringer. Uten dere hadde ikke det vært mulig å gjennomføre denne studien. Tusen takk for at dere gav av dere selv og lærte meg mye nyttig informasjon.

Jeg vil også takke familien min - mamma, pappa og storebroren min. Dere har heiet på meg og gitt meg motivasjon under hele skriveprosessen. Takk for at dere alltid stiller opp for meg, og for at dere legger til rette for at jeg skal nå mine mål. Takk til mannen min, Perot, for at du har troen på meg og gitt meg tro på meg selv under hele masterløpet. Tusen takk for at du har tatt i et ekstra tak med sønnen vår, Miran, slik at jeg har fått mulighet til å fokusere på å skrive oppgaven. Det hadde aldri gått uten dere!

Retter en stor takk til kollegaene og vennene mine, spesielt Tone og Anders for gode råd og tilbakemeldinger. Takk for at dere har lest gjennom utallige utkast og vært oppmuntrende.

Til slutt vil jeg takke veilederen min, Veslemøy Maria Fossum Johansson for gode tilbakemeldinger, innspill og konstruktiv kritikk som har vært viktige for det endelige resultatet. Ditt bidrag har vært avgjørende.

Oslo, mai 2023

Tawar Sarzali-Peroti

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	10
1.1. Bakgrunn for valg av tema	10
1.2. Formål.....	10
1.3. Avgrensning.....	10
1.4. Tidligere forskning	11
1.5. Problemstilling.....	11
1.6. Begrepsavklaring	12
1.6.1. Spesialklasse	12
1.6.2. Atferd som utfordrer	12
1.6.3. Forebygging	12
1.6.4. Atferdsanalyse.....	13
1.7. Studiens oppbygging	13
2. Teori.....	15
2.1. Spesialklasse	15
2.1.1. Debatten rundt spesialklasser.....	17
2.2. Atferd som utfordrer	18
2.2.1. Atferd som utfordrer	18
2.2.1. Alvorlighetsgrad	21
2.2.2. Årsaker til atferd som utfordrer og viktige faktorer i arbeidet med atferd som utfordrer	21
2.3. Forebygging.....	24
2.3.1. Primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging	24
2.4. Atferdsanalyse	25
2.4.1. Atferdsanalysens historie	25
2.4.2. Atferdsanalyse.....	27
2.4.3. Anvendt atferdsanalyse	32
2.4.4. Hvordan kan det benyttes?	33
2.4.5. Utviklingen av atferdsanalyse i dag.....	34
2.4.6. Kritikk av anvendt atferdsanalyse.....	35
3. Metode	36
3.1.1. Kvalitativ tilnærming	36
3.1.2. Intervju som metode	37
3.2. Analytisk tilnærming	38

3.2.1. Fenomenologi	38
3.3. Forforståelse	39
3.4. Utvalg.....	40
3.4.1. Utvalgskriterier	40
3.4.2. Rekruttering av informanter.....	40
3.4.3. Presentasjon av utvalget.....	42
3.5. Intervju.....	43
3.5.1. Utforming av intervjuguide.....	43
3.5.2. Prøveintervju.....	43
3.5.3. Gjennomføring av intervju.....	44
3.6. Behandling av datamateriale	45
3.6.1. Transkribering.....	45
3.6.2. Analytisk fremgangsmåte	45
3.7. Kvalitet	47
3.7.1. Reliabilitet.....	48
3.7.2. Validitet.....	49
3.8. Etiske refleksjoner	51
4. Presentasjon og drøfting av funn.....	53
4.1. Kategorisering av funn.....	53
4.2. Resultat - atferd som utfordrer	54
4.2.1. Drøfting – atferd som utfordrer.....	56
4.3. Resultat - forebygging.....	60
4.3.1. Drøfting – forebygging	63
4.4. Resultat - atferdsanalyse	65
4.4.1. Drøfting – atferdsanalyse	69
5. Avslutning	73
5.1. Begrensninger	75
5.2. Veien videre	75
Litteraturliste.....	77
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	88
Vedlegg 2: Intervjuguide	90
Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	92
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD (nå Sikt).....	93

1. Innledning

Problematferd blant elever er en utfordring mange skoler strever med å håndtere. Det dreier seg om handlinger som bryter med skolens regler, normer og forventninger, og som hemmer undervisning og læring eller barnas utvikling og positive samhandling med andre (Rygqvold & Ogden, 2017 s.101). Ca. ti prosent av elevene i grunnskolen har problemer som er så alvorlige at elevene kan sies å ha atferdsproblemer, eller i risiko for å få det (Ogden, 2022). Som samfunn er vi avhengige av at skolene våre fungerer godt, og at elevene våre får den opplæringen de har krav på. Derfor er det viktig at vi forebygger problematferd så tidlig som mulig, for å redusere omfanget av denne typen atferd i norske skoler (Aase, Lønnum, Sørli, Hagen, Gustavson & Utgarden, 2020).

Denne innledningen vil redegjøre for bakgrunnen for valg av tema og undersøkelsens formål, avgrensninger og tidligere forskning. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål vil presenteres, og videre vil jeg kort gjøre rede for oppgavens nøkkeltbegreper og oppbygging.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Som lærer i en spesialklasse har jeg erfaring med atferd som utfordrer, og har i forbindelse med det forebyggende arbeidet testet mange ulike metoder og iverksatt utallige tiltak. Gjennom samarbeid med eksterne instanser har jeg blitt presentert for ulike prinsipper innenfor atferdsanalysen som har vekket en interesse for feltet. Bakgrunnen for studien min er basert på min interesse av hvordan jeg som lærer kan bidra til å hjelpe elevene mine til å utvise ønsket atferd i større grad. Valget falt på spesialklasser da jeg opplever at det er lite oppmerksomhet og forskning som gjøres direkte inn mot denne gruppen.

1.2. Formål

Formålet med dette masterprosjektet er å få frem perspektivet til lærere i spesialklasser, og å undersøke deres erfaringer med atferdsanalysen, og hvordan dette kan bidra til å forebygge atferd som utfordrer. Jeg ønsker samtidig å se på hvilke muligheter og utfordringer det kan gi, og hvordan elever i disse klassene kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen ved at atferd som utfordrer forebygges.

1.3. Avgrensning

Formålet med undersøkelsen er ikke å få et «vi og de»-perspektiv, med å synliggjøre spesialklasser og sette fokus på arbeidet som gjøres i disse klassene. Studien var hovedsakelig avgrenset til lærere som jobber i en spesialklasse, og som kjenner til atferdsanalysen. På bakgrunn av at det var vanskelig å skaffe informanter, ble kriteriet utvidet til å også omhandle

lærere som tidligere har jobbet i spesialklasser. Selv om oppgaven tar for seg spesialklasser, er oppgavens hovedvekt på atferdsanalysen og den i forhold til det forebyggende arbeidet med atferd som utfordrer. Empiri viser at atferdsanalyse er mest vanlig intervensjon for personer med autisme (Ahearn & Tiger, 2013; Eldevik, Hastings, Hughes, Jahr, Eikeseth & Cross, 2009; Reinchow, Barton, Boyd & Hume, 2012), og at det primære fokuset, i tillegg til personer med autisme, er personer med psykisk utviklingshemming (Kurtz & Lind, 2013). I spesialklasser er atferdsvansker ofte en tilleggsvanske, derfor vil ikke de andre diagnoser få like stor plass, og jeg vil ikke gå i dybden på disse. Elevgruppen som går i en spesialklasse, vil bli gjort rede for i kapittel 2.1.

Videre vil denne oppgaven ta for seg elever med utagerende og aggressiv atferd. Innagerende atferd vil ikke få plass i denne oppgaven, da dette kan begrunnes med at denne type atferd ikke er forstyrrende for medelever i like stor grad som utagerende atferd.

1.4. Tidligere forskning

Etter søk om tidligere forskning knyttet til spesialklasser, erfarte jeg at det var utfordrende å finne forskning knyttet til det temaet som denne studien tar for seg. Det er gjort mye forskning på atferdsanalysen, spesielt i USA, og særlig temaene atferdsanalyse, spesialklasse og atferd som utfordrer hver for seg. Men jeg opplevde likevel at det var utfordrende å finne forskning knyttet til den samme tematikken som denne undersøkelsen tar for seg.

Jeg kom fort over boken til Cooper, Heron og Heward (2020) «Applied Behavior Analysis», som er en omfattende og detaljert bok som handler om teori og praksis innen anvendt atferdsanalyse. Boken gir en omfattende oversikt over prinsippene og teknikkene som brukes innen anvendt atferdsanalyse, og viser hvordan de kan anvendes for å behandle en rekke atferdsproblemer hos enkeltpersoner. Boken inneholder en bred oversikt over teori, prinsipper og teknikker innen anvendt atferdsanalyse, og benyttes som standardreferanse innen feltet. Boken bygger på tidligere forskning og teori innen atferdsanalyse. Boken til Cooper et al. (2022) benyttes som hovedteori i kapittelet om atferdsanalyse.

1.5. Problemstilling

Jeg har formulert følgende problemstilling: *Hvordan kan atferdsanalyse bidra til å forebygge atferd som utfordrer i spesialklasser?*

Med følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har et utvalg lærere med bruk av atferdsanalytiske prinsipper og hvordan benyttes dette i praksis?
- Hvilke utfordringer kan oppleves med bruk av atferdsanalytiske prinsipper?

1.6. Begrepsavklaring

Oppgavens problemstilling tar for seg ulike nøkkelbegreper, og jeg vil i det følgende avklare og avgrense de sentrale begrepene i hovedproblemstillingen: *hvordan kan atferdsanalyse bidra til å forebygge atferd som utfordrer i spesialklasser?*

De sentrale nøkkelbegrepene i problemstillingen er spesialklasse, atferd som utfordrer, forebygging og atferdsanalyse.

1.6.1. Spesialklasse

I fagterminologien brukes det ulike begreper om en spesialklasse. Det blir benyttet betegnelser som eksempelvis spesialbase, spesialavdeling, spesialklasse, forsterkede avdelinger eller byomfattende spesialgruppe. Spesialklasser defineres som en tilrettelagt klasse for elever med spesielle behov (Kunnskapsdepartementet, 2020; Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Spesialklasser er inndelt etter diagnose, forutsetninger og behov. Diagnosene funksjonshemming og autismespekterforstyrrelser er godt representert i spesialklasser, og elever som har en diagnose kan også ha en tilleggsvanske som eksempelvis atferdsvansker (Spencer, Pettygrover, Christensen, Pedersen, Cunniff, Meaney, Soke, Harrington, Durkin & Rice, 2018). I denne oppgaven benytter jeg spesialklasse. Spesialklasse blir definert nærmere i kapittel 2.1.

1.6.2. Atferd som utfordrer

Det benyttes mange uttrykk for atferdsproblemer blant barn og unge, blant annet psykososiale vansker, sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker, antisosial atferd, samspillvansker, tilpasningsvansker og psykiske helseproblemer (Olsen & Traavik, 2010 s.81). Det finnes ikke en klar definisjon på atferdsproblemer, men det kjennetegnes ved vedvarende opposisjonell, aggressiv og/eller ødeleggende atferd som har negative konsekvenser for en selv eller andre (Ogden, 2022 s.21). I denne oppgaven benytter jeg begrepet atferd som utfordrer for problematferd. Atferd som utfordrer defineres nærmere i kapittel 2.2

1.6.3. Forebygging

Å forebygge betyr å iverksette tiltak mot risikofaktorer, samtidig vedlikeholde og videreutvikle det som er løfterikt (Befring, 2020). Vi kan dele forebygging inn i tre kategorier,

primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging (Helland, 1998).

Forebygging blir definert nærmere i kapittel 2.3

1.6.4. Atferdsanalyse

Problemstillingen i denne masteroppgaven omhandler atferdsanalysen. John B. Watson og B. F. Skinner er to viktige teoretikere som har satt grunnlaget for atferdsanalysen. Watson (1930) er mest kjent for det han beskrev for stimulus-respons, mens Skinner (1938) sitt bidrag var hans oppdagelse og eksperimentelle analyse av effekten av konsekvenser på atferd.

Atferdsanalysen er vitenskapen som studerer miljømessige hendelser som endrer atferd. Ved å jobbe atferdsanalytisk ser vi på hva som skjer i forkant av en handling, og hvilke konsekvenser handlingen får (Isaksen & Karlsen, 2018). Oppgavens hovedvekt vil støtte seg mest på anvendt atferdsanalyse, da denne består av prinsipper som i høyest grad benyttes i spesialklasser (Løkken, Arntzen & Løkke, 2012; Ahearn & Tiger, 2013; Kurtz & Lind, 2013). Donald M. Bear, Montrose M. Wolf og Todd R. Risley (1968) var tre amerikanske psykologer som bidro stort innenfor anvendt atferdsanalyse, og beskrev syv dimensjoner hvor det tydeliggjøres hva det er, og som har blitt en definisjon på anvendt atferdsanalyse som benyttes i dag. Dette vil bli redegjort for i avsnitt 2.4.3. Atferdsanalysen blir definert nærmere i kapittel 2.4.

1.7. Studiens oppbygging

Kapittel 1 *innledning*, tar for seg bakgrunn for valg av tema, tidligere forskning, presentasjon av problemstilling og avgrensninger.

Kapittel 2 *teori*, redegjør for teori. Først vil spesialklasser presenteres, deretter atferd som utfordrer, videre vil det gjøres rede for hva forebygging er og til slutt presenteres atferdsanalyse, som er grunnmuren i undersøkelsen. Under atferdsanalyse vil de mest sentrale prinsippene innenfor denne bli gjort rede for. Kapittelet vil være sentralt for kapittel 4, og vil fungere som bakteppe for hele oppgaven.

Kapittel 3 *metode*, handler om hvilke metoder som er brukt i undersøkelsen. Det vil bli presentert hvorfor og hvordan jeg har gått frem i dette prosjektet. Først vil det bli gjort rede for kvalitativ tilnærming og intervju som metode. Deretter vil studiens analytiske tilnærming presenteres, som er fenomenologisk. Min forforståelse som forsker vil presenteres. Videre vises det til studiens utvalg, intervjuprosessen og behandling av datamateriale. Til slutt vil kapitelet ta for seg studiens kvalitet gjennom reliabilitet, validitet og etikk.

Kapittel 4 *presentasjon og drøfting av funn*, presenterer studiens funn. Funnene presenteres i temaene atferdsanalyse, forebygging og atferd som utfordrer, og det vil bli drøftet etter hvert tema med utgangspunkt i problemstillingen og valgt teori. Funnene drøftes opp mot teorien som presenteres i kapittel 2.

Kapittel 5 *avslutning*, oppsummerer hovedfunnene, presenterer mulige implikasjoner og refleksjoner om veien videre.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg gå dypere inn på hva en spesialklasse er og hvilke elever som er i fokus i denne undersøkelsen. Videre vil jeg gjøre rede for atferd som utfordrer, forebygging og atferdsanalyse.

2.1. Spesialklasse

Internasjonalt dukket de første spesialskolene opp mot slutten av 1700-tallet. Den første norske spesialskolen ble opprettet i Trondheim i 1825, som var et døveinstitutt. I 1881 kom abnormskoleloven som handlet om at abnorme barn skulle få undervisning. Dette gjaldt barn som var blinde, døve eller åndsvake (Simonsen, 2007). Spesialskoler ble opprinnelig etablert for å gi utdanning til blinde, døve og døvblinde elever, og utviklet seg senere til å omfatte andre grupper av elever med spesielle behov.

De første spesialskolene var opprettet for private, men med offentlig driftstøtte (Tøssebro, 1997). Det var først tidlig på 1960-tallet at spesialskolene tok imot alle grupper av utviklingshemmede. Lov om spesialskoler trådte i kraft i 1951 til 1976 (Ekeberg & Holmberg, 2004). Loven favnet kategorier av elever med spesielle behov. De statlige spesialskolene ble lagt ned eller omorganisert i 1992, da debatten om inkludering og at alle burde få rett til å gå på skole i sitt nærmiljø ble aktuelt (Ogden, 2022; Ekeberg & Holmberg, 2004). Likevel har det vokst fram et mylder av lokale spesialtiltak. Utdanningsdirektoratets tall for skoleåret 2020/2021 viste at det var 363 skoler i Norge med egne avdelinger for spesialundervisning (spesialklasser), hvorav 71 av disse var rene spesialskoler (Grunnskolen informasjonssystem), og at 4317 elever fikk sin skolegang i spesialskoler, spesialgrupper, og andre tiltak utenfor skolen mer enn én dag i uken. Alternative skoler er segregerte tiltak som av og til tilbys elever med moderate til relativt store atferdsvansker og skolefaglige mestrings- og motivasjonsproblemer (Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2003 s.11).

I fagterminologien brukes det ulike begreper om en spesialklasse, eksempelvis spesialbase, spesialgruppe, spesialavdeling, spesialklasse, forsterkede avdelinger eller byomfattende spesialgruppe. Denne oppgaven benytter begrepet spesialklasse.

I St. Meld. 6 (Kunnskapsdepartementet, 2020 s.12) og St. Meld. 45 (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013 s.16) defineres spesialklasser som en tilrettelagt klasse for elever med særlige behov. Det skal være hensyn til eleven, ikke hensyn til kommunen eller

skolen, som avgjør bruk av spesialklasser. Opplæringstilbudet skal være slik at elevene får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Dette presiseres i Opplæringslova §5-1 hvor det står at *«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning»* (Lovdata, 2005). Opplæringslova §5-1 regulerer retten til grunnskoleopplæring for barn og ungdom i Norge. Bestemmelsen fastslår at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evne, interesser og forutsetninger, og at den skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å kunne delta i samfunnet og arbeidslivet. Opplæringslova §5-4 pålegger skolene å samarbeide med foresatte for å sikre at elevene får god oppfølging (Lovdata, 2013). Videre pålegges også skolene å legge til rette for at elevene får tilstrekkelig med utfordringer og mestring, og at de opplever trivsel og trygghet på skolen. Til slutt fastslår bestemmelsen at elever som av ulike grunner ikke kan følge den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning. Det skal fattes enkeltvedtak jr. §5-3 i Opplæringslova (Lovdata, 2016), for elever som får spesialundervisning jf. §5-1, og man skal utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP), som er nedfelt i Opplæringslova §5-5 (Lovdata, 2014).

I spesialklassene i en kommune på Østlandet går det elever fra forskjellige bydeler, derfor gjør dette det til byomfattende spesialklasser. Organiseringen og inndelingen er gjort etter diagnose, forutsetninger og behov. I en spesialklasse er diagnosene funksjonshemming og autismespekterforstyrrelser representert. Elever som har en diagnose, kan også ha en tilleggsvanske som eksempelvis atferdsvansker (Spencer, Pettygrover, Christensen, Pedersen, Cunniff, Meaney, Soke, Harrington, Durkin & Rice, 2018). Formålet med spesialklasser er å gi elever et tilpasset opplæringstilbud slik at de kan lære og utvikle seg på en måte som er tilpasset deres individuelle behov, evner og forutsetninger. På denne måten kan elevene i spesialklasser oppleve mestring, og få muligheten til å utvikle seg til sitt fulle potensial (Tøssebro, 2006; Åmot & Ytterhus, 2006). Det jobber både lærere, spesialpedagoger, vernepleiere, barnehagelærere og ufaglærte og faglærte assistenter som barne- og ungdomsarbeidere og miljøterapeuter i klassene. Behovene i spesialklasser er mange og ulike, og derfor trengs det tverrfaglig team rundt elevene. Lærerne har ansvar for å utarbeide den individuelle opplæringsplanen for elevene. Denne utformes på bakgrunn av en sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), utarbeidet av en pedagogisk-psykologisk rådgiver (Lundeby, 2006).

2.1.1. Debatten rundt spesialklasser

Kritikken og debatten rundt spesialklasser har vært en pågående diskusjon i mange år, og det er mange synspunkter på dette emnet. Kritikken dreier seg hovedsakelig om at spesialklasser kan føre til stigmatisering og segregering av elever med spesielle behov.

Inkluderingsprinsippet står høyt i den norske skolen og er forankret i Opplæringsloven, hvor det slås fast at alle elever har rett til tilpasset opplæring og at skolen har plikt til å tilrettelegge for at alle elever kan delta i opplæringen uavhengig av funksjonsnedsettelse, etnisk bakgrunn, kjønn og andre forhold (Lovdata, 1998). Dette er også hovedbudskapet i Salamanca-erklæringen, som presiserer at alle barn har rett til en inkluderende utdanning (UNESCO, 1994). I FNs barnekonvensjon slås det fast at alle barn har rett til utdanning og at denne utdanningen skal være tilpasset det enkelte barns behov og evner (Barnekonvensjonen, 1989). St. Meld. 18 (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2021) slår fast at inkludering i skolen handler om å skape en fellesskapskultur der alle elever opplever tilhørighet og respekt. Behovet for å inkludere elever med spesielle behov i vanlige klasser og skoler, handler om at de ikke skal bli ekskludert eller diskriminert. Gjennom dette vil det føre til bedre inkludering og økt aksept av mangfold i samfunnet.

På den andre siden handler det også om at spesialklasser kan være nødvendige for elever med spesielle behov, spesielt de som har behov for en spesiell tilnærming til læring eller andre tjenester som ikke kan tilbys i vanlige klasserom. Dette handler om at elevene kan få bedre utbytte av opplæringen og en mer tilpasset tilnærming til deres behov og forutsetninger (Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl, 2018).

En annen bekymring handler om at de ansattes kompetanse ikke er tilstrekkelig. Utdanningen kan gis av ufaglærte som kan føre til at elever ikke når sitt fulle potensial, og dermed ikke blir forberedt på en arbeidsstyrke som krever en rekke ferdigheter og evner (Nordahl & Hausstätter, 2009; Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron, Lansing & Bobo, 2011; Haug, 2017).

Samlet sett er det mange faktorer som må tas i betraktning, og det er viktig å finne en balanse mellom å tilby elever med spesielle behov en tilpasset opplæring, samt strebe mot å utvikle en inkluderende og mangfoldig skole. Det er viktig å tenke på elevens beste ut fra deres forutsetninger, evner og behov – og det er dette som bør veie tyngst når man organiserer undervisningen og tilbudet.

2.2. Atferd som utfordrer

I en spesialklasse kan diagnosene funksjonshemming og autismespekterforstyrrelser være representert. I dette prosjektet er informantene lærere som jobber i spesialklasser der elever med autismediagnosen er representert i stor grad. Selv om diagnosen autisme ikke vil bli gjort rede for ytterligere vil autisme bli nevnt, dette fordi diagnosen kan innebære tilleggsvansken atferdsvanske. Elever som har en diagnose, kan også ha en tilleggsvanske som eksempelvis atferdsvansker (Spencer et al., 2018). For å belyse studiens problemstilling vil dette kapittelet gjøre rede for hva atferd som utfordrer er, årsaker til at det forekommer og viktige faktorer i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer.

2.2.1. Atferd som utfordrer

Problematferd er et aktuelt tema i den norske skolen. Det skaper både frustrasjon, oppgitthet, bekymring og irritasjon hos lærere, foresatte og medelever (Sørli, 2000). Ved siden av lærevansker er atferdsproblemer den største utfordringen i dagens skole (Ogden, 2022 s.11). Cirka ti prosent av elever i grunnskolen har problemer som er så alvorlige at elevene kan sies å ha atferdsproblemer, eller at de befinner seg i risikozonen for utvikling av slike (Rygve & Ogden, 2017 s.106).

Det benyttes mange uttrykk for atferdsproblemer blant barn og unge, blant annet psykososiale vansker, sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker, antisosial atferd, samspillvansker, tilpasningsvansker og psykiske helseproblemer. Uansett hvilken betegnelse man benytter, dreier dette seg om barn og unge som har utfordringer med seg selv, som strever sosialt i forhold til jevnaldrende, og som har et dårlig forhold til sine lærere og/eller foreldre (Olsen & Traavik, 2010 s.81). Utagerende barn og unge oppfattes som vanskelige. Flere har et skoleliv som har vært preget av negative tilbakemeldinger og ydmykende irettesettelser.

Atferdsproblemer kan komme til uttrykk på flere måter, og vi kan skille mellom internalisert atferd og eksternalisert atferd. Internalisert atferd er innadvendt atferd som eksempelvis kan være angst, depresjon og tilbaketrekning. Eksternalisert atferd er utagerende atferd som kan være aggressiv, norm- og regelbrytende (Rygve & Ogden, 2017, s.101). Det finnes ikke en klar definisjon på atferdsproblemer, men det kjennetegnes ved vedvarende opposisjonell, aggressiv og/eller ødeleggende atferd som har negative konsekvenser for en selv eller andre (Ogden, 2022, s.12).

Innen atferdsanalysen er problematferd definert som atferd som er uønsket, problematisk eller skadelig for personen som utfører atferden og/eller for andre rundt dem. Dette kan inkludere en rekke atferder som eksempelvis aggresjon, selvskading, opprørskhet, trakassering, stjeling og unngåelse av sosial interaksjon. Det som definerer problematferd er ikke selve atferden i seg selv, men heller konteksten og konsekvensene som er forbundet med atferden. For eksempel kan en person som skriker høyt på en konsert ikke bli ansett som problematisk, mens samme atferd utført på et bibliotek vil bli ansett som problematisk. Innen atferdsanalysen kan problematferd klassifiseres som atferd som opprettholdes av spesifikke forsterkere, eller som en reaksjon på ulike typer stimuli eller situasjoner. For eksempel kan en person vise aggresjon som en respons på en frustrerende situasjon eller som en måte å få oppmerksomhet fra andre på. Atferdsanalytikere ser på problematferd som et resultat av en rekke faktorer, inkludert biologiske, psykologiske og miljømessige faktorer. For å redusere eller eliminere problematferd, kan atferdsanalytikere utvikle intervensjoner basert på disse faktorene, som kan inkludere tilpasning av miljøet, opplæring i alternative atferd eller bruk av forsterkning for ønsket atferd. I atferdsanalysen vil man se på hva som utløser problematferden, hva som opprettholder den og hva man kan gjøre for å endre atferden til en mer ønsket form. Dette kan involvere å identifisere og modifisere de underliggende årsakene til atferden, for eksempel en manglende ferdighet eller en følelsesmessig eller kognitiv vanskelighet som bidrar til atferden (Cooper et al., 2020; Skinner, 1938; Johnston & Pennypacker, 1980, 2009; Heward & Silvestri, 2005). Jeg vil gå nærmere inn på hva atferdsanalysen er i kapittel 2.4.

Olsen og Traavik (2010) hevder at utagerende atferd både er verbal og/eller fysiske angrep på medelever og voksne. Dette kan for eksempel være spark, lugging og slag. Ogden (2022) anser utagerende atferd som avvik fra regler og normer, og som alvorlige krenkelser av andres rettigheter, og at de nødvendigvis ikke påvirkes av konsekvensene de utløser. Dette kan for eksempel handle om mobbing, ødeleggende atferd og vold mot medelever og voksne. Befring og Duesund (2012) beskriver utagerende atferd som aggresjon og sinne som uttrykkes på en måte som skader eller truer andre eller ens egen integritet. Videre referer de til uro, og at elever med utagerende atferd ofte har vansker med relasjonsbygging. Sørli og Nordahl (1998) definerer utagerende atferd som normbrytende handlinger, og at dette eksempelvis dreier seg om mobbing, uro og bråk i klasserommet, slåssing, kjefting og vold. På lik linje som Ogden (2020) sier de at dette omhandler elever som nødvendigvis ikke bryr seg om hvilke konsekvenser handlingene vil få.

Barn og unge som har atferdsproblemer kommer ofte i konflikt med jevnaldrende på grunn av frustrasjon og sinne. De kan også komme i konflikt med voksne av like årsaker. På mange måter er aggresjon kjernen til problemene, og handlingene har ofte hensikt i å påføre andre smerte eller skade (Rygvdal & Ogden, 2017 s.100-101). Vi referer ikke til en diagnostisk kategori når vi snakker om atferdsproblemer, men til eksternaliserende atferd som varierer fra lette avvik i atferd, til mer alvorlige og omfattende avvik. Et kjennetegn er at atferden varer over tid og vises regelmessig i bestemte situasjoner, og at den bryter med normer, verdier, regler og forventninger. Atferden må i tillegg ha negative konsekvenser for andre, og være til hinder for utvikling, læring og positivt samspill med andre barn og voksne (Berg, Johansen, Jardim, Forsetlund & Nguyen, 2020 s.14). De to mest vanlige atferdsdiagnosene er atferdsforstyrrelse (eng. conduct disorder – CD) eller opposisjonell atferdsforstyrrelse (eng. oppositional defiant disorder – ODD) (Ogden, 2022 s.167).

Problematferd er en vanlig bekymring for barn med utviklingshemming, inkludert autisme. Typisk er dette problematferd som aggresjon, selvskading, ødeleggelser, trass, raserianfall og forstyrrelser. Barn med problematferd har økt risiko for ekskludering og isolasjon fra sosiale relasjoner. Problematferd er bredt og barn med autisme er spesielt utsatt for å utvikle problematferd av ulike årsaker, sammenlignet med jevnaldrende uten autisme (Horner, Carr, Strain, Todd & Reed, 2002).

For det første kan barn med autisme ha vansker med å kommunisere og samhandle med andre på en adekvat måte, som kan føre til frustrasjon og stress. De kan utvise problematferd som en måte å kommunisere eller uttrykke sine behov og ønsker på. Videre kan barn med autisme ha utfordringer med sensorisk integrering, det vil si evnen til å tolke og bearbeide sensorisk informasjon fra omgivelsene. Dette kan føre til at de reagerer på stimuli på en uvanlig eller overveldende måte. Barn med autisme kan ha vansker med å tilpasse seg endringer og nye situasjoner. Dette kan føre til at de blir overveldet og stresset når de blir utsatt for nye situasjoner og rutiner, som videre kan lede til at de utviser problematferd som en respons på dette. Uten intervensjon er det mer sannsynlig at problematferd forverres enn forbedres, derfor er det viktig med tidlig intervensjon som kan bidra til å redusere problematferd og øke trivsel og fungering hos barn med autisme (Gillott, Furniss & Walter, 2001; Williams, Siegel & Mazefsky, 2018; Newcomb & Hagopian, 2017; McTiernan, Leander, Healy & Mannion, 2011; Heyvaert, Saenen, Campell, Maes & Onghena, 2014).

Denne oppgaven konsentrerer seg om eksternaliserende atferd i form av aggressiv, norm og regelbrytende atferd. Jeg benytter begrepet atferd som utfordrer for problematferd, og vil derfor benytte det i resten av oppgaven.

2.2.1. Alvorlighetsgrad

Vi kan dele atferd som utfordrer inn i tre grupper etter alvorlighetsgrad; (1) *læringshemmende atferd*, som handler om uoppmerksomhet, avbrytelser, følelsesmessige utbrudd, for sent komming og å glemme utstyr, (2) *norm- og regelbrytende atferd*, kan defineres som «atferd eller handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen». Atferden hemmer for undervisnings- og læringsaktiviteter, og vil påvirke elevens læring og utvikling. Denne typen problemer kan hindre positiv samhandling med andre (Rygvoid & Ogden, 2017 s.102), og (3) *alvorlig atferd som utfordrer*, som kan forekomme i skolen ved mobbing, plaging og skulking, og utenfor skolen som vold, utagering, hærverk, rømming, rusmisbruk og lovbrudd. Ogden (2017, s.103) definerer dette som «vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd».

2.2.2. Årsaker til atferd som utfordrer og viktige faktorer i arbeidet med atferd som utfordrer

Atferd som utfordrer utgjør en risikofaktor for mange psykiske, fysiske og sosiale problemer blant ungdom og voksne (Berg et al., 2020 s.6). Tidlige tegn på atferd som utfordrer kan medføre psykiske vansker, frafall i skolen og kriminalitet. Det er derfor viktig og ønskelig med tidlig innsats, både i hjemmet og på skolen, for å forebygge og forhindre videre uheldig utvikling (Berg et al., 2020 s. 16; Befring & Uthus, 2019 s.505). I skolesammenheng kan disse utfordringene vises både i nokså vanlig forstyrrelser, til det som oppfattes som alvorlig utagerende atferd. I denne forbindelsen er det viktig å jobbe med foreldre og omsorgspersoner for å sikre at samme tilnærming blir brukt hjemme og på skolen. Det kan bidra til å skape et mer sammenhengende og støttende miljø for barnet. Foreldresamarbeid er nedfelt i Opplæringsloven §1-1, hvor det slås fast at formålet med opplæringen blant annet skal sikre at elever får et godt utbytte av opplæringen i samsvar med sine evner og forutsetninger, og å legge til rette for at elever kan utvikle sin skaperglede, utforskertrang og nysgjerrighet (Lovdata, 2008). Videre står det at dette formålet skal nås blant annet ved at skolen samarbeider tett med hjemmet. Opplæringslova §1-1 omhandler spesielt samarbeidet mellom skolen og hjemmet, og sier at skolen skal legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene eller foresatte til elevene. Dette samarbeidet skal blant annet omfatte informasjon om elevens utvikling og opplæring, samt drøfting av hvordan skolen og hjemmet sammen kan bidra til å fremme elevens læring og trivsel. Opplæringsloven understreker betydningen av samarbeid

mellom skole og hjemmet, og pålegger skolen å legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene eller foresatte til elevene (Lovdata, 2008).

Å få kunnskap om årsakene til atferd er sentralt hvis man skal forebygge og motvirke det. Dersom man ikke finner årsaker til utfordringen, er det vanskelig å arbeide for å fjerne den. Det å ha forståelse betyr ikke det samme som å akseptere. Ved å forstå, vil vi bedre kunne forstå hvordan vi skal avverge atferd som utfordrer (Isdal, Andreassen & Thilesen, 2003 s.35). Derfor er det viktig å identifisere årsakene til atferd som utfordrer, for å kunne utvikle effektive tiltak for å håndtere atferden, og for å hjelpe elevene til å takle vanskelige situasjoner. Mennesker er forskjellige, og det vil derfor være ulike årsaker i et barns liv som vil være avgjørende for hvordan et barn vil klare seg.

Det finnes mange ulike årsaker til atferd som utfordrer, og det er kombinasjonen av disse ulike påvirkningene som gir utslag i vold (Isdal et al., 2003 s.36). Noen er mer utsatt for å utvikle atferd som utfordrer enn andre. Miljømessige forhold kan påvirke menneskers atferd. Det kan innebære manglende struktur og rutiner i skolehverdagen eller i hjemmet, og umotiverte eller aggressive lærere. Hind, Larkin og Duun (2018) hevder i sin forskningsartikkel at de fleste lærere ikke vet hvordan de skal håndtere atferd som utfordrer. Ved at elever med utagerende atferd blir møtt med aggressivitet, kan dette skape en utrygghet, frykt og avmektighet hos dem, som igjen fører til at barna utviser vold og aggresjon som en forsvarsreaksjon. Avmakt kan dreie seg om mangel på forutsigbarhet, oversikt, innflytelse, det å bli sett, hørt og forstått (Isdal et al., 2003 s.37). I arbeidet med atferd som utfordrer er det viktig å etablere gode relasjoner med lærere og medelever. Gode relasjoner henger sammen med trygg tilknytning, og tidlig samspill er det aller viktigste når man skal skape dette (Olsen & Traavik, 2010).

Pianta (1999) fremhever relasjon som avgjørende i barns utvikling. Spurkeland (2014) hevder at etablering av relasjoner er den voksnes ansvar. Wadel og Wadel (2007) definerer relasjon som kontakten som skjer mellom mennesker. I denne sammenheng er relasjoner samhandling mellom elever og lærere. Drugli (2012) hevder at relasjoner handler om tanker og holdninger man har til hverandre, og at det er som Pianta (1999) påpeker, en gjensidig påvirkning mellom elev og lærer, og at dette utvikler et samspill.

Relasjon er viktig i arbeidet med atferd som utfordrer av flere grunner. Først og fremst kan en god relasjon mellom en elev og lærer bidra til å redusere sannsynligheten for at utfordringer oppstår, fordi en god relasjon kan bidra til å bygge tillit. En god relasjon kan også bidra til å

løse eksisterende utfordringer. Dersom en lærer har en positiv relasjon til en elev, kan vedkommende bruke en rekke teknikker for å hjelpe personen med å endre uønsket atferd. Det kan innebære teknikker som forsterkning og ekstinksjon. Disse teknikkene kan være mer effektive når de blir brukt av noen som eleven stoler på og føler seg trygg på. Videre kan en god relasjon også bidra til å skape et positivt og støttende miljø for eleven. Det kan være spesielt viktig for elever som opplever utfordringer på grunn av en følelse av isolasjon eller mangel på støtte fra familie eller venner. En god relasjon mellom elev og lærer kan bidra til å fylle dette gapet og gi elevene den støtten og veiledningen de trenger for å håndtere utfordringene sine (Killèn, 2012; Dalli, Rochel, Buchanan, Dacidson, Ganly, Kus & Wang, 2011; Mitchell, Wylie & Carr, 2008; Nielsen, Tiftici & Larsen, 2013; Spurkeland, 2015).

Barnets læringshistorie har en betydning for hvordan han eller hun formes og preges. Dersom en elev har negativ læringshistorie, kan dette påvirke elevenes selvoppfatning, selvtillit og trygghet (Isdal et al., 2003). Disse sosiale utfordringene kan utvikles til mobbing, ensomhet og/eller konflikter med andre medelever og lærere. Det er viktig at elever får tilstrekkelig oppfølging og støtte i skolehverdagen, slik at man kan bidra til at elever opplever skolen som en positiv arena. Faglig utfordring henger også sammen med dette, da elever med faglige utfordringer kan streve med å følge undervisningen. Det kan igjen føre til frustrasjon og engstelse (Befring & Uthus, 2019).

Familierelaterte utfordringer kan ha betydning for atferd som utfordrer. Det kan dreie seg om problemer med foreldre, økonomiske problemer, samlivsbrudd og kriminalitet (Befring & Uthus, 2019 s.503). Dersom et barn har foreldre som er støttende og varme, kan det bidra til at barnet utvikler positiv selvtillit. Ved fravær av dette kan barnet oppleve sosial isolasjon og utfordringer. Barnet kan komme i konflikt med andre, og oppleve avvisning fra venner. Skolen på sin side skal bidra til at elevene utvikler sosial kompetanse gjennom det arbeidet og samarbeidet som skjer i skolehverdagen. Dette er nedfelt i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2020 s.10). Alle skal gis gode vilkår for å utvikle empati og vennskapelige relasjoner. Elevene skal få mulighet til å tilegne seg kompetanse til kommunikasjon, og få erfaringer med å finne løsninger på konflikter og andre utfordringer (Befring & Uthus, 2019 s.502).

Videre hevdes det at atferd som utfordrer kan oppstå når forventninger blir for høye å oppnå. Ross W. Green (2011) mener at det er viktig å tenke på at barn kan gjøre det bra, dersom de kan og har forutsetninger for det. Han hevder at ferdigheter hos den enkelte spiller inn for om

man får til noe eller ikke, og ikke bare motivasjon. I skolen er det et høyt aktivitetsnivå, som kan være vanskelig for barn med atferd som utfordrer. Derfor er det viktig at elever får mulighet til å bruke energi på en konstruktiv måte. Dette kan innebære at det er ulike aktiviteter som kan velges mellom, og at man får mulighet til å lykkes – og ikke kun får negativ oppmerksomhet (Befring & Uthus, 2019).

2.3. Forebygging

Det er viktig å forebygge atferd som utfordrer, for at man skal forhindre at problemer vedvarer. I kapittelet om spesialklasser har vi sett at atferd som utfordrer i disse klassene kan komme til uttrykk gjennom vedvarende og aggressiv atferd. I dette kapittelet vil jeg kort gjøre rede for ulike former for forebygging som er viktig i arbeidet med atferd som utfordrer.

2.3.1. Primærforebygging, sekundærforebygging og tertiærforebygging

«Å forebygge» betyr å iverksette tiltak mot risikofaktorer, samtidig vedlikeholde og videreutvikle det som er løfterikt. For barn og unge med funksjonshemminger vil forebygging i stor grad handle om å hindre at de utvikler tilleggsvansker, som lært hjelpeløshet, gi-opp-holdninger og manglende livsglede (Befring, 2020 s.110-111). Helland og Øia (2000) forklarer forebyggende tiltak som en type tiltak som settes inn for å forhindre fremtidige problemer i å oppstå, og det er viktig å iverksette tiltak tidligst mulig.

Vi kan dele forebygging inn i tre kategorier; *allmennforebygging*, også kalt primærforebygging, *selektiv forebygging*, også kalt sekundærforebygging og *problembegrensende forebygging*, også kalt tertiærforebygging (Befring, 2020; Helland, 1998).

Helland (1998, s.18-19) hevder at primærforebyggende arbeid innebærer at man setter inn tiltak før problemene oppstår. Effektiv primærforebygging er det mest ønskelige fordi det forhindrer at problemene oppstår. Videre hevder han at sekundærforebygging handler om å forhindre at problemer vedvarer eller at de problemene som allerede er oppstått videreutvikles. Tertiærforebyggende arbeid betegnes som tiltak for å motvirke følgende av problemer som allerede finnes.

Jo tidligere i forløpet man setter inn forebyggende tiltak, desto bedre. Jo senere i forløpet man setter inn forebyggende tiltak, desto vanskeligere er det å snu en uheldig utvikling (Helland, 1998).

Det brukes store ressurser på både å redusere og å forebygge ulike utfordringer og problemer blant barn og unge i og utenfor skolen. Tiltakene er i stor grad preget av at de iverksettes etter at problemene har vist seg (Meld. St. 31., 2007-2008, s.88). Det vil si at skolene ofte driver sekundærforebyggende arbeid, hvor man arbeider med problemer som allerede har oppstått, og iverksetter tiltak for å forhindre at de videreutvikles.

2.4. Atferdsanalyse

I de tidligere kapitlene har jeg gjort rede for hva en spesialklasse er, hva atferd som utfordrer er i disse klassene og ulike former for forebygging. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for atferdsanalysen, som inneholder ulike prinsipper som ofte benyttes i spesialklasser med elevgruppen som er representert der (Burns & Ysseldyke, 2009; Cooper et al., 2020; Trump, Pennington, Travers, Ringdahl, Whiteside & Ayres, 2018). Jeg vil kort ta for meg et historiskblikk på atferdsanalysen, og to viktige teoretikere som har satt grunnlaget for den, John B. Watson og B. F. Skinner. Videre vil jeg gjøre rede for hva atferdsanalysen er, og de sentrale begrepene som benyttes og er relevante for denne oppgaven. Oppgavens hovedvekt vil støtte seg mest på anvendt atferdsanalyse, da denne består av prinsipper som i høyest grad benyttes i spesialklasser. Forskning på feltet viser at prinsipper som blant annet tegnøkonomi, forsterkere og atferdsavtaler er brukt i ulike situasjoner med gode resultater hos barn med sammensatte behov (Dechsling, Larssen & Herikstad, 2019; Løkken, Arntzen & Løkke, 2012; Ahearn & Tiger, 2013; Kurtz & Lind, 2013; Ayllon & Michael, 1959; Bijou, Birnbauer, Kidder & Tague, 1966; Markle, 1969; Becher, Engelmann & Thomas, 1975; Hall, Lund & Jackson, 1968; O’Leary & O’Leary, 1972; Ulrich, Stachnik & Mabry, 1974). Videre vil jeg redegjøre for hvordan den kan benyttes, og utviklingen av den i dag. Avslutningsvis vil jeg presentere noe av kritikken som er rettet mot den.

2.4.1. Atferdsanalysens historie

Watson og behaviorismen

John B. Watson (1913) startet bevegelsen innen psykologi kalt behaviorisme. Behaviorisme defineres som atferdsvitenskap. Det handler om vitenskapelige studier av atferd hos dyr og mennesker. Watson er kjent for det han beskrev for stimulus-respons (S-R). Med dette mente han at atferd består av direkte observasjoner, og at den kunne forklares som relasjoner mellom stimuli (S) og responser (R) de fremkalte. Watson kom med påstander som kan oppleves som dristige om menneskelig atferd. Han uttalte “*Give me a dozen healthy infants, well-formed,*

and my own specified world to bring them up in and I'll guarantee to take any one at random and train him to become any type of specialist I might select — doctor, lawyer, artist, merchant-chief and, yes, even beggar-man and thief, regardless of his talents, penchants, tendencies, abilities, vocations, and race of his ancestors” (Watson, 1930 s.103). Watson indikerte med dette sitatet at hvem som helst kan trenes til å utføre en hvilken som helst oppgave, så lenge det gjøres riktig.

Skinner og eksperimentell atferdsanalyse

Den eksperimentelle atferdsanalysen var opptatt av å forske på atferden til dyr og mennesker, og startet i 1938, da B. F. Skinner publiserte boken «*The behavior of Organisms*», som oppsummerte Skinners laboratorieforskning utført fra 1930 til 1937 (Cooper et al., 2020 s.25). Boken brakte to typer atferd i perspektiv; respondent og operant atferd. *Respondent* atferd handler om at atferden direkte påvirkes av det som skjer i forkant av atferden. Det vil si at hendelser og enkelte ting i miljøet påvirker atferden. I det daglige kalles det for reflekser (Isaksen & Karlsen, 2018; Cooper et al., 2020 s.46-49). *Operant* atferd handler om at konsekvenser styrer atferden, hvor konsekvensen til atferden påvirker sannsynligheten for at atferden gjentas senere, det kan for eksempel være så enkelt at vi velger å bruke en genser vi har fått mange komplimenter for tidligere, da vi vet at andre synes den er fin (Cooper et al., 2020 s.26).

Skinner (1938) fant at teorien om S-R slik Watson beskrev den, ikke kunne forklare atferd alene, spesielt atferd som ikke hadde noen tilsynelatende forutgående årsaker i miljøet. I stedet for å lage hypotetiske konstruksjoner, fortsatte Skinner å lete i miljøet etter faktorer for atferd som ikke hadde tilsynelatende forutgående årsaker. Slik kom han fram til hans mest grunnleggende bidrag til forståelsen av atferd. Skinners bidrag var hans oppdagelse og eksperimentelle analyse av effekten av konsekvenser på atferd. Han kom derfor fram til en formulering som han kalte S-R-S, også kjent som operant tretermkontigensen.

Tretermkontigensen går under ulike navn på norsk; ABC-registrering eller FAK-analyse. Den operante tretermkontigensen beskrev sammenhengen mellom foranledning, atferd og konsekvens. Gjennom en slik prosess er vi interessert i å se på hva som skjer i forkant av en atferd (foranledning), og konsekvensene for atferden. Foranledningen er hendelser som skjer i menneskers naturlige omgivelser, og dette vil virke inn på atferden, som igjen fører til en konsekvens. Man registrer alt mennesker gjør og sier, samt alt som skjer. Det som er essensielt er at man kun registrer det man ser eller hører, og at man ikke antar hva man tror er

grunnen for at et menneske utviser en type atferd. ABC-registrering innebærer en forbindelse mellom en forutgående stimulus, en atferd og konsekvensen av atferden (Miltenberger, 2016 s.134, 2020 s.26). Boken og forskningen til Skinner ble grunnlaget for atferdsanalyse, slik vi kjenner den i dag.

2.4.2. Atferdsanalyse

Atferdsanalysen er vitenskapen som studerer miljømessige hendelser som endrer atferd. Det er ikke alltid enkelt å observere hva som ligger bak atferden, da den kan påvirkes av en rekke ulike faktorer (Isaksen & Karlsen 2018 s.10). Ved å jobbe atferdsanalytisk ser vi på hva som skjer i forkant av en handling, og hvilke konsekvenser handlingen får. Konsekvensene vil si noe om sannsynligheten for at handlingene gjentas, og derfor analyserer en nøye dette i atferdsanalysen, ved å se på sammenhengen mellom foranledning, atferd og konsekvens. Hvorfor gjør vi som vi gjør, hvorfor gjentas handlinger, og hva bidrar til at handlingene forekommer? Miljømessige hendelser påvirker og endrer atferden vår. Ved å analysere hendelser atferdsanalytisk, settes vi bedre i stand til å forstå hvorfor mennesker gjør som de gjør. Slik blir vi bevisst måter å endre ulik atferd på. Det er dette man er opptatt av i atferdsanalysen, å avdekke hva som leder til at en type atferd oppstår, slik at man kan iverksette tiltak for å forebygge at handlingene forekommer i fremtiden.

Atferdsanalyse kan benyttes innenfor mange felt. Heward & Critchfiel (2019) konstruerte en liste med over 230 ulike felt hvor atferdsanalyse kan benyttes. Det er ikke gitt at alle læringsmålene er fullstendig løst i alle felt, men den antydnet at atferdsanalyse kan benyttes på flere områder. Empiri viser at atferdsanalyse er mest vanlig intervensjon for personer med autisme (Ahearn & Tiger, 2013; Eldevik, Hastings, Hughes, Jahr, Eikeseth & Cross, 2009; Reinchow, Barton, Boyd & Hume, 2012), og at det primære fokuset, i tillegg til personer med autisme, er personer med psykisk utviklingshemming (Kurtz & Lind, 2013) og omfattende atferdsproblemer (Hanley, Iwata & McCord, 2003; Beavers, Iwata & Lerman, 2013). Derfor er dette en metode som ofte benyttes i spesialklasser, da empiri har vist at det har blitt benyttet med god effekt, og at det er elever med disse type vanskene som går i disse gruppene – som man ser i kapittel 2.1. Det finnes ulike atferdsanalytiske prinsipper som er viktige enten en jobber med barn eller voksne. Disse gjør jeg rede for i det neste avsnittet. Prinsippene kan anvendes både i arbeidet med personer med spesielle utfordringer og med normalt utviklede mennesker (Neuringer, 2002).

Miltenberger (2016), Cooper et al. (2020) og Isaksen & Karlsen (2018) presenterer ulike begreper som er viktige innenfor atferdsanalysen. I det følgende vil jeg redegjøre for de sentrale begrepene som benyttes i denne oppgaven, og som har relevans for analysen av funnene.

Atferd brukes på ulike måter. Skinner (1938 s.457) definerer atferd som “*the movement of an organism or of its parts in a frame of reference provided by the organism or by various external objects or fields*”. Johnston og Pennypackers (2009 s.9) har bygget videre på denne definisjonen ved at «*behavior is that portion of an organism's interaction with its environment that involves movement of some part of the organism*». Skinner (1938) og Johnston og Pennypackers (2009) definisjoner av atferd dreier seg om at atferd er aktiviteter til levende organismer. Det refererer til alle aktiviteter og reaksjoner dyr og mennesker kan fremvise (Isaksen & Karlsen, 2018). Dette innebærer alt mennesker gjør, hvordan man beveger seg, hva man sier, hvordan man tenker og føler. Atferdsbegrepet referer til ulike former for reaksjoner og handlinger som mennesker kan vise, både observerbare og ikke observerbare.

All atferd skjer innenfor en miljøkontekst, og det er i samspillet mellom atferd og miljø at atferden får sin funksjon. En forenklet fremstilling av *miljø* er alt som er og skjer rundt oss. Johnston og Pennypacker (2009) definerer miljø som hele settet av fysiske omstendigheter som mennesker eksisterer i.

Når vi snakker om at vi ønsker å observere eller endre en atferd, tenker vi på *målatferd*. Målatferd er den atferden vi ønsker å endre og/eller jobbe med. Det er viktig og avgjørende å definere atferden før man setter i gang arbeidet, slik at utførelsen av arbeidet blir likt. En god atferdsdefinisjon skal gi en presis, fullstendig og kortfattet beskrivelse av atferden som skal endres, samt hva som ikke inngår (Isaksen & Karlsen, 2018; Cooper et al., 2020). Hawkins og Dobes (1977) beskrev tre kjennetegn ved en god målatferdsdefinisjon; den bør være objektiv, klar og fullstendig, ved at den kun referer til observerbare egenskaper ved atferden og er forståelig for alle, slik at lite overlates til egen vurdering (Isaksen & Karlsen, 2018).

Et annet element som gjør seg gjeldende i arbeidet med valg av målatferd er *stimulus*. En anvendt atferdsanalytiker studerer ofte effekten av stimulusendringer som skjer. En *stimulus* er et objekt eller en hendelse som kan oppdages av en av sansene, og som har potensiale til å påvirke personen. Et eksempel på dette kan være når det ringer på døra, som medfører at vi

reiser oss opp for å gå til døren (Miltenberger, 2016 s.71; Cooper et al., 2020 s.45; Isaksen & Karlsen, 2018).

Forsterkning er et av de mest sentrale begrepene innenfor atferdsteorien. En forsterkning skjer når en atferd umiddelbart følges av en stimulusendring. Dette medfører at atferden sannsynligvis vil forekomme hyppigere i fremtiden. Forsterkning kan deles inn i positiv og negativ forsterkning. *Positiv forsterkning* er det viktigste og mest brukte prinsippet for atferd. Det viser til at noe blir tilført etter en atferd. Det vil si at man oppnår noe umiddelbart etter at en atferd forekommer. Når atferd følges av slik forsterkning, vil det medføre en økt sannsynlighet for mer hyppig forekomst i fremtiden (Isaksen & Karlsen, 2018; Cooper et al., 2020 s.285; Holden, 2005 s.32). Positive forsterkere kommer i ulike former. Det kan være spiselige forsterkere hvor det benyttes mat, godteri, drikke og snacks som forsterkere. Videre er det sensoriske forsterkere som omhandler vibrasjon, for eksempel massasjeapparat, taktil stimulering, som eksempelvis kile eller stryke med fjær, blinkende lys og musikk. Videre kan det være materielle forsterkere, som kan være alt fra klistremerker til småleker. Aktiviteter som forsterkere kan være hverdagslige aktiviteter, det innebærer for eksempel brettspill, høre på musikk, lese, spise lunsj med lærer, først i køen, ballspill eller tur til en valgt destinasjon. Til slutt kan det være sosiale forsterkere, hvor fysisk kontakt, for eksempel klem, nærhet, eksempelvis å sitte ved siden av en valgt person, oppmerksomhet og ros er gjeldende. Oppmerksomhet fra en nærpersion er en av de mest effektive formene for forsterkning for barn (Cooper et al., 2020 s. 296-298). *Negativ forsterkning* forekommer når en aversiv stimulus blir fjernet i etterkant av en respons. Det består i at noe negativt fjernes avhengig av en respons eller handling. Dette innebærer at atferden opprettholdes ved at et ubehag forsvinner, for eksempel høy lyd eller kjeft (Isaksen & Karlsen, 2018; Cooper et al., 2020 s.321). Innenfor forsterkning har vi også automatisk og differensiell forsterkning. *Automatisk forsterkning* er et direkte produkt av atferden. Det kan for eksempel være at vi får et myggstikk og klør for å lindre smerten (Grung, Vandbakk & Tverberg, 2020 s.97). *Differensiell forsterkning* innebærer at man forsterker atferd som man ønsker å styrke, mens atferd man ønsker å redusere utsettes for ekstinksjon (Cooper et al., 2020 s.642).

Ekstinksjon skjer når en atferd som tidligere har blitt forsterket, ikke resulterer i forsterkende konsekvenser, og som regel fører til at handlingen utføres sjeldnere, inntil den blir borte (Miltenberger, 2016 s.92; Cooper et al., 2020 s.628). Det ligner på det vi i dagligtale omtaler som ignorering. Det er viktig å være klar over to typer problemer som kan oppstå i forbindelse med ekstinksjon (Holden, 2005 s.41). Den ene kalles «extinction burst» som innebærer en

økning i frekvens, intensitet og/eller varighet, før den blir redusert. En annen problematisk følge av ekstinksjon kan være aggresjon. Ekstinksjon har best virkning når det benyttes sammen med forsterkning av uforenlig atferd. Dersom vi for eksempel ønsker at en elev skal slutte å rope høyt bør vi gi kun gi oppmerksomhet når eleven snakker med vanlig stemme.

Tegnøkonomi er et forsterkningssystem tilpasset en elev eller en gruppe. Det er et atferdsendrende system, hvor eleven(e) får tokens for ønsket atferd. Tokens er en visuell gjenstand man får, og som man til slutt kan «løse» ut mot en sluttforsterker. Tegnøkonomi består av tre hovedkomponenter; en liste over målatferd, tokens, og en liste med forsterkere som eleven(e) oppnår ved å utveksle opptjente tokens. Først identifiseres atferden som skal forsterkes, deretter velges tokens og til slutt utveksles dette mot forsterkere. Hensikten er å styrke ønsket atferd, og å redusere uønsket atferd i en strukturert setting. Eleven(e) får en token umiddelbart etter en ønsket atferd. Tokens har ingen verdi alene, kun ved tilknytning til andre forsterkere. Forsterkerne eleven(e) kan velge mellom bør være motiverende nok til at eleven(e) ønsker å utvise ønsket atferd, og å unngå uønsket atferd. Dette kan være objekter, spiselige ting, penger eller aktiviteter (Miltenberger, 2016 s.449; Cooper et al., 2020. s.708-709).

Atferdsavtaler er skriftlige avtaler mellom elev og pedagog. I en atferdsavtale er målatferd godt spesifisert. Avtalen angir konsekvensen som vil bli administrert avhengig av forekomsten, eller ikke forekomsten, av atferden. Holden og Finstad (2010 s.14) beskriver atferdsavtaler som fleksible, og lette å tilpasses den enkelte etter behov. De sier at atferdsavtaler ikke skal påtvinges noen, men legges fram som et tilbud. Ifølge Holden og Finstad (2010) er det viktig at noen ferdigheter er på plass for at avtalen skal fungere best mulig. Avtalen inneholder en verbal kommunikasjon, derfor er det viktig at man forstår skriftlig og muntlig kommunikasjon, men dersom man forstår bilder eller ordbilder – er det mulig å følge avtalen. Atferdsavtaler er ikke aktuelt for mennesker med dyp eller alvorlig grad av psykisk utviklingsmening. Avtaler fungerer blant annet på personer med manglende motivasjon for endringer. Det er fem essensielle komponenter i atferdsavtaler; først skal man (1) definere målatferd – her skal det være tydelig hva som gjelder i avtalen, deretter (2) angi hvordan målatferden vil bli målt, man skal ha en (3) tidsramme som angir når atferden skal utføres – dele inn i skal- og bør-oppgaver, ut ifra hva som er viktig og mindre viktig, videre skal man (4) identifisere forsterkere, og (5) identifisere hvem som skal gjennomføre avtalen (Miltenberger, 2016 s.472; Cooper et al., 2020 s.353).

I atferdsanalysen kan *prompt* sammenlignes med å gi hjelp. Det vil si at man ved innlæring av nye ferdigheter gir en person konkret hjelp til å utføre en handling, for å øke sjansene for at personen utfører handlingen riktig. Det finnes flere måter å gi slik hjelp på; *verbal direksjon* som innebærer at man hjelper gjennom bruk av eget språk, *modellering*, hvor lærer viser hvordan det skal utføres, *fysisk prompt*, hvor man håndleder eleven til å utføre riktig respons, og *stimuluprompt*, som innebærer at lærer for eksempel plasserer stimuli i en posisjon som gjør det lettere for eleven. På sikt skal denne hjelpen gradvis bli mindre, og det kalles for *promptfading*. Ved promptfading blir hjelpen gradvis borte (Holden, 2005 s.38; Miltenberger, 2016 s.183-184; Cooper et al., 2020 s. 445, 646; Isaksen & Karlsen, 2018).

Ved *straff* betyr det at konsekvenser som umiddelbart følger en handling, reduserer sannsynligheten for at vi gjentar handlingen som medførte den konsekvensen i fremtiden. Det vil si at atferden svekkes på grunn av konsekvensene, og man kan si at en bestemt konsekvens er straff bare hvis atferden avtar i fremtiden. Når atferdsanalytikere snakker om straff, referer de til en prosess der konsekvensen av en atferd resulterer i en fremtidig nedgang i forekomsten av den atferden. Det finnes positive straff og negativ straff. Forskjellen mellom disse bestemmes av konsekvensen av atferden. *Positiv straff* oppstår når presentasjonen av en stimulus umiddelbart etter en atferd, resulterer i en reduksjon i frekvensen av atferden, for eksempel å gå inn i et mørkt rom og slå tåa. Neste gang vil man kanskje slå på lyset før man går inn i rommet – slik at man ikke slår tåa. *Negativ straff* innebærer at forekomsten av en atferd følges av fjerning av en forsterkende stimulus, og som resulterer i reduisering av forekomst av denne type atferd i fremtiden, for eksempel at man mister datamaskinen fordi man hyler under et spill. Anvendt atferdsanalytikere implementerer negativ straff med to hovedmåter; time-out og responskost. Time-out går ut på å fjerne forsterke som normalt er tilgjengelige, når uønsket atferd forekommer. Responskost involverer tap av en eller flere forsterkere (for eksempel penger, tokens), materielle ting (for eksempel klistermerker, klinkekuler) eller minutter med opptjent tid med en foretrukket aktivitet (for eksempel høre på musikk, spille dataspill) (Isaksen & Karlsen, 2018; Miltenberger, 2016 s.106-123; Cooper et al., 2020 s.364-366,393; Holden, 2005 s.41).

I det følgende vil jeg gjøre rede for anvendt atferdsanalyse og bruken av den.

2.4.3. Anvendt atferdsanalyse

Donald M. Baer, Montrose M. Wolf, og Todd R. Risley (1968) var tre amerikanske psykologer som bidro stort innenfor anvendt atferdsanalyse. De beskrev syv dimensjoner ved anvendt atferdsanalyse, hvor det tydeliggjøres hva det er. Deres beskrivelse har blitt den definisjonen på anvendt atferdsanalyse som benyttes i dag. Først handler det om at det *anvendte* i anvendt atferdsanalyse viser til forbedringer av atferd som beriker individets liv. For å oppfylle dette kriteriet må man velge atferd som er sosialt viktig for personen, som språk, forbedring av hverdagen og skoleprestasjon, livskvalitet, og som påvirker lærere og medelever på en positiv måte. Videre må anvendt atferdsanalyse være *atferdsrettet*. De fant viktige kriterier i forhold til dette; (a) atferden som velges må være atferden som trenger forbedring, og (b) atferden skal være målbar. Kriteriet kjennetegnes ved at man er mer opptatt av hva en kan få et individ til å gjøre enn hva en kan få individet til å si om egen atferd. Det er viktigere å endre selve atferden, enn å snakke om den. En studie i anvendt atferdsanalyse er *analytisk*. Det vil si at man må være i stand til å kontrollere forekomsten og ikke-forekomsten av atferden. Videre er den *teknologisk* når alle prosedyrene er identifisert og beskrevet med tilstrekkelig detaljer og tydelighet. Dette er viktig for at en annen skal kunne replikere med samme resultater (Baer, Blount, Detrich & Stokes, 1987). Bear et al. (1968) anbefalte at forskningsrapporter om anvendt atferdsanalyse skal være *konseptuelt systematiske*, noe som betyr at prosedyrene for å endre atferd og eventuelle tolkninger av hvordan eller hvorfor disse prosedyrene var effektive, bør beskrives i forhold til de relevante prinsippene de ble avledet fra. Anvendt atferdsanalyse skal være *effektiv* og vise effekt. Dens praktiske betydning, spesielt dens evne til å endre atferd nok til å være sosialt viktig, er det essensielle kriteriet. Dersom den ikke gjør det, er denne teknikken ikke å anse som betydningsfull og bør opphøre. En atferdsendring har *generalitet* hvis den varer over tid, og dukker opp i andre miljøer enn der intervensjonen opprinnelig ble produsert (Bear et al., 1968 s.91-97; Cooper et al., 2020 s.32-34).

Cooper et al., (2020) foreslo ytterligere fem kjennetegn som burde benyttes til å beskrive anvendt atferdsanalyse; ansvarlighet, åpenhet, gjennomførbarhet, deltakelse og optimisme. Direkte og hyppige målinger er grunnlaget og de viktigste komponentene i praksis. Det gjør det mulig for atferdsanalytikere å identifisere effekter av tiltak, slik at man kan gjøre nødvendige endringer som et forsøk på å sannsynliggjøre suksess, og samtidig redusere for fiasko. Anvendt atferdsanalyse er en vitenskapelig tilnærming som gjør det mulig å kritisk teste ideer i praksis. Det er en prosess for å løse problemer der vi lærer av våre feil. Denne

stadige revisjonen av anvendte teknikker medfører en forpliktelse til å gjøre effektene og analysene av resultatene tilgjengelige og over tid til en *ansvarlig* vitenskap. Anvendt atferdsanalyse er basert på *åpenhet* og innsyn. Tiltakene kan *gjennomføres* med høy kvalitet for de fleste med riktig planlegging og opplæring. Gjennom *deltakelse*, og ved at man vet hvordan man skal gjøre noe, får man tillit til det. Gjennom å se på data som viser atferdsendringer hos en elev, følges både godt og øker selvsikkerheten og resulterer i at man i fremtiden tar fatt på lignende og vanskeligere utfordringer. Det er grunn til *optimisme* av flere grunner. Direkte og kontinuerlig måling gjør det mulig å lykkes i å løse problemer andre tilnærminger har slitt med. Jo oftere man får positive resultater, jo mer optimistisk er man om fremtidig suksess. Litteraturen (Ayllon & Michael, 1959; Bijou et al., 1966; Markle, 1969; Becher et al., 1975; Hall et al., 1968; O’Leary & O’Leary, 1972; Ulrich et al., 1974) gir mange gode eksempler på suksess i å undervise elever som tidligere ikke har blitt sett på som opplæringsdyktige. Man får følelsen om at fremtidig utvikling vil gi løsninger på atferdsutfordringer.

Sett i lys av Baer et al., (1968) og Cooper et al., (2020) dimensjoner og kjennetegn, er det viktig å forstå atferdens funksjon, og å forstå hvorfor mennesker gjør som de gjør. Gjennom grundig analyse og kartlegging, vil vi være bedre rustet til å starte en intervensjon. Og på denne måten vil vi få bedre og mer innsikt i situasjonene og settes bedre i stand til å få en forståelse av hvordan og hvorfor ulike situasjoner oppstår. Dette er viktig å vite for å kunne sett inn tiltak. Gjennom kartleggingen vil vi få mulighet til å sette inn tiltak som sannsynligvis kan bedre situasjonen for eleven, og som kan virke effektivt inn på atferden som er observert.

2.4.4. Hvordan kan det benyttes?

Gjennom anvendt atferdsanalyse fokuserer man på å lære nødvendige ferdigheter, og å redusere forekomsten av uønsket atferd. Anvendt atferdsanalytiske prinsipper og metoder kan inkorporeres inn i hverdagen på ulike måter. Ved å benytte de ulike prinsippene som ble nevnt tidligere i kapittelet kan man ta for seg ulike utfordringer og atferd, og jobbe med dem gjennom systematisk arbeid. Før man går i gang med en intervensjon, er det viktig å kartlegge grundig. Som beskrevet tidligere i kapittelet kan man benytte ABC-registrering eller FAK-analyse. På denne måten vil vi få bedre innsikt i hva eleven trenger hjelp med og hvordan denne hjelpen skal tilbys. Ved å kartlegge over tid, settes man også bedre i stand til å sette inn tiltak som er godt begrunnet. Man må alltid huske på det sosiale aspektet. Hvordan vil denne endringen virke inn på hverdagen til eleven sosialt? Dersom svaret er at det vil berike det i

form av at elevene kan delta på sosiale aktiviteter sammen med medelever eller i samfunnet, ved å for eksempel dra på kino og cafe, er det bra. Dersom den ikke har en påvirkning på det, må tiltaket revideres og man må prøve ut noe nytt. Det er viktig å ikke fortsette med et tiltak uten effekt. Det kan ta tid før man ser noen effekt, men det skal i utgangspunktet være ganske effektivt å benytte atferdsanalytiske prinsipper (Deb, Retzer, Roy, Achary, Limbu & Roy, 2020).

Etter en grundig analyse og kartlegging av atferden settes tiltakene inn. Det er viktig å bryte ned mål til mindre deler. Dette for å gjøre det lettere for personen å lykkes med målet som er satt. Dersom det er utfordrende for en elev å vaske hendene uten at det blir for mye støy, kan man bryte dette målet ned til små deler ved å for eksempel starte med at eleven kun trenger å skru på vasken. Deretter blir det neste steget å fukte hendene, videre å ta på såpe, deretter å vaske hendene. Etter dette kan neste steg være å slå av kranen, før man tørker hendene. For hvert trinn eleven gjennomfører vellykket og etter planen blir eleven belønnet med positiv respons, man kan også benytte tegnøkonomi for å visualisere det tydeligere. Eleven kan få en token for hvert trinn, og når eleven har fulgt alle trinnene, belønnes eleven med en forsterker. Dette kan komme i form av ros eller en bestemt forsterker som er bestemt på forhånd. Når ferdigheten er lært er det viktig at man anvender ferdigheten i andre situasjoner som er nyttige for barnet, slik at ferdigheten overføres til andre miljøer enn der den ble lært.

2.4.5. Utviklingen av atferdsanalyse i dag

Atferds analysen har gjennomgått betydelig utvikling siden oppstarten. Opprinnelig ble anvendt atferdsanalyse utviklet for barn med autismespekterforstyrrelser (Lovaas, 1987), men har siden blitt brukt på et bredere spekter inkludert personer med utviklingshemming, psykiske lidelser og traumatisk hjerneskade. Etter hvert som anvendt atferdsanalyse har blitt benyttet mer, har det vært økt vekt på evidensbasert praksis. Det innebærer at intervensjoner er basert på vitenskapeligbevis som er best tilgjengelig, og at den er lagd for den enkelte ut ifra individuelle behov. Videre har den større fokus på positiv forsterkning. Dette handler om at man har gått bort fra bruken av aversive intervensjoner, som straff. Det er større vekt og fokus på positiv forsterkning for å øke ønsket atferd (Dillenburger, 2015). Det er også større fokus på samarbeid, som familier, omsorgspersoner og andre instanser for å lage gode og omfattende planer. Totalt sett har anvendt atferdsanalyse utviklet seg til å bli en mer evidensbasert, individuell og samarbeidende tilnærming for å arbeide med atferdsendringer.

2.4.6. Kritikk av anvendt atferdsanalyse

Selv om anvendt atferdsanalyse har vært vellykket for mange mennesker, har det også vært kritikk av metoden. Spesielt er det en del kritikk rettet mot metoden fra personer innenfor autismespekterforstyrrelses-samfunnet og deres nærperso-ner (Milton, 2012). Noe av den viktigste kritikken handler om at anvendt atferdsanalysen kan være traumatiserende for personer med autismespekterforstyrrelser (Kupferstein, 2018), og at den fokuserer på å endre atferd og at målet er normalitet. Dette innebærer at man ønsker å endre mennesker til å være noe de ikke er, og at man unnviker å lære dem hvordan man skal uttrykke en atferd, framfor å lære å håndtere følelser på en adekvat måte. Kritikken innebærer at det er for mye fokus på å endre atferd og for lite på å fremme kommunikasjon og sosial interaksjon hos personer med autismespekterforstyrrelser. I anvendt atferdsanalysen sammenlignes man med seg selv, og hvor man har vært på tidligere tidspunkt. Målene er individuelle. Videre handler kritikken om at man ikke tar hensyn til individets selvbestemmelse og rett til å utfolde seg fritt. Målet er at man hjelper personer til å bygge videre på styrker, slik at de kan delta i samfunnet så mye som mulig. Et av de syv dimensjonene beskrevet av Baer et al. (1968) er at metoden skal være ønsket og nyttig for personen selv, og at den er opptatt av sosial validitet.

Anvendt atferdsanalyse er kritisert for å være uetisk (Wilkenfeld & McCarthy, 2020). Dette handler om at teknikkene og prinsippene som benyttes kan være skadelige for personer med autismespekterforstyrrelser, slik som for eksempel straff av uønsket atferd. Positiv straff benyttes ikke i Norge, og Skinner (1953) var selv svært kritisk til bruken av det. Utfordringen med straff er at det kan føre til alvorlige bieffekter, og til at personer med autismespekterforstyrrelser blir traumatisert og at atferdsproblemer kan forverres (Levy & Perry, 2011). Bear et al. (1968) beskrev at dersom teknikker ikke anses som betydningsfulle for individet, bør den endres eller opphøres.

Videre er det også rettet kritikk mot bruk av belønning (Shkedy, Shkedy & Sandoval-Norton, 2021). Kritikken dreier seg om at mennesker kan oppleve at de blir tvunget til å følge normer som ikke passer dem, slik at de skal få en belønning, og at det kan føre til avhengighet. I atferdsanalysen er det viktig at personen som gjennomfører intervensjonen selv bestemmer hvilke belønninger han eller hun ønsker å velge mellom. På denne måten vil det også kanskje være motiverende for personen å lære. Grunnen til at man benytter belønning som et virkemiddel innen atferdsanalyse, kan i stor grad knyttes opp mot en form for midlertidig motivasjon. Man ønsker å konstruere en midlertidig motivasjon som er stor nok til at atferden

skal fortsette å forkomme. Når atferden forkommer på adekvat måte i naturlige omgivelser fjernes belønningen, til fordel for deltakelse i meningsfulle aktiviteter og samhandling. Målet er at dette tar plassen til den «kunstige» belønningen.

Anvendt atferdsanalyse har også blitt kritisert for å være dyretrening (Dawson, 2004), og at teknikker som benyttes ikke respekterer individets verdighet. Lovaas (1987) sin metode er et eksempel på hvordan anvendt atferdsanalyse har blitt kritisert for dette. Kritikken innebærer at Lovaas benyttet teknikker som innebar bruk av strenge belønningssystemer og negativ forsterkning for å endre atferden til barn med autisme. Tilnærmingen minnet om måter man trente dyr, og man tok derfor ikke hensyn til individuelle behov og følelser.

En annen kritikk mot anvendt atferdsanalyse handler om at den ikke fungerer (Wilkenfeld & McCarthy, 2020). Kritikken dreier seg blant annet om at ferdigheter som læres, ikke blir generalisert til andre situasjoner. Et av dimensjonene som ble beskrevet av Bear et al. (1968) er at det skal ha generalitet, og at det skal dukke opp i andre miljøer enn der intervensjonen opprinnelig ble lært. Det finnes mange gode eksempler i litteraturen som viser til effekt og suksess av metoden (Ayllon & Michael, 1959; Bijou et al., 1966; Markle, 1969; Becher et al., 1975; Hall et al., 1968; O’Leary & O’Leary, 1972; Ulrich et al., 1974).

3. Metode

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i lærere og pedagogers erfaringer med atferdsanalyse, og deres opplevelser til hvordan dette kan bidra til å forebygge atferd som utfordrer i spesialklasser. Målet var å forske på om atferdsanalytiske prinsipper benyttes og hvor vidt disse fremmer positiv og ønsket atferd hos elever i spesialklasser. Jeg ønsker å sette lys på spesialklasser, fordi jeg mener det bør få mer oppmerksomhet. Mitt mål og ønske med denne oppgaven er å bidra til økt kunnskap og forståelse på dette feltet.

Dette kapittelet vil redegjøre for valg av metode. Videre vil jeg beskrive det kvalitative forskningsintervjuet. Avslutningsvis vil jeg kort belyse den vitenskapsteoretiske tilnærmingen det vil være fokus på i denne oppgaven.

3.1.1. Kvalitativ tilnærming

I denne studien har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. For å belyse og forske på oppgavens problemstilling «*hvordan kan atferdsanalyse bidra til å forebygge atferd som utfordrer i*

spesialklasser?» har jeg valgt kvalitativ metode og design. Kvale og Brinkmann (2017, s.42) beskriver kvalitativ forskning som at man er interessert i hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. Den har som hovedmål å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, samt produsere kunnskap (Dalen, 2011 s.15; Kvale & Brinkmann, 2015 s.21). Den kvalitative forskningen tar for seg menneskelige aktørers egne perspektiver, og prioriterer nærhet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Kvalitative design prioriterer at det forskes i dybden på et mindre utvalg (Brinkmann & Tanggaard, 2012 s. 137). Ved å velge en kvalitativ tilnærming, vil jeg få mulighet til å kunne forstå informantenes tanker og erfaringer best, og samtidig vil jeg komme tettere på informantenes opplevelser ved å gå i dybden på temaene. Kvalitative data forekommer som regel i form av verbale beskrivelser (Tjora, 2021 s.27). Det kan benyttes ulike metoder for å innhente data i kvalitativ metode, som intervju og observasjon (Kleven & Hjordemaal, 2018). Intervju er en vanlig måte å tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon, deres meninger, holdninger og opplevelser på (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 17). Vi intervjuer for å få bedre innsikt i menneskelige opplevelser fra deres ståsted. Ved å bruke intervju som metode, vil jeg kunne få tilgang til informantenes erfaringer og meninger om de ulike temaene og deres perspektiv vil bidra til å kunne besvare problemstillingen. Jeg ser for meg at intervju best kan gi meg et rikt datamateriale, som igjen vil gi meg mulighet til å få økt forståelse for læreres opplevelser og erfaringer. Sett i sammenheng med dette tenker jeg at metodene som er nevnt her, er mest hensiktsmessige framgangsmåter for å kunne besvare min problemstilling, samt at det kan gi meg gode nok data.

3.1.2. Intervju som metode

I denne undersøkelsen ønsker jeg data som kan fortelle om læreres erfaringer, meninger og tanker. Jeg ønsker å få svar på spørsmål for å tilegne meg mer kunnskap om et tema. I min problemstilling står læreres opplevelser og meninger sentralt. Kvale og Brinkmann (2017, s.20) definerer et intervju som en samtale mellom to personer om et felles tema som engasjerer dem begge, hvor det utveksles synspunkter.

Et kvalitativt forskningsintervju kan gi en beskrivende og dypere informasjon knyttet til temaet, hvor formålet er at jeg som forsker får fyldige og omfattende kunnskaper om intervjupersonens opplevelser og erfaringer, og hvilken synspunkter de har om temaet som undersøkes. Et kvalitativt forskningsintervju gir et godt grunnlag for å få innsikt i erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018 s.89). Det som skiller et forskningsintervju fra en

hverdagssamtale, er at den går dypere inn på temaer og er mer preget av at forsker stiller spørsmål og lytter. Karakteristisk ved kvalitativt forskningsintervju er at man kan bruke et åpent (ustrukturert), strukturert eller semistrukturert intervju (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Dalen, 2011). Semistrukturert intervju er den mest benyttet intervjuformen (Larsen, 2017). Jeg har valgt et semistrukturert intervju i min oppgave, hvor jeg har utformet en intervjuguide (vedlegg 2) med fastsatte temaer etter en bestemt rekkefølge. Intervjuformen gir mulighet til fleksibilitet, hvor jeg kan stille oppfølgingsspørsmål der jeg ønsker at informantene skal gå dypere inn på erfaringer eller tanker på det de beskriver.

I et semistrukturert intervju kan man få tilgang til beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, dette fordi man får muligheten til å snakke mer fritt, og fordi vi kan inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt i forkant (Thagaard, 2018). Det gir intervjueren større mulighet til å komme dypere inn på temaet, og fange opp det som er uventet ved situasjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018; Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Slik fleksibilitet gjør det mulig for intervjueren å følge opp interessante emner som dukker opp underveis.

Med bakgrunn i det overnevnte er intervju best egnet i dette prosjektet, da jeg tar for meg ulike temaer jeg ønsker å få svar på, samtidig som jeg ønsker å være åpen for samtaler rundt andre spørsmål underveis i intervjuet. Dette vil være informasjon informantene snakker om, som blir ny og spennende informasjon som åpner opp for spontane samtaler – som vil gjøre at samtalen får en god flyt, og hvor det ikke settes begrensninger for informasjonsutveksling. Fleksibiliteten gjør det mulig for meg å fange opp interessante temaer som dukker opp underveis. På denne måten vil jeg få bedre innsikt i læreres erfaringer og opplevelser fra hverdagen i større grad.

3.2. Analytisk tilnærming

3.2.1. Fenomenologi

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015 s.45). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener

på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem (Thagaard, 2018 s.36). Det fenomenologiske perspektivet innebærer å sette fokus på menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon, med deres oppfatninger av erfaringer og opplevelser. Utgangspunktet for fenomenologiske studier innebærer at virkeligheten er slik informantene selv opplever den, og at deres opplevelser gir grunnlag for å forstå deres oppfatninger, meninger og handlinger (Befring, 2015 s.109). Direkte oversatt kan fenomenologi forstås som læren om fenomener, og det handler om å studere erfaringer. Forskning som legger til grunn en fenomenologisk holdning, er opptatt av å få frem den levde erfaringen (Nyeng, 2012 s.32-33). Det innebærer å komme nærmere virkeligheten slik vi sanser den. Fenomenologisk forskning er opptatt av å komme så nær som mulig den hverdagslige virkeligheten gjennom beskrivelser av erfaringer. Fenomenologisk metode brukes til å studere hvordan verden blir slik den er (Nyeng, 2012 s.35).

Fenomenologisk forskning gjør i all hovedsak bruk av kvalitative metoder, og særlig henter den sin empiri fra intervjuer. Ofte brukes uttrykket fenomenologiske intervjuer for å understreke at man vektlegger det beskrivende heller enn det forklarende, at man forsøker å se verden gjennom respondentenes øyne og ønsker å stimulere til en åpenhet som skal gi forskeren data om virkeligheten slik den fremtrer for den som er engasjert i den på et praktisk plan (Nyeng, 2012 s.36).

Utgangspunktet for den fenomenologiske tankeretningen ble utviklet av den tsjekkisk-tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938). Husserls var opptatt av hvordan fenomenene i og rundt og framtrer for oss (Befring, 2015 s.110). Han mente at vi kunne få tak i hvordan mennesker danner sin virkelighet, gjennom å studere og beskrive hvordan et fenomen oppleves og oppfattes (Solokowski, 2000). Den virkeligheten som mennesker danner betegner han som «Lebenswelt», livsverden. Denne livsverdenen viser til hvordan fenomener framtrer for hver enkelt fra et førstepersonsperspektiv (Tjora, 2021 s.30).

En metodologisk tilnærming knyttet til fenomenologien vil særlig være basert på bruk av intervju, hvor vi som forskere forsøker å få deltakere til å sette ord på hvordan de forstår sin verden, hvordan «ting» er og hvorfor de er slik de er (Tjora, 2021 s.31).

3.3. Forforståelse

En forsker vil til en viss grad ha forforståelse ved innsamling av data (Dalen, 2011). Forforståelse er preget av meninger, oppfatninger, interesser, følelser og erfaringer til det

fenomenet som studeres. Det er viktig med bevissthet for egen forforståelse (Wormnæs, 1987; Dalen, 2011). Det er essensielt at forskeren forsøker etter beste evne å gjenfortelle informantenes erfaringer presist mulig, uten å bruke egne tolkninger som forklaring (Kvale & Brinkmann, 2015). Min forforståelse er basert på mine erfaringer som lærer i en spesialklasse, med bruken av atferdsanalytiske prinsipper i det forebyggende arbeidet med atferd som utfordrer. Jeg har arbeidet som lærer i en spesialklasse på en skole og erfart hvilken effekt prinsippene har hatt for mine elever. Jeg vil derfor undersøke om det er flere som har opplevd de samme erfaringene som meg. Min forforståelse skal ikke gå foran informantenes forklaringer, slik vil jeg være åpen for ny innsikt.

3.4. Utvalg

Tjora (2021 s.145) viser til at hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle teamet, og at slike utvalg kalles for strategiske. Informantene er ikke tilfeldig utplukket for å representere en populasjon. Dalen (2011) hevder at valg av informanter er viktig i kvalitativt forskningsintervju. Ifølge Befring (2015, s.126) er utvalg det utsnittet som er trukket fra populasjonen, og som vi faktisk samler data om. Det som avgjør hvor stort utvalget bør være er antallet som trengs for å svare på forskningsspørsmålet. Et utvalg bør ikke ha for stort antall informanter i intervjustudier, da bearbeiding er en tidskrevende prosess (Dalen, 2011). I kvalitative undersøkelser ønsker man å gå dypere inn i fenomenet og få mest mulig kunnskap, derfor er det mest hensiktsmessig å rekruttere informanter strategisk (Sollid, 2013). Et strategisk utvalg utdypes i kapittel 3.4.2 rekruttering av informanter. På bakgrunn av dette ønsker jeg derfor å intervju fem til seks informanter.

3.4.1. Utvalgskriterier

I denne studien ønsker jeg å belyse læreres erfaringer og opplevelser. Utvalgskriteriene baserte seg på at man jobber eller har jobbet som lærer i en spesialklasse i trinnene 1.-10., og at man anvender atferdsanalytiske prinsipper i arbeidet med forebygging av atferd som utfordrer. Det geografiske området var avgrenset til Østlandet.

3.4.2. Rekruttering av informanter

Det finnes ulike utvalgsmetoder. Befring (2015) viser til to utvalgs-måter, tilfeldig utvalg og målbevisst utvalg. Når utvalget er relativt lite, er det særlig viktig at vi anvender en

utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av data kan gi en forståelse av de fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018 s.54). Målbevisst utvalg blir oftest benyttet i kvalitative undersøkelser, spesielt der det er mindre antall informanter. Det innebærer at vi systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Gjennom bruk av snøballutvalg, som innebærer at utvalget forstørres seg selv ved hjelp av mellomledd, rekrutterte jeg informantene mine (Befring, 2015 s.128).

I rekrutteringsprosessen utarbeidet jeg først et informasjonsskriv basert på retningslinjene til Norsk Senter for Forskning (NSD – nå Sikt). Det ble utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 1). Når NSD hadde godkjent søknaden min, startet rekrutteringsprosessen av informanter. For å komme i kontakt med informantene tok jeg kontakt med samtlige avdelingsledere i spesialklasser på Østlandet via mail. Mailen inneholdt en kort presentasjon av meg og studiens formål, med informasjonsskrivet vedlagt. Avdelingslederen fungerte som mellomledd mellom meg og lærerne, og videresendte forespørselen med informasjonsskriv til sine respektive lærere – som videre tok kontakt med meg når de var interesserte i å delta. Jeg tok kontakt med informantene via mail, og avtalte tid og sted for intervju.

Utvalget i studien er basert på kriterieutvelgning av informanter i lys av problemstillingen. Følgende kriterier ble satt for utvalget av informanter:

- Jobber eller har jobbet som lærer i en spesialklasse i trinnene 1.-10.
- Jobber på en skole på Østlandet
- Anvender atferdsanalytiske prinsipper i arbeidet med forebygging av atferd som utfordrer

I utgangspunktet var kriteriet lærere som jobber i spesialklasser per dags dato, men da det tok lang tid å få svar, endret jeg kriteriet til å også inkludere personer som tidligere har jobbet som lærer i spesialklasser. Som kritikk til meg selv som forsker kunne jeg utvidet det demografiske kriteriet til å gjelde større deler av landet, da kunne jeg kanskje fått informanter fortere og hadde heller kanskje ikke trengt å utvide kriteriet til å inkludere personer som tidligere har jobbet som lærere i spesialklasser.

3.4.3. Presentasjon av utvalget

Det endelige utvalget består av seks lærere fra ulike skoler på Østlandet. Alle lærerne stilte i intervju, hvor tre ble holdt fysisk og tre ble holdt på teams.

Mine seks informanter i undersøkelsen:

Informant A jobbet som lærer i en spesialklasse i to år. Informanten har en mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemming. Han kjenner til atferdsanalysen godt, og benyttet atferdsanalytiske prinsipper i arbeidet med forebygging av atferd som utfordrer.

Informant B jobber i en spesialklasse. Informanten har en bachelorgrad i vernepleie. Informant A har jobbet som lærer i et år og kjenner til atferdsanalysen godt. Han benytter atferdsanalytiske prinsipper i arbeidet med forebygging av atferd som utfordrer.

Informant C jobbet som lærer i en spesialklasse i syv år. Informanten er utdannet pedagog og gymlærer. Han kjenner til atferdsanalysen godt, og benyttet atferdsanalytiske prinsipper i arbeidet med forebygging av atferd som utfordrer.

Informant D jobber i en spesialklasse. Informanten er utdannet lærer og spesialpedagog. Hun har jobbet som lærer i åtte år, og kjenner ikke til atferdsanalysen så godt. Informanten benyttet noen atferdsanalytiske prinsipper.

Informant E jobber i en spesialklasse. Informanten er utdannet førskolelærer og pedagog. Hun har jobbet som lærer i åtte år, og kjenner til atferdsanalysen godt. Informanten benyttet atferdsanalytiske prinsipper i arbeidet med forebygging av atferd som utfordrer.

Informant F jobbet i en spesialklasse. Informanten er utdannet lærer og har en mastergrad i læring i komplekse systemer (nå – psykologi med vekt på atferdsanalyse). Han har jobbet som lærer i tolv år, og kjenner til atferdsanalysen meget godt. Informanten benytter atferdsanalytiske prinsipper i arbeidet med forebygging av atferd som utfordrer i ordinær opplæringen.

3.5. Intervju

3.5.1. Utforming av intervjuguide

Det vil ifølge Dalen (2011) være behov for å utforme en intervjuguide, i prosjekter som anvender et semistrukturert kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode. En intervjuguide inneholder sentrale temaer og spørsmål som vi ønsker å belyse. Når vi utformer intervjuguiden, må vi planlegge godt, slik at vi både stiller spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet og at vi kan være fleksible overfor intervjupersonens utsagn (Thagaard, 2018 s.95). For å sikre at intervjuet får en god kvalitet, er det viktig å stille spørsmål som oppmuntrer til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om. Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i problemstillingen, og temaene ble delt opp i tre områder, som omhandlet atferdsanalyse, forebygging og atferd som utfordrer ble valgt (vedlegg 2).

Jeg benyttet «traktprinsippet» i utformingen av intervjuguiden. Det går ut på at man starter intervjuet med innledende spørsmål som gjør at informanten opplever seg avslappet (Dalen, 2011 s.27). Jeg startet derfor samtalen med presentasjon av meg selv, studiens formål og hensikt, informasjon om informantenes rettigheter og mulighet til å trekke seg. Videre informerte jeg om bruk av lydopptak og lagring av data. De innledende spørsmålene til informantene handlet om bakgrunnsinformasjon. Når intervjuet nærmet seg slutten, fikk informanten anledning til å legge til kommentarer og tanker rundt temaene som de selv ønsket. Avslutningsvis oppsummerte jeg intervjuet, og informantene fikk mulighet til å oppklare i eventuelle misforståelser. Til slutt fikk de spørsmål om de anså studien som nyttig.

3.5.2. Prøveintervju

Etter utarbeiding av intervjuguiden, gjennomførte jeg to prøveintervjuer. Jeg gjennomførte prøveintervju med to kollegaer og brukte båndopptaker for å teste verktøyet, undersøke om spørsmålene var presise og enkle nok, samt godt formulerte, og for å øve på intervjusituasjonen. Jeg opplevde dette som nyttig, og fikk gode og konstruktive tilbakemeldinger. Basert på dette endret jeg på ordlyden til noen av spørsmålene, og rekkefølgen i intervjuguiden. Ut over det endret jeg ikke på innholdet. Endringen ble gjort på bakgrunn av at jeg ønsket å få en rød tråd i samtalen. Ved å endre rekkefølge på noen av spørsmålene, ble intervjuet bedre strukturert.

3.5.3. Gjennomføring av intervju

To av intervjuene ble gjennomført på de aktuelle skolene, ett ble holdt på min arbeidsplass, og tre ble utført på teams (digital plattform). Det finnes fordeler og ulemper ved digitale intervjuer. Digitale intervjuer har en tendens til å svekke ikke-verbale signaler, ved at kroppsspråk og ansiktsuttrykk kan gå tapt eller være mindre synlige. Som forsker kan man gå glipp av noen viktige signaler. Videre kan det være teknologiske utfordringer, ved at man kan miste signaler under intervjuet. Et digitalt intervju kan bære preg av at det er mindre personlig, og tillitten kan reduseres (Bohannon, Herbert, Pelz & Rantanen, 2012). Fordelene ved digitale intervjuer kan være at det er enklere å planlegge, kostnadsbesparende og geografisk fleksibelt (Bohannon et al., 2012; Larsen, 2017).

Jeg var fleksibel på tid og sted, og tilpasset meg informantenes ønsker. Ved de fysiske intervjuene prøvde jeg å lage en trygg atmosfære ved å tilby informantene kaffe, te eller vann. Jeg startet intervjuet med generell prat om hvordan det gikk og takket informantene for at de ønsket å stille til intervju. Før jeg satt på lydopptakeren, Diktafon, fortalte jeg om studiens formål og hensikt. Deretter informerte jeg om frivillig deltakelse og mulighet til å trekke seg, samt anonymitet av informasjonen. Samtykkeskjemaet ble signert før intervjuet startet (vedlegg 3). Intervjuene varte mellom 30 til 70 minutter, og ble gjennomført i tidsrommet mellom desember 2022 og februar 2023.

Jeg opplevde stemningen som positiv, og at informantene viste interesse for temaet. Videre opplevde jeg at informantene snakket fritt og utfyllende på spørsmålene. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der det opplevdes hensiktsmessig for å få bedre innsikt i det informantene snakket om. Under intervjuene viste jeg interesse for informasjonen som ble presentert ved å nikke og smile bekreftende til informantene.

Under intervjuene opplevde jeg at informantene fortalte om situasjoner jeg ikke hadde spurt om, da de anså det som relevant for studien. Den nye informasjonen skapte undring og meningsveksling mellom meg og informanten. Informantene ytret at de opplevde intervjusituasjonen som hyggelig, og at jeg kunne kontakte dem dersom jeg lurte på noe i ettertid.

I etterkant av at transkriberingen var gjennomført, sendte jeg det til informantene slik at de kunne se gjennom svarene og komme med eventuelle tilbakemeldinger. Alle informantene var fornøyde med det som var skrevet, og hadde ingen kommentarer eller innvendinger.

3.6. Behandling av datamateriale

3.6.1. Transkribering

Transkribering er en viktig del av kvalitativ forskning. Et intervjuprosjekt involverer en rekke oversettelser, blant annet skal den muntlige interaksjonen i intervjusituasjonen oversettes til en skriftlig transkripsjon (Brinkmann & Tanggaard, 2010 s.33). Transkripsjon referer til å skrive ned og transkribere muntlige samtaler eller intervjuer til tekstformat. Når vi overfører intervjusamtalen til tekst, får vi en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen, og det er viktig at vi rekonstruerer intervjusituasjonen så godt og nøyaktig som mulig (Thagaard, 2018 s.111). En nøyaktig og grundig transkripsjon er en viktig del av kvalitativ forskning, da det gir en klar og nøyaktig gjengivelse av det som ble sagt, og muliggjør en grundig analyse og tolkning av dataene. Innsamlede data i kvalitative studier kan være både omfattende og uoversiktlige. Dette stiller krav om et utskrifts- og struktureringsarbeid. Det innebærer ofte å skrive ut en samlet tekst av alle notater og lydopptak. Dette, som kalles transkribering, kan være en nærmest komplett overføring av «rådata», eller det kan være en redigert og nedkortet versjon (Befring, 2015 s.114). Kvale og Brinkmann (2015) definerer transkribering som å transformere og å skifte noe fra én form til en annen. I dette tilfellet handler det om å gjøre talespråk om til skriftspråk, hvor hensikten er å strukturere og å gjøre datamaterialet praktisk for analyse (s.205-206). På denne måten får man bedre oversikt og starter allerede analysen. Lydopptak i intervjusituasjonen gir den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjuperson (Thagaard, 2018 s.112).

Etter at intervjuene var gjennomført hørte jeg gjennom lydopptakene. Kvaliteten på opptakene var god, og varigheten var noe varierende fra intervju til intervju. Jeg transkriberte to av intervjuene samme dag, da jeg fortsatt hadde intervjuene friskt i minne, og ser i ettertid at jeg burde gjort det med alle intervjuene. Ved transkriberingene inkluderte jeg ikke non-verbale uttrykk fra intervjuene, som «eh», «mm» og «hmm», eller pauser. Det var en lang og tidskrevende prosess, og underveis i transkriberingen noterte jeg ned interessante funn. Totalt var det seks transkriberinger av forskjellige lydopptak på til sammen 192 minutter, og transkriberingen resulterte i 22 A4-sider med tekst.

3.6.2. Analytisk fremgangsmåte

Å analysere betyr ifølge Brinkmann og Tanggaard (2010 s.37) å dele opp noe komplekst i mindre deler, hvor målet er å ende med et overblikk over materialet som setter en i stand til å

se nye sammenhenger. Før man starter å analysere, må man stille seg spørsmålet om hva som er betydningsfullt og hvordan dataene forholder seg til resten av innholdet (Thagaard, 2018).

Jeg har valgt tematisk analyse som analyse metode for denne studien, da dette er en metode som anses å være fleksibel og som anbefales for nye forskere (Braun & Clark, 2006).

Tematisk analyse er en metode å identifisere og analysere temaer, og er mye brukt som kvalitativ analyse metode (Braun & Clarke, 2006). Formålet med tematisk analyse er at vi går i dybden på de enkelte temaene. Vi analyserer data om hvert tema fra alle deltakerne, og sammenligner data slik at vi kan utvikle en dypere forståelse av hvert enkelt tema. Ved å sammenligne på tvers av dataene, får vi mulighet til å gå i dybden på de enkelte temaene. Tematisk analyse er basert på at vi koder og klassifiserer data i seks steg. Koding av data og inndeling i kategorier kan være et felles utgangspunkt for analyser som er rettet mot å forstå fenomener i kontekst, og analyser som er rettet mot en forståelse av de enkelte temaene. De temaene vi analyserer, bør inneholde utfyllende beskrivelser fra alle deltakerne (Thagaard, 2018 s.171-172). Analysen tok utgangspunkt i Braun og Clarks (2006) seks trinn.

Det første trinnet innebærer å bli kjent med datamaterialet. Dette kan gjøres ved å transkribere, lese nøye gjennom og notere. Jeg brukte tid på å transkribere alle intervjuene, og lyttet til lydopptakene mange ganger, samt leste gjennom dokumentene flere ganger for å sikre at jeg hadde fått med meg alt – og for at jeg skulle bli godt kjent med datamaterialet.

Det andre trinnet for tematisk analyse er å begynne med koding, og å lage foreløpige koder. Dette innebærer at man koder interessante og relevante trekk ved dataene på en systematisk måte på tvers av hele datamaterialet. Studien tok utgangspunkt i en bestemt teori, og derfor ble det naturlig for meg å dele inn temaene som var bestemt på forhånd, som tilsvarer en deduktiv tilnærming. Ved deduktiv tilnærming tar forskeren utgangspunkt i begreper og teori og lager en avgrenset problemstilling knyttet til begrepene eller teorien. Datainnsamling gjøres tett koblet til problemstilling, begreper og teori (Larsen, 2017 s.24). Vi anvender deduktiv tilnærming når begrepene vi knytter til dataene er avledet fra en annen teori (Thagaard, 2018 s. 172). Underveis i analysen dukket det opp nye koder som ble relevante, som var koder som gikk igjen hos flere av informantene, som tilsvarer en induktiv tilnærming. Induktiv tilnærming tar ikke utgangspunkt i noen bestemt teori, men har en mer åpen problemstilling. Ofte utformes og utvikles problemstillingen underveis i prosessen. Forskeren er åpen for ulike forklaringer og har ikke utelukket noe før undersøkelsen starter (Larsen,

2017 s.25). Når vi anvender en induktiv tilnærming arbeider vi med utgangspunkt i dataene for å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard, 2018 s.172). Kodene som dukket opp var eksempelvis «forståelse», «relasjon», «kompetanse», «samarbeid» - med ulike instanser og andre rundt eleven – og lignende.

Det tredje trinnet handler om å velge riktige koder, og å søke etter temaer. Her innebærer det å samle koder til potensielle temaer. Jeg satt igjen med ca. 65 koder. Disse kodene ble sortert og vurdert i forhold til problemstillingen.

Det fjerde trinnet i tematisk analyse tar for seg en gjennomgang av temaene. Dette innebar at jeg kontrollerte om temaene fungerte som egne temaer, eller om de skulle splittes opp til egne temaer.

Det femte trinnet handler om å definere, identifisere og navngi de endelige temaene. Dette gjorde jeg ved å analysere hva som var unikt med temaene.

Det siste trinnet i tematisk analyse er selve rapporten. I dette trinnet er det viktig å tenke på at analysen gir en kortfattet, sammenhengende og interessant redegjørelse for informantenes historie, som er overbevisende om at kvaliteten er tilstrekkelig (Braun & Clark, 2006, s. 87-93).

Jeg vil presentere kategoriene under presentasjon av funn (kapittel 4.1).

3.7. Kvalitet

Kvalitetssikring er viktig i et forskningsprosjekt. Kvalitet i kvalitativ forskning referer til hvor pålitelig, valide og relevante resultatene og funnene fra forskningen er. Å sørge for at funnene er relevante og kan overføres til andre situasjoner eller kontekster, kan øke betydningen og relevansen av forskningsfunnene (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2011; Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning er ikke reliabilitetsbegrepet like relevant som validitet, derfor får validitet en større plass i redegjørelsen. Kvalitativ forskning handler ofte om å forstå komplekse fenomener og prosesser på en dypere måte, og det kan være vanskelig å gjenta nøyaktig de samme betingelsene og situasjonen fra gang til gang. Dette gjør at man ofte legger mer vekt på validitet enn reliabilitet i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015; Dalen, 2011; Thagaard, 2018).

3.7.1. Reliabilitet

Thagaard (2018) viser til at reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Reliabilitet viser til nøyaktighet eller pålitelighet, og knyttes ofte til troverdighet til forskningsresultatene. I intervjuer er det stor mulighet for at informanten påvirkes av situasjonen og av intervjueren, og dette kan dermed ha betydning for det som sies akkurat der og da. Funnene som presenteres skal være basert på data om faktiske forhold, og datamaterialet er ikke troverdig dersom det bygger på forskerens subjektive skjønn (Larsen, 2017; Bryman, 2016). Reliabilitet er opptatt av etterprøvbarehet og hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt. Prøving av reliabilitet kan gjennomføres ved repeterte målinger, noe som vil etterprøve stabiliteten av testen. Denne formen for reliabilitetskontroll kalles test-retest-metoden (Befring, 2015 s. 53). Begrepet er innarbeidet i kvantitativ forskning, og referer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018 s.189). Reliabilitet kan vurderes gjennom å ha flere intervjuer med de samme personene om de samme temaene, men dette er en krevende prosess. Etterprøvbarehet kan være mer utfordrende i kvalitative undersøkelser enn i kvantitative undersøkelser, da det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker på lik linje (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Det vil derfor være viktig å man gir en nøyaktig beskrivelse av forskningsprosessen, for å gjøre det mulig for andre å gjennomføre forskningen på samme måte.

Thagaard (2018) hevder at studiens pålitelighet kan styrkes dersom flere forskere deltar, hvor de sammen kan diskutere og fatte beslutninger i prosessen. Ved å forske alene har man ikke den muligheten. Sett i lys av dette, kan det oppfattes som et kritisk syn på reliabiliteten. Jeg har hatt en veileder jeg har drøftet med underveis, og som har hatt et kritisk blikk gjennom undersøkelsen, og gitt meg gode tilbakemeldinger, kommentarer og evalueringer. Videre har jeg forsøkt å ivareta reliabiliteten ved å beskrive hvordan prosessen har vært, dette gjennom redegjørelse av metodiske valg, behandling av datamaterialet og analytiske fremgangsmåter. Ved å velge et semistrukturert intervju med intervjuguide, prøvde jeg å sikre at jeg stilte de samme spørsmålene til alle informantene. Jeg opplever at reliabiliteten ikke er svekket da jeg har stilt de samme oppfølgingsspørsmålene til alle informantene.

3.7.2. Validitet

I forskning handler validitet om relevans eller gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018 s.189; Larsen, 2017 s. 93). I kvalitative studier handler dette mer konkret om bekreftebarhet, å undersøke det vi skal undersøke, troverdighet, om de fortolkningene vi gjør er troverdige og overføringsverdi. Kvalitative undersøkelser har som mål å kunne overføre funnene våre til andre grupper enn de som har vært deltakere i undersøkelsen (Larsen, 2017, s.94). Ved bruk av kvalitative metoder er forskeren selv «hovedinstrumentet» ved intervjuer. Derfor vil validitetsspørsmålet i stor grad gjelde omfanget av «researcher bias». Det kan handle om forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre persepsjoner og redusere validiteten til data, jf. kapittelet om forforståelse (Befring, 2015 s. 54).

Maxwell (1992) beskriver i sin artikkel *Understanding and Validity in Qualitative Research* fem kategorier av validitet i kvalitative studier. Her er de kategorisert i deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. I denne undersøkelsen har det vært fokus på læreres erfaringer og opplevelser, derfor inkluderer jeg ikke evalueringsvaliditet, da en ikke kan evaluere informantenes opplevelser som gyldig eller ikke gyldig. Maxwell (1992) viser til at denne formen for validitet ikke er sentral i kvalitative forskningsprosjekter, da det ikke har til hensikt å vurdere gyldigheten av det som sies, opp mot en eller annen form for sannhetsstandard. Jeg vil med utgangspunkt i disse fire kategoriene drøfte nærmere nedenfor.

Deskriptiv validitet omhandler kvaliteten av beskrivelsen av intervjudata, der kravet er entydighet og nøyaktighet. Som forsker skal man gjengi datamaterialet på en pålitelig og nøyaktig måte. I arbeidet med å sikre valide data er det viktig og avgjørende at uttalelsene til informantene blir så nøyaktige og fylldige som mulig (Dalen, 2011; Maxwell 1992). Jeg samlet datamaterialet mitt ved bruk av kvalitativt forskningsintervju. Videre la jeg mye tid til utarbeiding av intervjuguiden med spørsmål relatert til problemstillingen min. For å mulig øke og oppnå deskriptiv validitet gjennomførte jeg prøveintervjuer, hvor jeg deretter reviderte og ferdigstilte intervjuguiden. Videre transkriberte jeg intervjuene og lyttet til lydopptakene flere ganger for å sikre at jeg hadde fått med meg alt. Maxwell (1992) vektlegger betydningen av bruken av lydopptak ved intervjuer for å sikre informasjon, slik at man kan sikre mulighet for en detaljert transkribering. Jeg kunne forsøkt å styrke validiteten ved å ta feltnotater, men gjorde ikke det. Dette ser jeg i ettertid at jeg kunne gjort for å styrke en mer nøyaktig

beskrivelse av intervjusituasjonen, men opplever at min uerfarenhet som forsker spiller inn. Jeg valgte heller å fokusere på informantene og det de delte under intervjuene, for å ikke skape støy.

Tolkningsvaliditet handler om å komme bakom det en informant uttrykker, ved å få en dypere forståelse og dermed få fram informantenes meninger og beskrive fenomenet ut fra informantens perspektiv (Befring, 2015 s.55). Ifølge Maxwell (1992) skal man som forsker prøve å få tak i en dypere forståelse, fokuset ligger på å finne en dypere mening og indre sammenheng i datamaterialet. Dette gjelder informantenes meninger, tanker og følelser som gjelder fenomenet som studeres. I tolkningsvaliditet kan validitetstrussel være relatert til forforståelsen til forskeren. Denne forforståelsen kan, som tidligere beskrevet i kapittelet om forforståelse, til en viss grad prege resultatet. Derfor er det avgjørende og viktig at man som forsker er bevisst dette gjennom hele undersøkelsen.

Jeg stilte oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg forsto informantene korrekt, og for å få en fyldigere beskrivelse. Dalen (2011) hevder at oppfølgingsspørsmål er viktig for å sikre validitet av tolkning. Formålet med undersøkelsen har vært å forstå læreres erfaringer og opplevelser om fenomenet, og hatt en fenomenologisk tilnærming (beskrevet i kapittel om analytisk tilnærming). Jeg startet intervjuene med å stille bakgrunnsinformasjon om informantene. Det gjorde jeg for å få et helhetlig inntrykk av situasjonen til informantene, og opplevde dette som betydningsfullt i analysearbeidet sett i lys av den fenomenologiske fremgangsmåten for analysen.

Teoretisk validitet handler om å løfte data opp på et teoretisk nivå. For å oppnå teoretisk validitet må det være en troverdig sammenheng mellom fenomenet og den teorien den bygger på (Befring, 2015 s.55). Ifølge Maxwell (1992) handler det om sammenhengen mellom det konkrete og det mer abstrakte. Dette betyr at man som forsker skal se på datamaterialet i lys av relevant teori. Jeg utformet intervjuguiden med utgangspunkt i relevant teori, videre gjorde jeg rede for min forforståelse og valg av teori for å sikre teoretisk validitet.

Generaliseringsvaliditet referer til i hvilken grad forskningsresultatene kan gjøres gjeldene for andre personer, tider eller situasjoner (Befring, 2015; Maxwell 1992). Generaliseringsvaliditet i kvalitativ forskning har som regel en annen rolle enn i kvantitative studier, da kjernen i kvalitativ forskning er å beskrive det unike ved forskjellige fenomener og situasjoner. De erfaringer og opplevelser det fortelles om, kan imidlertid gjenkjennes hos andre i en lignende

situasjon, og vil dermed ha generell verdi (Befring, 2015 s.55). Maxwell (1992) betegner dette som indre generalisering. I denne studien var formålet å se på læreres erfaringer og opplevelser med bruken av atferdsanalytiske prinsipper i det forebyggende arbeidet med atferd som utfordrer i spesialklasser. Den største trusselen mot generaliseringsvaliditet i denne studien er at utvalget er lite, som igjen kan gi dårlig representativitet (Maxwell, 1992). Utvalget er ikke representativt for populasjonen, men informantene i denne studien har ulike bakgrunn og jobber på ulike områder innenfor skolesektoren. Utvalget besto av lærere som jobber innenfor ordinær opplæringen, spesialklasser og ledelsen innenfor spesialavdelinger. Generaliseringsvaliditeten kunne stått sterkere med et større utvalg av informanter, og selv om overføringsverdien ikke er høy, kan funnene fungere som inspirasjon til videre forskning og belyser fenomenet som er studert i denne undersøkelsen.

3.8. Etiske refleksjoner

Johannessen et al. (2016) fremhever betydningen av at all forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Etikk handler om hva som er rett og galt, verdig og uverdig, og det er normer som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte (Befring, 2015 s.28). I kvalitativ forskning dreier etikk seg først og fremst om forholdet mellom mennesker og hvordan forskningen direkte berører menneskene (Johannessen et al., 2016 s.83). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Formålet med forskningsetikken er å fremme fri, god og forsvarlig forskning, og bidra til å konstituere og sikre god vitenskapelig praksis. Denne undersøkelsen tar for seg disse punktene som er frembrakt av NESH (2021); krav om informasjon og fritt samtykke og krav om konfidensialitet.

I forskningsprosjekter som omfatter personopplysninger, må dette skje i samsvar med personvern hensyn. Dette betyr at man som forsker er pålagt et ansvar overfor alle personer som inngår i eller deltar i forskningen (NESH, 2021). Retningslinjene viser at forskeren har meldeplikt og må søke om godkjenning for gjennomføring av prosjektet. Jeg sendte inn søknad til Norsk senter for forskningsdata, NSD (nå Sikt) for godkjenning før jeg startet med innhenting av informanter og gjennomføring av intervjuer. Godkjenningen gjelder innsamling, lagring og behandling av datamaterialet. Prosessen ble gjennomført i samsvar med informasjonen som ble oppgitt i søknaden etter godkjenning fra NSD (vedlegg 4).

Personopplysninger er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner (Johannessen et al., 2016). Informanter i forskning har krav på at absolutt alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Samtidig er det et krav at innsamlede forskningsdata til vanlig skal være anonymisert. Det stilles strenge krav til bruk av navnelister, og det er fastlagt regler for lagring og oppbevaring av data (Befring, 2015 s.32). Målet er å hindre skadelig bruk og formidling av personlige opplysninger som er gitt ved deltakelse i forskningsarbeid. NESH (2021) påpeker at forskeren må sikre at anonymitet er ivarettatt hvis det er avtalt. Informasjonen som samles inn skal behandles konfidensielt, og skal ikke videreformidles på en måte som gjør at informantene kan identifiseres. Anonymisering beskytter identiteten og integriteten til forskningsdeltakerne, og skjer ved at man fjerner opplysninger som kan spores direkte til individet. Jeg ønsket at lærerne skulle oppleve trygghet og at de skulle snakke fritt, derfor startet jeg hvert intervju med å informere om prosjektets formål og hensikt, samt hvordan jeg ville bruke materialet. Videre informerte jeg om min taushetsplikt, og at alt som ble presentert under intervjuet ville bli anonymisert. Til slutt fortalte jeg om at materialet ville slettes ved prosjektets slutt. Ved transkribering ble informantenes navn anonymisert ved bruk av bokstavkoder; informant A, B, C, D, E og F.

Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper består i at all deltakelse skal bygge på samtykke, og at dette samtykket skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2015 s.31). Informasjonen som gis skal være forståelig, og det er mitt ansvar som forsker å forsikre at den er forstått. Jeg spurte derfor alltid om informantene forsto det jeg spurte om, og/eller om jeg skulle utdype eller forklare det bedre. Jeg opplevde at jeg gjorde meg forstått, da informantene svarte at de forsto. Ifølge NESH (2021) er fritt samtykke frivillig, og betyr at det er gitt uten ytre press eller begrensninger av valgfrihet. Med informert samtykke mener NESH (2021) at forskere har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningen. Informasjonen skal sikre at personene forstår hvorfor de har blitt spurt om å delta, hvilke opplysninger som blir samlet inn, hvordan de blir bruk, hvem som har tilgang og til hvilke formål de skal brukes. Jeg utarbeidet et informasjonsskriv som jeg sendte ut til informantene. Der skrev jeg hva prosjektets formål og hensikt var, metode og tilnærming for prosjektet og hvordan resultatene skal presenteres. Jeg presiserte videre at det ville bli brukt lydopptak, Diktafon, og når lydopptakene ville slettes, samt retten til å avbryte sin deltakelse. NESH (2021) understreker at informantene har rett til å avbryte sin deltagelse når de ønsker, uten at dette skal få negative konsekvenser for dem. Innledningsvis i intervjuene fortalte jeg informantene at de kunne trekke seg fra studien på

hvilket som helst tidspunkt om de ønsket, og at de ikke behøvde å begrunne for hvorfor, hvor jeg da ville slette all data som var blitt samlet inn under intervjuet. Samtidig ble samtykkeerklæringen presentert og signert av hver informant før intervjuet startet.

4. Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens bearbeidede datamateriale. Funnene er delt opp i tre hovedtemaer som danner grunnlaget for å besvare studiens problemstilling. Først vil funnene for hvert hovedtema presenteres, deretter vil funnene diskuteres i lys av teorien.

Jeg vil presentere funnene mine ved å først gå inn på atferd som utfordrer, ved å undersøke hva lærerne erfarer og opplever bør ligge til grunn i arbeidet med dette. Funnene er videre delt opp i kategoriene forebygging og atferdsanalyse. Spesialklasser har en sentral plass i studien og danner hovedgrunnlaget for de overnevnte temaene. Jeg vil ikke presentere dette som et eget tema, men det vil gå igjen i alle de overnevnte kapittelinndelingene av kategoriene.

Sitater fra informantene vil bli presentert med innrykk i teksten og ved bruk av sitattegnene «,». Presentasjonen av informantene er i henhold til det som ble gjort i kapittel 3 (se kapittel 3.4.3. for oversikt). (...) referer til en oppdelt setning. Utsagnene er ordrett presentert.

4.1. Kategorisering av funn

Temaene og underkategoriene er sentrale for studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Formålet med underkategoriene er å gi en innsikt i funnene for hovedtemaene i studien, og som ble relevant da det gikk igjen hos flere av informantene. Hovedtemaene tar utgangspunkt i intervjuguiden som ble utarbeidet, se vedlegg 2. Under tabell 1 presenteres hovedtemaene og underkategoriene som ble utviklet underveis i analysen.

Hovedtemaer	Underkategorier
Atferd som utfordrer	Elevsyn – holdninger og verdier Forståelse Samarbeid med foresatte, bolig og/eller avlastning og ulike instanser (PPT og fastlege) Relasjon

Forebygging	Relasjon Samarbeid med foresatte, bolig og/eller avlastning og ulike instanser (PPT og fastlege) Forståelse Rutiner Struktur og rammer Senke krav
Atferdsanalyse	Kompetanse Forståelse Etikk Relasjon

Tabell 1: oversikt over hovedtemaer og underkategorier

I det følgende vil funnene for hvert hovedtema presenteres, etterfulgt av diskusjon.

4.2. Resultat - atferd som utfordrer

Dette temaet presenterer først hvilke alvorlighetsgrad elevene til informantene har, og hva de mener er viktig å tenke på i arbeidet med atferd som utfordrer. I dette hovedtemaet er underkategoriene elevsyn – holdninger og verdier, forståelse, samarbeid med foresatte, bolig og/eller avlastning og ulike instanser og relasjon trukket fram.

Informantenes erfaringer med atferd som utfordrer

På spørsmålet om i hvilken grad elevene til informantene strever med atferd, svarte fire av informantene at elevene har ganske alvorlig grad, og to svarte liten grad. To av informantene nevnte at atferden kunne være den samme, men at størrelse og alder har noe å si på konsekvensen og skaden den kan utgjøre. Informant A presiserte:

«Den ene eleven hadde ganske alvorlig. Det var fysisk vold og helt i begynnelsen var det gjerne daglig. Veldig ustabilt. Det holdt å være to stykker, man måtte inn å holde

og avverge. Jeg har vært borti elever nå hvor man må inn med tre-fire stykker. Atferden kan være lik, men det går også på størrelsen. Er han to meter og veier 120 kilo, eller 160 og veier 60 kilo. Det er også en stor forskjell, selv om atferden kan være lik».

Informant E presiserte i likhet med Informant A at atferden ikke ble ansett som like alvorlig på 2.trinn, som på 6.trinn. Hun nevnte at eleven ikke utgjorde en stor skade når han kastet stoler, men at hun tenkte på hvordan dette ville bli når han ble eldre. Derfor anså hun det som viktig å forebygge atferden fort.

Informant F nevnte at han har elever som har denne problematikken, og at det er alvorlig uavhengig av graden. Videre fortalte Informant C at han hadde to elever med veldig mye utagering. Det oppsto ofte farlige situasjoner for både eleven selv, og for de ansatte.

Informantene opplevde at de negative konsekvensene elevene fikk for seg selv både gikk på det faglige og sosialt. Han utypet at atferd var til hinder for å komme i posisjon til læring, og at han opplevde at elevene saboterte for seg selv. Han presiserte:

«Det virker ikke som at elevene forstår at det kun går ut over dem selv, og ingen andre. Til syvende og sist så ødelegger eleven kun for seg selv».

Informant B presiserte i likhet med Informant C at en av den negative konsekvensen eleven får for seg selv, er at eleven ikke får være med på de samme aktivitetene som de andre elevene, og at dette skyldes at elevene ikke utviser adekvat atferd. Han så det som utfordrende å ta med eleven på for eksempel kino, fordi det kunne være fare for at uønsket atferd ble utvist.

Da jeg stilte informantene spørsmålet om hva de mener er viktig i arbeidet med atferd som utfordrer nevnte Informant F atferdsavtaler som et viktig tiltak. Han presiserte at dette innebærer at man som lærer har møter med eleven, hvor man går gjennom regler og hva som skal gjøres i løpet av dagen. Videre presiserer han viktigheten av å kartlegge og registrere hvor ofte atferden forekommer. Han uttrykker også at det er viktig med dialog med foreldrene, og sørge for at premier deles ut hjemme ved god atferd. Ved grove tilfeller av for eksempel slåssing, så sender informanten melding hjem til foreldrene og ber dem fjerne PlayStation og skjermer i 24 timer. Han presiserte:

«Det er ikke sånn at vi skal totalt ignorere at barn slår, men jeg er veldig varsom med bruk av straff. Jeg har vært borti tilfeller hvor det har vært veldig effektivt, og bare

stenge av alt ved slag og spark. Og det er barnet helt innforstått med og enig i. Men da må man parallelt lære den ungen å oppføre seg ordentlig».

Informant C, Informant D og Informant E presiserte alle at det er viktig å danne relasjoner, ha gode strategier rundt eleven, og at man må sikre for trygge rammer. Videre uttrykket de at personalet som jobber med elevene må være stødige, og ha nok kunnskap om problematikken. Informant C presiserte:

«Elever som ser at voksne er usikre, utagerer mer. De skjønner dette, det blir interessant og utageringen blir fort verre. Erfaringene jeg har hatt er at jeg ser at det er personalet som har problemet med å stå i det. De har ikke nok forståelse, rett og slett».

Videre presiserte informanten at det var viktig å bruke foreldrene, og se på dem som en ressurs. Informanten brukte å samarbeide tett med foreldrene og andre voksne i elevens krets. Han presiserte viktigheten av informasjonsutveksling:

«Vi prøver å få all informasjonen som er viktig å vite, som hvordan elevene har sovet og hvilken form de har i dag. Kommunikasjon er veldig viktig for alle som er rundt eleven. Da kan vi være i forkant og tilpasse».

4.2.1. Drøfting – atferd som utfordrer

Resultatene i denne undersøkelsen indikerer at informantene har erfaring med det Ogden (2022) betegner som den største utfordringen i dagens skole. Informantene opplever at utfordringene dreier seg om elever som ofte kommer i konflikt med medelever og lærere, og at dette skaper frustrasjon og irritasjon. Dette støttes av Sørli (2000) som hevder at atferd som utfordrer kan skape frustrasjon, bekymring og irritasjon hos lærere. Resultatene kan være i tråd med dette ved at informantene utdyper at en av den største bekymringen er at de opplever frustrasjon og irritasjon ved at atferden er mest ødeleggende for eleven selv. Dette er fordi det resulterer i at eleven ikke får utnyttet potensialet sitt, selv om læreren vet at eleven har forutsetninger for mestring. Det er i tråd med hvordan atferdsanalytikere definerer atferd som utfordrer, hvor de belyser at det er ødeleggende for personen som utfører atferden (Cooper et al., 2020; Skinner, 1938; Johnston & Pennypacker, 1980, 2009; Heward & Silvestri, 2005), og at det påvirker elevens læring og utvikling, fordi atferden hemmer for undervisnings- og læringsaktiviteter. Dette blir i litteraturen definert som norm- og regelbrytende atferd (Rygvoold & Ogden, 2017; Ogden, 2017). For elevene som er i fokus i denne undersøkelsen er atferd som utfordrer en vanlig bekymring. Dette er fordi elevgruppen har økt risiko for ekskludering og isolasjon fra sosiale relasjoner (Horner et al., 2002). På den

andre siden stiller informantene seg likt med Olsen og Traavik (2010), hvor atferd som utfordrer i form av verbal angrep på medelever og voksne også er av utagerende art. Resultatene indikerer at elevene ikke nødvendigvis påvirkes av konsekvensene de utløser, da de opplever at atferden kan være repeterende og gjentakende. Det vil her være viktig, i et atferdsanalytiskperspektiv, å analysere grundig og nøye hvorfor atferden oppstår, og hvilke konsekvenser eleven får for den spesifikke atferden som gjør at atferden vedvarer og ikke virker å påvirke han eller henne.

Resultatene indikerer at det er gjennom kartlegging, registrering og analysering at man som lærer kan forstå og få kunnskaper om atferden og hvorfor den forekommer. Dette er sentralt hvis man skal forebygge og motvirke atferd som utfordrer. Dette er i tråd med det overnevnte, hvor man ser viktigheten av å vite hvorfor en atferd oppstår og vedvarer, slik at man kan jobbe for å eliminere den. I dette arbeidet fremhever informantene betydningen av å ha atferdsavtaler og å forsterke god atferd. Samtidig er de opptatt av at man er varsom med bruk av straff, og at det er bedre å lære barnet adekvat atferd. Befring (2019) hevder at flere har et skoleliv som har vært eller er preget av negative tilbakemeldinger og ydmykende irettesettelser, og at man i denne forbindelsen muligens som lærer må tenke på eleven man står overfor, og at må fokusere på verdier og se hele læringshistorien til eleven på en tidslinje. En av informantene understreket at han ønsket å lære elevene å oppføre seg ordentlig, fremfor å straffe dem. Dette gjorde han eksempelvis ved å snakke rolig til elevene, og hele tiden tenke på foranledning, atferd og konsekvens. Denne måten å tenke og å jobbe på støttes av Skinner (1938) sin formulering S-R-S (se kapittel 2.4.1.). Ved å se hva som skjer i forkant av en atferd, og konsekvensene atferden har, settes vi bedre i stand til å forstå situasjonen og kan iverksette tiltak som passer for den spesifikke atferden.

Gjennom å forsterke positiv atferd og handlinger, kan lærere lære elever å løse problemer og utfordringer på en mer ønskelig måte. I denne undersøkelsen ble det nevnt at en lærer kan styrke og forsterke en atferd ved å være på plass rett etter at handlingen inntreffer gang nummer to. På denne måten lærer man eleven at det er mer hensiktsmessig å si ifra til en voksen, enn å ta saken i egne hender og for eksempel slå. Dette støttes av Isdal et al. (2003) som hevder at det er viktig å hjelpe elever til å takle situasjoner, ved å forstå atferden og ved å identifisere årsakene. Videre sier Isdal et al. (2009) at dersom en elev har negativ læringshistorie, kan dette påvirke elevenes selvoppfatning, selvtillit og trygghet. På sikt kan dette utvikles til utfordringer som omhandler mobbing, ensomhet og/eller konflikter med andre medelever og lærere. I det overnevnte har vi sett at det er viktig å etablere gode

relasjoner mellom lærere og elever, og mellom elevene, og at denne relasjonen kan bidra til å løse eksisterende utfordringer.

Det fremgår også i funnene at størrelse og alder kan påvirke konsekvensene og skaden atferden kan utgjøre. Atferd som utfordrer utgjør en risikofaktor for mange psykiske, fysiske og sosiale problemer, og tidlige tegn kan medføre psykiske vansker, frafall i skolen og kriminalitet (Berg et al., 2020; Befring og Uthus, 2019). Derfor er det avgjørende å forebygge så tidlig som mulig, både i hjemmet og på skolen, slik at man forsøker å forhindre videre uheldig utvikling. Uønsket atferd er utfordrende uansett i hvilken alvorlighetsgrad den forekommer, fordi det kan føre til en utvikling som er problematisk for eleven selv og omgivelsene. Dette er i tråd med Rygvold & Ogden (2017) som hevder at det kan innebære situasjoner som starter i det små, og som ofte utvikler seg til konflikter som utløses til noe større og mer alvorlig. For elever i spesialklasser har vi sett at atferd som utfordrer er en stor bekymring (Horner et al., 2002), og at dette er en elevgruppe som kan ha vansker med å kommunisere og samhandle på en adekvat måte. Dette kan føre til frustrasjon og stress, og som kan føre til at de utviser uønsket atferd som en måte å kommunisere eller uttrykke sine behov og ønsker på. I forbindelse med dette er det viktig med tidlig intervensjon som kan bidra til å redusere uønsket atferd, og til å øke trivsel og fungering. På bakgrunn av studier kan atferdsanalytiske prinsipper være hensiktsmessig å benytte i arbeidet med atferd som utfordrer, spesielt med elevgruppen som i fokus i denne oppgaven (Hanley et al., 2013; Ahearn & Tiger, 2013; Eldevik et al., 2009; Reinchow et al., 2012; Kurtz & Lind, 2013).

Befring og Uthus (2019) hevder at atferd som utfordrer ofte også kan oppstå når forventningene blir for høye. Derfor er det viktig å være oppmerksom på dette, og senke kravene og gjøre de tilpasningene som er nødvendige for at elevene skal føle på mestring. Alle informantene presiserte viktigheten av dette ved at man må se og møte eleven, og ikke bare tenke at eleven er vanskelig. Ved å senke kravene og ved å se elevene der de er og møte dem på følelsene deres, vil man som lærer få mulighet til å komme i posisjon til å etablere gode relasjoner og skape tillitt.

Informantene nevnte samarbeid som en viktig faktor i arbeidet med atferd som utfordrer. Mange barn har foreldre som er støttende og varme, men det finnes også familierelaterte utfordringer som kan ha betydninger for barnet. Dette kan dreie seg om problemer med foreldrene, samlivsbrudd som kan være vanskelig for barnet å takle, økonomiske problemer og/eller kriminalitet (Befring & Uthus, 2019). Funnene i denne undersøkelsen indikerer at det er viktig med et godt foreldresamarbeid, fordi foresatte kan gi verdifull informasjon om

utfordringer og dagsform, som kan hjelpe læreren til å forstå eleven bedre og tilpasse og tilrettelegge undervisningen og dagen. Når skole og hjemmet samarbeider, kan de sammen utvikle strategier for å støtte eleven i å håndtere atferd som utfordrer. Dette kan inkludere å etablere rutiner og regler både hjemme og på skolen, og å gi elevene positive tilbakemeldinger for ønsket atferd. Informantene presiserte at de opplevde at dialogen med foreldrene bidro til effekt, og at de erfarte at elevene profiterte på å få ros både hjemme og på skolen når de oppførte seg bra. På den andre siden indikerer funnene fra undersøkelsen at informantene erfarer at samarbeidet og dialogen også bidrar til effektivitet når elever utviser uønsket atferd på skolen og foreldrene tar tak i det hjemme. Skole-hjem-samarbeid er forankret i Opplæringslova §1-1 (lovdata, 2008), og det er skolens ansvar å sikre at foresatte får tilstrekkelig med informasjon.

Med bakgrunn i teorien om atferd som utfordrer kan man se at det kan være en sammenheng mellom autisme og atferd som utfordrer. Barn med autisme kan utvise uønsket atferd som aggressivitet, selvskading, ødeleggelser, trass, raserianfall og forstyrrelser som en reaksjon på vansker med kommunikasjon, samhandling, sensorisk integrering og tilpasning (Gillott et al., 2001; Williams et al., 2018; Newcomb & Hagopian, 2017; McTiernan et al., 2011; Heyvaert et al., 2014). Det er viktig å ta hensyn til disse faktorene når man jobber med barn med autisme og atferd som utfordrer. I spesialklasser er det nyttig å fokusere på å styrke kommunikasjonsevner, sosial kompetanse og evnen til å tilpasse seg nye situasjoner og stimuli. I likhet med informantenes utsagn, kan det være nødvendig å tilpasse miljøet og rutinene for å redusere stress og angst.

Det er viktig at man også fokuserer på det som er ønskelig og bra, og det er essensielt å gi elever oppmerksomhet når de utviser ønskelig atferd. Barn som kun får negativ oppmerksomhet, kan få en følelse av at de ikke lykkes. I skolen er det et høyt aktivitetsnivå, og dette kan være vanskelig for barn med atferd som utfordrer. Ved å «arrestere» elevene og ta dem på fersk gjerning når de gjør noe bra ved å gi dem positiv oppmerksomhet, vil de få mulighet til å lykkes. Dette støtter Green (2011) oppunder og mener at det er viktig å tenke på at barn kan gjøre bra ting, og at de har forutsetninger for det. Derfor er det viktig at man som lærer også gir elevene oppmerksomhet når de gjør noe som kanskje forventes av dem i skolen, men som man vet kan være vanskelig og utfordrende for eleven i utgangspunktet.

Samlet sett viser funnene at det er nødvendig å ha en helhetlig tilnærming i arbeidet med atferd som utfordrer. Det er viktig å ta hensyn til alvorlighetsgraden, størrelse og alder, samt verdier og utviklingsforløpet. Dialog med foreldre og kartlegging av atferden er også sentralt.

Det er også viktig å velge tiltak på bakgrunn av den spesifikke atferden og ikke bare generelle teorier.

4.3. Resultat - forebygging

Dette temaet presenterer først hvordan informantene jobber for å forebygge atferd som utfordrer, og hvilke metoder og tiltak de benytter. Til slutt presenteres det informantene opplever, erfarer og tenker bør ligge i grunn i arbeidet med atferd som utfordrer. I dette hovedtemaet er underkategoriene relasjon, samarbeid med foresatte, bolig og/eller avlastning og ulike instanser, forståelse, rutiner, struktur og rammer og å senke krav trukket fram.

Informantenes erfaringer med forebygging

Da informantene fikk spørsmål om hvordan de jobber med å forebygge atferd som utfordrer, svarte alle informantene at de jobber ved å være i forkant av situasjoner. Informant A nevnte at det primære er det aller viktigste å forebygge, fordi man vil unngå å havne i situasjoner hvor man må holde – da han anser dette som siste utvei. Han opplevde ikke det som noen løsning i lengden, og at det kun slukker brannen der og da. Informant C presiserte i likhet med Informant A at han jobber veldig mye med å være i forkant, og at de jobber mye med forebygging på hans skole. Han nevnte at de analyserer elevenes status og dagsform, og at de ser på hvordan elevene ser ut når de kommer på skolen. Informanten presiserte at de går helt ned på detaljnivå og jobber innenfor alle de tre forebyggende nivåene som ble nevnt i forbindelse med denne undersøkelsen, fordi det er behov for det.

På spørsmålet om hvilke metoder og konkrete tiltak informantene benytter for å forebygge atferd som utfordrer presiserte alle seks informantene at de tilpasset dagen til eleven. Informant C nevnte at han utarbeider tre ulike dagsplaner per elev, og at han velger riktig dagsplan ut ifra dagsformen til eleven. På denne måten tilpasser han dagen etter elevens behov og forutsetninger. Informant B nevnte at han benyttet atferdsavtaler og tegnøkonomi innenfor alle de ulike forebyggingsinndelingene. Han presiserte at tegnøkonomi særlig egner seg veldig godt på atferd som holder på å komme – hvor han kan se tydelige tegn på at en atferd er i ferd med å utvikle seg til å bli problematisk, eller som allerede eksisterer. Han setter inn motivasjonelle-faktorer som gjør at elevene velger å la vær å utvise uønsket atferd, eller som gjør at de utviser en annen atferd istedenfor.

Informant A uttrykket at han benyttet seg av ekstinksjon og avledning som tiltak, og at han belønnet ønsket atferd. Informanten opplevde at dette ga effekt og resultater. Han presiserte:

«Fordi de fleste elevene som vi har nå, og som jeg hadde før, er ikke kognitivt sterke nok til å kunne snakke om det, selv de med talespråk. Vanskelig for å forstå, og se seg selv – forstå følelser. Ignorere det man ikke vil se mer av, og belønne det man vil se mer av».

Informant F nevnte at han benyttet ulike spill som blant annet «dagens stjerne», «good behavior game», «teacher versus student game», «beat the timer» og «mystisk elev». Han presiserte at det er viktig å starte tidlig med dette, fordi man kan se på studiene som har blitt gjort og resultatene det har gitt, og han presiserte at:

«Studiene som har blitt gjort på for eksempel «good behavior game» viser at de barna som starter i første klasse med dette, man ser signifikante forskjeller mellom de elevene der og elever som ikke har spilt det. Og det går for eksempel på selvmord, hvorvidt man får fengselsstraff og rus. Studien er fra 70-tallet, hvor tusenvis av elever fikk «good behavior game», og tusenvis fikk ikke. Så sammenlignet man etter 20 år, og så signifikante forskjeller på haugevis av områder. Man så at for hver dollar man brukte på «good behavior game», så fikk man tilbake fem dollar eller noe sånt. Det er en veldig god impact på samfunnet generelt, å bruke disse metodene».

Videre sa han at han gir elevene ros for å oppføre seg bra på skolen, og at han ringer hjem til foreldrene, slik at elevene fikk ros hjemme og på skolen. Han erfarer at foreldrene og elevene setter pris på dette.

Da jeg spurte informantene om hva de tenker bør ligge til grunn i arbeidet for å forebygge atferd som utfordrer, nevnte to av informantene at det er viktig å skape relasjon til elevene og å senke kravene for dagen. Informant D presiserte viktigheten av dette, samt samarbeid med andre:

«Ved forebygging av uønsket atferd er det viktigste rett og slett å skape en god relasjon til elevene. De skal være trygge, de skal trives på skolen. Mye kan være gjort da. Men du har elever med uønsket atferd. Hvis det oppstår så er det viktig å få eleven ut av en situasjon. Roe ned eleven og ha samtaler. Det får man til bedre med en god relasjon. Vi har også samarbeid med sosiallærer som underviser om psykisk helse to ganger i året. Da lærer vi elevene om følelser og respekt».

Informant E presiserte at det er viktig å ikke stille store krav dersom man ser at en elev er sliten. Hun nevnte videre at relasjon er viktig, og at man må bli kjent med elevene og at man

på denne måten vet hvilke situasjoner som kan bli vanskelige for dem. Hun påpekte at relasjon er det aller viktigste, i tillegg til å tilpasse alt som går an å tilpasses – som dagen og undervisningen. Informanten nevnte viktigheten av at vi må se elevene som individer, og at vi ikke kun skal tenke at de er på skolen for å lære. Hun sa at det også er mye læring i å snakke sammen, og ved å bygge relasjoner.

Videre sa informant C at det var viktig med tydelige rammer og god struktur, og at det er viktig med dagsplaner. Informanten presiserte også at visualisering er veldig viktig. Han benyttet avtalestyring og repetisjoner i stor grad.

Informant A nevnte at man må forstå atferden for å kunne forebygge atferd som utfordrer, og at det var viktig å kartlegge før man setter inn tiltak. Han presiserte at dersom man setter inn tiltak uten å kartlegge, blir det en gjetning og man har ikke forstått det hvis man bare leser en teori og trekker ut noe som høres bra ut. Informantene nevnte at man som lærer må kartlegge og finne ut av hva som skjer, ved å blant annet finne ut av hva tidlige tegn er før atferden skjer. Deretter må man begynne å eliminere ulike tiltak, og prøve ut noen. Han presiserte videre at dette gjør det til mer enn en vitenskapelig gjetning, og at man som lærer har lagt et grunnlag for å kunne ta beslutninger eller sette inn tiltak. Han utdypet videre:

«Det tenker jeg er det viktigste – å kartlegge, finne ut hvorfor og hvordan atferden oppstår. Og igjen det du kartlegger, dine observasjoner for eksempel, når en elev biter – eleven er sint. Men det vet du ikke. For du ser bare at eleven biter, du vet ikke hvordan eleven føler det eller tenker. Det er viktig å huske at det du ser, er ikke nødvendigvis grunnen. Det er dine tolkninger av atferden. Det bør du ha med videre for å få et litt mer objektivt bilde».

Informant F presiserte også viktigheten av kartlegging, samt forsterkerkartlegging. Han mente at det bør ligge funksjonelle analyser i grunn, og at man må foreta det og har et FAK-skjema hvor man registrer foranledningene til uønsket atferd, atferden som utvises og konsekvensene elevene får på bakgrunn av atferden. Videre må man finne ut av hvilken funksjon atferden har, og til dette sa han:

«La oss si at det er oppmerksomhet – da vet jeg at det er en unge som liker oppmerksomhet. Men kanskje man skal slutte å gi den ungen oppmerksomhet hver gang den bråker i klasserommet. Det er mye bedre å gi den samme type oppmerksomheten når ungene er stille».

Informantene presiserte også viktigheten av å gjennomføre forsterkerkartlegging, ved å finne ut av hva barn liker. Dette sa han at man kan gjøre ved å intervju barnet, nærpersoner som foreldre og søsken. Da får man en liste over ting barnet liker, og man kan lage gode motivasjonssystemer knyttet til dette.

Informant B nevnte at han mener det bør ligge en ide om at elevene skal utvise mest mulig adekvat atferd, og at det er en ide om at de skal strekke seg til en normalfunksjon, i den form at de skal kunne være med i samfunnet – ved at de eksempelvis kan dra på kino og ta t-bane. Han presiserte at alle elever er unike, og at de skal få være det. Men at det er viktig å tenke på dette. Funnene indikerer at i det forebyggende arbeidet brukes prinsipper av atferdsanalysen, eksempelvis differensiell forsterkning, tegnøkonomi og atferdsavtaler.

Informantene understreket også viktigheten av å ha godt samarbeid med foresatte og andre rundt eleven. Dette gjelder for eksempel bolig og avlastning, eller andre instanser som kan bistå dersom det er behov for hjelp utenifra. Informant C presiserte at foreldrene satt på informasjon som kunne bidra til at skolen kunne tilrettelegge dagen ut ifra opplysningene de fikk. Gjennom tett daglig dialog med foreldrene får skolen informasjon om hvordan elevene har hatt det hjemme, og om det er noe som har skjedd som kan påvirke skolehverdagen. Slik får de mulighet til å tilpasse dagen til eleven, og møte elevene der de er og ta hensyn til følelsene deres. Videre understreket informantene at de tar kontakt med ulike instanser dersom ting bli for vanskelig og utfordrende, for å få tips og råd til hvordan de skal håndtere atferden. Denne kommunikasjonen anser informantene som veldig viktig, og det kan bidra til at de kan få en bedre forståelse av atferden og at de videre kan legge opp dagen slik at eleven får mulighet til å mestre og at de kan forhindre uheldige situasjoner.

4.3.1. Drøfting – forebygging

Funnene i denne undersøkelsen indikerer at informantene jobber forebyggende gjennom primærforebygging. Informantene presiserte viktigheten av å være i forkant av situasjoner for å kunne avverge mulige skjevutviklinger av utfordringene eller problemene. Helland og Øie (2000) støtter oppunder dette ved at de hevder at det viktigste er å iverksette tiltak så tidlig som mulig, for å forhindre at fremtidige problemer oppstår. Helland (1998) utdyper videre at jo senere tiltakene iverksettes, jo vanskeligere blir det å snu en uheldig utvikling. Samtidig som vi ser viktigheten av å sette inn tiltak tidlig for å redusere og forebygge utfordringer og problemer, ser vi at det brukes store ressurser på dette, fordi tiltakene bærer preg av at de iverksettes for sent, eller etter at problemene har vist seg (Meld. St. 31., 2007-2008). Dette kan være fordi man setter inn tiltak før man har kartlagt situasjonen, og at tiltakene ikke er

gode nok. Funnene i denne undersøkelsen presiserer viktigheten av kartlegging, slik at det blir en dokumentert tiltaksplan. Man kan på denne måten settes bedre i stand til å iverksette nytte og effektfulle tiltak, og prøve å forhindre at man er på etterskudd. Ved å analysere og lage prosedyrer, kan det være lettere å iverksette tiltak som muliggjør det for lærere å være i forkant av ulike situasjoner. Dersom man har en vente-og-se-holdning, kan utfordringene forverres, og det kan ta lengre tid å eliminere uønsket atferd, og det forebyggende arbeidet vil gå saktere og over på andre forebyggende nivåer (se kapittel 2.3.1.). Resultatene fra denne undersøkelsen indikerer at informantene jobber innenfor alle de tre forebyggende nivåene, fordi de erfarer at et problem kan oppstå når et annet er avdekket.

Til det overnevnte kan man gjennom kartlegging få bedre grunnlag til å iverksette tiltak som muliggjør det for lærere å ta tak i problemer og utfordringer før det eskalerer og utvikles til noe større. Et prinsipp innenfor atferdsanalysen er FAK-analyse, og et funn fra undersøkelsen som anses som nyttig. Det kan bidra til at man som lærer får mulighet til å analysere hvordan og hvorfor en atferd forekommer (Skinner, 1938; Cooper et al., 2020; Miltenberger, 2016). På denne måten kan man bli bedre rustet til å iverksette tiltak som passer for akkurat den atferden. Funnene fra undersøkelsen viser at man må ta små tegn på alvor, da det kan være disse tidlige tegnene som kan utvikles til noe mer omfattende og problematisk. Igjen er det viktig å ikke ha en vente-og-se-holdning, men forebygge så tidlig som mulig.

For å få mulighet til å komme i posisjon til å drive med forebyggende arbeid, indikerer resultatene i denne undersøkelsen at relasjon er viktig. Dette er viktig for at elever skal føle seg trygge og for at læreren skal kunne redusere sannsynligheten for at utfordringer oppstår. Relasjon kan bidra til å bygge tillit og til å skape et positivt og støttende miljø for eleven. Litteraturen presiserer viktigheten av å etablere gode relasjoner både med lærere og medelever, for å forebygge blant annet mobbing, og at det er avgjørende i barns utvikling (Pianta, 1999; Olsen & Traavik, 2010; Isdal et al., 2003). Spurkeland (2014) hevder at det er den voksenes ansvar å etablere relasjoner. Det kan ta tid å bygge relasjoner, og det kan gå på bekostning av å tilegne elevene andre viktige ferdigheter. En atferdsanalytiker vil kanskje ofte argumentere for at dersom atferd er alvorlig nok, er det viktigere å iverksette tiltak, og at dette kan komme eleven til nytte på sikt. I krav bygges det relasjon og trygghet, ved at omsorgspersonen er tydelig og konsekvent, og denne forutsigbarheten kan skape trygghet i relasjoner (Miltenberger, 2016; Cooper et al., 2020; Pianta, 1999; Drugli, 2012; Olsen & Traavik, 2010). Det er viktig å merke seg at å iverksette tiltak for å forbedre en elevs atferd ikke trenger å bety at det må gå på bekostning av å bygge relasjoner, og at en lærer kan

bygge relasjoner ved å være tydelig og konsekvent i sin tilnærming. I dette arbeidet vil det være spesielt viktig å lære eleven å forstå hvorfor man som lærer gjør som man har tenkt, og hvilken nytte dette vil ha for eleven på sikt. Det kan være lurt å finne en balanse mellom å iverksette tiltak for å forbedre en elevs atferd og samtidig jobbe med å bygge relasjoner med eleven. Det overnevnte indikerer at ved å være tydelig og konsekvent, samtidig som man tar seg tid til å bygge relasjoner med eleven, kan man skape et trygt og forutsigbart læringsmiljø som vil kunne gi eleven den støtten og veiledningen de trenger for å vokse og utvikle seg.

Isdal et al. (2003) hevder at det er vesentlig å gå kunnskap om årsakene til atferden hvis man skal forebygge og motvirke utviklingen av uheldige situasjoner. Resultatene presiserer i likhet med Isdal et al. (2003) viktigheten av å forstå atferden for å kunne forebygge den. Dersom man ikke finner årsaker til utfordringene, vil det bli vanskelig å arbeide med å eliminere den. Det er viktig å identifisere årsakene for å blant annet kunne utvikle effektive tiltak, og for å lære elevene å mestre og å håndtere vanskelige situasjoner. Uten forståelse vil kanskje ikke lærere arbeide godt nok med elevene, og dette kan også påvirke relasjonen mellom elev og lærer, da en lærer muligens kan oppleve frustrasjon og irritasjon for at eleven ikke gjør som læreren ber om, og eleven kan på lik linje bli frustrert fordi han eller hun ikke føler seg forstått eller sett. Det er viktig at lærere tar seg tid til å se hele bildet, og ikke trekke konklusjoner basert på en liten episode. Dette kan være uheldig både for den videre relasjonen, og for arbeidet.

Samlet sett jobber informantene i denne undersøkelsen med å forebygge atferd som utfordrer ved å være i forkant av situasjonene. Primærforebygging og reduksjon av risiko for at atferd skal oppstå er det viktigste. For å oppnå dette tilpasser de dagen til eleven etter elevens behov og forutsetninger, og benytter ulike metoder og tiltak som atferdsavtaler, tegnøkonomi, ekstinksjon og avledning, belønning av ønsket atferd, og ulike spill som eksempelvis "good behavior game". Å gi ros til elevene og ringe hjem til foreldre når elevene har gjort noe bra, er også en viktig metode som kan ha positive effekter. Resultatene indikerer at det er viktig å ha en helhetlig tilnærming til forebygging av atferd som utfordrer, og at atferdsanalytiske prinsipper er hensiktsmessige for å kunne settes i stand til å starte det forebyggende arbeidet ved å blant annet analysere og iverksette effektive tiltak.

4.4. Resultat - atferdsanalyse

Dette temaet presenterer først informantenes erfaringer med bruken av atferdsanalytiske prinsipper, og konkret hvordan de benytter det. Videre presenteres hvordan informantene kom fram til at atferdsanalytiske prinsipper var riktig for deres elever. Deretter presenteres

utfordringer informantene har opplevd. Til slutt presenteres det etiske perspektivet til informantene, og deres tanker rundt dette. I dette hovedtemaet er underkategoriene kompetanse, forståelse, etikk og relasjon trukket fram.

Informantenes erfaringer med atferdsanalysen

Under intervjuene kom det fram i hvilken grad informantene kjente til atferdsanalysen. Fem av seks informanter ga uttrykk for at de kjente til atferdsanalysen i stor grad, mens en informant informerte at hun ikke kjente til den så mye. Videre nevnte fire av informantene at de kjente til prinsippene som ble nevnt i forbindelse med denne undersøkelsen, og en nevnte at han trakk ut noen forskjellige trekk fra de ulike prinsippene, eksempelvis tegnøkonomi, atferdsavtale, belønningssystem og forsterkning. Informant E presiserte at man burde kjenne til atferdsanalysen når man jobber i en spesialklasse.

Videre fikk informantene spørsmål om hvordan de kom fra til at atferdsanalytiske prinsipper var riktige for deres elever, og på dette spørsmålet ga alle informantene uttrykk for at effekten og resultatene var synlige, og en informant nevnte at han støttet seg på forskningen innenfor feltet, og hvor godt dokumentert det er. Informant F presiserte:

«Hvis det er noe som virker så kan vi finne atferdsanalytiske forklaringer på hvorfor et tiltak virker. Så alle tiltak som virker kan man jo egentlig si at er atferdsanalytiske. Vi klarer å finne en eller annen forklaring på hvorfor det virker. (...) Jeg har kjempe gode resultater og erfaringer med meg fra andre klasser. (...) I tillegg lener jeg meg på alle disse studiene som har blitt gjort i Amerika, noe i Europa, men stort sett i Amerika. Så det er både min erfaring, jeg har læringsstøtte på at det virker, og så er det studiene i tillegg som backer opp».

Fire av informantene nevnte også at de ved bruk av systematisk kartlegging og analysering kom fram til at de ønsket å prøve atferdsanalytiske prinsipper med sine elever. De presiserte også at dette er viktig for å vite hvorfor en atferd oppstår. Informant A ga uttrykk for at systematisk kartlegging og dokumentasjon gjorde det mulig for han å forstå elevens grunn til å utvise en type atferd. Informanten presiserte videre at en utagering ikke kommer ut av det blå, og at man må ha forståelse for atferden for å kunne vite hva man skal gjøre. Informant C presiserte at det var en selvfølge for han å benytte atferdsanalytiske prinsipper, fordi han er opptatt av elevene og deres utvikling. Det ble logisk for han å sette seg ned å finne løsninger, og å sette i verk tiltak når han så at eleven slet med utagering og banning.

På spørsmålet om hvilke gode erfaringer informantene hadde med bruken av atferdsanalysen, uttrykket alle informantene at hverdagen til elevene ble bedre faglig og sosialt. Informant A nevnte at elevens hans fikk større tillitt til han, og at han opplevde mindre vonde situasjoner i form av utagering, hvor de voksne måtte holde eleven. Informant B uttrykket at han har mange gode erfaringer gjennom bruk av tegnøkonomi og positiv forsterkning i form av ros. Informant C nevnte at han så at konsekvensen eleven fikk etter en utagering, var tydelig og førte til endring. Han presiserte:

«Jeg vil understreke at straff bruker jeg ikke, og bør ikke brukes. Hvis vi snakker om konsekvenser hvor eleven er sint og kaster iPaden på meg – så ble det tydelige konsekvenser ved at iPaden ble borte der og da. Ikke over 8 timer eller flere dager, men der og da. iPaden var en så stor forsterker, og da var det en tydelig konsekvens at «når du kaster iPaden på meg, så er iPaden borte den timen». Og da fikk ikke eleven tilgang på iPaden. Over tid skjønnte eleven at handlingen førte til den konsekvensen og sluttet med det».

Informant D uttrykket at tiden hvor elevene jobbet med fag økte. Videre nevnte Informant E at hun så utvikling etter hvert, og at hun kunne se dette gjennom bruk av ABC-skjema. Da så hun hvorfor og hvordan situasjoner oppsto. Hun ga uttrykk for at registrering er kjempeviktig, og at hun hadde gode erfaringer med kartlegging og registrering. På det samme spørsmålet svarte Informant F at han opplevde at metodene han benyttet i klasserommet hadde god innvirkning på klassen. Han presiserte at han var glad i en metode som heter «mystisk elev». Metoden går ut på at han trekker en elev, og følger med på eleven i 15 minutter. Han fulgte med på tre ting, at eleven rekker opp hånden hvis han eller hun vil si noe, at eleven sitter på plassen sin med mindre han eller hun får lov til å gå fra plassen sin, og om eleven holder hender og føtter for seg selv. Dersom den mystiske eleven klarer dette, blir eleven klassens helt. Han erfarer at dette resulterer i at det skaper ro i klassen.

På spørsmålet om hvilke utfordringer informantene har opplevd med atferdsanalysen, uttrykket Informant A at den største utfordringen handlet om at alle som jobbet med elevene vurderte likt når det kom til forsterkere og belønninger. Han presiserte at det ble uforutsigbart for eleven når han belønnet rett etter en situasjon, mens andre belønnet på en annen måte. Dette gjorde at det ble vanskeligere for eleven å forstå hva han skulle gjøre for å oppnå en forsterker. Informant C nevnte også at den største utfordringen var personalet. Han opplevde at han startet prosedyrer og så forbedringer, men at han så at ikke alle voksne var i stand til å speile eller gjøre det samme som han. Og derfor tok det lengre tid å oppnå resultater. På denne

måten blir det personavhengig, og ikke systemavhengig. Informant B presiserte at den mest prekre og største utfordringen går på det etiske, og at man fort kan falle inn i en kategori som går inn under manipulasjon. Han uttrykket at misbrukspotensialet er stort når man ikke vet hva man driver med. Informant F presiserte:

«Hvis man ikke vet hva man driver med, skal man holde seg langt unna. Det er et kraftfullt verktøy som man sitter med, og man skal endre barns atferd. Da må man vite at dette er til barnets beste. Man skal ikke bruke det på overfladisk tull og misbruke det».

Videre uttrykket Informant A og Informant F at en annen utfordring også er når man ikke har en plan for nedtrapping av belønninger og forsterkere. De presiserte at man må være forsiktig med det som gjelder forsterkeravhengighet. De sa videre at det kan være en bivirkning, når man ikke vet hva man driver med. Det er viktig å la naturlige forsterkere ta over, og at man ikke må glemme å trappe ned. Informant F presiserte også at det er noen barn som må gå på motivasjonssystemer hele livet. Han dro fram tegnøkonomi som et eksempel på dette. Selv om belønningssystemet er der for alltid, er det viktig at man gir belønningen sjeldnere og sjeldnere.

Da informantene fikk spørsmål om de anså atferdsanalysen for å være etisk forsvarlig, svarte fire av informantene at de anså den som etisk forsvarlig i høy grad, og to av informantene uttrykket at det er et stort dilemma, da det er fare for å bryte med regler. Informant A nevnte at det er omdiskutert fordi det fort kan bli rigid og dyreaktig. Han presiserte videre at teorien er god, men at han i praksis bruker prinsipper av det. Han er for anvendt atferdsanalyse til en viss grad, men ikke fullt ut. Informant C presiserte at det store dilemmaet handlet om bruken av straff. Han uttrykket at noen foreldre og lærere mener at vi skal straffe elever, men selv er han uenig i dette. Man er alltid nødt til å vurdere gjennom hele prosessen og tenke på det etiske i alle valg. Informant B uttrykket at han anser det som etisk forsvarlig innenfor de retningslinjene og normene som vi har i Norge. Videre sa han at det er et misbrukspotensiale. Han presiserte:

«Positiv straff er blant annet forbudt ifølge norsk lov. Det gjør på en måte at jeg tenker at det er etisk forsvarlig. Hadde positiv straff vært lovlig, så hadde det ikke vært det. Også må man stole på at de som gidder å ta utdanning, og som gidder å gjøre den jobben rett og slett holder seg innenfor de etiske retningslinjene. Så jeg syns det er forsvarlig, men det er absolutt et misbrukspotensiale».

Videre sa Informant D og Informant E at de opplever at mange er kritiske til atferdsanalysen fordi de ikke har nok forståelse og kunnskap om det. Informant F uttrykket at han synes det er det mest etiske som man kan drive med. Han presiserte:

«Fordi jeg ikke kjenner til noe annet fagfelt som er så opptatt av sosial validitet for eksempel. Sosial validitet er at vi skal forsikre oss om at de tingene som vi gjør, de tiltakene vi iverksetter, er i tråd med barnets verdier og foreldrenes verdier og ønsker. Det er ikke sann at vi skal gå inn og manipulere for trenerens skyld, lærerens skyld. Det er barnets beste som skal være første pri, og det kreves av en atferdsanalytiker å stille seg selv spørsmålet «er dette det beste for barnet eller ikke, eller er det noe som er enda bedre?». Det mener jeg er en viktig del av atferdsanalysen. Det er også noe som er definert blant de syv dimensjonene ved anvendt atferdsanalyse. Så jeg anser det som det mest etiske».

4.4.1. Drøfting – atferdsanalyse

Studiens hensikt var å undersøke hvordan atferdsanalysen kan benyttes i det forebyggende arbeidet i spesialklasser med atferd som utfordrer. Forskning og litteratur knyttet til begrepet atferdsanalyse belyser flere hensiktsmessige prinsipper i arbeidet. Bear et al. (1968), Cooper et al. (2020), Isaksen & Karlsen (2018) og Miltenberger (2016) konkluderte, i likhet med informantenes utsagn, at tretermkontigensen (også FAK-analyse og ABC-skjema), slik Skinner formulerte den, er viktig å gjennomføre før man setter inn tiltak. Grunnen til at det er viktig å gjennomføre FAK-analyse er, som tidligere nevnt (se kapittel 2.4.1.) at det er essensielt å vite hva som skjer i forkant av en atferd, og konkret vite hvilken konsekvens det får – slik at det ikke blir en gjetning fra læreres side, men en analyse av hele prosessen. For informantene var dette spesielt viktig, og funnene indikerer at man på bakgrunn av systematisk dokumentasjon og analyser kan iverksette tiltak som er godt dokumentert og analysert. På denne måten vil man som lærer kunne avdekke utfordringer tidlig i forløpet, og hindre utviklingen av disse.

Informantene i denne undersøkelsen uttrykket at de benyttet forsterkning i høy grad, men at det var viktig å være observant på forsterkeravhengighet og at man ikke må glemme å ha en nedtrappingsplan. Dette støttes oppunder av Isaksen & Karlsen (2018), Cooper et al. (2020) og Holden (2005) som sier at det må benyttes med varsomhet, da det kan føre til forsterkeravhengighet. En kritikk mot atferdsanalysen er rettet mot belønning og bivirkningene dette kan gi. Shkedy, Shkedy & Sandoval-Norton (2021) fant at en bivirkning av dette kunne være at mennesker opplever at de blir tvunget til å følge normer som ikke

passer dem, kun for å få belønning. Informant B og Informant F presiserte viktigheten av å være bevisst bivirkningene det kan ha for elevene, og at det er ønskelig og viktig å la naturlige forsterke ta over – ved at forsterkningen kommer sjeldnere – til atferden er etablert. Det er noen elever som trenger systemer livet ut, slik som eksempelvis tegnøkonomi, men dette kan også gis sjeldnere og sjeldnere (Miltenberger, 2016; Cooper et al., 2020). Som lærer må man være bevisst dette ansvaret, og makten man har. Det er viktig å ikke misbruke dette. Ved å gjøre elever avhengige av belønninger og forsterkere, vil man ikke tilegne elever ferdigheter som er viktige å lære – men man vil lære dem at det kun er viktig å utvise atferd kun for gevinstens del. Dette er uheldig, og vil ikke gagne eleven på sikt.

Samtidig som at det er viktig å ha en plan for forsterkningen, er det også viktig å ha en plan for gjennomføringen av den. Informantene i denne undersøkelse belyste utfordringer med nettopp dette, ved at de opplevde at personalet i klassen kunne belønne ulikt. Informant A, Informant C og Informant F presiserte dette som en utfordring ved at det ble uforutsigbart for elevene, og at elevene ikke visste hva som var forventet av dem for å få en forsterkning. Videre utdypet de at utfordringene de hadde var at de så at alle ikke var i stand til å følge samme prosedyrer, og at dette ha utslag i at elevene brukte lengre tid på å oppnå resultater. Disse to utfordringene henger sammen med at alle ikke kjenner til verken systemet eller teorien godt nok. Disse funnene kan dreie seg om det Nordahl og Hausstätter (2009), Thygesen et al. (2011) og Haug (2017) belyser, hvor de hevder at de ansatte ikke har tilstrekkelig kompetanse. På en annen side kan brudd på prosedyrer mulig lede til at eleven får svekket tillit til forsterkningssystemer, prosedyrer og omsorgspersoner. Dersom en elev opplever at et forsterkningssystem, og/eller en annen prosedyre ikke følges – kan dette også påvirke relasjonen mellom omsorgsperson og elev. Det er spesielt viktig å etablere gode relasjoner i spesialklasser, da dette skaper muligheter for å komme i posisjon til læring. Det er først når man har etablert en trygg relasjon man er i posisjon til å stille krav. I en av de syv dimensjonene (se kapittel 2.4.3.) beskrev Bear et al. (1968) viktigheten av at det skal være mulig for andre å gjennomføre med like resultater. For å få til dette, må det være en god prosedyre og detaljert beskrivelse, slik at alle vet hvordan man skal gjennomføre prosedyren. Dersom man ikke er tro til systemet og prosedyren, kan man potensielt sabotere og hindre for en prosedyre som i utgangspunktet er nøye planlagt og vurdert.

I henhold til det overnevnte presiserer Holden og Finstad (2010) at man i anvendt atferdsanalyse skal spesifisere når og hvordan man skal oppnå forsterkere. Dette kan man eksempelvis gjøre gjennom atferdsavtaler, ved at man har en skriftlig avtale mellom elev og

lærer. I en atferdsavtale får man mulighet til å tydeliggjøre hva som gjelder i avtalen, hvordan målatferden blir målt og hva som kreves for å oppnå ulike forsterkere. På denne måten blir det ikke rom for egenvurdering. Resultatene i denne undersøkelsen indikerer at dette kan være en utfordring, og at informantene selv erfarte utfordringer med at forsterkere ble gitt på ulike tidspunkter og måter. Veiledning av opplegget og rutinene er viktig for alle som er med eleven. I spesialklasser er det flere i personalet som jobber med elevene, og derfor er det viktig å sikre at alle forstår opplegget og er tro mot det, slik at effekten kan bli større.

I denne undersøkelsen var det delte meninger mellom informantene rundt det etiske ved anvendt atferdsanalyse. Fire av informantene nevnte at de anså den som forsvarlig, mens to uttrykket et stort dilemma rundt dette. Det er rettet en del kritikk mot anvendt atferdsanalyse (se kapittel 2.4.6.), og mye av denne kritikken handler om hvor vidt man anser den for å være etisk forsvarlig. Vi kan også se i studiene som er gjort, at det er delte meninger rundt dette temaet (Wilkenfeld & McCarthy, 2020; Levy & Perry, 2011). Kritikken handler hovedsakelig om at prinsippene og teknikken som benyttes er skadelig for personer med autismespekterforstyrrelser. Det gjelder blant annet bruken av straff. I Norge benyttes ikke positiv straff, og teorien viser også at Skinner (1953) selv var kritisk til bruken av dette. En av informantene presiserte at denne kritikken kommer fra mennesker som ikke har nok forståelse og kunnskap om det. Derfor kan det være lett å kritisere den. Fire av informantene anser derimot den for å være etisk forsvarlig i høy grad, og at det også er det mest etiske å drive med, fordi man er så opptatt av det sosiale aspektet. Dette støttes av Bear et al. (1968) som beskrev viktigheten av nettopp det. Kriteriet belyser betydningen av at man skal velge atferd som er sosialt viktig for individene, og som viser til forbedringer som beriker individets liv. Elever i spesialklasser kan ha utfordringer med sosial kompetanse, derfor kan anvendt atferdsanalyse tenkes å være nyttig – da dette kan benyttes i arbeidet for å forebygge atferd som utfordrer, samtidig som man kan bidra til økt sosial kompetanse.

I henhold til det overnevnte belyste Informant C at han benytter straff i form av time-out, hvor han fjerner en forsterker når uønsket atferd forekommer. Ved å implementere straff i form av time-out, vil eleven miste en forsterker som normalt er tilgjengelig (se kapittel 2.4.2.). Informanten i denne undersøkelsen så at eleven hans reduserte den negative atferden, og at han fikk en forståelse av at handlingene hans resulterte i en bestemt konsekvens. Han presiserte videre at han ikke fjernet forsterkeren over lengre tid, men at det kun var utilgjengelig i den timen. Dette støttes av Isaksen & Karlsen (2018), Miltenberger (2016), Cooper et al. (2020) og Holden (2005) som sier at straff i anvendt atferdsanalyse betyr at en

konsekvens som umiddelbart følger en handling, reduserer sannsynligheten av forekomsten for at handlingen gjentas i fremtiden. Parallelt med dette har vi sett i det overnevnte at bruk av straff kan være skadelige for personer med autismespekterforstyrrelser (Wilkenfeld & McCarthy, 2020). Det kan være skadelig i form av at elever kan bli traumatisert og at atferd som utfordrer kan forverres. Resultatene fra denne undersøkelsen indikerer at informantene merket merkbar forskjell på elever som mistet goder når de utviste uønsket atferd. Når elever får en forståelse av at handlinger de utviser resulterer i en spesifikk konsekvens, kan dette bidra til at atferden opphører. Straff i seg selv er ikke nødvendigvis noe man ønsker å benytte, men i denne undersøkelsen så jeg at flere av informantene benyttet negativ forsterkning (se kapittel 2.4.2.) for å redusere forekomsten av uønsket atferd. For elevene som er i fokus i denne undersøkelsen kan straff forverre atferden, ved at mange elever i spesialklasser kan ha en historie med atferd som utfordrer, og det kan være at straff kan forverre problemene i stedet for å løse dem. Dette kan igjen føre til mer negativ atferd og motstand mot læreren, som kan gjøre det vanskeligere å gå inn for et positivt læringsmiljø. Videre kan en argumentere med at elever i spesialklasser kan ha økt risiko for å utvikle emosjonelle problemer, som angst eller depresjon. Ved bruk av straff kan det føre til økt stress og angst, og videre føre til at elevene føler seg isolerte og ensomme. Det er to aspekter ved straff. Hvis en velger å ikke bruke straff som en prosedyre, kan man argumentere for fraværet av at straffendeprosedyrer leder til at man ikke får tilgang til stimuli eller forsterkning, som man kunne ha mottatt ved å utvise adekvat atferd. I stedet for å fokusere på straff, kan det være mer hensiktsmessig å bruke en tilpasset tilnærming som tar hensyn til de spesifikke behovene og utfordringene til hver elev. Dette kan inkludere individuelle tilpasninger, positiv forsterkning og støttende intervensjoner som hjelper elevene med å utvikle nødvendige ferdigheter og atferdsmønstre for å lykkes i skolen og i livet.

En av informantene presiserte at teorien om anvendt atferdsanalyse i utgangspunktet er god, men at man i praksis kanskje kun bør bruke prinsipper av det. Det kan være fordi det fort kan bli for rigid, og at det på bakgrunn av dette er omdiskutert. Informanten indikerte at han opplever og erfarer at det kan oppleves som at man «dresserer» mennesker ved å gi dem eksempelvis nonstop ved en ønsket handling. Dette utsagnet kan forstås i lys av kritikken fra Dawson (2004) som handler om at anvendt atferdsanalyse anses som dyretrening. Det innebærer at det benyttes teknikker som strenge belønningssystemer og negativ forsterkning i arbeidet med å endre atferd hos barn med autismespekterforstyrrelser. Kritikken er hovedsakelig rettet mot Lovaas (1987) sin metode og hans tilnærming, som minnet om måter

man trente dyr. Dette innebar at man ikke tok hensyn til individuelle behov og følelser. På bakgrunn av dette kan det være forståelig at man tolker metoden som dyretrening, og for å være for rigid. Wilkenfeld & MacCarthy (2020) støtter denne kritikken, og mener at anvendt atferdsanalyse ikke fungerer og at ferdigheter som læres ikke blir generalisert til andre situasjoner. På den andre siden ser man forskning som viser at prinsipper som eksempelvis tegnøkonomi, forsterkere og atferdsavtaler er brukt i ulike situasjoner med gode resultater hos barn med sammensatte behov (Løkken, Arntzen & Løkke, 2012; Ahearn & Tiger, 2013; Kurtz & Lind, 2013; Ayllon & Michael, 1959; Bijou, Birnbauer, Kidder & Tague, 1966; Markle, 1969; Becher, Engelmann & Thomas, 1975; Hall, Lund & Jackson, 1968; O’Leary & O’Leary, 1972; Ulrich, Stachnik & Mabry, 1974), og at den effektive progresjonen elevene får, bidrar til at man foretrekker denne metoden fremfor andre, nøyaktig på bakgrunn av metodens evidensbaserte effekt. Dettets støttes også av Bear et al. (1968) som legger særlig vekt på at metoden skal vise effekt, og at den skal ha generalitet ved at den dukker opp i andre miljøer enn der intervensjonen opprinnelig ble lært.

En av informantene i denne undersøkelsen presiserte at han lener seg på studiene som har blitt gjennomført, og på egen læringsstøtte, som har gitt gode og effektive resultater som har styrket hans optimisme. Bear et al. (1968) støtter denne erfaringen ved å tydeliggjøre at anvendt atferdsanalyse skal være effektiv, samt Cooper et al. (2020) som viser til optimisme. Direkte og kontinuerlig måling gjør det mulig å lykkes i å løse problemer, og jo mer positive resultater man får, jo mer optimistisk er man om fremtidig suksess. I likhet med denne informanten, presiserte de andre fem informantene også at de opplevde at de gode resultatene de fikk og utviklingen de så hos elevene sine, la grunnlaget for at de ønsket å benytte atferdsanalytiske prinsipper med sine elever. Ved at metoden kan vise effekt og resultat tidlig, kan dette gi optimisme og bidra til at man ønsker å benytte det – for å oppnå resultater effektivt. Men man må derimot være bevisst på konsekvensene dette kan gi, og ha en plan for hva man skal gjøre dersom metoden ikke gir resultater eller effekt.

5. Avslutning

Formålet med studien var å undersøke om atferdsanalytiske prinsipper kan bidra til å forebygge atferd som utfordrer i spesialklasser. For å besvare problemstillingen har jeg tatt i bruk teori som har gitt meg en dypere forståelse av fenomenet som har blitt undersøkt.

Denne oppgaven har tatt sikte på å undersøke læreres erfaringer og opplevelser av atferdsanalysen i det forebyggende arbeidet med atferd som utfordrer i spesialklasser.

Formålet har vært å sette fokus på lærere, og tar utgangspunkt i seks lærere som jobber eller har jobbet i spesialklasse på Østlandet. Problemstillingen var: *Hvordan kan atferdsanalysen bidra til å forebygge atferd som utfordrer i spesialklasser?* Forskningsspørsmålene for undersøkelsen lyder:

- Hvilke erfaringer har et utvalg lærere med bruk av atferdsanalytiske prinsipper og hvordan benyttes dette i praksis?
- Hvilke utfordringer kan oppleves med bruk av atferdsanalytiske prinsipper?

Funnene viser at erfaringen lærere har med atferdsanalytiske prinsipper har noe å si for hvor mye de anvender det i arbeidet med sine elever. Samtidig støtter de oppunder dette ved å vise til empiri. Som det kommer fram i undersøkelsen indikerer funnene at lærerne har noe ulike meninger rundt det etiske, men at det presiseres at dersom det benyttes med varsomhet og gjennom analysering, kan det være hensiktsmessig å benytte atferdsanalytiske prinsipper i det forebyggende arbeidet med atferd som utfordrer i spesialklasser. Prinsippene som ble trukket fram var hovedsakelig FAK-analyse, atferdsavtale, belønningssystem og forsterkning.

Videre indikerer funnene fra denne undersøkelsene at utfordringene lærerne har opplevd med bruken av atferdsanalytiske prinsipper er at det kan være at de som benytter prinsippene, ikke har nok kompetanse. Dette kan føre til at effekten ikke blir like god, og det blir en langsommere prosess. En annen utfordring handler om forsterkeravhengighet, og det å belønne ulikt. Det henger godt sammen med kompetanse og forståelse, og indikerer at man muligens ikke benytter det riktig og at det blir et misbrukspotensiale. Videre belyser funnene at en utfordring rundt atferdsanalysen kan dreie seg om at kritikken som er rettet mot den kan være ødeleggende og til hinder for at andre benytter det, og at dette kan gå ut over elever som muligens kunne hatt behov for det.

Et sentralt funn i undersøkelsen var viktigheten av relasjoner. Dette anså lærerne som grunnleggende i møte med atferd som utfordrer, og spesielt med elevgruppen som er i fokus i denne undersøkelsen. Ved å danne relasjon mellom elev og lærer, skaper man trygghet og på denne måten får man forståelse for eleven og atferden de fremviser. Teorien legger dette ansvaret på lærere. Funnene indikerer dette som såpass avgjørende, at det blir viktig at læreren legger til rette for dette uavhengig av hvor utfordrende det kan være å danne relasjonen. Parallelt med dette trekkes betydningen av samarbeid med foresatte og andre instanser i elevens krets frem. Ved å ha dialog med alle parter, vil man kunne veksle informasjon som kan ha betydning for hvordan hverdagen til eleven blir. Denne

kommunikasjonen kan bidra til å møte eleven på en god måte, ut ifra deres behov og senke krav og tilrettelegge dagen.

5.1. Begrensninger

En av studiens begrensninger er at lærerne kun jobber på skoler på Østlandet, og på denne måten består utvalget ikke av en geografisk spredning. Studien gir derfor ikke en oversikt over skoler i Norge, men begrenses kun til Østlandet. Samtidig er ikke utvalget stort, og studiens reliabilitet kunne blitt styrket dersom utvalget var større. Det kunne vært interessant å belyse elevens perspektiv og opplevelser av anvendt atferdsanalyse, og dette kunne gitt et bredere bilde.

En annen begrensning for denne studien er at flere av intervjuene ble gjennomført digitalt via Teams (digital plattform). En svakhet kan være at intervjuet kan bære preg av at det er mindre personlig, og man mister nærhet og trygghet. Dette er viktig i kvalitativ forskning. I tillegg til dette kan man få teknologiske utfordringer, hvor man mister signal underveis. Jeg opplevde dette og måtte spørre informantene om de kunne gjenta seg.

I denne studien har jeg vært alene som forsker, og har manglende erfaring med å skrive tekster på dette nivået. Det kan være en begrensning i forhold til analyse og tolkning av resultater. En mulig tanke er at oppgaven kunne ha blitt styrket dersom jeg skrev sammen med en annen.

Jeg har valgt et tema det finnes en del forskning om i USA, men det finnes lite forskning knyttet til alle temaene sammen. Det kan være en begrensning, da det kan gjøre det vanskelig å finne relevant litteratur og kilder som kan gi støtte og bakgrunn for oppgaven, noe som kan gjøre det krevende å utvikle en adekvat teoretisk ramme for arbeidet.

5.2. Veien videre

I denne undersøkelsen har jeg gjort rede for hvilke erfaringer lærere i spesialklasser har med atferdsanalyse i det forebyggende arbeidet med atferd som utfordrer. Det hadde vært interessant å gjennomføre en observasjon og sett på hvordan informantene benyttet atferdsanalytiske prinsipper i praksis, for å få en dypere forståelse og innsikt. Denne undersøkelsen belyser lærerperspektivet. Det hadde vært spennende og interessant å se på hvordan elever som blir introdusert for atferdsanalysen opplever det, og forske på hvilken erfaring de har med den. Denne undersøkelsen konsentrerer seg om elever i spesialklasser, og det ville vært interessant å inkludere elever i ordinær opplæringen, ved å blant annet se på hvordan man kan benytte atferdsanalysen i en hel klasse.

Litteraturliste

- Aase H, Lønnum K, Sørli M.-A., Hagen K. A., Gustavson K. & Utgarden I. H. (2020). *Barn, unge og kriminalitet. Hvordan forhindre at barn og unge kommer inn i eller fortsetter med en kriminell løpebane? Oppsummering og vurdering av virksomme tiltak, behandling og organisering*. Rapport 2020. Folkehelseinstituttet.
- Ahearn, W. H., & Tiger, J. H. (2013). Behavioral approaches to the treatment of autism. I G.J. Madden (ed.), *APA handbook of behavior analysis*, 301-327. American Psychological Association.
- Ayllon, T. & Michael, J. (1959). The psychiatric nurse as a behavioral engineer. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 2, 323-334.
- Baer, R. A., Blount, R. L., Detrich, R. & Stokes, T. F. (1987). Using intermittent reinforcement to program maintenance of verbal/nonverbal correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 170-184.
- Bohannon, S. L., Herbert, M. A., Pelz, B. J. & Rantanen, M. E. (2012). Eye contact and video-mediated communication: *A review*. *Elsevier*. Vol 34(2), 177-185.
DOI:[10.1016/j.displa.2012.10.009](https://doi.org/10.1016/j.displa.2012.10.009)
- Baer, R. A., Blount, R. L., Detrich, R. & Stokes, T. F. (1987). Using intermittent reinforcement to program maintenance of verbal/nonverbal correspondence. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 20, 179-184.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. (1968). Current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Beavers, G. A., Iwata, B. A., & Lerman, D. C. (2013). Thirty years of research on the functional analysis of problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46: 1-21.
- Becker, W. C., Engelmann, S. & Thomas, D. R. (1975). *Teaching 2: Cognitive learning and instruction*. Science Research Associates.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm As.
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2.utg). Universitetsforlaget.

- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker: Psykososial problematferd. I E. Befring & R. Tangen. (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 448 - 469). Cappelen Damm AS.
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K-A. Næss & R. Tangen. (Red.). *Spesialpedagogikk* (6.utg), 500-522. Cappelen Damm AS.
- Berg, R. C., Johansen, T. B., Jardim, P. S. J., Forsetlund, L. & Nguyen, L. (2020, 23. Mars). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter*. Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/publ/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle/>
- Bijou, S., Birnbauer, J. K., Kidder, J. D. & Tague, C. (1966). Programmed instruction as an approach to teaching of reading, writing, and arithmetic to retarded children. *The Psychological Record*, 16, 505-522.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Burns, M. K., & Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education*, 43 (1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/0022466908315563>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. Utg.). Oxford University Press.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. 10. June 1994. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. UNESCO.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L. (2020). *Applied Behavior Analysis* (third edition). Pearson Education.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2.utg). Universitetsforlaget.

- Dalli, C. W., E.J, Rockel, J. D., I, Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Ministry of education.
- Dawson, M. (2004, mars.01). The misbehavior of behaviourists: Ethical challenges to the autism-ABA industry. No autistics allowed: Explorations in discrimination against autistics. https://www.sentex.ca/~nexus23/naa_aba.html
- Dechsling, A., Larssen, L. M. & Henrikstad, Y. (2019). Bruk av tegnøkonomi for å korte ned latenstiden etter friminutt for elever med Downs syndrom. En systematisk replikasjon. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse* (2019), 2, 65-69.
- Deb, S. S., Retzer, A., Roy, M., Acharya R., Limbu, B., & Roy A. (2020). The effectiveness of parent training for children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analyses. *BMC Psychiatry*. 2020 Dec 7;20(1):583. doi:[10.1186/s12888-020-02973-7](https://doi.org/10.1186/s12888-020-02973-7)
- Dillenburger, K. (2015). Evidence-Based Management and Intervention for Autism Spectrum Disorders. *Autism Spectrum Disorder*. April 2015. DOI:10.5772/58983
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Eldevik, S., Hastings, R. P., Hughes, J. C., Jahr, E., Eikeseth, S. & Cross, S. (2009). Meta-analysis of Early Intensive Behavioral Intervention for children with autism. *J Clin Child Adolesc Psychol*. 2009 Mai (3):439-50. doi:10.1080/15374410902851739
- Gillott A, Furniss F, Walter A. (2001). Anxiety in high-functioning children with autism. *Autism*. 2001 Sep;5(3):277-86. doi:[10.1177/1362361301005003005](https://doi.org/10.1177/1362361301005003005)
- Greene, R. W. (2011). *Utenfor: elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Damm AS.
- Grung, R. M., Vandbakk, M. & Tverberg, R. (2020). Forsterkningsbasert behandling av automatisk forsterket problematferd: Matchede eller umatchede forsterkere? *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 2020 (2), 47, 97-106.

- Hall, R. V., Lund, D. & Jackson, D. (1968). Effects of teacher attention on study behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 1-12.
- Hanley, G.P., Iwata B. A., & McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 147-185.
- Haug, P. (2017). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11(1), 41–62.
- Hawkins, R. P., & Dobes, R. W. (1977). Behavioral definitions in applied behavior analysis; Explicit or implicit? In B.C. Etzel, J. M Leblanc, & D. M. Baer (eds.) *New developments in behavioral research: Theory, method, and application* (pp. 167-188). Lawrence Erlbaum.
- Helland, H. (1998). *Forebygging av problematferd blant ungdom*. (Rapport 17/98). Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5094>
- Helland, H. & Øie, T. (2000). *Forebyggende ungdomsarbeid*. Fagbokforlaget.
- Heward, W. L. & Critchfield, T.S. (2019). *ABA from A-to-Z*. Perspect Behav Sci.
- Heward, W. L. & Silvestri, S. M. (2005). Antecedent. In G. Sugai & R. Horner (Eds.), *Encyclopedia of behavior modification and cognitive behavior therapy, Vol. 3: Educational applications* (pp.1135-1137). Sage.
- Heyvaert, M., Saenen, L., Campell, J. M., Maes, B. & Onghena, P. (2014). Efficacy of behavioral interventions for reducing problem behavior in persons with autism: An updated quantitative synthesis of single-subject research. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 35, 10, 2463-2468. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.06.017>
- Hind, K., Larkin, R. & Duun, A. K. (2018). Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes, *International Journal of Disability, Development and Education*, 66:4, 424-437, <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Holden, B. (2005). *Amandas møte med atferdsanalysen*. Gyldendal akademisk.
- Holden, B. & Finstad, J. (2010). *Atferdsavtaler: Et hjelpemiddel for å velje hensiktsmessig atferd* (red.). Gyldendal akademisk.

- Horner, R.H., Carr, E.G., Strain, P.S. et al. Problem Behavior Interventions for Young Children with Autism: A Research Synthesis. *J Autism Dev Disord* 32, 423–446 (2002). <https://doi.org/10.1023/A:1020593922901>
- Isaksen, J. & Karlsen, A. (2018). *Innføring i atferdsanalyse* (2.utg). Universitetsforlaget.
- Isdal, P., Andreassen, S-M. N. & Thilesen, R. (2003). *Vold i skolen*. Kommuneforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johnstone, J. M. & Pennypacker, H. S. (1980). *Strategies and tactics of human behavioral research*. Erlbaum.
- Johnstone, J. M., & Pennypacker, H. S. (2009). *Strategies and tactics of behavioral research* (third edition). Routledge.
- Killèn, K. (2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning. Et fellesfaglig perspektiv* (4.utg). Gyldendal.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kupferstein, H. (2018). Evidence of increased PTSD symptoms in autistics exposed to applied behavior analysis. *Advances in Autism*, 4, 19–29. doi:10.1108/AIA-08-2017-0016
- Kurtz, P. F., & Lind, M. A. (2013). Behavioral approaches to treatment of intellectual and developmental disabilities. I G.J. Madden (Ed.), *APA handbook of behavior analysis*, 279-299. American Psychological Association.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Norsk Forlag As.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode*. Fagbokforlaget.
- Levy, A., & Perry, A. (2011). Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1271-1282.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.023>

- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9.
- Lundeby, H. (2006). Hvor skal barnet gå? Om inkluderingens kår og foreldres medvirkning i «valg» av skole. I J. Tøssebro, & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie – inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 102-127). Gyldendal Norske Forlag.
- Løkke, J. A., Arntzen, E. & Løkke, G. E. (2012). Inndeling av atferdsanalysen i subsystemer eller arbeidsområder. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 2012, 39, 63-71 (1).
- Markle, S. M. (1969). *Good frames and bad; a grammar of frame writing* (second ed.). Wiley.
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Harvard Educational Review, 32 (3), 279-300.
- McTiernan, A., Leander, G., Healy, O. & Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, vol. 5, 3, 1215-1222.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.009>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 18. (2020-2021). *Oppleve, skape, dele – kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>
- Meld. St. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Meld. St. 45. (2012-2013). *Frihet og likeverd – om mennesker med utviklingshemming*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-45-2012--2013/id731249/>

- Miltenberger, R. G. (2016). *Behavior Modification. Principles and Procedures* (sixth edition). Cengage Learning.
- Milton, D. E. M. (2012). *On the ontological status of autism: the 'double empathy problem'*. *Disability & Society*, 27 (6), 883-887.
- Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M. (2008). *Outcomes of Early Childhood Education: Literature Review*. Ministry of Education.
http://www.nzcer.org.nz/system/files/885_Outcomes.pdf
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Neuringer, A. (2002). Operant variability: Evidence, functions, and theory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2002, 9 (4), 672-705.
- Newcomb E. T., & Hagopian L. P. (2018). Treatment of severe problem behaviour in children with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Int Rev Psychiatry*. 96–109. doi:[10.1080/09540261.2018.1435513](https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1435513)
- Nielsen, T. K., Tiftikci, N. & Larsen, M. S. (2013). *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud: systematisk review af reviews*. Danish Clearinghouse for Educational Research.
<http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskningsprojekter/FinalSR17.pdf>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge - ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater. Situasjonen til elever med særlige behov under Kunnskapsløftet*. Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2003). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- O'Leary, K. D. & O'Leary, S.G. (1972). *Classroom management: The successful use of behavior modification*. Pergamon.

- Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole* (4), 23-27.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2.utg). Gyldendal.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Reilens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Opplæringslova. (2005). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2005-17-06-660). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2008-19-12-1424). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Opplæringslova. (2013). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2013-21-06-685). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-4>
- Opplæringslova. (2014). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2014-20-06-842). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-5>
- Opplæringslova. (2016). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2016-17-06-679). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-3>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Reinchow, B., Barton, E. E., Boyd, B. A. & Hume, K. (2012). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database Syst Rev*. 2012 Oct 17;10. doi: 10.1002/14651858.CD009260.pub2
- Rygvgold, A-L. & Ogden, T. (2017). *Innføring i spesialpedagogikk* (5.utg). Gyldendal akademisk.

- Shkedy, G., Shkedy, D. & Sandoval-Norton, A.H. (2021) Long-term ABA Therapy Is Abusive: A Response to Gorycki, Ruppel, and Zane. *Adv Neurodev Disord* 5, 126–134. <https://doi.org/10.1007/s41252-021-00201-1>
- Simonsen, E. (2007). Innledning I E. Simonsen & B. H. Johnsen (Red.), *Utenfor regelen*. Unipub forlag.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Free Press.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge University Press.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I Brekke, M & Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen* (s.124-137). Universitetsforlaget.
- Spencer, M-K., Pettygrover, S., Christensen, D., Pedersen, A.L., Cunniff, C., Meaney, F.J., Soke, G. N., Harrington, R. A., Durkin, M. & Rice, S. (2018). Behavioral problems in children with autism spectrum disorder with and without co-occurring intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders*, vol. 56, December 2018, 61-71. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.09.002>
- Spurkeland, J. (2015). *Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole*. <http://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Relasjonskompetanse/>
- Spurkeland, J. (2015) *Tilpasset ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M-A. (2000) *Alvorlige atferdsproblemer og lovede tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Praxis forlag.
- Sørli, M-A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillvansker»*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., Lansing, D. & Bobo, K. V. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(2), 104-114.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg). Gyldendal Norsk Forlag As.
- Trump, C. E., Pennington, R. C., Travers, J. C., Ringdahl, J. E., Whiteside, E. E., & Ayres, K. M. (2018). Applied Behavior Analysis in Special Education: Misconceptions and Guidelines for Use. *TEACHING Exceptional Children*, 50(6), 381–393.
<https://doi.org/10.1177/0040059918775020>
- Tøssebro, J. (1997). *Den vanskelige integreringen*. Universitetsforlaget.
- Tøssebro, J. (2006). Introduksjon: Å vokse opp med funksjonshemming – i kontekst? I J. Tøssebro, & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie – inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 11-34). Gyldendal Norske Forlag.
- Ulrich, R. E., Stachnik, T. & Mabry, J. (1974). *Control of human behavior (Vol.3), Behavior modification in education*. Scott, Foresman and Company.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020/2021). *Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI)*. (15. Februar 2023). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Wadel, C. & Wadel, C. C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten* (3.utg.). Høyskoleforlaget.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. University of Chicago Press.
- Williams D. L., Siegel M., Mazefsky C. A. (2018). Autism and Developmental Disorders Inpatient Research Collaborative (ADDIRC). Problem Behaviors in Autism Spectrum Disorder: Association with Verbal Ability and Adapting/Coping Skills. *J Autism Dev Disord*. 3668-3677. doi:[10.1007/s10803-017-3179-0](https://doi.org/10.1007/s10803-017-3179-0)

Wilkenfeld D. A. & McCarthy A. M. (2020). Ethical Concerns with Applied Behavior Analysis for Autism Spectrum "Disorder". *Kennedy Inst Ethics*. 2020;30(1):31-69. doi:[10.1353/ken.2020.0000](https://doi.org/10.1353/ken.2020.0000)

Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Gyldendal.

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2006). Hva og hvem bestemmer? I J. Tøssebro, & B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie – inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 134-152). Gyldendal Norske Forlag.

Vil du delta i forskningsprosjektet

«forebygging av atferd som utfordrer i et atferdsanalytiskperspektiv i spesialklasser»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan atferdsanalyse kan bidra til å forebygge problematferd i spesialklasser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvilke erfaringer lærere som jobber i spesialklasser har med atferdsanalyse, og hvordan dette kan bidra til å forebygge atferd som utfordrer. I tillegg vil det undersøkes hvilke muligheter og utfordringer dette kan gi, og hvordan dette kan bidra til å legge til rette for at elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen de får i disse klassene ved at atferd som utfordrer forebygges. Jeg ønsker å intervju 5-6 lærere som jobber i spesialklasser på Østlandet for å få en økt forståelse på hvordan de opplever at atferdsanalyse kan bidra til å forebygge atferd som utfordrer. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med deg som jobber som lærer i en spesialklasse, og som har erfaring med atferdsanalyse, forebygging og atferd som utfordrer. Jeg håper du har mulighet til å delta som informant til min masteroppgave. Problemstillingen for oppgaven er: *«Hvordan kan atferdsanalyse bidra til å forebygge atferd som utfordrer i spesialklasser?»*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk, der Høgskolen i Østfold, Institutt for pedagogikk, IKT og læring er ansvarlig for prosjektet. Prosjektansvarlig er Høgskolelektor Veslemøy Maria Fossum Johansson.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Oppgavens utvalg er trukket ut ved å sende e-post til avdelingsledere for spesialklasser ved ulike skoler. Eventuelt ved at jeg har tatt direkte kontakt med deg via skolens nettside. Utvalgsriteriene baserer seg på at man jobber eller har jobbet som lærer i en spesialklasse i trinnene 1.-10, og at man anvender atferdsanalytiske prinsipper i arbeidet med forebygging av atferd som utfordrer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal gjøre en kvalitativ studie, der jeg ønsker å få fram læreres tanker og erfaringer. Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Dette vil vare i ca. 45-60 minutter. Tid og sted kan vi avtale slik det passer best for deg. Intervjuene kan gjennomføres digitalt dersom det er ønskelig, som for eksempel på teams eller zoom. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet med nettskjema-diktafon. Lydopptaket vil i etterkant bli transkribert, anonymisert og slettet etter prosjektets slutt 31.07.2023.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.07.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold, Institutt for pedagogikk, IKT og læring har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Tawar Sarzali-Peroti (student), e-post: tawars@hiof.no, tlf.: [REDACTED]
- Høgskolen i Østfold, Institutt for pedagogikk, IKT og læring Høgskolelektor Veslemøy Maria Fossum Johansson e-post: veslemoy.m.johansson@hiof.no, tlf.: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Julie Dessen, e-post: personvern@hiof.no, tlf.: 95 06 19 30

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Veslemøy Maria Fossum Johansson (veileder)
Student: Tawar Sarzali-Peroti

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

1. Presentasjon av meg selv
2. Forklare formålet og hensikten med prosjektet (forklare hva intervjuet skal brukes til):
Formålet med oppgaven er å undersøke hvilke erfaringer lærere som jobber i spesialklasser har med atferdsanalyse, prinsippene innenfor dette, og hvordan dette kan bidra til å forebygge atferd som utfordrer. Jeg ønsker å undersøke hvilke muligheter og/eller utfordringer dette kan gi, og hvordan man kan legge til rette for at elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen de får i disse klassene ved at atferden som utfordrer forebygges.
3. Informere om taushetsplikt, anonymitet og samtykke
4. Informere om lydopptak, lagring av data og sletting av data ved prosjektets slutt (tar lydopptak på appen - nettskjema, og alt slettes 31.07.2023)
5. Informere om muligheten for å trekke seg fra intervjuet: du kan trekke deg når du vil, og da vil all dataen slettes. Du trenger ikke å begrunne valget for at du ønsker å trekke deg.
6. Har du noen spørsmål før vi begynner?

Bakgrunn

7. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
8. Hvor lenge har du jobbet som lærer i en spesialklasse?
9. Hvor mange elever er det per klasse hos dere?
10. Hvor mange voksne jobber i hver klasse?
11. Hvilket trinn går dine elever i?

Tema 1: Atferdsanalyse

12. Operasjonalisering av atferdsanalyse: kort fortalt om atferdsanalyse: Atferdsanalyse er en metode for å forstå atferdens funksjon. Den hjelper oss med å forstå sammenhengen mellom handlinger og miljøet/omgivelsene ved at man analyserer og ser på hva som skjer i forkant av den atferden man ønsker å analysere, og hva som skjer i etterkant. Man ser på hvorfor en atferd oppstår og hva som gjør at atferden fortsetter. Det er ulike prinsipper innen atferdsanalyse, for å nevne noen; forsterker, forsterkning, registrering, kartlegging, tegnøkonomi, atferdsavtaler med mer.
13. I hvilken grad kjenner du til atferdsanalysen?
14. Hvordan benytter du atferdsanalytiske prinsipper på din skole?
15. Hvordan kom du fram til at atferdsanalytiske metoder er riktig for dine elever?
16. Hvordan opplever du at atferdsanalyse fungerer i din klasse (med dine elever)?
17. Hvilke gode erfaringer har du med bruk av atferdsanalyse (prinsipper)?
18. Hvilke utfordringer har du opplevd med bruk av atferdsanalyse (prinsipper)?
19. Har du inntrykk av at atferdsanalyse (prinsipper) fungerer i din klasse?
20. I hvilken grad anser du atferdsanalysen for å være etisk forsvarlig?

Tema 2: Forebygging

21. Operasjonalisering av forebygging: kort handler forebygging om å redusere forekomsten av det man ønsker å forebygge. I dette tilfellet blir det atferden som ikke er ønskelig. Det finnes ulike typer tiltaksinndelinger for forebygging. Primærforebygging (sette inn tiltak før problemene oppstår), sekundærforebygging (forhindre at problemer vedvarer eller at de problemer som allerede er oppstått videreutvikles) og tertiærforebygging (tiltak for å motvirke følgene av problemer som allerede finnes).
22. Hvordan jobber dere for å forebygge atferd som utfordrer og hvilke metoder benytter dere?
23. Hvilke tiltak benytter dere i arbeidet med å forebygge atferd som utfordrer?
24. Hva mener du kan ligge til grunn i arbeidet med forebygging av atferd som utfordrer?
25. Har elevene tilknytning til ordinær opplæring og hvilken innvirkning har dette på elevens atferd?

Tema 3: Atferd som utfordrer

26. Operasjonalisering av atferd som utfordrer: i denne oppgaven tenker jeg på vedvarende aggressiv og/eller ødeleggende atferd som har negative konsekvenser for en selv eller andre. Det kan være atferd som slag, spark, spytt, skader på inventar/materielle ting, verbal i form av stygt språk o.l.
27. Hvilken alvorlighetsgrad har dine elever?
28. Hva mener du er viktig å tenke på i arbeidet med atferd som utfordrer?

Oppsummering

29. Har du andre kommentarer eller tanker rundt temaet som du ønsker å legge til?
30. Oppsummere argumentene fremmet underveis i intervjuet. Har jeg forstått deg riktig?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «forebygging av atferd som utfordrer i et atferdsanalytiskperspektiv i spesialklasser», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i forskningsintervju
- ☐ at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til 31.07.2023

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD (nå Sikt)

27.04.2023, 18:11

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Forebygging av atferd som utfordrer i et atferdsanalytiskperspektiv i s...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
435802

Vurderingstype
Standard

Dato
17.11.2022

Prosjekttittel

Forebygging av atferd som utfordrer i et atferdsanalytiskperspektiv i spesialklasser

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

Prosjektansvarlig

Veslemøy Maria Fossum Johansson

Student

Tawar Sarzali-Peroti

Prosjektperiode

24.08.2022 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

<https://meldeskjema.sikt.no/635292d3-eb47-4c1e-98e9-335610a2221e/vurdering/0>

1/2

Deltakerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!