

Astrid Moen Holmgren

# Atferdsanalysens rolle og relevans i dagens pedagogikk

Å lede og å påvirke et barn



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Astrid Moen Holmgren

Denne avhandlingen representerer 120 studiepoeng

## Sammendrag

Hensikten med studien er å finne ut hva eksperter og fagfolk innenfor ulike felt som jobber med barn og unge mener om atferdsanalysens relevans i dagens pedagogikk.

Både i forståelsen av og tilnærmingen til barn og unges utfordrende atferd.

Atferdsanalysen er kilde til splid, både mellom ulike fagfelt og innenfor samme fagfelt.

Jeg vil gjennom å en kritisk og fenomenologisk tilnærming gjennomføre kvalitative intervju med 5 informanter fra ulike felt som jobber med barn og unge. Fagfolk som jobber med barn og unge har ulike tanker om atferdsanalysens relevans, både som verktøy for forebygging og i møte med barns utfordrende atferd og atferdsvansker.

Dette kan handle om flere ting, blant annet erfaringer, menneskesyn og faglig tilhørighet innenfor ulike paradigmer. Betinging er en del av alt samspill, men hvilken rolle den bør spille er fagfolk uenige i. Noen anser det for å være en forståelsesramme og noen anser det for å være en metode for tiltak. Atferdsanalysen er lite representert i barnehage og skole og det er mye motstand mot teoriene og begrepene. I barnehage og skole er det humanismen som står sterkest og den oppleves for mange uforenelig med behaviorismen. Det er mange belastede begreper knyttet til atferdsanalysen som kan vekke ubehagelige følelser. Eksempler på dette er manipulerende, deterministisk, kontrollerende, reduksjonistisk og maktutøvende. I stedet for å avvise atferdsanalysen som helhet, bør vi gå bak begrepene og ubehaget og se hva som ligger i teorien. Fagfolk fra ulike disipliner bør møte hverandre med en nysgjerrighet og tenke at ulike disipliner kan utfylle hverandre, og at om de alle får spille en rolle kan det gi det beste grunnlaget for tverrfaglig samarbeid til det beste for barnet.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1    Bakgrunn for studien og valg av tema.....	10
1.2    Problemstilling.....	12
1.3    Hensikt.....	13
1.4    Forskningsspørsmål.....	14
1.5    Mål.....	14
1.6    Signifikans/betydningen av studien.....	14
1.7    Avgrensning.....	15
1.8    Oppgavens struktur.....	16
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>18</b>
2.1.    Atferdsanalysen.....	18
2.1.1    Atferdsanalysens opphav og teoretiske grunnlag.....	18
2.1.2.    Atferdens fire funksjoner.....	20
2.1.2.1.    Oppmerksomhet.....	20
2.1.2.2.    Unngåelse.....	20
2.1.2.3.    Tilgang til ønsket objekt.....	20
2.1.2.4.    Taktile stimuli eller taktile behov.....	20
2.1.3.    Operant og respondent atferd.....	21
2.1.4.    Kritikk, misforståelser og etiske betraktninger.....	21
2.2.    Paradigme - brillene vi ser virkeligheten gjennom.....	22
2.3.    Menneskesyn - Humanismen vs behaviorismen.....	24
2.3.1.    Det humanistiske menneskesynet.....	25
2.3.1.1.    Sentrale trekk.....	25
2.3.1.2.    Motivasjo.....	25
2.3.1.2.    Perspektiver på utvikling av atferdsvansker.....	26
2.3.1.2.    Kritikk og kontrovers knytte til det humanistiske menneskesynet.....	26
2.3.2.    Det behavioristiske menneskesynet.....	27
2.3.2.1.    Sentrale trekk.....	27
2.3.2.2.    Motivasjon.....	28
2.3.2.3.    Perspektiver på utvikling av atferdsvansker.....	28

2.3.2.4.	Kritikk og kontrovers knyttet til det behavioristiske menneskesynet.....	29
2.4	Oppsummering.....	29
<b>3</b>	<b>Metodisk tilnærming.....</b>	<b>30</b>
3.1.	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	30
3.2	Kvalitativt forskningsintervju.....	32
3.3.	Prosedyre for datainnsamling.....	33
3.3.1	Utvalg av informanter.....	33
3.3.2.	Beskrivelse av informanter.....	34
3.2.3.	Intervjuguiden.....	35
3.3.4.	Gjennomføring av intervju.....	36
3.3.5.	Analyseprosessen.....	38
3.3.5.1.	Lese og lese igjen.....	38
3.3.5.2.	De første merknadene.....	38
3.3.5.3.	Oppsummer hvert intervju, valider og modifier.....	39
3.3.5.4.	Utvikle fremtredende temaer.....	39
3.3.5.5.	Let etter sammenhenger på tvers av de fremtredende temaene.....	39
3.3.5.6.	Gå videre til neste intervju.....	39
3.3.5.7.	Se etter mønstre på tvers av intervjuene.....	40
3.4.	Vurdering av studiens kvalitet.....	40
3.4.1.	Mitt ståsted som forsker.....	40
3.4.2	Vurdering av intervjuet.....	41
3.4.3.	Begrepsvaliditet.....	42
3.5.	Etiske vurderinger.....	42
3.6	Oppsummering.....	43
<b>4</b>	<b>Funn og drøfting .....</b>	<b>44</b>
4.0.	Innledning.....	44
4.1.	Menneskesyn og ideologi.....	44
4.1.1.	Humanismen og behaviorismen hos informantene.....	45
4.1.2.	Humanismen kan også problematiseres.....	46
4.1.3.	Den formyndende og kontrollerende behaviorismen.....	47
4.1.4.	Når ideologien tåkelegger.....	48
4.2.	Perspektiver på betinging, atferdsanalysen og makt.....	49
4.2.1	Vi kan ikke unngå betinging.....	50
4.2.2.	Ros.....	50

4.2.3.	Vi vet at atferden endres, men hva med det vi ikke vet?.....	51
4.2.4.	Noe av det skumleste med betinging er at det virker.....	52
4.2.5.	Makt og maktutøvelse.....	53
4.2.6.	Å lede et barn.....	54
4.2.7.	Når blir betinging uetisk?.....	55
4.3.	Forståelser og tilnærminger til barns atferd, utfordrende atferd og atferdsvansker.....	57
4.3.1.	Hvordan forstår du atferden i praksisfortellingen?.....	57
4.3.1.1.	Nødvendigheten av en bred inngang til forståelse.....	57
4.3.1.2.	Søken og mangelbehov.....	58
4.3.1.3.	En protest mot kravet eller et sosialt spill?.....	58
4.3.1.4.	Trass?.....	59
4.3.1.5.	Operant og respondent atferd.....	60
4.3.2.	Hvordan skal vi tilnærme oss utfordrende atferd?.....	61
4.3.2.1.	Kartlegging.....	61
4.3.2.2.	Å være i forkant.....	63
4.3.2.3.	Aktive og passive tiltak.....	64
4.3.2.4.	Må man forstå årsaken for å kunne jobbe med atferden?.....	64
4.3.2.5.	Er vi opphengt i atferd?.....	65
4.4.	Polariseringen i diskusjonen om atferdsanalysen.....	66
4.4.1.	Etikk i utakt med kultuern.....	67
4.4.2.	Misforståelser knyttet til atferdsanalytisk praksis.....	67
4.4.3.	Begreper som skaper avstand.....	69
4.4.4.	Paradigmenes innvirkning.....	69
4.4.5.	Brobygging.....	71
<b>5</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>74</b>
5.1.	Hvordan gjør det humanistiske og behavioristiske menneskesynet seg gjeldende hos eksperter fagfolk som arbeider med barn og unge og hvordan kan det problematiseres?.....	74
5.2.	Hvilken relevans har atferdsanalysen, hvordan kan vi praktisere betinging og hvordan innvirker begrepet makt?.....	75
5.3.	Hvordan skal vi forstå og tilnærme oss barns utfordrende atferd og atferdsvansker?.....	76
5.4.	Hva er årsaken til polariseringen i diskusjonen om atferdsanalysen?.....	77

5.5.	Implikasjoner for praksis.....	77
5.6.	Refleksjoner.....	78
<b>7</b>	<b>Referanser/litteraturliste.....</b>	<b>80</b>
<b>9</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>89</b>

## **Forord**

Jeg vil gjerne takke alle informantene som stilte i oppgaven. Jeg vil gjerne takke alle venner, kolleger og tilfeldige bekjentskaper som har vist interesse for tematikken og studien og gitt meg innspill. Gjennom kritisk motstand og positiv støtte har de pekt ut nye perspektiver og hjulpet meg på veien videre. Jeg vil takke veileder Abdul-Razak Kuyini Alhassan som har vist stor tålmodighet og vært raus med sin tid og hjelp.

Tisleidalen, 11.05.2023

Astrid Moen Holmgren





# 1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg først legge frem bakgrunnen for studien. Jeg vil starte med min opprinnelige bekymring og erfaring fra barnehagen som utgangspunktet. Deretter vil jeg begrunne behovet for studien med utgangspunkt i aktuell teori. Videre presenteres problemstillingen, hensikten og studiens avgrensing. Jeg legger frem forskningsspørsmålene og målet for studien omtales, før jeg avslutter med å skissere strukturen i oppgaven.

## 1.1 Bakgrunn for studien og valg av tema

Det hele begynte med en bekymring jeg følte i barnehagen som førskolelærer. Jeg var bekymret for den fasisitpregede tilnærmingen de voksne hadde til barns utfordrende atferd. Ikke alltid en atferd som i seg selv var kritisk der og da, men som jeg forstod ville kunne medføre problemer for barnet sosialt og for miljøet rundt om atferden etablerte seg som et mønster. Jeg opplevde at de voksne tilnærmet seg atferden på bakgrunn av noen antagelser som for de var selvfølgeligheter, men som for meg bare var mulige svar på et komplisert spørsmål som krevde at vi stilte mange flere spørsmål enn jeg opplevde vi gjorde.

Alle som forholder seg til barn og unge forholder seg til atferd. Vi prøver å oppmuntre til noen type atferd, slik som talespråk og lekferdigheter, og redusere andre type atferd, slik som slåing og høylytt skriking. Jobber vi med atferdsproblemer hos ungdom vil vi alltid jobbe med å øke sosialt akseptabel atferd og å redusere atferd som å sloss og bryte regler. Tilnærminger basert på en atferdsanalytisk forståelse er omstridt i barnehage og skole og de forbindes med tanker om barnet som objekt for styring. Tilnærmingen forbindes også med straff, ufrihet, tvang og instrumentelle teknikker (Heggvold, 2019). Det rettes også mye kritikk mot programmer i skolen som har utgangspunkt i atferdsanalysen. Haugen (2019) beskriver atferds programmet PALS som en styring mot en autoritær skole. Løvlie (2013) mener denne type verktøy er begrunnet med instrumentell nytte og mener vi ikke burde overse at dette er et moralsk felt som handler om barns menneskeverd, og at vi forsømmer ansvaret vi har for å beskytte barnets person og verdighet. Kritikken er omfattende, men det finnes de stemmer som ser det på en litt annen måte. «Få kaller seg atferdsanalytiker i dag, men prinsippene fra atferdsanalysen er vel verdt å ta vare på» (Skjerve & Reichelt, 2019, s. 1). Skjerve og

Reichelt (2019) snakker fra et terapeutisk perspektiv, men det kan tenkes å kunne overføres til pedagogikken. Skjerve og Reichelt mener den kan gi oss informasjon om «kognitive, fysiologiske, sosiale og materielle forholdene som påvirker en persons væremåte» (2019, s. 1). De mener dette gir et grunnlag for en forståelse tradisjonelle tilnærminger ikke gir. Selv om ikke mange kaller seg atferdsanalytikere i dag finner vi atferds terapeutiske arbeidsmåter igjen i enkelte former for atferdsterapi og programmer. Primitivt og umenneskelig hevder Juul (2016), og beskriver de atferds psykologiske metodene som en iskald vind som feier over Norge. Juul snakker ut fra et psykologisk perspektiv og han snakker ut fra en situasjon med en jente som har hatt det vanskelig og hvordan hun ble møtt av PP tjenesten. Han bruker kraftig retorikk i argumentasjonen og ingen pedagoger eller praktikere ønsker å oppfattes som iskald i sin tilnærming. Det kan argumenteres at en slik karakterisering av den atferdsanalytiske tankegangen tåkelegger og gjør det som er et viktig pedagogisk felt fullt av gråsoner til et valg som legges frem om du vil tilhøre de iskalde eller de varme. Dette vil ikke innby til videre diskusjon og faglig nysgjerrighet. Eikeseth (2022) i Bogen-Straume (2022) etterspør en mer saklig diskusjon i debatten om atferdsanalyse.

Vi skal være nysgjerrige. Og vi burde søke å forstå perspektiver vi ikke umiddelbart opplever som tiltalende. Så hvordan kan vi best snakke om dette ute i fagfeltet?

Young children engage in challenging behaviour for a reason. As they may not know the words to communicate how they are feeling in a difficult situation, they may act out their feelings or needs. There could be many reasons for a single behaviour, such as being hungry, scared, hurt, tired, bored, uncomfortable, wet, sad or angry, or the purpose may be getting someone's attention or stopping an activity the child doesn't like (Barnardos, 2016 s. 57).

I følge Barnardos kan vi peke på et bredt spekter av forklaringsalternativer for ulik type atferd. Jeg har erfaring for at det det bare er noen av disse alternative årsakene som er akseptable å åpne opp for i barnehagen. Og at noen av alternativene kategorisk avvises. I Den lille tilknytningsboka (Vestvik, 2018) står dette:

Bak vanskelig atferd gjemmer det seg som regel et barn som trenger emosjonell førstehjelp (.....) Barn er nok ikke så kalkulerende og beregnende som de kan virke, men lever heller ut følelsene sine på en mer direkte måte. Ofte er for eksempel den vanskeligste atferden til barn, som aggresjon og avvisning, utrykk for helt andre, dypere følelser, som redsel, panikk, tristhet, sårhet eller annet sterkt stress i barnet (.....) Det er derfor bedre å forstå vanskelig atferd hos små

barn som et emosjonelt problem som oppstår på bakgrunn av barnets erfaringer og den situasjonen det er i, fremfor et ønske om å være ulydig (Vestvik, 2018, s. 30-31).

Dette sitatet kan vie så stor plass fordi det godt oppsummerer det jeg har opplevd som ledende perspektiv i barnehagen. Jeg vil særlig trekke frem motpolene som presenteres i sitatet, enten har barnet et emosjonelt problem, eller så ønsker det å være ulydig. Jeg opplever det som dypt problematisk at man fremstiller den komplekse tematikken rundt barns utfordrende atferd så enkelt. Hvilke alternative forklaringer er det som mangler her? De avviste, ekskluderte og ignorerte alternativene er de som peker mot den behavioristiske eller atferdsanalytiske forståelsen av operant atferd, nemlig at man gjør noe med en forventning om hva det vil resultere i (Isaksen & Karlsen, 2018).

Det er lite forskning som viser omfanget av atferdsvansker i skolen (Sørli & Ogden, 2014). Barn med atferdsvansker utgjør samlet sett en betydelig utfordring for det kommunale tjenesteapparatet, både gjennom tidlig intervensjon og et helhetlig tilbud til denne gruppen (Solholm & Jakobsen, 2009). I tillegg er atferdsvansker er ved siden av lærevansker den største utfordringen i norske skoler i dag (Ogden, 2022). Konradsen og Konradsen (2018) trekker frem betydningen av tidlig identifisering og iverksetting av tiltak for sentrale for å unngå omfattende problemer. De mener også at kompetansen om atferdsvansker er for langt unna barna, at det er en svikt i førstelinjetjenesten. Behovet for mer fokus på atferdsanalysen er akutt, så vel som de etiske spørsmålene som dukker opp rundt dette.

## **1.2 Problemstilling**

Barn med atferdsvansker står og så i fare for å utvikle blant annet psykiske vansker, voldelig atferd og rusproblematikk, droppe ut av skole og på sikt både innblandes i kriminalitet og streve med familie- og arbeidsliv (Odgers mfl, 2008 i Drugli, 2021) En undersøkelse ble gjort der informantene var lærere på videreutdanning innen atferdsvansker. Der kom de frem at deltakerne ønsket større innsikt og forståelse for ulike årsaker til atferdsvansker. I tillegg ønsket de mer kunnskap om hvordan de kunne møte og veilede barna på en god måte og hvordan man kan jobbe strukturert med atferdsvansker (Grimsæth et al., 2018). Hvilken rolle spiller atferdsanalysen i møte med barns utfordrende atferd og atferdsvansker? Og hvilken rolle burde den spille til det beste for barn og unge?

Atferdsanalysen er kontroversiell (Eikeseth, 2022 i Bogen-Straume, 2022). Også innenfor fagfelt hvor den er mer anerkjent og åpenlyst anvendt, slik som vernepleierfagene, er den kilde til splid innad i fagmiljøet (Grung, 2020). Hva er det med menneskesynet og verdiene i dagens pedagogikk som gjør dette så kontroversielt? Har atferdsanalysens fremdeles en relevans?

Schlinger (2021) samlet sammen mange studier som forteller oss at atferdsanalytisk praksis og bruk av operant betinging har en positiv innvirkning på atferden. Vi veit altså at betinging virker, men det er betimelig å stille spørsmålet: Hva virker det på? Atferden eller barnets opplevelse? Haugen (2019) peker på at atferdsanalytisk tilnærming kan friste den voksne til å håndtere situasjonene med barn og unge på en litt for mekanisk måte. Vi vet at det har en effekt på atferden, men hva om atferden i seg selv bare er symptom, og at å fokusere på atferden kun vil være symptomdemping? Spørsmålet vil likevel bli om vi kan unngå å praktisere betinging? Om vi ikke kan det, kan problemet bli at om vi avviser atferdsanalytisk tankegang i sin helhet, kan det bli problematisk om det like fullt skjer og om barn like fullt lærer når det skjer. Forskjellen blir da at når vi ikke snakker om det fordi vi har lært at det er uetisk, så vil læringen foregå i det skulte, og det vil bli vanskelig å forutse konsekvensene av læringen. Kanskje vil barnet da kunne lære negativ atferd gjennom ubevisst betinging fra voksne. Derfor er det viktig å undersøke atferdsanalysens rolle og relevans i dagens pedagogikk.

### **1.3 Hensikt**

Hensikten med studien er å finne ut hva eksperter og fagfolk innenfor ulike felt som jobber med barn og unge mener om atferdsanalysens plass i forståelsen og tilnærmingen av barn og unges utfordrende atferd. Jeg vil undersøke hva de mener om hvilke muligheter og utfordringer som ligger i det atferdsanalytiske perspektivet og tilnærmingen til barns utfordrende atferd. Jeg vil gjennom et etisk og praktisk perspektiv forsøke å forstå hvor mye vi skal påvirke og lede barn, og hvordan menneskesyn og ideologi innvirker på hvordan man presenterer tanker og erfaringer rundt dette. Jeg vil forstå hvilken rolle betinging spiller og burde spille i møte barn. Jeg vil forstå hvilke mulig forklaringer vi har på årsaken til barns atferd og utfordrende atferd, og hvordan dette indikerer hvordan vi bør møte atferden. Jeg vil forstå hvorfor

atferdsanalysen er kontroversiell, hva som bidrar til polariseringen og hvordan den kan reduseres.

## 1.4 Forskningsspørsmål

Studiens hovedspørsmål er: Fra ekspertenes ståsted, hva er atferdsanalysens rolle og relevans i dagens pedagogikk? For å finne svar på hovedspørsmålet ble følgende delspørsmål undersøkt:

1. Hvordan gjør det humanistiske og behavioristiske menneskesynet seg gjeldende hos eksperter og fagfolk som arbeider med barn og unge og hvordan kan det problematiseres?
2. Hvilken relevans har atferdsanalysen, hvordan kan vi praktisere betining og hvordan innvirker begrepet makt?
3. Hvordan skal vi forstå og tilnærme oss barns utfordrende atferd og atferdsvansker?
4. Hva er årsaken til polariseringen i diskusjonen om atferdsanalysen?

## 1.5 Mål

Det langsiktige og ultimate målet vil være å redusere antall barn som opplever redusert livskvalitet på grunn av utenforskap knyttet til utfordrende atferd. Og i større grad står i fare for å oppleve det samme som voksne. Derfor er målet med studien:

- a. Å forstå hvordan det humanistiske og behavioristiske menneskesynet gjør seg gjeldende hos eksperter og fagfolk som arbeider med barn og unge og hvordan dette kan det problematiseres.
- b. Å forstå atferdsanalysens relevans, hvordan vi kan vi praktisere betining og hvordan dette innvirker på begrepet makt.
- c. Å utvide forståelsen for hvordan vi skal tilnærme oss barns utfordrende atferd og atferdsvansker.
- d. Å forstå mer om årsaken til polariseringen i diskusjonen om atferdsanalysen.

## 1.6 Signifikans/betydningen av studien

Studien kan bidra til å åpne opp for mer nysgjerrighet på tvers av de aktuelle forståelsene og en økt forståelse for hvordan ulike tilnærminger kan spille på lag og komplimentere hverandre. Håpet er at dette vil kunne bidra til en debatt hvor motpartene er mindre opptatt av å ta avstand til hverandre og mer opptatt av å interessere seg for den andre parts begrunnelser for sin forståelse. En slik utvikling vil bidra til økt kunnskap om hvordan vi best mulig kan hjelpe barn og unge med utfordrende atferd og atferdsvansker. Både gjennom hvordan vi forebygger og hvordan vi håndterer atferden. Jeg ønsker å sette søkelys på miljøet som barn lærer atferd i, de voksnes rolle og respons som en naturlig del av dette miljøet og den innvirkningen dette miljøet har på barns læring og utvikling. I tillegg kan dette bidra til at for eksempel ppt vil kunne forstå saker som i første omgang var bekymring knyttet til enkeltbarn, som saker de i større grad kan vurdere at kan dreie seg om miljøet rundt barnet og dermed falle over i systemrettet arbeid, hvor flere av sakene kanskje hører mer hjemme.

## 1.7 Avgrensning

Atferdsanalysen er mye omtalt innenfor habilitering og vernepleierfag så jeg vil rette oppmerksomheten mot arbeid med barn og unge uten en påvist diagnose.

Atferdsanalysen kan deles inn i tre deler: *Teori og filosofi/behaviorisme* (hypoteser, problemstillinger og ulike forståelser av påvirkning av atferd). *Eksperimentell atferdsanalyse* (grunnproblemer og lovmessigheter knyttet til utvikling og endring av atferd). *Anvendt atferdsanalyse* (den praktiske anvendelsen med tilhørende teknikker).

Jeg vil fokusere på de to første delene. Grunnen til at jeg velger bort anvendt atferdsanalyse er at dette er et omfattende og ganske teknisk felt, det vil være en avsporing fra det studien ønsker å undersøke.

I teoridelen om menneskesyn har jeg valgt å trekke frem humanismen og behaviorismen. Menneskesynet som kommer til uttrykk gjennom intervjuene i studien er mangfoldig og jeg kunne også ha trukket frem eksistensialismen, som en gren innen humanismen (Hammerlin & Larsen, 2004), og jeg kunne ha trukket frem sosialkonstruksjonismen. Min opplevelse etter tolkning av data fra intervjuene var imidlertid at behaviorismen og humanismen var de retningene innen menneskesyn som kom tydeligst frem og som fremstod som mest interessante å drøfte ut ifra.

I studien vil jeg operere med to beslektede begreper. *Utfordrende atferd* og *atferdsvansker*. Atferdsvansker er et begrep som brukes på mange forskjellige måter og som brukes delvis synonymt med andre beslektede begreper. Backe-Hansen et al. (2015) trekker frem eksempler frem begreper som atferdsproblemer, alvorlige atferdsvansker, aggressiv atferd, eksternalisert atferd og antisosial atferd, atferdsforstyrrelser og til sist sosiale og emosjonelle vanskeligheter. Dette gjør det til et vanskelig begrep å definere. Solholm og Jacobsern (2009) definerer det slik: «ATFERDSVANSKER HOS BARN omfatter et bredt spekter av «utagerende atferd» som spenner fra relativt beskjeden opposisjonell atferd og til alvorlig antisosial atferd» (SOLHOLM & Jakobsen, 2009, s. 1). Denne brede definisjonen fremstår som en paraplybetegnelse som krever nyansering. Nordahl & Manger (2005) bruker begrepet *atferdsproblemer* og lener seg på Ogden (1998) sin definisjon som beskriver en atferd som bryter med regler, normer og forventinger fra barnets miljø, at atferden forstyrrer og hemmer barnets utvikling og oppleves problematisk for miljøet rundt. At den er til hinder for positiv sosial samhandling. Atferden kan også være ikke-aldersadekvat. I denne studien vil jeg ta utgangspunkt i denne definisjonen når jeg bruker begrepet atferdsvansker. Videre til begrepet utfordrende atferd hvor jeg ikke finner noe tilfredsstillende definisjon i litteraturen. Her vil jeg vise til Aasen et. Al. (2005) som mener vi kan tenke at hva som avgjør om atferden oppfattes som atferdsvansker eller ikke, er atferdens frekvens, intensitet, varighet og omfang. Det vil si alvorlighetsgraden. Da vil jeg legge begrepet utfordrende atferd på en lavere alvorlighetsgrad enn atferdsvansker, det vil si lavere i frekvens, intensitet, varighet og omfang. Grunnen til at begge begrepene er nødvendige i studien er fordi atferdsvansker viser til det studien tar sikte på å forebygge mot, og at begrepet ble brukt under intervjuene i studien. Utfordrende atferd viser til den atferden jeg har interessert meg for og som praksisfortellingen som ble fortalt i intervjuene illustrerer. Dette er en midlere og mer aldersadekvat form for problematisk atferd, men kan utvikle seg til atferdsvansker over tid avhengig av ulike faktorer. Jeg har ikke valgt å gå dypt inn i teorien rundt atferdsvansker, men i stedet sett på hvordan de aktuelle retningene for menneskesyn forstår atferdsvansker.

## 1.8 Oppgavens struktur



Oppgaven deles i seks kapitler. Etter innledningen vil kapittel 2 inneholde en presentasjon av det teoretiske grunnlaget for studien. Først innledes det med aktuelle områder innen atferdsanalysen. Opphav og teoretisk grunnlag, atferdens fire funksjoner, operant og respondent atferd, og til sist, kritikk, misforståelser og etiske betraktninger knyttet til atferdsanalysen. Deretter vil teorien om paradigmer presenteres, og til sist teorier om menneskesyn med vekt på humanismen og behaviorismen. Forskningens vitenskapsteoretiske utgangspunkt og kvalitativt intervju som metode presenteres i kapittel 3 etterfulgt av en gjennomgang av prosedyrene for datainnsamling. Deretter gjennomgås analyseprosessen. Studiens kvalitet vurderes gjennom en beskrivelse av mitt ståsted som forsker, deretter vurderes kvalitet på gjennomføringen av intervjuene og validitet med vekt på begrepsvaliditet. Kapitlet avsluttes med etiske betraktninger. I kapittel 4 presenteres studiens funn og drøftes fortløpende opp mot teori. En narrativ fremstilling er valgt med den hensikt at informantenes stemme skal komme frem og sikre en autentisk forankring av funnene. Oppgavens avslutning i kapittel 5 starter med en oppsummering av studien og resultatene blir presentert med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene. Videre vil implikasjoner for praksis foreslås. Til slutt kommer en refleksjon over resultatene.

## 2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil relevant teori presenteres. Først gjennomgås relevante temaer innen atferdsanalysen. Teoretisk grunnlag, utvalgte forståelsesrammer for atferd, samt kritikk, misforståelser og etiske betraktninger knyttet til atferdsanalysen. Deretter vil jeg legge frem teorien om paradigmer, med særlig vekt på hvordan dette kan innvirke på uttrykks- og forskningsfrihet i et fagfellesskap eller forskningsfellesskap. Til slutt vil jeg presentere sentrale trekk ved det humanistiske og det atferdsanalytiske/behavioristiske menneskesynet. Jeg vil trekke frem disse retningene innenfor menneskesyn sitt perspektiv på motivasjon, utvikling av atferdsvansker, og til sist ta for meg kritikk og kontrovers knyttet til de ulike retningene.

### 2.1 Atferdsanalysen

Nedenfor vil jeg presentere aktuelle teoretiske områder innenfor atferdsanalysen.

#### 2.1.1 Atferdsanalysens opphav og teoretiske grunnlag

Atferdsanalysen studerer hvorfor vi gjør som vi gjør. Hva som skjer i forkant av en handling, hvorfor individet handlet som det gjorde, og hva som blir utfallet av handlingen. I tillegg hvordan denne prosessen innvirker på sannsynligheten for at handlingen gjentas (Isaksen & Karlsen, 2018). Atferdsanalysen stammer fra behaviorismen som er en gren av psykologien med utspring på begynnelsen av 1900 tallet. Den kom som en reaksjon på blant annet psykoanalysen som benyttet seg av metoder som introspeksjon i forskningen (Mørch, 2019). Flere forskere så behovet for en annen tilnærming til hva psykologien skulle studere. Av disse forskerne ble introspeksjon sett på som uvitenskapelig og uegnet til å få kunnskap om sjelelivet. Målet for psykologiske studier skulle ifølge behavioristene omdefineres fra *læren om sjelen* til *læren om atferd* (Teigen, som sitert i Mørch, 2019). Forskerne var inspirert av logisk positivisme, som understrekte hvordan vitenskapen om mennesket måtte forandres i lys av naturvitenskapen. Dette innebærer en overbevisning om at for at et vitenskapelig utsagn skal gi mening må det være forankret i noe observerbart, det må kunne verifiseres (Mørch, 2019). Behaviorismen har utviklet seg på mange måter gjennom årene og har dannet flere underretninger. Jeg kunne trukket fram flere teoretikere som har bidratt til utviklingen av teorien, men her har jeg valgt å holde meg

til to sentrale navn. Det første er den amerikanske psykologen John B. Watson (1878-1958), som lot seg inspirere av den russiske fysiologen Ivan Pavlov (1849-1936). Pavlov oppdaget gjennom en studie i fordøyelsesprosesser hos dyr, at hunden alltid siklet når den hørte lyden av dyrepasserens sko nærme seg. Dette førte til en lang rekke eksperimenter som resulterte i introduksjonen av begrepet *klassisk betinging*. Dette viser til en læringsmekanisme hvor man snakker om en *stimuli* og en *respons*, hvor man lærer å forbinde en hendelse med en annen (Mørch, 2019).

Watson utvidet Pavlovs refleksbaserte stimuli-respons teori til å gjelde all observerbar atferd.

Prinsipielt tenkte han seg at prediksjon er mulig når man har en kjent stimulus som utløser en respons. Motsatt mente han at når man kjenner responsen, kan man utlede hvilken stimulus som utløste den (Mørch, 2019, s. 274).

Watson avviste ideen om mentale eller psykiske fenomener. Det hadde ingen plass som forklaring på atferd. Watson videreførte John Lockes *tabula rasa* fra 1600 tallet. Som betydde *ren tavle* og representerte en tanke om at mennesket er født tomt og dermed blir et produkt av erfaringer og sanseopplevelser. Watson kalte sin versjon for *black box*. I dette la han at menneskets bevissthet er mystisk og utenfor forskningens rekkevidde (Mørch, 2019). Man kan si at behaviorismen og atferdsanalysen er en *nomotetisk* (lovsøkende) vitenskap. Den vil avdekke atferdens lovmessigheter med sikte på å beskrive, forutsi og kontrollere den (Vandbakk & Arntzen, 2013). En tiårs tid etter Watsons arbeid kom en ung student fra Harvard med en ny gren innen behaviorismen. Berrhus F. Skinner introduserte *radikal behaviorismen* og prinsippet *operant betinging*. Dette begrepet viser til at den forsterkende konsekvensen av en atferd avgjør om atferden vil gjenta seg. Atferd som etterfølges av en forsterkning, vil gjenta seg mens atferd som ikke etterfølges av en forsterkning vil dø ut. Denne mekanismen var forklaringen på all atferd som ikke er tilfeldig atferd (Buss, 2019). Gjennom operant betinging kunne man forme all skags atferd gjennom å manipulere konsekvensene av atferden (ibid). Skinners radikalbehaviorisme og systematiske eksperimentelle forskning på operant læring på begynnelsen av 1930-tallet la grunnlaget for en naturvitenskap om atferd. Den utviklet seg til en enhetlig disiplin: Atferdsanalysen (Schlinger, 2021). Schlinger hevder at ingen annen figur i psykologiens historie har bidratt så mye til vitenskapen og teorien om atferd, og til psykologien som helhet, som

BF Skinner. Behaviorismen har stått sterkt i utdanningen fra tidlig på 1900 tallet til midten av 1970 årene, frem til det konstruktivistiske og sosialkonstruktivistiske perspektivet på barns læring ble ledende (Woollard, 2010).

### 2.1.2 Atferdens fire funksjoner

Barnardos (2016) oppfordrer oss til å spørre seg selv hva et barn forsøker å fortelle oss gjennom å utøve negativ atferd. I tråd med teorier fra atferdsanalyse deler DeFranco (2022) inn barnets atferd under fire grunnleggende funksjoner. Denne inndelingen kan hjelpe oss å forstå hvorfor atferd forekommer.

#### 2.1.2.1 Oppmerksomhet

Denne atferden forekommer når noen prøver å oppnå en respons eller tilbakemelding fra en annen person. Gråt/skrik eller raserianfall kan være eksempler på slik atferd. Både negativ og positiv oppmerksomhet kan oppleves belønnende så her vil løsningen være å ignorere atferden. Eksempler på oppmerksomhet kan være ros og fremsnakk, å si nei og flytte barnets hånd vekk, vise barnet oppmerksomheten din, vise skuffelse eller frustrasjon med mimikk eller kroppsspråk.

#### 2.1.2.2. Unngåelse

Denne atferden forekommer når et barn vil unngå å gjøre noe. Et eksempel kan være når et barn ikke vil kle på seg til utetid og løper til et annet rom. Belønningssystemer er effektive mot denne type atferd.

#### 2.1.2.3. Tilgang til et ønsket objekt

Barn kan utøve atferd fordi de ønsker tilgang til et objekt. Dette kan være en kjeks, eller en leke eller noe annet. Dette objektet kan være en kraftig forsterker for barnet så da kan de trygle, skrike, gråte, slå, bite, ta objektet fra noen andre. Det er ikke galt i seg selv å gi barnet et objekt det ønsker seg som en belønning for ønsket atferd, men det er viktig å være klar over at dette kan være en av atferdens funksjoner.

#### 2.1.2.4 Taktile stimuli eller taktile behov

Denne atferden oppstår når barnet ønsker å oppleve en behagelig taktil følelse eller erstatte en ubehagelig taktil følelse. Eksempler på denne type atferd kan være hopping, klapping, riste med hendene, riste med beina eller løpe.

### 2.1.3. Operant og respondent atferd

Skinner benyttet begrepene *operant* og *respondent* eller *refleksiv* atferd. *Respondent* atferd er ufrivillig, refleksbasert og automatisk. Den blir utløst av forutgående hendelser eller stimuli. *Operant* atferd viser til frivillig atferd, og blir opprettholdt eller redusert avhengig av konsekvensene eller responsen som etterfølger atferden (Isaksen & Karlsen, 2018). «operant behavior is the field of intention, purpose and expectation» (Skinner, som sitert i Isaksen & Karlsen, 2018, s. 16).

Et eksempel på dette er *proaktiv* og *reaktiv* aggresjon (Greene, 2005). Disse viser til en måte å dele inn aggresjonsuttrykk i to. Proaktiv viser til et aggresjonsuttrykk som brukes som et middel for å oppnå noe. For eksempel når en 2 åring klyper en annen 2 åring fordi hen ønsket å komme forbi eller ønsket den andres plass. Reaktiv på den andre siden er et rent og spontant frustrasjonsuttrykk som kommer som en reaksjon på en hendelse, for eksempel om 2 åringen som ble klypt blir sint og slår eller biter tilbake.

### 2.1.4 Kritik, misforståelser og etiske betraktninger

Kritikken av atferdsanalysen handler om hvordan enkelte mener at pedagogisk kontroll og ytre styring hemmer enkeltmenneskes frihet (Hammerlin & Larsen, 2004).

Hammerlin og Larsen trekker videre frem et motargument til dette, de mener at når individet lærer ny atferd som er mer sosialt akseptabel, minsker problemene for individet. Dette igjen gir økt frihet og burde stilne kritikken om tingliggjøring og manipulering. Woolfolk peker på at enkelte psykologer frykter at for eksempel elever som blir belønnet for læring, mister den indre motivasjonen for å lære for kunnskapens skyld (Woolfolk, 2004). Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til at ytre motivasjon er mindre effektiv for læring, og at kontrollert ytre motivasjon i tillegg vil være avhengig av en type vedlikehold gjennom at insentiver og belønninger opprettholdes over tid. Man må også vurdere hvordan for eksempel et individuelt belønningssystem vil virke inn på de andre barna. Kan man tenke seg at barna vil starte å utøve negativ atferd for å få innpass i belønningssystemet? (Woolfolk, 2004). Isaksen og Karlsen (2018) trekker

frem betydningen av å vurdere om de atferdsanalytiske tiltakene er *sosialt valide*, altså at det vi gjør er viktig og bra for den det gjelder. Isaksen og Karlsen (2018) peker på det de hevder er misforståelsene som fremdeles eksisterer om atferdsanalysen: Hvordan man definerer begrepet *atferd*. I atferdsanalysen omfatter atferd både observerbar atferd, slik som handlinger, tale og kroppsspråk, og ikke-observerbar atferd, slik som tanker, følelser og kroppslige reaksjoner.

Isaksen og Karlsen viser også til noen punkter de mener er myter om atferdsanalysen:

Myte 1: At barn blir robotaktige og at tilnærmingen preges av straff og tvang. De mener denne myten i stor grad er avlivet og at de fleste veit at atferdsanalysen har et positivt fokus som dreier seg om ros og oppmuntring.

Myte 2: Atferdsanalyse er kun riktig om det er snakk om alvorlig utfordrende atferd eller mennesker med diagnose. De mener det er like relevant på alle barn og på både voksne og barn. I tillegg er det aktuelt for både å redusere utfordrende atferd og til å lære ny atferd.

Myte 3: De som jobber med atferdsanalysen er ikke opptatt av å etablere gode relasjoner. Isaksen og Karlsen mener det er helt avgjørende at det etableres en god relasjon.

## 2.2 Paradigme – Brillene vi ser virkeligheten gjennom

Questions of method are secondary to questions of paradigm, which we define as the basic belief system or worldview that guides the investigator, not only in choices of method but in ontologically and epistemologically fundamental ways (Egon & Lincoln, 1994, s. 105)

Begrepet paradigme ble introdusert av den amerikanske fysikeren og vitenskapsteoretikeren Thomas Kuhn (1922-1996) i hans verk *The Structure of Scientific Revolutions* som først ble gitt ut i 1962. Kuhn løftet frem det han mente er den vitenskapelige opplæringens natur, nemlig at en forsker aldri lærer begreper alene i et tomrom, men at man møter de i en historisk og pedagogisk kontekst. Der møter man

begrepene gjennom hvordan de blir tatt i bruk. Ulike medlemmer av et fagfellesskap tar ulike utdanninger, har lest ulikt pensum, hatt ulike foreleser og snakket med ulike personer. Det betyr at det samme begrepet eller de samme situasjonene kan bety helt forskjellige ting for ulike individer (Kuhn, 2002). Disse ulike måten vi oppfatter og forholder oss til virkeligheten på er paradigmer. Brillene vi ser verden gjennom. Paradigmer er et sett med gruppeforpliktelser og kollektiv enighet når det kommer til heuristikk, ontologiske spørsmål, eller aksepterte hypoteser om naturlover. Dette påvirker hva vi anser som en gyldig forklaring og løsning på et spørsmål eller problem (Kuhn, 1970 i Anand et al., 2020). Et paradigme trekker opp noen linjer for hva som utgjør et felt eller definerer hvilke teorier som er relevante og aktuelle innenfor feltet. På denne måten vil forskere ha en felles plattform og forståelse når det gjelder valg av forskningsspørsmål, metoder og undersøkelsesretningen innenfor sine felt (Anand et al., 2020).

Man kan løfte frem fordeler og ulemper ved å befinne seg i et paradigme. En fordel kan være at disse fellesplattformene representerer antatte fakta som forskere ikke trenger å bekrefte hver gang de prøver å utvikle eller teste en teori, på denne måten er det effektiviserende i forskningsarbeidet (ibid). En negativ konsekvens kan være at paradigmer kan begrense kreativiteten i forskningsarbeidet. I tillegg er det et insentiv for forskere til å følge paradigmene som er akseptert innen deres felt, fordi å utfordre de aksepterte normene er risikabelt, tar tid og kan vurderes som mangelfullt (ibid). Daft og Lewin, 1990, i Anand et al. (2020) refererer til dette konseptet som en *normal vitenskapelig tvangstrøye*. At det er vanskelig å komme seg ut og se ting som ligger utenfor ens eget paradigme. Og at man lett kan avvise nye oppdagelser som ikke passer innenfor det paradigmet man befinner seg i.

At vitenskapsmenn vanligvis ikke legitimerer eller spør om hva som legitimerer bestemte problemer eller løsninger, gjør det fristende å anta at de vet svaret - i det minste intuitivt. Men kanskje betyr det bare at hverken spørsmålet eller svaret oppfattes som relevant for forskningen. Paradigmer kan være mer grunnleggende, bindende og fullstendig, enn et hvert sett av forskningsregler man entydig kunne ha abstrahert fra dem. Så langt har dette poenget vært helt og holdent teoretisk: Paradigmer kan bestemme normalvitenskapen, uten at regler som avdekkes bringes inn (Kuhn, 2002, s. 52-53)

For Kuhn er *normalvitenskap* den hyppigst forekommende typen vitenskapelig arbeid, og på denne måten forskjellig fra *revolusjonær vitenskap*. Normalvitenskap dreier seg

om forskning utført av forskere innenfor et etablert paradigmatisk rammeverk og ved bruk av aksepterte metoder (Anand et al., 2020).

Kuhn betrakter hvordan vitenskapen utvikler seg som at den utvikler seg gjennom revolusjoner. For at dette skal skje må det komme en ny oppdagelse som gjør at den opprinnelige og aksepterte vitenskapelige teorien må forkastes, fordi den ikke er forenlig med den nye oppdagelsen. Kuhn trekker frem blant annet Newton og Einstein sine oppdagelser som eksempler på vitenskapelige fremskritt som bidro til vitenskapelige revolusjoner. En slik revolusjon vil medføre en endring i hvordan vi forholder oss til virkeligheten og til vitenskapen innenfor det aktuelle feltet.

Vi får et paradigmeskifte (Kuhn, 2002). Det nye paradigmet kommer som regel som et svar på et spørsmål eller et problem det tidligere paradigmet manglet en løsning på. Kuhn advarer imidlertid om at selv om det nye paradigme kommer med løsninger kommer det også med tap, det er ikke gitt at alt blir bedre med det nye paradigme (Anand et al., 2020).

Paradigmer er menneskelige mentale kontraksjoner og vil derfor være gjenstand for menneskelige feil. De representerer en overbevisning og en tro på noe, som man ikke kan hevde er ubestridt rett (Egon & Lincoln, 1994). Det representerer det vi generelt sett er ganske enige om innenfor en tradisjon eller et felt.

### **2.3 Menneskesyn – Humanismen vs Behaviorismen**

Menneskesyn kan defineres på denne måten:

Vores menneskesyn uttrykker vores grunnleggende forestillinger om, hvad det vil sige at være menneske: Hvad er det, der adskiller os fra andre levende skapninger? Hvordan har vi udviklet os som art? (fylogense), og hvordan har vi udviklet os som enkeltmennesker? (ontogenese)? Hvilke biologiske og sociale forudsætninger ligger til grund for det enkelte menneskes vækst og udvikling, sygdom og død? Hvad er der som motiverer og driver menneskene? Hvad sligger der til grund for læring, asocial adferd og mentale lidelser? (Hammerlin & Larsen, 2004, s. 1)

Menneskesyn kan snakkes om å være godt eller dårlig, optimistisk eller pessimistisk, At mennesker er aktive skapere eller passive kulturoboter (Hammerlin & Larsen, 2004).

Menneskesyn kommer også frem gjennom etiske og moralske krav vi stiller til



hverandre (Ibid). Menneskesyn er i stadig utvikling og varierer ut ifra sted og kultur (Ibid). I denne teoridelen vil jeg hovedsakelig avgrense til to typer menneskesyn som dukker opp som særlig aktuelle i forbindelse med studien. Det humanistiske og det behavioristiske. Disse menneskesynene representerer motpolarer (ibid) og kommer begge frem gjennom intervjuene. Jeg vil legge frem sentrale trekk, samt hvordan de to retningene forstår konseptene motivasjon og utvikling av atferdsvansker. Til slutt vil jeg trekke frem noe aktuelle kontroverser knyttet til de to retningene.

### 2.3.1 Det humanistiske menneskesynet

#### 2.3.1.1 Sentrale trekk

Humanistisk tilnærming fremstår som en motpol til behavioristisk tilnærming og psykoanalytisk tilnærming. Mennesket er grunnleggende annerledes enn dyr gjennom å være et rasjonelt og fritt vesen. Mennesket kan fritt velge, forme sin personlighet og er ansvarlig for sine valg (Hammerlin & Larsen, 2004). Humanistisk menneskesyn avviser absolutte sannheter og determinisme. Man kan si at humanismen representerer en fenomenologisk tilnærming der man vektlegger enkeltindividets opplevelse av seg selv i sin situasjon. Virkeligheten eksisterer ikke som noe adskilt fra menneske, men blir til gjennom individets opplevelser og fortolkninger (Aasen et al., 2005). Mennesker anses som likeverdige og humanismen løfter frem handlingers intensjonalitet, mening, ansvar, samvittighet og kjærlighet, som noe spesifikt menneskelig, og på denne måten distansert fra det naturvitenskapelige (Hammerlin & Larsen, 2004). «Mennesket betragtes som et handlende og og skabende subjekt og ikke et objekt for samfunnsforhold og biologiske forhold» (Hammerlin & Larsen, 2004, s. 127). Menneskesynet er positivt fordi man anser mennesket for å være aktivt og for å ha muligheter til å innvirke på livet sitt, at hvert individ er enestående. Mennesket et mål i seg selv og må ikke betraktes som et middel til et mål. Humanismen tror ikke på en forhåndsgitt og felles menneskenatur. Selv om humanismen løfter frem solidaritet plasseres individet i sentrum og menneskesynet er på denne måten individualistisk og det Hammerlin og Larsen kaller *niveaureduksjonistisk*. Det vil si at man forstår individet isolert fra miljøet det befinner seg i.

#### 2.3.1.2 Motivasjon

Det humanistiske perspektivet på motivasjon legger vekt på indre motivasjon. Slik som selvrealisering (Maslow, 1970 og 1968 som sitert i Woolfolk, 2004). Å bidra til økt

motivasjon handler om å styrke menneskets indre, altså følelser, kompetanse og selververd (Woolfolk, 2004). Maslows behovshierarki har hatt en tydelig innflytelse på den humanistiske forståelsen av motivasjon. Denne modellen kan visualiseres som en pyramide hvor de nederste og viktigste behovene dreier seg om overlevelse og trygghet, og det øverste behovet dreier seg om selvrealisering. De fire nederste behovene, overlevelse, sikkerhet, trygghet og tilhørighet, kalles *mangelbehov*. Når de er dekket, forsvinner eller svekkes motivasjonen knyttet til dem. De tre øverste nivåene er intellektuelle prestasjoner, estetiske behov og selvrealisering, kalles *vekstbehov*. Når det kommer til vekstbehov forsvinner ikke motivasjonen når behovene er dekket (Ibid). Maslows teori forteller oss at barnets ulike behov er forbundet med hverandre, de fysiske, emosjonelle og intellektuelle (Ibid).

#### 2.3.1.3. Perspektiv på utvikling av atferdsvansker

Aasen et al. (2005) trekker frem særlig to sider ved den humanistiske forståelsen av dette. Urealistisk selvoppfatning, og en mangel på tilfredstilte grunnleggende behov. Aasen et al. viser til Carl Rogers (1969), som la vekt på at vi må forstå et individs atferd gjennom å forstå hvordan individet ser seg selv. Rogers beskriver et språk mellom det *ideelle selv* og det *reelle selv*. Jo mer de stemmer overens, jo bedre selvoppfattelse. I møte med atferdsvansker blir da vår oppgave å hjelpe individet med å utvikle en realistisk selvoppfattelse. Den andre siden ved humanistisk forståelse av atferdsvansker er knyttet til udekkede grunnleggende behov (jf. Maslows behovshierarki). For eksempel når man ikke har dekket grunnleggende behov for kjærlighet og trygghet, kan det gi utslag som forsvarsatferd. Da blir tilnærmingen at man må hjelpe individet til å få dekket disse behovene. Den humanistiske forståelsen legger vekt på at atferdsvansker kun er atferdsvansker dersom de oppleves vanskelige for individet (Ibid).

#### 2.3.1.4 Kritik og kontrovers knyttet til det humanistiske menneskesynet

Det humanistiske menneskesynet kan kritiseres for at den ikke problematiserer forholdet mellom individet og samfunnet. De legger ingen føringer for hva som er normal og unormal atferd, og hva som er positiv og negativ atferd, dette avhenger av individets opplevelse. Med andre ord mener humanistene at det som oppleves riktig for individet er riktig for samfunnet (Aasen et al., 2005). Aasen et al. mener dette er en naiv forestilling og løfter frem at det kan forekomme at atferd som oppleves riktig og bra for et individ er skadelig for samfunnet.

## 2.3.2 Det behavioristiske menneskesynet

### 2.3.2.1 Sentrale trekk

«Med et naturvitenskapelig ideal har atferdsanalyse en epistemologi som lener seg mot empirismen, hvor det observerbare vektlegges i kunnskapssynet. Teorier dannes på grunnlag av observerte sammenhenger, ikke som hypoteser om sammenhenger» (Viken, 2022, s. 3). Det behavioristiske menneskesynet er deterministisk og synet på vitenskapen er positivistisk (Hammerlin & Larsen, 2004). Ontologien består av biologiens samspill med omgivelsene er utgangspunktet for å forklare atferd.

Det menneskesynet som beskrives i den klassiske eller ekstreme behaviorismen beskriver Hammerlin og Larsen (2004) som mekanisk-materialistisk. Med mekanisk mener de at alt har sin opprinnelse i fysiske og naturvitenskapelige lover. Og med materialisme mener de at virkeligheten eksisterer uavhengig av hvordan menneske oppfatter den. Subjektiv sansing tar inn objektiv virkelighet. I dette menneskesynet er mennesket et produkt av omgivelsene og formes gjennom sitt biologiske og materielle grunnlag. Mennesket tilpasser seg og formes gjennom betingelser i miljøet de omgir seg med. Mennesket kan på denne måten formes av makthavere. Positive og negative forsterkere er viktige virkemidler. Menneskesynet representerer en objektivisering av individet gjennom om at både positiv og negativ utvikling kommer fra ytre kontroll (Ibid). Innenfor atferdsanalyse er det altså enighet om grunnleggende trekk som at atferd selekteres av sine konsekvenser og at det er en enhetlig organisme som interagerer og formes av omgivelsene. Det dukker opp noen beskrivende begreper i forbindelse med dette menneskesynet. *Reduksjonisme*, som handler om at man forenkler komplekse og sammensatte forhold og gjør det til noe mindre og ufullstendig (Ibid). Vi kan si at vi blir nærsynte. Et annet begrep er *determinisme*, som viser til en overbevisning om at alt som skjer kan spores tilbake til en årsak, ingenting skjer tilfeldig, enhver hendelse har en uunngåelig følge (Ibid). En annen måte å si det på kan være: Hvis A, så alltid B. Et siste begrep er menneske som naturvesen, som handler om at menneske først og fremst er, og kan studeres som natur. Det vil si at man forholder seg til biologiske og naturvitenskapelige parametere (ibid). «Medfødte atferder og predisposisjoner er ubetingede responser som er et resultat av genetisk seleksjon over mange generasjoner» (Viken, 2022, s. 5). Dette vises i Skinners publikasjon fra Science

fra 1981 hvor han understreker at seleksjon skjer på et biologisk/genetisk nivå, kulturelt nivå og på atferdsnivå (Viken, 2022).

Viken (2022) viser til den amerikanske filosofen Stephen Pepper (1988). Pepper beskriver et kontekstualistisk verdensbilde og at enhver handling er et produkt av tidligere handlinger i tilsvarende kontekster. «Fordi konteksten inkluderes som et grunnleggende element i analysen, dras oppmerksomheten bort fra det som opprinnelig er analysens kjernepunkt, nemlig atferden» (S.C. Hayes, Hayes, & Reese, 1988 i Viken, 2022, s. 2). Menneskesynet er optimistisk gjennom at det legges til grunn at alle kan lære nye ting og at ingen problemer er knyttet til noe inne i personen. Utfordringer skyldes feillæring (Hammerlin & Larsen, 2004).

### 2.3.2.2 Motivasjon

Det behavioristiske perspektivet på motivasjon handler om at man må finne frem til insentivene eller belønningene som er til stedet i et miljø (Woolfolk, 2004). Woolfolk definerer insentiv og belønning på denne måten: «En *belønning* er et attraktivt objekt eller hendelse som følger som en konsekvens av en viss atferd (.....) Et *insentiv* er et objekt eller en hendelse som oppmuntrer til eller forhindrer atferd» (Woolfolk, 2004, s. 277). Om et barn for eksempel får mer skryt for prestasjoner innenfor en sport enn skolearbeid, så vil motivasjonen øke der barnet får mest skryt. Målet med denne ytre formen for bekreftelse er etter hvert at den indre belønningen for å lykkes i noe eller endre atferd skal bli positiv og motiverende nok i seg selv til at den tar over (Hammerlin & Larsen, 2004).

### 2.3.2.3 Perspektiv på utvikling av atferdsvansker

For behavioristene er tilpasning individets mål (Aasen et al., 2005). På samme måte som man lærer at det å spise stagner sult, kan man lære at for eksempel det å bråke i et klasserom kan gi deg oppmerksomhet, dette blir en form for tilpassing gjennom at individet lærer (bevisst eller ubevisst) hva som skal til for å oppnå det de vil i ulike miljø. Behavioristene betrakter det første eksemplet som *riktig læring* og det andre eksemplet som *feillæring*. Hva som kan defineres som riktig og feillæring er avhengig av normene knyttet til den sosiale konteksten man er i. All atferd er lært så en endringsprosess innebærer avlæring av uønsket atferd og innlæring av ønsket atferd. Dette gjøres ved hjelp av det som kalles ABC modellen. ABC modellen står for

Antecedents-Behavior-Consequences (Watson og Tharp, 1989 i Asen et al., 2005) og viser til en kartlegging av stimuli som kommer forut for en atferd, og respons som etterfølger en atferd. Etter kartleggingen må man systematisk endre betingelser som utøser og opprettholder atferden. Dette må man gjøre gjennom å erstatte den uønskede atferden med en mer ønsket atferd (Aasen et al., 2005).

#### 2.3.2.4 Kritikk og kontrovers knytte til det behavioristiske menneskesynet

Predikasjon og kontroll er bærende prinsipper i naturvitenskapelig forskning (Mørch, 2019). En klinkekule i bevegelse som treffer en annen klinkekule vil sette denne også i bevegelse. Dette er en naturlov og det er mulig å predikere hva som vil skje. Kan man forske på mennesker på samme måten? Kan man forstå menneskers atferd fra et biologisk og naturvitenskapelig perspektiv? Eller må man bruke andre forskningsmetoder? Kontroversen dreier seg om en grunnleggende uenighet om det finnes noen universelle lover for menneskers fungering på lik linje med andre fysiske lover (ibid). Kritikerne vil si at det er en grunnleggende forskjell for eksempel gjennom at mennesker tolker informasjonen de får, til forskjell fra fysiske gjenstander. Aasen et al. (2005) trekker frem noe av kritikken mot det behavioristiske perspektivet: Blant annet for å ha en enkel forståelse av hva som forårsaker menneskets atferd. Metodene kan kritiseres for å være instrumentelle og for å jobbe ut ifra en enkel mål-middeltenkning der individet skal tilpasse seg og nå bestemte mål. Da dukker problemstillingen om *makt* opp. For hvem er det som har rett til å definere slike mål og hvem som skal bestemme hvilke midler som skal tas i bruk. Hvem har rett til det?

## 2.4. Oppsummering

I dette kapitlet ble relevant teori presentert. Først gjennom relevante temaer innen atferdsanalysen, teoretisk grunnlag, utvalgte forståelsesrammer for atferd, samt kritikk, misforståelser og etiske betraktninger knyttet til atferdsanalysen. Deretter la jeg frem teorien om paradigmer, med særlig vekt på hvordan dette kan innvirke på uttrykks- og forskningsfrihet i et fagfellesskap eller forskningsfellesskap. Til slutt presenterte jeg sentrale trekk ved det humanistiske og det atferdsanalytiske/behavioristiske menneskesynet. I disse to retningene innen menneskesyn trakk jeg frem perspektiv på motivasjon, utvikling av atferdsvansker, og til sist tok jeg for meg kritikk og kontrovers knyttet til de ulike retningene.

### 3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene i studien. Jeg vil legge frem det vitenskapsteoretiske ståstedet og på bakgrunn av dette og problemstilling presentere forskningsdesignet. Jeg vil presentere prosessen med utvalg av informanter. Deretter vil jeg beskrive gjennomføringen av datainnsamling og analyse av data før jeg vil vurdere studiens kvalitet. Til sist vil jeg avslutte med etiske refleksjoner og en oppsummering av kapitlet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Denne studiens vitenskapsteoretiske ståsted vil være kritisk tilnærming.

Forskningsdesignet vil bygge på en kombinasjon av kritisk teori og fenomenologi.

Denne kombinasjonen er valgt fordi jeg ønsker å innta en åpen posisjon, hente frem informantenes subjektive erfaringer og tanker og la dette snakke for seg selv. Samtidig ønsker jeg å drive frem en kritisk refleksjon hos informantene rundt samfunnets, kulturens og paradigmenes innvirkning på hvorfor de tenker som de gjør.

En kritisk tilnærming springer ut av en tanke om at noe ikke føles helt rett, at det er noe feil med hvordan vi forstår og forholder oss til verden. Når dette skjer vil individet vil uttale seg, enten på en akademisk og teoretisk måte eller på en konfronterende og politisk måte (Carr et al., 2022). Kritisk teori springer ut av ideene til blant annet den franske filosofen og idehistorikeren Michel Foucault (1926-1984). Gjennom sin karriere var han motivert av en filosofisk nysgjerrighet som drev han til å ville bli fri fra seg selv gjennom å unngå å bli fanget av sin egen teoretiske identitet. Han anså frihet for å være motstand og kritikk som middelet for å drive frem dialoger (Carr et al., 2022). Som kvalitativ metode kan kritisk teori forstås som et teoretisk refleksjonsrom som innhentet empiri skal være i kontinuerlig dialog med (Nielsen, 2020). Kritisk teori står i kontrast til positivismens søken etter entydige og målbare lovmessigheter gjennom å rette oppmerksomheten mot historisk sammenheng, kultur og samfunnsutvikling, og de konfliktene det innebærer (Ibid). Tilnærmingen tar utgangspunkt i enkeltfenomen, men vil samtidig løpende reflektere den opp mot helheten og overordnede opplysningsfilosofiske begreper som sannhet, frihet og individualitet. Det er viktig å presisere at denne tilnærmingen ikke handler om å kritisere positivismen og samfunnet med svevende og moralsk høyverdige om det gode samfunn, men heller å bidra til økt

dialog rundt det normative eksisterende grunnlaget i samfunnet og med tilhørende utviklingspotensialet (ibid).

For Foucault bygges kunnskap gjennom diskursiv handling. Med diskursiv handling mente han utsagn som var seriøse kandidater for sannhet på det gitte tidspunktet. Med denne forståelsen vil det si at også glemte kunnskap eller kunnskap som senere er motbevist inkluderes i kunnskapsbegrepet (Allen, 2010).

Etter andre verdenskrig var Europas sosiale kapitalistiske system rystet og vitenskap hadde blitt redusert til en steril, nærsynt positivistisk tradisjon. Filosofien var splittet mellom det positivistiske og det uforvarselig subjektive (Eagleton, 2008). Som en reaksjon på denne ideologiske krisen ville den tyske filosofen Edmund Husserl (1858-1938) finne frem en metode som skulle gi folk en ny sannhet. Det vi kan være sikre på, mente Husserl, er hvordan ting *fremstår for oss*. Med dette oppstod fenomenologien (Ibid).

I fenomenologi som forskningsmetode vil forskeren alltid forsøke å stille spørsmål ved måten vi opplever verden på, vi vil kjenne verden slik vi opplever den som mennesker (Van manen, 1997). Fenomenologisk tilnærming søker å beskrive essensen i menneskets erfaring uten å forklare den teoretiske bakgrunnen til hvorfor erfaringen er som den er (Brinkmann, 2017). I samfunnsvitenskapen vil vi beskrive virkeligheten slik vi opplever den (Larsen, 2021). Og i samfunnsvitenskapen er det kun denne virkeligheten som er tilgjengelig for oss.

Husserls begrep *epoche* betyr *suspension of judgement*. Begrepet handler om noe mer enn bare å være bevisst på sine antagelser. Husserl ville at vi skal forsøke å etablere et ikke-empirisk grunnlag for undersøkelsen, at vi skal forsøke og innta et nøytralt standpunkt (Larsen, 2021). «*This purge or cleansing of the mind to ready it for the perception of meaning was what Husserl called the epoche, a method used to concentrate the attention on essences*» (LeVasseur, 2003, s. 413).

Med utgangspunkt i begrepet *epoche* vil jeg innta en åpen innstilling til kritikk gjennom å presentere kritiske perspektiver til alle parter og alle stemmer. Å ikke la meg lede gjennom å lytte til hvordan de ulike innspillene får meg til å føle meg og hvilke

assosiasjoner det vekker i meg. Å ikke basere kritikken i intervjuene på egne tanker om saken, men på tanker og innvendinger jeg veit finnes i de ulike fagtradisjonene.

### 3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Our everyday lives are thus conversational to the core. This also goes for the investigation of cultural phenomena, or what we call social science (Brinkmann, 2013, s. 3).

Jeg har valgt kvalitativt intervju. På en måte kan vi si at å innhente kunnskap gjennom samtale, strekker seg like langt tilbake i tid som menneskelig samtale og kommunikasjon (Brinkmann, 2013). Kvalitativt intervju er en god fremgangsmåte når hensikten er bred innsikt i menneskers erfaring eller en bred innsikt i aktuelle diskurser innenfor et felt (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsker å innhente kunnskap fra fagfolk som også belyser temaet med subjektive betraktninger og som har ulike måter å forholde seg til litteraturen og fagområdet på. Intervjuet vil derfor ha et særlig fenomenologisk utgangspunkt hvor jeg ønsker å få tak i informantens forståelse ut ifra sitt eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette fordrer en evne til å forholde seg sensitiv til hvordan språket brukes og subtile undertoner i språket. Dette krever at forskeren er en god lytter og lar disse subtile undertonene snakke for seg selv (Van Manen, 1997).

Jeg vurderte muligheten for gruppeintervju, men endte opp med å velge individuelle intervju. Et gruppeintervju ville ha kunnet bli mer dynamisk og jeg kunne fått innsyn i hvordan de ulike informantene hadde presentert sitt syn og argumentert for det i møte med en uenig motpart (Brinkmann, 2013). Dette hadde vært spennende og nyttig, men fordelene med individuelle intervjuer veide tyngst. I individuelle intervjuer er det lettere å holde kontroll på retningen i intervjuet og det er lettere å etablere en tillitsfull atmosfære hvor informanten opplever det som mulig å uttale seg oppriktig (ibid). Dette er helt nødvendig, og jeg ville ikke ta sjansen på at noen av informantene holdt tilbake sitt ærlige perspektiv fordi de ble påvirket av en gruppedynamikk under intervjuet.

I intervjuene vil jeg forsøke å stille spørsmål som både er med på å brette ut informantenes forståelse og spørsmål som skal trigge kritisk refleksjon rundt disse forståelsene. Mitt håp er at informantene i størst mulig grad skal frikoble seg fra



normative bevisste og ubevisste føringer som ligger i kultur fra deres fagfelt og peker vei når vi skal beskrive og forstå våre opplevelser. At de skal bli presentert med perspektiver de kanskje ikke møter i sin nærmeste fagkrets. Brinkmann (2013) mener at intervjuere kan lett bli for opptatt av å finne *stemmen* til informanten. At de ikke ofte nok interesserer seg for indre konflikter og mulige selvmotsigelser i ytringene og fortellingene. Jeg velger å ta for gitt at de alle har en åpen og leiken interesse for å utforske egne antagelser og oppfatninger og vurdere de i lys av kritiske perspektiver.

Det er verdt å bemerke seg hermeneutikkens kritikk av den fenomenologiske forskningsmetoden. Hermeneutikken forteller oss at vi ikke har og ikke kan ha tilgang til førsthåndsperspektivet på levd erfaring. Når informanten forteller om sine erfaringer, vil vi alltid subjektivt fortolke det de legger frem. Det blir gjennom denne fortolkningen at forskeren vil kunne få informasjon (Larsen, 2021). Dette ekstra rommet mellom kilde og mottaker er viktig å være klar over for å kunne forsøke å forstå hvordan man tolker og hvordan man kan ha tolket rett eller feil.

### **3.3 Prosedyre for datainnsamling**

Jeg vil nå beskrive hvordan jeg gikk frem for å finne frem til og å få kontakt med aktuelle informanter. Jeg vil beskrive utvelgelsen i lys av metodologisk teori. Deretter vil jeg kort presentere informantene og til slutt vil jeg gi en gjennomgang av intervjuprosessen.

#### **3.3.1 Utvalg av informanter**

Det vi ønsker å oppnå når vi velger ut informanter i kvalitativ forskning er hensiktsmessighet, og ikke representativitet (Johannessen et al., 2021). Jeg ville derfor finne informanter som var best mulig egnet til å belyse problemstillingen. Metoden var *strategisk utvalg* og innenfor denne utvelgingsstrategien finnes det flere alternativer. Johannessen et al. (2021) henviser til Michael Quinn Patton (2015) som legger frem 40 ulike utvelgingsstrategier fordelt på 8 overkategorier. Av disse trekker de frem noen de mener er særlig godt egnet til samfunnsforskning. Av disse vil jeg selv trekke frem de to som er mest aktuelle for mitt prosjekt. Den første er en utvelgingsstrategi som gir *maximal variasjon*, hvor det handler om å velge informanter med utgangspunkt i at man ønsker mest mulig variasjon. For meg handler denne variasjonen om holdninger og meninger når det kommer til det aktuelle temaet, og til yrkestilhørighet. Jeg ønsker å få

frem spekteret av meninger som finnes i fagfeltet. Den andre utvelgingsstrategien jeg vil trekke frem er *nøkkelinformanter* som er informanter med kunnskap om temaet og med et reflektert forhold til det, som kan virke som døråpnere til bedre forståelse (Johannesen et al., 2021). Jeg vil kombinere ønsket med å finne ytterpunktene i meningsfeltet med å finne frem til eksperter på feltet. Denne kombinasjonen av utvelgelse av informanter vil gi meg best mulighet for å trekke tråder mellom synspunktene og forsøke avdekke aktuelle kontroverser i tematikken.

Når vi skal vurdere antall intervjupersoner så handler det helt enkelt om hvor mange vi trenger for å få svar på det vi lurer på (Kvale & Brinkmann, 2015). Johannesen et al. (2021) bruker begrepet *metning*, som er et punkt vi når vi har intervjuet så mange at det ikke vil få noen ny informasjon om vi fortsetter. Dette er idealet, men begrensede ressurser og tid til rådighet kan gjøre det vanskelig å nå dette punktet. Det er viktig å ikke intervju så mange at vi ikke har tid til å foreta nøyaktige analyser av datamaterialet i etterkant (Ibid). Mitt formål med undersøkelsen er ikke å få informasjon jeg kan bruke til generalisering eller overføring, men heller å få frem et meningsmangfold som åpner dører til et spekter av forståelser. Jeg vil ta utgangspunkt i antallet 5 informanter, men vil vurdere underveis om det åpner seg nye og viktige innganger til nye teorier på vinklinger på temaet jeg ønsker å belyse.

### 3.3.2 Beskrivelse av informanter

Informant 1: Universitetslektor i spesialpedagogikk og pedagogikk. Lang erfaring innen ulike lærerutdannelse blant annet lærerutdanning og barnehagelærerutdanning. Fortid fra barnehagefeltet som styrer og barnehagelærer. Videreutdanning innen spesialpedagogikk, veiledning og ledelse.

Informant 2: Startet som lærer i 1970. Jobbet 9 år i barnevernet og i skolen, også som rektor. Stort sett jobbet med barnevernsbarn som enten var utplassert i skolene eller som var på en barnevernsinstitusjon der hen også underviste. Ett år som spesialpedagogisk konsulent i fylke, de neste seks årene som første amanuensis ved universitetet på psykologisk fakultet. Ble etter det leder av barnevernsutviklingssenteret i Norge og jobbet der i 9 år. Etter det ble hen bedt om å søke en jobb som prosjektleder for et prosjekt for å øke den behandlingsfaglige kompetansen og tiltak i arbeid med alvorlige atferdsvansker i Norge. Prosjektet var via institutt for klinisk psykologi. Har jobbet i 20

år med å implementere evidensbaserte foreldretreningsprogram, skoleprogrammer og ungdomsprogrammer. Vært pensjonist i fem år.

Informant 3: Utdannet barnevernspedagog. Videreutdanning i spesialpedagogikk og i nevropsykologi og PMTO-terapi. Jobbet litt i barneverntjenesten, jobbet som støttepedagog i barnehage, jobbet ett år som lærer. Jobbet med barn med autisme. Jobbet lenge i PP-tjenesten, delvis som leder. Er nå TIBIR koordinator for sitt område, og har i tillegg en stilling som koordinator for tverrfaglig samarbeid i kommunen. Jobber også for tiden med å lage en ny tjeneste som heter familieveiviseren, på bakgrunn av et prosjekt som handlet om å se familien som en helhet.

Informant 4: Utdannet psykolog. Jobbet 3 år innen psykiatri og har utover det for det meste jobbet med barn, voksne og unge med funksjonshemninger. Psykisk utviklingshemning og autismespekterforstyrrelser. Har skrevet mye om atferdsanalyse.

Informant 5: Foreleser på høyskolen innen veiledning for studenter i masterforløp innen pedagogikk, spesialpedagogikk, og organisasjon og ledelse. Har drevet institutt for relasjonsbasert ledelse. Instituttet utdannet først familieterapeuter og ble til institutt for relasjonsbasert ledelse. Holder fortsatt på med veiledningsprosjekter innenfor barne- og ungdomspsykiatri og innenfor barnevern og i sykehusene. Utdanning: Pedagogisk hovedfag, familieterapeut og yoga og meditasjonslærer.

### 3.3.3 Intervjuguiden

Intervjuet ble holdt ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide. Et semistrukturert intervju gjør det mulig å ha en oversikt over punkter og områder man vil innom, men man er fri til å bevege seg frem og tilbake etter behov. Enda viktigere har informanten mulighet til å selv reflektere seg frem til nye tanker og ideer (Denscombe, 2017). Dette var viktig for å få de subjektive og frie innspillene jeg er ute etter, samt å la informantene bruke mest tid på å snakke om det de er mest engasjert i.

Intervjuguiden inneholdt 2 deler. Den første delen bestod av en hypotetisk praksisfortelling konstruert av flere ulike erfaringer fra praksisfeltet. Praksisfortellingen var ment som en illustrasjon av aktuell atferd og var som følger:

Gutt 3 år: Er et harmonisk og sosialt barn som har mye positivt samspill og er en flink leiker. Sitter urolig ved matbordet under måltidsituasjoner. Vil ikke sitte på stolen, kryper under bordet og lager protestlyder. Da vil typisk de voksne komme bort til han, trekker han opp og sette seg ved siden av han og snakke med han.

Etter jeg hadde fortalt fortellingen spurte jeg informantene noen spørsmål om hva de tenkte om denne atferden, hvilke mulige forklaringer eller årsaker har vi på denne type atferd? Jeg var tydelig på at jeg ønsket et helt åpent perspektiv, å se på alle muligheter. Den andre delen av intervjuet bestod av spørsmål knyttet opp mot de fire forskningsspørsmålene. Eksempler kan være: Hvorfor tror du noen ønsker å ta avstand til atferdsanalysen? Kan du tenke deg noen områder hvor vi praktiserer atferdsanalytiske prinsipper uten at vi burde det? Etter din oppfatning, hvilke svar på spørsmålet om hva som er atferdens funksjon er akseptable i dag? Hva avgjør hva som er hensiktsmessig eller uhensiktsmessig atferd for barn? Intervjuguiden inneholdt totalt 20 spørsmål fordelt på disse to kategoriene.

#### 3.3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene startet med at jeg presenterte informanten et konstruert hypotetisk eksempel satt sammen av praksiserfaringer fra barnehagen. Situasjonen var generelle nok til at fagfolk ville gjenkjenne de som allment aktuelle og gjentakende i feltet. Etter det stille jeg noen åpne *introduksjons spørsmål* rundt hva informanten tenkte om denne atferden. Dette for å fremkalle spontane og rike beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre stilte jeg *oppfølgings spørsmål* og *inngående spørsmål* for å forsøke å få tak i deres egne tanker om tematikken og hva som interesserer de mest. Oppfølgings spørsmål kan ta form som kritiske spørsmål og slik invitere til fordypning (ibid). De kritiske spørsmålene hadde også til hensikt å få informanten til å reflektere rundt ulike alternativer, vurderinger, holdninger og kontroverser knyttet til den aktuelle atferden og til den atferdsanalytiske forståelsen av barns utvikling og læring. De kritiske spørsmålene var ment å representere motparten sin stemme. Dette for å høre hva de hadde for tanker om kritikken og for å se om de fikk noen nye tanker når de skulle snu sitt opprinnelige perspektiv. Jeg hadde med hensikt ganske mange spørsmål med i intervjuguiden fordi jeg ville det skulle være mulig å bruke mer tid på noen og hoppe over andre som virket mindre aktuelle for akkurat denne informanten. Intervjuene ble holdt på litt forskjellig måte, noen av informantene møtte jeg og andre snakket jeg med

på zoom, begge deler fungerte greit. En av informantene måtte jeg snakke med på telefon på grunn av tekniske utfordringer, det var ikke optimalt, men jeg opplevde likevel å få mye ut av dette intervjuet også. Jeg hadde en ekstern diktafon med på alle intervjuene for å ta opp samtalen. Fordelen med diktafon er at den lagrer samtalen permanent, ulempen er at den ikke lagrer kroppsspråk og mimikk (Denscombe, 2017). Jeg ville ha fullstendig fokus på informanten under samtalen, jeg ville få med meg så mye som mulig av kroppsspråk og mimikk, og jeg ville gi informanten en følelse av at jeg var deltagende i samtalen. På slutten av intervjuet fortalte jeg at jeg ville sende de en oppsummert utgave av delene fra intervjuet som er aktuelle for studien og spurte om det var greit at jeg la til noen spørsmål eller spurte etter noen avklaringer hvis det skulle vise seg nødvendig. Alle informantene ga tillatelse til dette.

Kvale og Brink Brinkmann (2015) legger frem ulike punkter som karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet fra et fenomenologisk perspektiv. Et eksempel er *bevisst naivitet*, som handler om å forsøke å innta en fordomsfri åpenhet i møte med nye fenomener. Dette er særlig viktig å være bevisst på i og med at en forsker alltid vil møte det som kommer med en forforståelse (Gadamer, som sitert i Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette gjør at forskeren må begrense i så stor grad som mulig at denne forforståelsen innvirker på intervjuet, hvilke oppfølgingsspørsmål som stilles, informantens svar og tolkning av disse. Et annet trekk Kvale og Brinkmann (2015) lister opp er *fokusert*. Dette innebærer at intervjueren må ha fokus på temaet, det skal stilles åpne spørsmål som skal lede informanten til det aktuelle temaet, men unngå å legge føringer for ulike meninger. Dette stiller store krav til intervjueren som skal holde en rød tråd og sørge for at det som kommer frem i intervjuet er aktuelt for temaet, samtidig som det skal være rom for fleksibilitet. Det siste punktet som karakteriserer et semistrukturert kvalitativt intervju Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem er å sørge for en *positiv opplevelse* for informanten.

### **3.4 Analyseprosessen**

Som ramme for analyse har jeg tatt utgangspunkt i Smith et al., (2009) sin fortolkende fenomenologiske analyse. En forsker som lener seg på den fortolkende fenomenologiske analysen vil være særlig interessert i hvordan dag til dag erfaring fremstår ulikt for ulike personer (Smith et al., 2009). Jeg ønsker å få frem denne subjektiviteten og bredden i hvor ulikt informantene kan oppleve eller vurdere et likt

tilfelle eller like spørsmål. Denne formen for analyse er relativt nylig utviklet og springer ut fra tre hovedområder. Det første er fenomenologi som jeg har vært innom, det andre er hermeneutikk som nevnt ovenfor handler om å legge til og ta med i betraktning at det alltid vil foregå en fortolkning. Den siste delen er idiografisk tilnærming. Her skal vi forsøke å forstå individets erfaring ut fra konteksten de befinner seg i og som vil variere fra individ til individ, til forskjell fra nomotetisk hvor man ønsker å finne generaliserbare svar og lovmessigheter (Ibid). I tillegg til modellen for fortolkende fenomenologisk analyse har jeg lånt ett trinn fra Groenewald (2004) sin forenklete versjon av Hycner (1999) sin forklaringsmodell for fenomenologisk forskning. Et trinn jeg opplever som relevant og som vi finner igjen under pkt. 25 i forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2021a), som handler om tilbakeføring av resultater. Trinnet kommer inn som trinn 4 i min liste.

#### 3.4.1. Lese og lese igjen.

Poenget her er å bli godt kjent med materialet. Dette gjorde jeg ved å starte med å transkribere alle intervjuene fra diktafonen. Denne formen for transkribering er tidskrevende, men den tar meg nærmere datamaterialet mitt. I tillegg er det nødvendig med en utvidet og aller helst fullstendig transkribering for å ha tilgang til den underliggende strukturen i samtalen og underliggende, meninger (Denscombe, 2017). Jeg noterte perioder med nøling, tenkning og pauser som forteller noe om hva som blir sagt.

#### 3.4.2. De første merknadene

Dette trinnet utforsker språkbruken og med en åpen tilnærming noterer alt av interesse. Det kan være deskriptive kommentarer som fokuserer på innholdet i hva informanten har sagt, det kan være lingvistiske kommentarer som fokuserer på språkbruken, og det kan være konseptuelle kommentarer som fokuserer på fortolkningen av det underliggende (Smith et al., 2009). Her skrev jeg ukritisk ned alle umiddelbare tanker jeg fikk rundt disse tre teamene. Jeg gjorde det også ganske kort tid etter selve intervjuene slik at jeg skulle ha selve intervjuet med denne informanten friskt i minne.

#### 3.4.3. Oppsummer hvert intervju, valider og modifier

I dette trinnet gjennomfører forskeren en validitetssjekk ved å gå tilbake til informanten for å finne ut om essensen av intervjuet har blitt korrekt fanget. Deretter kan materialet modifieres om nødvendig (Hycner, som notert i Groenwald, 2004). Jeg lagde en liste fra hvert intervju hvor jeg samlet de delene av det transkriberte intervjuet som jeg anså for å være relevant for studien. Jeg la til noen få spørsmål i rød skrift i materialet. Dette sendte jeg til informantene med tilbud om lese gjennom for å se om de opplever seg forstått og eventuelt avklare misforståelser og svare på spørsmål.

#### 3.4.4. Utvikle fremtredende temaer

Dette trinnet handler om å redusere materialets volum samtidig som man prøver å ivareta kompleksiteten. Denne delen av analysen krever et smalere blikk på avgrensede deler og den hermeneutiske sirkelen tas i bruk (Smith et al., 2009). Den hermeneutiske sirkelen refereres til som en metode for å se på en enkelt del alene og så opp mot en helhet i et vekselforhold, på denne måte blir både enkeltdelen og helheten mer forståelig for oss (Kleven & Hjordemaal, 2018). Temaene vil reflektere både informantens originale ord og tanker og forskerens fortolkning av disse (Smith et al., 2009).

#### 3.4.5. Let etter sammenhenger på tvers av de fremtredende temaene.

Neste trinn viser til prosessen med å forsøke å få oversikt over hvordan temaene passer sammen, man vil forsøke å få en struktur og oversikt som gjør det mulig å trekke ut det mest interessante og aktuelle (Ibid).

#### 3.4.6. Gå videre til neste intervju

Når man går videre til neste intervju er det viktig å legge fra seg det forrige intervjuet og enhver foreløpig analyse som kom fra det (Ibid). Dette trinnet ble gjennomført med modifikasjoner gjennom at jeg plukket opp utsagn fra enkelte av informantene og presenterte de som refleksjonsutgangspunkt i de andre intervjuene. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å åpent reflektere i lys av kritiske stemmer.

#### 3.4.7. Se etter mønstre på tvers av intervjuene

Nå skal man få oversikt på tvers intervjuene, se etter forbindelser og finne ut hvilke temaer og forbindelser som er mest aktuelle (Ibid). Her så jeg både etter fellestrekk og

etter polarisering. Hva informantene var enige om og hva var de uenig, og hvilke temaer som var mest aktuelle som funn i studien.

### 3.5 Vurdering av studiens kvalitet

#### 3.5.1 Mitt ståsted som forsker

En intervjuers viktigste redskap er seg selv (Brinkmann, 2013). Jeg vil derfor nå redegjøre for det utgangspunktet det gir. Tilnærmingen til atferdsvansker og utfordrende atferd har bekymret meg lenge og i denne forbindelse begynte jeg å interessere meg for konseptet betinging. Jeg visste på det tidspunktet ikke så mye mer om denne delen av fagfeltet enn denne enkle overordnede teorien. Jo mer jeg leste jo mer forstod jeg at oppfatningene jeg gjorde meg rundt det jeg observerte, hørte inn under den behavioristiske tradisjonen og atferdsanalysen. Jeg visste tidlig i mitt yrkesliv som førskolelærer at om jeg skulle skrive master noen gang, så skulle det bli om dette. Hvordan skulle jeg forstå denne atferden? Hvordan kan jeg åpne opp for større interesse for alternative forklaringer på barns utfordrende atferd i fagfeltet? Og hvordan skal jeg, og vi respondere på den til beste for barnet kortsiktig og langsiktig?

Jeg er som privatperson og fagperson opposisjonelt orientert. Jeg elsker debatt, uenighet og diskusjon rundt temaer jeg opplever som viktige. Dette er et tema jeg opplever som veldig viktig så det vil måtte jobbe hardt for at jeg ikke skal bli overengasjert i intervjusituasjonen og dermed innvirke på tilbakemeldingene. Denscombe, (2017) løfter frem *intervjuer effekten*. Med dette viser de til at informanten svarer forskjellig ut ifra hvordan de oppfatter intervjueren, det er derfor viktig å forsøke å fremstå nøytral i sine tilbakemeldinger. Når det er sagt peker Denscombe også på at å vise noen form for personlig involvering kan bidra til å trygge informanten. På denne måten skape tillit i en mer likeverdig samtale. Her vil jeg altså forsøke å få til en mellomting.

Creswell & Poth (2018) løfter frem betydningen av å redegjøre for de filosofiske antagelsene man går inn i en studie med. Mitt ståsted er ontologisk, i den forstand at jeg ikke søker å forstå noen sannhet, men heller finne frem til ulike perspektiver på hva sannhet kan bestå av (ibid) Jeg ser det slik at den fulle sannhet aldri vil være tilgjengelig for oss. En annen del av mitt filosofiske utgangspunkt er menneskesynet som fra utdanningen var i hovedsak humanistisk, men som er blitt mer influert av



naturvitenskapen. Med dette mener jeg at jeg anser menneske først og fremst for å være kompliserte og intelligente dyr med tilhørende biologiske betingelser for læring og atferd. Jeg vil også karakterisere meg selv som en pragmatiker og kanskje er det derfor jeg har interessert meg for atferdsanalysen, som preges av en pragmatisk forståelse, både filosofisk, teoretisk, praktisk, og når det kommer til hvordan vi forstår et menneske (Viken, 2022). Jeg har stor interesse for livsfilosofi, følelser, nevrobiologi, og den frie tanke. Min påstand er at selv ikke filosofier som hevder å idealisere den frie tanke, gjør faktisk dette om det ligger en implisitt forventning om at man skal innordne seg akkurat denne filosofien. Slike paradokser har jeg stor interesse for å løfte.

Jeg er interessert i de store spørsmålene og kan diskutere eksistensielle spørsmål rundt barn og oppvekst. Men når det kommer til hva som kommer frem til barna våre vil jeg jobbe for at vi skal klare å skille på samfunnet som vi ønsker at det skal være med rammene vi ønsker oss, og samfunnet som det er med de rammene det gir. Vi skal alltid være på vei mot noe bedre, men jeg mener vi må tilnærme oss dagens barn på en måte som gjenspeiler slik samfunnet er i dag. Jeg er opptatt av at vi voksne skal forsøke å gjennomskue oss selv i vår forfengelighet og vårt behov for tilhørighet knyttet til de "riktig" holdningene, verdiene, og standpunktene. Jeg er opptatt av at vi skal trene oss i å se forskjell på hvordan noe oppleves for barn og unge og hvordan det får oss voksne til å føle oss.

### 3.5.2 Vurdering av intervjuet

Jeg opplevde at det konstruerte hypotetiske eksemplet som ble brukt i intervjuene for å illustrere hvilken type atferd jeg sikter til, ble vanskelig å si noe om for mange av informantene. Det var ment å være et åpent eksempel, men denne åpenheten gjorde det vanskelig for de fleste informantene å si noe generelt om hva som kan ligge bak. Det er nødvendig med mye mer informasjon før man kan gjøre det. En av informantene applauderte imidlertid denne åpne fremstillingen og mente at det gjorde det mulig for hen å svare subjektivt.

Jeg valgte å endre alder på barnet i det hypotetiske praksiseksemplet etter første intervju. Grunnen er at svarene jeg fikk lente seg i stor grad på den lave alderen på barnet i fortellingen, jeg valgte derfor å endre alderen fra 2 til 3 år. Dette har kanskje medført at noen av svarene fra informant I.UL vil bære preg av at hen svarer ut ifra en 2

åring. Jeg har prøvd å rette opp noe ved å sende noen oppfølgingsspørsmål om hvordan hen ville svart annerledes om det var snakk om et barn på 3 år. Som beskrevet lengre opp lister Kvale og Brinkmann (2015) opp blant annet punktene *bevisst naivitet* og *fokusert* som karakteriserende ved et semistrukturert kvalitativt intervju. Disse to punktene opplevde jeg som krevende å holde meg til, men jeg håper jeg klarte å innta en naiv og fokusert nok posisjon til stille de spørsmålene som burde stilles og til å ikke virke førende. Kvale og Brinkmann sitt siste punkt er å sørge for en *positiv opplevelse* for informanten. Ut ifra det har klart å fange opp under intervjuene og i ettertid opplever jeg at jeg har ivaretatt informantene godt.

Intervjuet med I.UL varte i cirka 1 time, intervjuet med I.PMTO varte cirka 1t og 20 minutter, intervjuet med I.AF varte cirka 1 time og 30 minutter, intervjuet med I.HAB varte i cirka en time og intervjuet med I.FT varte i litt under to timer.

### 3.5.2. Begrepsvaliditet

Jeg er usikker på om jeg har vært flink nok til å forsikre meg om at vi forstår aktuelle begreper og begrepenes innhold helt likt. Denne bekymringen dukket opp i siste intervju hvor jeg snakket en stund om betinging med informanten og hvor hen endret litt av tilbakemeldingen sin når jeg definerte hva jeg la i det. Begrepsvaliditet kan defineres som grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det vil si at om en av informantene svarer på spørsmål knytte til begreper som denne informanten operasjonaliserer på en annen måten enn det jeg har gjort i min teori, vil det svekke begrepsvaliditeten. Dette vil kunne gi en type målefeil som det er viktig at vi løfter frem og problematiserer i stedet for å ignorere (Kleven, 2008).

## 3.6 Etiske vurderinger

Det har vært en forløpende etisk vurdering å ikke være for kritisk til informantene. *Kritisk* er her ment som stille nysgjerrige spørsmål og komme med nysgjerrige innvendinger for å høre hva de tenker om de. De forskningsetiske rettingslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora understreker at «*Forskere skal vise respekt for ulike verdier og holdninger*» (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2021b). For meg er det å være nysgjerrig på en litt kritisk måte ikke uforenelig med å vise respekt, men jeg

måtte ta med i betraktningen hvordan informantene kunne komme til å oppleve det og det var viktig for meg at informantene følte seg godt ivaretatt, at det var en fin opplevelse å delta. Jeg ville ikke påføre informantene unødig belastning, i henhold til pkt. 28 i Den nasjonale forskningsetiske komité (2021c). Flere av informantene sa mange ting jeg ble veldig nysgjerrig på å utforske videre og jeg hadde mange spørsmål på tunga når jeg gikk gjennom intervjumaterialet, jeg måtte sette på bremsene for å ikke overbelaste de. Det er viktig å understreke at uansett om jeg har gjort hva jeg kan for å få tak i informantens subjektive opplevelse, så vil jeg aldri lykkes helt i det. Jf. den hermeneutiske kritikken av fenomenologien lenger opp. Det vil alltid foregå en fortolkning og den er like mye et produkt av hvem jeg er som privatperson og forsker, som hva informantene sier og hvordan de sier det.

Alle informantene ga tillatelse til lydopptak. Deres personopplysninger som navn, adresser, alder og all informasjon som kunne føre til identifikasjon av informantene ble anonymisert.

### **3.7 Oppsummering**

Med forankring i mitt vitenskapsteoretiske ståsted har jeg i dette kapittelet beskrevet og begrunnet metodiske valg for studien. Jeg har presentert prosessen ved utvalg av informanter og gjennomføringen av datainnsamlingen. Vurderinger av studiens kvalitet ble gjort før jeg avslutningsvis drøftet etiske hensyn og hvordan de er forsøkt ivaretatt.

## 4 Funn og drøfting

### 4.0 Innledning

Denne studien hadde til hensikt å undersøke hvilke muligheter og utfordringer som ligger i det atferdsanalytiske perspektivet og tilnærmingen til barns atferd, utfordrende atferd og atferdsvansker. Jeg ville gjennom et etisk og praktisk perspektiv forsøke å forstå hvor mye vi skal påvirke og lede barn, og hvilke menneskesyn og ideologi som ligger bak ulike holdninger og erfaringer rundt dette. Jeg ville forstå hvilke mulig forklaringer vi har på årsaken til barns atferd og utfordrende atferd, og hvordan dette indikerer hvordan vi bør møte atferden. Jeg ville forstå hvorfor det er så stor polarisering i debatten om atferdsanalysen. For å belyse dette ville jeg intervjuer eksperter og fagpersoner fra ulike felt som jobber med barn og unge på ulike måter. I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra studien. Funnene drøftes fortløpende opp mot relevant teori. Funnene vil presenteres under hvert enkelt av forskningsspørsmålene som svar på dette. De 4 hovedkategoriene er: «Menneskesyn og ideologi», «Perspektiver på betinging, atferdsanalysen og makt», «Forståelser og tilnærminger til barns atferd, utfordrende atferd og atferdsvansker» og «Polariseringen i diskusjonen om atferdsanalysen».

Informantene vil få betegnelsen I. UL (Universitetslektor), I.AF (Atferdsforsker), I. PMTO (PMTO terapeut), I. HAB (Jobber innen Habilitering) og I: FT (Familieterapeut). Forkortelsene oppsummerer ikke informantene som fagpersoner og er en forenkling, se i kapittel 3 for en bredere presentasjon. Flere av svarene vil ha utgangspunkt i praksisfortellingen som ble introdusert i intervjudelen i kapt 3.

### 4.1 Menneskesyn og ideologi

Menneskesyn kan defineres om våre forestillinger om hva det vil si å være menneske. Hva som skiller oss fra andre skapninger, hvilke sosiale og biologiske forutsetninger som ligger til grunn for enkeltmenneskets utvikling og læring (Hammerlin & Larsen, 2004). I det følgende vil jeg legg frem hvordan informantenes ulike menneskesyn kommer frem med særlig vekt på humanismen og behaviorismen. Jeg vil drøfte rundt de ulike menneskesynene og problematisere hva de innebærer for arbeid med barn og unge. Til slutt i denne delen vil jeg drøfte tematikken rundt ideologi og hvordan den kan virke inn.

#### 4.1.1. Humanismen, behaviorismen og aktuelle menneskesyn i praksisfeltet

Humanismen virker å være ledende i barnehage og skole. I.UL mener det er grunnleggende humanisme som står sterkest i barnehagen «*Medvirkning, medbestemmelse, menig, meningsdanning, praksisfellesskap. En interaksjonell forståelse. Basert på at barndommen har en verdi i seg selv. En symmetri.*»

Behavioristisk tenkning mener I.UL at først og fremst står sterkt innenfor vernepleierfag som jobber med utviklingshemming». I skolen mener han det er blant annet eklektisme, pragmatisme og reformpedagogikk som står sterkt. «I mitt fagfelt som er habilitering står atferdsanalysen sterkt sier I.HAB. Han legger til at det er lite kontakt mellom hans felt og barnehagefeltet, men at han tror det atferdsanalytiske/behavioristiske perspektivet er lite representert der. Når det er kontakt, dreier det seg oftest om alvorlige tilfeller eller barn med en diagnose. I.FT mener behaviorismen står sterkt i utdanningen fortsatt, at den vises gjennom de amerikanske programmene vi har innført. Han trekker også frem humanismen. «*Det dominerende teorisynet som vi ofte møter i skoler, barnehager og en del institusjoner er humanistisk. Det vil si at det er styrkeorientert*» sier I.AF. Han greier videre ut om det humanistiske menneskesynet:

*«Humanismen er et menneskesyn som handler om å ikke gripe inn i noens integritet. Og en redsel for at vi skal bli for deterministiske. Et humanistisk menneskesyn, dreier seg om frie valg, selvbestemmelse og selvrealisering (Informant AF).*

I.FT beskriver sitt menneskesyn slik: «*Barnet bærer i seg alt det trenger for å bli et fullmodent menneske. Barnet pakker det ut og får tilgang sammen med oss. Barnet er selvsøkende inne i rammene, så tar vi voksne ansvar for rammene*». Han beskriver barnets bevissthet som opphøyet i forhold til sin egen. I.FT sitt menneskesyn er preget av humanismen som vektlegger frie valg og at menneske kan forme sin personlighet, og at det er ansvarlig for sine valg (Hammerlin & Larsen). Selv beskriver I.FT seg som *eksistensialist*, som er en gren innenfor humanismen. I humanismen betraktes mennesket som et handlende og skapende subjekt i stedet for et objekt samfunnsforhold og biologiske forhold (Ibid). I.UL er opptatt av interaksjonen mellom barn og voksen og er opptatt av å se hvordan dette er kjedet sammen for å se hvordan vi skaper mening sammen. Hvor det ikke finnes en lærende og en lærer, men hvor det finnes to likeverdige. Dette peker også på humanismen som anser mennesker for å være likeverdige og løfter frem handlingers intensjonalitet, mening, og ansvar (ibid). I.PMTO

beskriver sitt menneskesyn som eklektisk. «*Å ta utgangspunktet i det enkelte menneske; det enkelte barnet, den enkelte familie. Lytte og forstå hva det er akkurat dette mennesket trenger, hva dette barnet, denne familien trenger. Legge vekke mine teorier, tanker og svar*».

I.AF beskriver sitt menneskesyn som litt annerledes. At det handler om et fokus på hvordan vi styres av våre ytre og indre forsterkningsbetingelser i forhold til teorier som legger hovedvekt på individets frie valg. Det behavioristiske menneskesynet handler nettopp om dette, at mennesket er et produkt av omgivelsene og formes gjennom sitt biologiske og materielle grunnlag, at det tilpasser seg og formes gjennom betingelser i miljøet de omgir seg med (Hammerlin & Larsen, 2004). I.HAB sier «*Barn kan ikke oppdra seg sjøl. Voksne må avgjøre hva som er best for barna til de er kommet litt opp i åra*». Hougaard (2005) er enig i dette og mener barndommen er tiden man vil få sine behov tilfredsstilt med det samme, at vi ikke kan forvente noe annet av barn. I.FT er uenig. Han mener barn lærer seg behovsutsettelse når det bare er noen uker gammelt, når det må vente noen sekunder på puppen. Hva som er et barns iboende natur, virker informantene å være litt uenige om.

#### 4.1.2. Humanismen kan også problematiseres

Humanismen er en selvsagt del av det norske samfunnet og inneholder en del tatt for gitte idealer som det er viktig å løfte. I.AF sier: «*Ansatte i barnehage og skole blir indoktrinert eller kraftig påvirket av humanismen*». Som utdannet førskolelærer kjenner jeg meg godt igjen i dette, og som konfirmert humanist sang jeg *din tanke er fri* i konfirmasjonsundervisningen. Men spørsmålet er hvor fri man er i sin tanke i barnehage og skole? Om en tradisjon virkelig skal løfte frem verdien av den frie tanke bør den også premiere enhver form for motstridende tanker og perspektiver. Det bør i dette ligge at man legger til rette for en bredde av perspektiv og mangfoldige innganger til et tema eller en diskusjon. Jeg vil støtte I.AF når han sier at det ikke er greit å uten videre oppheve sitt menneskesyn som det eneste riktige. «*Det blir for meg helt uforståelig, uakseptabelt*». Det er viktig å reflektere rundt det vi tar for gitt, spørre oss hvorfor, og spørre etter andre perspektiver på saken. En måte å forskjellige oppfattelser av mennesket til å fremstå allment gyldige og universelle er gjennom bruk av ideologi (Hammerlin & Larsen, 2004). Dette vil jeg komme tilbake til.

Et eksempel på ett av de tatt for gitte idealene i humanismen er *autonomi* (Vetlesen, 2007). For å sette det litt på spissen kan vi for eksempel spørre oss om vi egentlig vil ha et samfunn fullt av individualister? Vetlesen (2007) mener at autonomi som ubestridt ideal kan stilles spørsmål ved gjennom at det ikke er fullstendig samsvar mellom pedagogers og læreres uttalte syn på og ønske om barns autonomi, og det kravet samfunnet stiller til konformitet og innordning. I.UL drøfter et aspekt ved dette:

*Hvis vi ser på grunnleggende strukturer i skole og barnehage, så er de lagd for å innrette oss i kollektive praksiser, som er ganske normstyrte fellesskap (...) Samtidig som foreldre og besteforeldre tenker at barn skal få være friere og friere, så er barnehage og skoleansatte i en strukturell ramme som gjør at barn må gå ganske mye i takt (Informant UL).*

I lys av dette kan vi altså se et spenn mellom denne individualistiske idologien og hvordan barnehage og skole er lagt opp. I.UL mener det er problematisk at barn kan bli gjort ansvarlige for denne innordningen. Han mener det i barnehagen er det en del praksiser som er skapt av systemet, men ikke nødvendigvis er bra for barn. Dette tror jeg mange vil være enige i og jeg ser mange grunner til å se på hvilke krav vi stiller til barn og hvorfor, jeg deler I.UL sin bekymring her. Både når det kommer til barnehage og skole, men også til samfunnet generelt. Men om vi skal endre et samfunn, hvor skal vi starte? Kan vi endre tilnærmingen til barn når ikke systemet endrer seg? Er ikke oppdragelsen en respons på systemet og samfunnets krav? Samfunnets betingelser endrer seg over tid, dette påvirker institusjonenes funksjon og struktur og de pedagogiske prosessene (Aasen et al., 2005). Både individperspektivet og samfunnsperspektivet er en del av oppdragelsen, som til sammen med undervisning og sosialisering er pedagogikkens omdreiningsakse (Imsen, 2011). Samfunnsperspektivet viser til nødvendigheten av at barn og unge en gang skal delta som aktive medlemmer av samfunnet. «Det står i opplæringsloven. Skolen skal danne barna. Vi velger jo å gjøre det til noe bra» sier I.PMTO. Hun peker på at vi trenger at de kommer seg ut i jobb og blir skattebetalere i samfunnet. Evenshaug (2005) snakker om at en av pedagogikkens oppgaver er samfunnsbevaring og at all pedagogisk virksomhet er tradisjonsformidling. Dette fordi oppdragelsen alltid foregår i en tid og på et sted.

#### 4.1.3. Den formyndende og kontrollerende behaviorismen

Det behavioristiske menneskesynet er deterministisk gjennom at det tror på en lovmessighet i årsak-virknings forhold (Hammerlin & Larsen, 2004). Sagt på en annen måte søker det å kunne predikere, hvis A så alltid B. Dette har behaviorismen vært kritisert for. Den har også vært kritisert for å være reduksjonistisk gjennom å forenkle komplekse forhold (Ibid). At den blir nærsynt og kun vil forholde seg til det man kan observere. Det at menneskesynet søker å kunne predikere og dermed kontrollere atferd gjør det lett å forstå at det på noen områder ikke er forenlig med humanismen ideal om frigjøring.

Avsett formyndermennesket! Skrev Jens Bjørneboe. Han mente formyndermennesket er en menneskeart som har sin høyeste glede i å bestemme over andre mennesker.

Formyndermennesket frelser oss hver time på dagen. Og fordi formyndermennesket alltid har rett, alltid vet alle ting bedre enn oss som er små, tåpelige og umoralske, - er formyndermenneske forpliktet til å prøve å skaffe seg makten over oss (Bjørneboe, 1996, s. 5).

Som pedagog og i profesjonelt arbeid med mennesker er det umulig for meg å ikke kjenne meg litt råket av Bjørneboe sin kamptekst. Selv om vi må tåle en viss samfunnsbevaring og ledelse av barna, kan med fordel stille litt spørsmål ved om når vi trenger å lede og når vi ikke trenger det, og når vi leder, hva vi leder barna mot. Det er gode grunner til å være restriktive med bruk av kontroll der den er overflødig og der tror jeg vi har en vei å gå i barnehage og skole. For selv om det er verdt å stille seg selv spørsmålet om vi ønsker et samfunn fult av individualister, så er det ingen tvil om viktigheten av at et barn, og senere en voksne kan si nei. Kan rope nei. Den indoktrinerende muligheten som ligger i atferdsanalysen og betinging som redskap bør vi ta på største alvor.

#### 4.1.4. Når ideologien tåkelegger

Når det gjelder kritikerne av atferdsanalysen mener I.AF at: «*Det noen blir veldig provosert av, er at synes vi har feil ideologi, de kaller det ideologi*». Begrepet ideologi<sup>1</sup> er interessant å løfte i denne diskusjonen. Når man generaliserer på bakgrunn av

---

<sup>1</sup> *Ideologi* stammer fra de greske ordene *eidos*, som betyr tanke, og *logos*, som betyr lære. Ordet er utviklet av den franske filosofen Antoine Destutt de Tracy og han snakket om det som *vitenskapen om ideene* (Hammerlin & Larsen, 2004).



enkeltobservasjoner for å kunne beskrive virkeligheten mer helhetlig, danner vi en *teori* (Kleven & Hjordemaal, 2018). Ideologi er et system av subjektive verdistandpunkter (Nygren, som sitert i Hammerlin & Larsen, 2004). Kleven & Hjordemaal (2018) viser til Habermas sin *kritiske teori*, der han hevder det er en tett sammenheng mellom vitenskap og ideologi. Vitenskapen kan ha en ideologisk funksjon om den brukes til å dekke over noe som er annerledes i virkeligheten. Når vitenskapelige argumenter brukes for å underbygge påstander det ikke finnes vitenskapelig belegg for å bekrefte. Motsatt kan vitenskap legitimeres via ideologier og på denne måten kan teorier bli en del av politiske, faglige eller ideologiske strategier og programmer (Hammerlin & Larsen, 2004).

På bakgrunn av dette understreker Hammerlin og Larsen viktigheten av å skille mellom teori og ideologi. Nettopp fordi «Ideologiske standpunkter kan fremstå som videnskabelige sandheder» (, s. 63). Dette tåkelegger og gjør det vanskelig å se forskjell både i oss selv og andre, vi kan bli lurt. Sondre Bogen-Straume er podcastvert i autismepodden og møter professor i psykologi ved institutt for atferdsvitenskap Svein Eikeseth i en prat om EIBI (et atferdsanalytisk treningsprogram for barn med autisme). De drøfter kontroversen rundt atferdsanalysen. Eikeseth mener det er mye ideologi i diskusjonen om atferdsanalyse. Han legger til at det ikke er noe galt i å ha ulike ideologiske oppfatninger. Men at det har lett for å bli ideologien og følelsene som styrer i stedet for den faglige tilnærmingen. Han tror mye av det som snakkes om som misforståelser rundt begrepene, egentlig bare handler om en uenighet. Det er fort gjort å prøve å misforstå som en kritikk av begrepene mener han (Eikesth, som sitert i Bogen-Straume, 2022).

I lys av dette kan vi si det er grunn til å bli litt skeptisk når en møter argumenter hvor det oppstår en mistanke om at de er fundert på ideologi. Ikke fordi ideologien ikke forteller oss noe, eller ikke er viktig, men fordi en kan tro det lett kan handle om hvordan det får den voksne til å føle seg, og ikke hvordan det oppleves for barnet.

## **4.2. Perspektiver på betinging, atferdsanalysen og makt**

Denne delen presenterer og diskuterer funn om perspektiver på betinging, atferdsanalysen og makt. Nedenfor vil jeg legge frem informantenes tanker om betinging. Betinging som en uunngåelig del av samspill, betinging som ros, hva vi ikke

kan vite at det har effekt på og hvor skummelt det er at det virker. At dette igjen reiser problemstillingen om makt og hvordan det virker inn på hvor mye vi skal lede og påvirke et barn. Jeg vil avslutningsvis legge frem informantenes tanker rundt når og hvordan betingingen blir uetisk. Funnene drøftes fortløpende.

#### 4.2.1. Vi kan ikke unngå betinging

De fleste informantene er enige om at betinging er en naturlig del av alt samspill og alle er enige om at vi ikke kan unngå betinging. I.AF:

*Vi er alle til en viss grad et produkt av våre forsterkningsbetingelser. At du har blitt den du har blitt og jeg har blitt den jeg har blitt, kan nok en viss grad spores i vår læringshistorie. Hva vi har fått til, hva vi har lyktes med». I.UL sier: «Enhver sosial setting eller interaksjon kan man si har et element av betinging. Alle handlinger er kjedet sammen med andre handlinger, ellers er de ikke sosiale handlinger (Informant AF).*

Det hersker en stor uenighet bland informantene om hvilken rolle betinging bør spille.

I:AF jobber med insentiver som lomme penger eller marshmallows for å sette in gang gode utviklingssykluser. I.PMTO kan lage individuelle belønningssystemer for barn som har mindre indre motivasjon. For eksempel barn med autisme eller ADHD. Hen mener vi alle lærer på denne måten.

#### 4.2.2 Ros

En måte å anvende betinging, er gjennom å rose det barnet gjør. Informantene har litt ulike tanker om ros. «Jeg synes ikke det er noe galt i at vi alle er en heiagjeng rundt barnet» sier I.PMTO. Hen legger til: «Vi har jo innført et konsept som heter bra-briller. Ta på deg bra brillene for her finnes det masse bra, så må du løfte. Gå på sommerfugljakt. Da blir barnehagepersonalet mer engasjert» Det I.PMTO legger i ros er at vi skal rose barnet når de får til noe som de har hatt vanskelig for å få til, f.eks. komme i leik på en god måte. Og at den rosen skal være konkret. At vi ikke roser for selvfølgeligheter, men når noen trenger å trene på noe. Som når noen trenger å trene på selvstendighet i påkledning. Ros gir mestring og styrker selvtilliten mener I.PMTO. I.FT er skeptisk til ros. Hen mener at: «det drar barnet i en bestemt retning så da blir det den voksne som designer barnets utvikling». Hen mener vi kan rose om barnet kjenner det igjen som sant i sin egen utvikling. Videre mener hen at: «Det blir mer en

*anerkjennelse av det som skjer, og en empatisk innlevelse i en glede. Mens det andre blir manipulerende og ledende”.* Hvis jeg tolker hen riktig handler det altså om at man kun skal rose der det er en glede hos barnet fra før over å ha oppnådd noe. Man skal ikke påføre det uten at det er noe barnet kjenner på fra før.

I.HAB mener barnet uansett vil man føle seg anerkjent ut fra hvordan andre reagerer på en og det en gjør. *«Man reagerer jo aldri bare på en person, man reagerer på et eller annet personen gjør. Og hvis man reagerer på en person på en anerkjennende måte så vil jo det forsterke atferden, man sier jo: gjør mer av dette. Man fremelsker atferden».* Hen mener dette er særlig viktig for usikre personer som ikke tørr å gjøre noe og kanskje er avhengig av at du bevisst bruker, blick, smil, en kommentar, for at vedkommende skal få følelsen av at: Nå gjorde jeg noe bra som jeg får lyst til å fortsette med. I.HAB mener at det er viktig å gjøre det på en måte som barnet setter pris på. *«Man må jo bare tenke på hva den personen trenger for at personen skal få lyst til å gjøre de tingene som jeg synes personen gjør som er bra? Blikk, skulderklapp, ros”.*

Her vil jeg vise til Isaksen og Karlsen (2018) som trekker frem betydningen av å vurdere om de atferdsanalytiske tiltakene er *sosialt valide*, at det vi gjør er viktig og bra for den det gjelder. Her vil jeg hevde vi ikke bare kan se på barnets opplevelse der og da men også på den langsiktige opplevelsen. Hvordan vil det å rose barnet som en støtte eller ledelse påvirke barnets her-og-nå opplevelse? Og hvordan vil det påvirke utviklingen? Dette vil være avhengig av det enkelte barnet.

4.2.3. Vi vet at atferden endres, men hva med det vi ikke vet?

Et spørsmål som dukker oppfor meg er: Vi vet at betinging virker, men hva det virker på? Virker det på atferden eller virker det på hvordan barnet har det? Hvordan kan vi vite at barnet får det bedre med endret atferd?

*«Barnet er lykkeligere. Barnet får til ting, barnet mestrer mer, barnet klarer å leike med venner i lengre tid, barnet blir kanskje mer populært i barnegruppa, barnet får en større selvfølelse og en følelse av å være mer akseptert inne i gruppa. Det kan være mange måter å se det på”* (Informant PMTO).

svarer I.PMTO. Det lyder overbevisende at dette bør være en ganske trygg måte å se at barnet har fått det bedre. Samtidig er det også viktig å være klar over at vi alltid tolker situasjoner og derfor aldri helt kan vite. Professor i praktisk filosofi Sven Arntzen er

deltaker i en paneldebatt om atferdsanalysens etikk og normative problemstillinger. Her peker han på at å ta i bruk atferdsanalysen innebærer at naturvitenskap anvendes på mennesker. Han mener dette stiller krav til etiske vurderinger når det gjelder å kontrollere andres atferd. Vi må stille spørsmålet om hva slags behandling som fungerer vs. hva som er riktig for barnet (Vandbakk & Arntzen, 2013).

I.FT viser til Roy Baskar og bruker begrepet *fravær* om alt vi ikke kan vite noe om og ikke har tilgang til. «What is' cannot be reduced to 'What I or we think it is» (Shoolman, 2017, s. 3). I.FT mener vi må ta hensyn til fravær når vi skal forstå barn og det mener han ikke vi gjør når vi benytter betinging. I stedet mener han vi da gjør en epistemologisk reduksjonisme at barnet, altså at vi forenkler barnet til det vi kan se på overflaten, som er tilgjengelig for oss. I.FT ser på barnets atferd som barnets overflate. Dette er et viktig poeng og gjør det nødvendig å møte våre antagelser og vurderinger basert på det vi ser, med ydmykhet. Ikke ta for gitt at vi forstår det rett, og være oppmerksomme på at vi ikke har tilgang på alt vi trenger for å forstå barnet fullt ut. Dette perspektivet er særlig aktuelt i dag og stiller spørsmålstegn ved kravet om evidensbasert praksis. Evidensbasert praksis tar sikte på finne ut hvordan vi kan frambringe ønskelige resultater og forebygge uønskede resultater. Vi ønsker å vite hva som «virker» (Kvernbekk, 2018). Dette gjør vi naturlig nok gjennom måling av utfall og på denne måten kan vi si at evidensbasert praksis kun forholder seg til det vi kan vite, det vi kan se og måle. Evidensbasert praksis kan problematiseres på flere måter og jeg vil ikke gå inn på alt her. Jeg vil bare peke på at ideen om kvalitetssikring i utgangspunktet er god, men at den er veldig avhengig av hva man legger i hva som er kvalitet for barn. Noe av det kan vi kanskje måle ja, men kan vi måle alt som er av verdi for barn? Neppe. Kvernbekk (2018) drøfter kontroverser knyttet til evidensbasert praksis. Hun trekker frem flere punkter, blant annet *instrumentalitet*. Med dette mener hun relasjonen mellom tiltak og ønsket resultat, og hvordan det oppleves for den enkelte. Og nettopp dette med hvordan det oppleves for den enkelte er ikke så lett å måle.

4.2.4. Noe av det skumleste med betinging er at det virker

«Betinging er manipulasjon». I.FT kan bruke atferdsanalysen som en forståelsesramme for å avdekke forsterkninger i miljøet, men som ramme for tiltak mener hen dette: «*Det kaller jeg for manipulasjon. Kjempe skummelt, for jeg avleder barnets eksistens. Jeg*

*bruker ikke betinging*». Hen snakker om betinging som overflatebehandling for og å designe barnet. Hen peker også på at faren ved betinging er at man kan lede barnet mot alt og at vi ikke veit om vi leder barnet mot mening for barnet, at vi aldri ville kunne ha kapasitet til å forstå hvordan det vil utvikle seg. I.UL sier det på denne måten:

*«Belønning og straff av atferd, og betinging i forkant kan gjøre at mennesket kan lære seg grenseløst mange ting, eller tilpasse seg bevisst og ubevisst en rekke måter å gjøre ting på»*. I.PMTO sier: *«Med en gang man skjønner hvor effektivt det er når du begynner å gi oppmerksomhet, så kan du begynne å gjøre det motsatt. Da er det ord som manipulering, hvis du bruker det feil da»*. I.HAB er enig, *«Det er nok en fare ved atferdsanalysen for den består jo av relativt få og potensielt veldig effektive, litt enkle og inngripende tiltak»*.

Noe av det skumleste med betinging er nettopp at det virker. Schlinger (2021) samlet sammen mange studier som forteller oss at atferdsanalytisk praksis og bruk av operant betinging har en innvirkning på atferden. I lys av det, blir noe av det som oppleves som viktig å løfte dette med at vi gjennom betinging kan lede barnet mot alt. Dette reiser spørsmålet om makt.

#### 4.2.5. Makt og maktutøvelse

Hva som anses for å være akseptabel og vanskelig atferd er i kontinuerlig endring i takt med synet på samfunnet og mennesket (Sollesnes, 2018). For eksempel, sa I.UL at: *«Det som er alvorlig i behaviorismen er at den har noen redskaper i å kontrollere andres atferd som det er mye makt i»*. Det blir opp til den voksne og systemet den voksne støtter seg på å definere hva som er ønskelig og uønsket atferd. Dette medfører en makt det er viktig å være bevisst på. I.HAB legger til nødvendigheten av at inngrepene bygges på gode analyser, det må ikke bli for enkelt og vulgært. Hen mener denne vulgære anvendelsen var vanligere før i tiden, men at den fortsatt kan forekomme. Det er skummelt om personen som gjennomfører det ikke er klok nok sier I.PMTO. I lys av dette kan vi si at atferdsanalysen stiller sterke krav til den som skal bruke den.

Vi forholder oss til makt hver dag så snakker vi så lite om det sier (Danielsen & Rise, 2020). De reflekterer over makt i profesjonelt arbeid med mennesker. De mener vi har lett for å skyve tanken på at vi har makt bort, at vi ikke vil vedkjenne oss at dette er en

viktig del av vår rolle. Vi vil helst bare møtes som like parter. Makt assosieres gjerne med maktmisbruk og er negativt lada. Makt kan misbrukes og det skal vi være klar over. I.UL beskriver behaviorisme som pedagogiske aktivitet som maktutøvende, og derfor uetisk. Det er ikke første gang jeg hører at vi snakker om det å utøve makten vår som noe ensidig negativt. Danielsen & Rise (2020). påpeker at makt også skaper handlingsrom. De er opptatt av *makt til*, og at om du som profesjonsutøver har makt over et annet menneske så skal det komme det menneske til gode. De mener det er viktig å erkjenne at vi har denne makten slik at vi kan bli bevisst på den innvirkningen vi har.

Det er nå en gang sånn at vi har et mål med pedagogikken, og vi har et mål med barna våre. Kvernbekk (2001) kaller pedagogikk et *intensjonelt* fag.

Den eldre generasjon har en intensjon med å oppdra den yngre. Visse egenskaper, kunnskaper, holdninger og atferdsmønstre anses å være ønskelige og gode, både for individet selv og for det samfunnet individet er en del av (Kvernbekk, 2001, s. 18).

I denne prosessen er det umulig å ikke utøve makt. Vi kan jo spørre oss, hva som skjer når vi som profesjonsutøvere i arbeid med barn kutter ut all form for maktutøvelse? Forsvinner makten vi har da? Nei, sier Danielsen & Rise (2020). Desto viktigere er det at denne makten forvaltes på en god måte. Å ikke bruke makten vil være synonymt med å forkaste all påvirkning. Hans Skjervheim diskuterer dette dilemmaet i pedagogikken. Han er skeptisk til en autoritær og instrumentell oppdragelse, men ser samtidig at om et barn bare skal få vokse fritt uten påvirkning vil det være det samme som at all pedagogikk opphører. Dette vil igjen innvirke på oppdragelsen (Skjervheim, 1996). Hougaard (2005) sier det på en litt annen måte og hevder at å ikke velge en metode også er en metode. Vi kan ikke vi velge bort makten vi har, vi befinner oss i en asymmetrisk relasjon enten vi liker det eller ei. Om vi likevel forsøker å forkaste makten vi har vil den fremdeles innvirke, forskjellen er bare at vi da ikke har kontroll på hvordan.

#### 4.2.6. Å lede barn

I lys av dette vil jeg si vi ikke helt kan avstå fra å lede barn. Og da er det nødvendig at vi gjør noen vurderinger og tar et standpunkt i ny og ne. Om vi slukes av relativisme og tanken om at vi ikke kan vite noen ting, kan vi heller ikke ta noen standpunkt og da blir vi handlingslammet. Som et eksempel på noe de mener har bidratt til denne

handlingslammelsen trekker I.AF og I.HAB frem det de mener er et overdrevent fokus på traumeteori som har kommet de siste årene. Howard Bath er kjent for å ha utviklet de tre pilarene for traumebevisst omsorg. Disse er *trygghet, relasjoner og følelses- og affektregulering* (Bath, 2008). Teorier om utviklingstraumatiserte barn ser utfordrende atferd som uttrykk for et udekket behov og at barnet trenger trygghet og anerkjennelse (Johannessen & Bakken, 2020). Teorien er ment som et verktøy til å bedre kunne møte barn og unge som har traumer etter omsorgssvikt. I.AF og I.HAB mener denne teorien har fått litt for stort fokus også der det ikke er noe belegg for å si at barnet er traumatisert. Dette ser I.PMTO også, at det har skjedd noe med foreldrene «*Det er noe de er redde for, kanskje er de redde for å traumatisere barna sine, så de tør ikke være foreldre*». I.AF sier at traumeteori er nyttig som en forståelsesramme, men at når det kommer til handling og tiltak så tilbyr det ingen redskaper, den tilbyr bare forståelse. Lorentzen (2020) stiller også spørsmål ved tilnærmingen. Han mener tilnærmingen utvilsomt hviler på gode intensjoner om å hjelpe barn og unge med komplekse traumer til en bedre hverdager og gode utviklingsmuligheter. Men han er forbauset over hvor lett begrepene fra traumebevisst omsorg har funnet veien inn i fagspråket i alle områder hvor man snakker om barn og unge på institusjon. For eksempel når: «barn høylytt og kraftfullt markerer sin motstand mot voksnes forordninger, for eksempel om å legge seg for kvelden, er barnet «utenfor sitt toleransevindu», «stressoverveldet» og «uregulert» (Lorentzen, 2020, s. 146). Dette bekrefter perspektivet jeg opplever i barnehagen også.

Og kanskje kan denne nye bevisstheten rundt traumesensitiv omsorg gjøre at vi blir litt overforsiktige? Hva kan bli konsekvensen av det lurert jeg på. I.HAB mener faren er at vi behandler barn som sykere og svakere enn de er og at vi tar fra de muligheten til utvikling, at vi blir stående på stedet hvil. Sett i lys av dette trenger kanskje barn og unge at vi tørr å ta et standpunkt, selv om vi ikke kan være sikre på at vi forstår alt rett hele tiden. I.AF peker også på at introspeksjon er en evne som kan være svak hos barn med atferdsvansker, det er dermed ikke så lett å stole på selvrapporing. «Da må vi se hva de gjør» sier hen. Det er til ettertanke at noen av informantene vurderer traumeteori som et godt utgangspunkt for forståelse, men at det ikke bør ha så stor plass når det kommer til tiltak, at de begrunner det med at man blir stående uten noen verktøy for tiltak. Mens noen av informantene mener imidlertid litt det motsatte. De bruker ikke begrepet traumeteori, men mener at atferdsanalysen kan brukes som en ramme til å forstå, men ikke som et verktøy for handling. De begrunner det med at det er en uetisk

kontroll av barnet. I.UL mener den kan brukes for å avdekke forsterkninger som ligger i miljøet og I.FT mener det samme, at man kan bruke atferdsanalysen til å avdekke hvilke type betinging som allerede ligger i miljøet og om det leder barn mot mening.

#### 4.2.7. Når blir betinging uetisk?

Informantene er som tidligere nevnt enige om at vi ikke kan unngå betinging. Men et aspekt de virker å være uenige om er når betinging går over til å bli uetisk. Er det som en naturlig del av samspill eller er det planlagt for å påvirke barnet. En annen måte å si det på kan være om det er bevisst eller ubevisst betinging. «Konsekvente foreldre er foreldre som gjør dette systematisk» sier I.AF. I.PMTO mener det må være en systematikk over det, det må ikke være litt tilfeldig her og der. I.UL sier:

*Når vi kommer til behaviorismen som pedagogisk aktivitet, det som skiller det er de tilfeldige hendelsene som skjer i enhver sammenheng, men når vi bevisst begynner å planlegge og manipulere disse hendelsene og disse betingingene før og disse forsterkningene i etterkant, og det er jo det som gjør det til behaviorisme. Da kan det fort bli instrumentelt og maktutøvende (Informant UL).*

I.HAB mener begrepet *instrumentelt* har blitt et skjellsord for når man har et nytteperspektiv og han stiller spørsmålet: «*Hvem er det som ikke vil at det en driver med skal være til nytte?*». Han mener ikke atferdsanalysen er mer instrumentell en andre tilnærminger som ønsker å være til nytte.

«*De kaller det uetisk og jeg sier at vi gjør det med hverandre hele tia*» sier I.AF.

Nettopp denne tanken om at betinging er noe vi hele tiden gjør og oftest ubevisst har vært min inngangsport til interessen for det. Om det er slik at det blir uetisk når vi planlegger det vil jeg stille spørsmål om hva som er alternativet? Om det virkelig er slik at vi vet vi ikke kan unngå det, hvordan er det da best å gjøre det på en ikke-bevisst måte? Og hvordan ser det ut? Som svar på dette er min erfaring at praksisen har lett for å bære preg av brannslukking. At barna som viser utfordrende atferd i barnehagen, kun blir sett av de voksne når de gjør det. For eksempel gjennom tilsnakk eller gjennom et fang og sitte på. Atferdsanalysen anser utfordrende atferd fra barn for å være rasjonell, i den forstand at grunnen til atferden er å finne i miljøet til barnet, da er løsningen å endre miljøet slik at å vise denne utfordrende atferden ikke blir det som er rasjonelt for barnet lenger (Eikeseth, som sitert i Bogen-Straume, 2022). Men fordi vi ikke vil planlegge



betinging mister vi muligheten til å være i forkant med positiv forsterkning<sup>2</sup> av alternativ positiv atferd.

Men jeg lurer på etikken i dette, hva er best for barn? Er det at vi bevisst forsterker positivt atferd? Eller er det at vi ubevisst forsterker negativ atferd? «*Jeg tenker det er uetisk om det er negativ atferd vi lærer barnet*» sier I.PMTO. Jeg er helt enig i dette og tror at en generell økt bevissthet rundt tematikken vil kunne gjøre det lettere for fagfolk som jobber med barn og unge å avdekke ubevisste mønstre av betinging som kan ligge i hverdagen og være negative for barns utvikling. Da handler det ikke om å gå inn og manipulere barnets «naturlige» atferd, så mye som det handler om å sørge for at vi ikke gjør det *naturlig* for barn å vise negativ atferd, gjennom våre ubevisste forsterkninger.

### **4.3. Forståelser og tilnærminger til barns atferd, utfordrende atferd og atferdsvansker**

Med utgangspunkt i praksisfortellingen nedenfor deles denne delen inn i to deler. Den første vil omhandle funn knyttet til forståelsen av atferden som illustreres og drøfting rundt dette. Den andre delen vil ta for seg funn knyttet til hvordan vil kan tilnærme oss atferden i praksisfortelling. Denne delen drøftes også fortløpende. Praksisfortellingen som ble presentert i intervjuene og lagt frem i metodedel gjentas her: Gutt 3 år. Er et harmonisk og sosialt barn som har mye positivt samspill og er en flink leiker. Sitter urolig ved matbordet under måltidsituasjoner. Vil ikke sitte på stolen, kryper under bordet og lager protestlyder. Da vil typisk de voksne komme bort til han, trekker han opp og sette seg ved siden av han og snakke med han.

#### 4.3.1 Hvordan forstår du atferden i praksisfortellingen?

I det følgende legges funn knyttet til forståelsen av atferden frem. Betydningen av en bred inngang, og ulike tanker rundt hva atferden kan dreie seg om og hva man må se

---

<sup>2</sup> «I moderne atferdsanalyse er begrepet *forsterker* operasjonelt definert som: En stimulus som har den effekt at den øker sannsynligheten for gjentakelse av den atferden den etterfølger» (Mørch, 2019, s. 282)

etter. Funnen vil drøftes fortløpende og avslutningsvis vil jeg i lys av disse legge frem og drøfte teorien om operant og respondent atferd.

#### 4.3.1.1 Nødvendigheten av en bred inngang til forståelse

Informantene pekte på mange ting som mulige forklaringer på denne atferden. I.AF starter med: *«Det kan være mange ting. Umodenhet, barnet er rastløst, nervesystemet er ikke modent så han klarer ikke å sitte stille, klarer ikke å fokusere. Dårlig selvregulering. Sånne ting som kan være biologisk betinga»*. I.UL vil se på: *«Hva er det ved denne matsituasjonen som gjør dette?»* Hen vil også se på hva som ligger i forkant av situasjonen, hvilken aktivitet, og om barnet i det hele tatt er sultent. *«Gir det mening for barnet å sitte der?»*. *«Er det mistanke om den utviklingsforstyrrelse?»* spør I.PMTO.

#### 4.3.1.2. Søken og mangelbehov

I.FT mener atferden er en form for søken etter å finne ut av hvor tryggheten bor. At barnet leter etter en slags ro i kontakten med de voksne. *«Jeg ser på et barn som gjør sånne oppgjør, og jeg leiter etter barnets integritet og barnets intensjon bak handlingen, jeg er opptatt av hva barnet søker mot, hva det prøver å lære seg eller forstå»* sier I.FT. Her kjenner jeg igjen vektleggingen av handlingens intensjon og det skapende subjektet fra humanismen (Hammerlin & Larsen, 2004) I.UL mener utagerende atferd er et uttrykk som forteller om et ubehag. Et krav fra barnet om at det trenger å komme ut av en situasjon, og at det kan noen ganger være et legitimt krav fra barnet. I.UL lurte også på hva det er som gjør at barnet ikke finner bedre tilhørighet i gruppa ved måltidet. Her også viser humanismen seg, den vil for eksempel kunne vise til Maslows behovspyramide og spørre om de fire nederste grunnleggende behovene er dekket. Barnets behov for overlevelse, sikkerhet, trygghet og tilhørighet, mangelbehovene (Maslow, 1970 og 1968 som sitert i Woolfolk, 2004).

#### 4.3.1.3 En protest mot kravet eller et sosialt spill?

I.HAB mener det er uklokt å gå for langt i å tro at han har vært utsatt for noe eller blir behandla urimelig. *«Jeg tror ikke man skal grave for dypt i personlige ting hos han. At man tar alt for mye hensyn til alt og særbehandler han for mye. Det tror jeg kan bære galt av sted»* Jeg spør hvordan han mener det kan bære galt av sted og han svarer: *Da slipper han unna ting, da går han glipp muligheten til å lære seg en sunn og grei matrutine.*

I.HAB vil heller spørre seg hvorfor han protesterer.

*Er det en protest mot selve kravet eller er det et sosialt spill. At han ser hva som skjer hvis han nekter å gjøre dette her. Hva får han de da til å gjøre? Hva er han ute etter? Er det noe annet han vil gjøre i stedet? Vil han rett og slett ha oppmerksomhet? Hvordan reagerer de andre barna på at han gjør det?*  
(Informant HAB).

I.PMTO åpner også for muligheten for at det kan handle om hva han oppnår med denne atferden. «Kanskje får han mye anerkjennelse og kos og ekstra dill og dall. Som barnehagen kanskje ofte ikke har tid til, men som han får hjemme». I.PMTO beskriver en situasjon med sin sønn som hun mener hadde lært seg en klovnnet måltidsatferd ved å bli ledd av og premiært av sine eldre søsken. «Så tok han med seg den atferden i barnehagen, en lært atferd». I.HAB og I.PMTO beskriver det behavioristiske perspektivet som handler om tilpassing. (Aasen et al., 2005). Dette perspektivet vektlegger at individet tilpasser seg og formes gjennom betingelser i miljøet de omgir seg med (Hammerlin & Larsen, 2004) I.UL er også åpen for at det kan handle om oppmerksomhet «Er det sånn at denne gutten for eksempel får lite oppmerksomhet? Altså i forhold til andre barn som får mer oppmerksomhet? Og når han får oppmerksomhet, hva betyr det?» DeFranco (2022) beskriver nettopp oppmerksomhet som en av funksjonene til barns atferd. I tråd med teorier fra atferdsanalyse deler DeFranco (2022) inn barnets atferd under fire grunnleggende funksjoner. Denne inndelingen kan hjelpe oss å forstå hvorfor atferd forekommer. De fire funksjonene er: Oppmerksomhet, unngåelse, tilgang til et ønsket objekt og taktile stimuli eller taktile behov. Vi kan finne igjen flere av disse i informantenes forslag. Men i lys av utsagnet til I.UL, ønsker jeg at vi holder oss litt til oppmerksomhet. Her er det verdt å reflektere rundt om det finnes et skille mellom *behov for* og *ønsket om* oppmerksomhet. Jeg tolker I.UL som at han mener at om det handler om oppmerksomhet så handler det om at han ikke får nok og at dette blir en form for et mangelbehov i dette barnet. Da vil jeg spørre, om en slik atferd alltid forteller om et mangelbehov, altså et behov som bør dekkes, eller om det også kan være en forespørsel, ikke en bevisst forespørsel fra barnet, men et ønske som kommer frem, og som vi som voksne kan ta stilling til om det er anledning til og til barnets beste å innvilge. Om vi kun skal ivareta det humanistiske perspektivet opplever jeg som litt problematisk og mangelfullt. Jeg opplever det også som en passivisering av barn. Når man tillegger barnet mangelbehov så kan det bare handle om

at barnet som en sunn del av utviklingen sier: *Jeg vil!* Dette kommer også frem gjennom I.UL og I.FT sine tanker om trass:

#### 4.3.1.4. Trass?

I.FT: *«I den aldersgruppa der, leiter vi ofte inne i barnet, så kaller vi det for trass. Den er i utgangspunktet trøblete for hvis jeg plasserer den inne i barnet aleine, så lager jeg en reduksjonistisk forståelse av barnet»*. Med reduksjonismen mener hen at vi putter barns atferd inn i en stor sekk der vi tenker at dette barnet gjør som andre barn. I.UL snakker også om trassalder som følgende:

*Dette er en periode hvor barnet prøver å vise sin selvstendighet, så vi kan ikke forstå det som trass eller som noe negativt i seg selv, vi må se på det som noe positivt at barnet har forstått at det er et selvstendig subjekt som kan utrykke min mening og prøve å påvirke det som er rundt meg (Informant UL).*

Hva vi kaller det er en ting, vi kan kalle det trass eller vi kan kalle det selvhevdelse. Snl.no definerer trass som en vedvarende og sta negativ reaksjon i møte med påvirkning fra omverdenen og at de fleste forskere synes å forbinde det med en modning av jebvissthet, vilje og selvhevdelsestrang (Svartdal, 2020). Det at vi kaller det trass betyr ikke nødvendigvis at vi legger problemet i barnet og det burde heller ikke bety at vi vurderer det negativt. Det betyr bare at vi erkjenner at her er det en utvikling som er naturlig og ikke problematisk, som vi bare må finne ut av hvordan vi skal forholde oss til. «Trassen» er en reaksjon fra barnet som kommer av omverdenens forsøk på å påvirke og lede. Barnet opplever seg selv og trenger å erfare at det kan påvirke verden (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u.å.). Så her handler det mer om å finne ut igjen, hvor mye skal vi lede barnet? Når kan et barn få skrike, krype under bordet og sitte der og spise, og når kan det ikke det?

Fra den andre siden kan man problematisere det behavioristiske perspektivet gjennom å ikke se nøye nok på om det faktisk kan være mangelbehov. Dette er også et veldig aktuelt perspektiv å ta. Om det for eksempel er slik med gutten i fortellingen at han ikke har sovet nok den natta og er veldig trøtt er dette en mulig begrunnelse for skrikingen og at han ikke vil sitte på stolen. Da kan det som I.UL sier være et legitimt krav fra barnet å få unnslippe.

Mitt ønske her er ikke å hevde rett og feil, ei heller å redusere informantene til ene og alene representanter for det ene eller det andre. Det er heller å løfte frem ulike perspektiver med utgangspunkt i ytringene. Barnardos (2016) oppfordrer oss til å spørre seg selv hva et barn forsøker å fortelle oss og da mener jeg vi må stille flere spørsmål enn jeg opplever at vi gjør. Også på tvers av forståelser og perspektiver.

#### 4.3.1.5. Operant og respondent atferd

En begrepsinndeling fra atferdsanalysen det er aktuelt å trekke inn, og som kan bidra til å belyse saken fra flere vinkler er begrepene *operant* og *respondent* atferd. Skinner delte inn atferd i to underkategorier: *operant* og *respondent* eller *refleksiv* atferd. *Respondent* atferd er ufrivillig, refleksbasert og automatisk. Den blir utløst av forutgående hendelser eller stimuli. *Operant* atferd viser til frivillig atferd, og blir opprettholdt eller redusert avhengig av konsekvensene eller responsen som etterfølger atferden (Isaksen & Karlsen, 2018) Om et barn skriker i butikken fordi det vil ha is, kan vi lys av Skinners begreper spørre oss om dette er respondent eller operant atferd. Er det en reaksjon fra barnet på noe som har skjedd eller er det barnet som spør om is på den måten det har erfart at det er lurt å spørre på. I.AF snakker om operant atferd som våre forsøk på å påvirke verden og respondent atferd som hvordan vi blir påvirket av verden. Greene (2005) har en variant av denne inndelingen i sin bok *eksplosive barn*. Her snakker han om proaktiv og reaktiv aggresjon, og at dette er aggresjon som på samme måte viser seg enten som en reaksjon på noe som har skjedd eller som et middel for å oppnå et ønsket resultat. I.AF og Greene er enige om at mener om vi forstår atferden som enten operant/proaktiv eller respondent/reaktiv bør ha implikasjoner for hvordan vi møter den. Åpner vi opp for denne inndelingen når vi skal forstå barns utfordrende atferd og reflektere over egen praksis? Min opplevelse er i hvert fall at vi ikke gjør det ofte nok.

#### 4.3.2 Hvordan skal tilnærme oss utfordrende atferd

Nedenfor går vi videre til tanker om hvordan vi kan tilnærme oss atferden i praksisfortellingen og utfordrende atferd. Det vil legge frem teoretiske konflikter knyttet til om vi må forstå atferden for å kunne tilnærme oss den og om vi er opphengt i atferd. Funnene drøftes fortløpende.

##### 4.3.2.1. Kartlegging

Alle informantene er enige om at vi må gå bredt ut i starten når vi skal forsøke å forstå hva som kan ligge bak barns utfordrende atferd. «Vi må kartlegge» sier I.HAB. I.AF sier: «Jeg vil analysere ikke bare hva barnet gjør, men samspillet med alle de voksne og barna i rommet. Så jeg ville observert dynamikken i dette rommet før jeg kunne si noe som helst om tiltak. Finnes det noen feilforsterkere her? Finnes det noe som distraherer?». I.HAB ville ha kartlagt hva barnet er ute etter, hva han prøver å oppnå og kanskje av og til oppnår med den atferden sin. «Man skal alltid kartlegge før man gjør seg opp en mening om hva ting skyldes» mener han. I.FT ville ha studert samspill og hvordan følelsene spiller inn i denne situasjonen. «Jeg ville først ha prata med foreldrene» sier I.PMTO. Hen mener vi må finne ut om det er noe mer bak før vi kan tenke tiltak. Kartlegging går igjen hos mange av informantene. Her dukker det opp en utfordring for også kartlegging har på lik linje med atferdsanalysen vært kilde til polarisering. Birkeland (2021) mener vi ikke skal kartlegge barnet, men heller granske oss selv, hun beskriver et kartleggingstyranni hvor kartlegging av enkeltbarn en trend. At vi fyller ut skjema, skraverer ruter ut ifra hva barnet mestrer, mestrer delvis, eller ikke mestrer. Hun peker på at mange har problematisert bruken av kartleggingsverktøy, den økte målingen av barn, fordi dette kan føre til en differensiering av barn. Jonassen (2015) mener det er krenkende å kartlegge barn og at understreker at barn skal være forskjellige og at det handler om inkompetanse i barnehagen. Både Birkeland og Jonassen løfter i stedet observasjon i hverdagen som en bedre tilnærming, og som Birkeland sier så skal vi heller se på oss selv og vår egen praksis. Nå skal ikke dette bli en diskusjon om kartlegging, men det er heller ment som en illustrasjon av en polarisert diskusjon som preger barnehagens praksis i stor grad. Kartleggingen de beskriver får oss til å føle at det er snakk om en kynisk kartlegging av barnets akademiske ferdigheter for å få presset barnet inn i en boks, og ja, kartlegging kan nok misbrukes på denne måten, men det er ikke den eneste måten. Noen former for kartlegging kan være til barnets beste og da er jeg redd at å skrive om det på en slik generaliserende måte når man egentlig bare kritiserer en viss bruk av kartlegging bidrar til den samme svart-hvitt tenkningen og polariseringen vi ser i debatten om atferdsanalysen. Et eksempel på en mulig følge av god bruk av kartlegging er å kunne avdekke språkvansker som barnet har klart å skjule eller kompensere for gjennom å være flink til å lese sosial kontekst. Man kan peke på inkompetanse i barnehagen alt man vil, men kartlegging av barnet kan hjelpe oss å avdekke dette og dermed vite hva vi kan hjelpe barnet med for å få en bedre

hverdag. Hvis man kaller dette å krenke barnet lurer jeg på hva man legger i krenkelse. Alberti-Espenes (2012) definerer krenkelse på denne måten:

Som fenomen er krenkelse grovt sett all opplevelse av ubehag og ydmykelse, som forårsaket av eller via andre mennesker og menneskers systemer. Krenkelse er opplevelsen av at ens egne grenser trækkes over, brytes, overskrives, uten at den selv ønsker dette (Alberti-Espenes, 2012, s. 50).

Her forstår krenkelse som en subjektiv opplevelse og å hevde at barnet subjektivt opplever at grensene sine overskrives når det sitter med en voksen i en kartleggingssituasjon som kan oppleves som en leik, kan jeg ikke se noe belegg for å hevde. Det jeg opplever Jonassen (2015) gjør er å ta utgangspunkt i dårlig bruk av en metode og på bakgrunn av det kalle metoden dårlig eller feil.

Kartlegging kan handle om mange ting, blant annet om å kartlegge miljøet rundt, hvor man ifølge atferdsanalysen finner årsakene av interesse for å forstå atferden (Grung, 2020). Jeg har gjennom mine år i barnehagen som pedagogisk leder og som støttepedagog vært borti ganske mange tilfeller av barn med alt fra mild utfordrende atferd til mer utagerende atferdsvansker. Min opplevelse er at spørsmålet om å kartlegge miljøet og forsterkninger er lite aktuelt og at det drukner i håndteringen av situasjonen der og da dag for dag. Jeg vil også si til Birkeland (2021), som mener vi bør granske oss selv, at jeg er helt enig og at jeg plasserer ansatte i barnehage og skole som en av de viktigste komponentene i barnets miljø og dermed også gjenstand for kartlegging av miljøet.

#### 4.3.2.2. Å være i forkant

Hougaard (2005) beskriver sitt arbeid med foreldre og barn og nevner en situasjon med en mor og et barn hvor barnet ofte skrek etter godteri når de var i butikken, hvor dette hadde utviklet seg til et gjentakende mønster. En av løsningene Hougaard beskrev var å ta med mat som barnet kunne få i forkant når de skulle inn i butikken så barnet ikke var sultent og å snakke med barnet i forkant om hva som skulle skje i butikken, hva de skulle handle og hva de ikke skulle handle. I.PMTO og I.UL snakker om å være i forkant. *«han trenger kanskje det, han trenger kanskje å ha voksne tett opp til seg når han spiser»* sier I.PMTO og da mener hen den voksne burde gi han det først, at han ikke skal måtte gå gjennom en negativ måte å få det på. *«Tilbake til min sønn, han trengte nærhet til de voksne og at de sier: Ja nå sitter du jammen fint, og brødskiva går inn i*

*munnen, det er veldig bra».* Det er lov å gi den mestringsfølelsen til et barn mener hen og understreker at man må være i forkant. *«Ja ellers kan man komme inn i en negativ spiral, at han skjønner at om han tuller så får han sitte ved siden av Ida. Da kan det bli en forsterkning».* U.L mener at tilnærmingen til denne type atferd bør være å *«slippe dette barnet fri før skriket kommer»* Han mener at løsningen i større grad må ligge i historien, eller det som ligger forut for. Dette er to litt ulike tilnærminger på å være i forkant. I eksempelet med sønnen sin har I.PMTO har fokus på forsterkning/betinging når han gjør noe bra, og I.UL har fokus på å la barnet komme bort fra kravet før det blir vanskelig.

#### 4.3.2.3. Aktive og passive tiltak

Hvilke typer tiltak som er aktuelle er avhengig av om barnet utsettes for noe urimelig eller ikke mener I.HAB. Hen snakker om *aktive* og *passive* tiltak. Passive tiltak er aktuelle om det urimelige ting barnet blir utsatt for, at levekår er for dårlige, da må vi imøtekomme barnet. Da må vi ta bort barnets ubehag, da krever vi ikke noe, det innebærer egentlig bare lettelser for barnet. Men om barnet ikke blir utsatt for noe urimelig, at vi tenker at barnet egentlig har det greit, så må vi stille krav til det, så er det jo mer å se på konsekvensene eller lære inn alternative måter barnet kan forholde seg på. Med aktive tiltak legger vi opp til en atferdsendring hos barnet. *«Du må lære deg at det ikke nytter å utagere for å oppnå noe, for du har egentlig nok du».* Hva som kan defineres som rimelige eller urimelige krav er et spørsmål som dukker opp i denne sammenheng, dette spørsmålet vil jeg ikke gå videre inn på annet enn å peke på, i akkurat denne sammenheng, en vurdering rundt hva man som voksen synes er viktig at barnet lærer, hvilke bordmanerer vi er opptatt av at barn skal lære. Dette vil være en subjektiv og normativ vurdering som viser til det tilbakevendende spørsmålet: Hvor mye skal vi lede og påvirke et barn?

#### 4.3.2.4 Må man forstå årsaken for å kunne jobbe med atferden?

I.AF løfter opp en teoretisk konflikt.

*Den handler om noen av teoriene sier at du først må forstå også, også må du endre atferd. Men jeg sier at nei, hvis du kan endre atferd så kan du også endre forståelse. Ytre betinging i starten så kan det endrer deres holdninger, det å få til ting skaper også motivasjon (Informant AF).*



I.AF mener ikke med dette at årsaken ikke betyr noe, bare at man kan jobbe med årsaken til atferden og atferden i seg selv som to separate perspektiv som kan jobbes med hver for seg. Et handlingsperspektiv og et forståelsesperspektiv. Dette kan gjøres gjennom å bruke insentiver og oppmerksomhet som positiv forsterker om du vil» *«Så må man se om man klarer å få de av det etter hvert så de ikke blir avhengig av den ytre bekræftelsen»*. I.PMTO mener ikke det er et problem. Om folk blir bekymret for at de blir avhengig av ytre belønning svarer hen: *«Men det skjer ikke fordi vi glider det ut. Barnet er veldig sånn: Nå har jeg lært det. Så vil de gjerne lære noe nytt, så har vi kanskje belønning på noe annet enn vanskelig atferd, det er ingen som kommer til å fortsette med det hele livet»*.

I.AF understreker: *«Når du gir forsterkere skal det alltid følges med samtale, ord og forklaringer. Så de får kobla på tankene rundt hvorfor noe skjer. Det du gjør nå er bra og kanskje du merker at det er lønnsomt for deg»*. Begrepet forsterkning er et av de mest sentrale begrepene i atferdsanalysen og viser til en hendelse som etterfølger en respons og på denne måten gjør det mer sannsynlig at atferden gjentas (Cooper et al., i Isaksen & Karlsen, 2018). Målet med forsterkningen er at barnet opplever konsekvensen av sin egen atferdsendring som så positiv i seg selv, at den ytre forsterkningen blir overflødig og den indre tar over (Hammerlin &Larsen, 2004). Hammerlin og Larsen (2004) mener at når individet lærer ny atferd som er mer sosialt akseptabel, minsker problemene for individet. Dette igjen gir økt frihet og de mener det burde stilne kritikken av atferdsanalysen om tingliggjøring og manipulering og om hvordan pedagogisk kontroll og ytre styring hemmer enkeltmenneskes frihet. I.PMTO beskriver også flere erfaringer med at den ytre påvirkningen blir til indre motivasjon, at om atferden endres, endres barnets opplevelse og motivasjonen kan gå over til å bli indre. Derfor mener I.PMTO at vi bør tørre å jobbe litt med symptomet også, ikke bare være opptatt av årsaken.

#### 4.3.2.5. Er vi opphengt i atferd?

I.FT mener ikke atferden er et problem i seg selv og ser den som en inngangsport til å forstå. *«Hvis jeg tenker på menneske som en løk så er atferden det ytterste laget. Jeg prøver ikke å designe barnets overflate, jeg vil jo helt inn til det innerste laget. Jeg bruker atferdsanalysen i forståelsesarbeidet, for å forstå intensjonen bak atferden»*.

Hen mener vi ikke kan beskrive en type atferd som negativ. Det beste hadde selvfølgelig vært om vi bare kan forstå hva som ligger bak atferden og intensjonen og møte barnet på dette så vil atferden den har medført forsvinne av seg selv. Dette er ikke I.AF sin erfaring. Hen forteller at hen var mer humanistisk orientert tidligere i karrieren, men at hen opplevde at det ikke hadde noen effekt å bare prate og forstå.

I.UL mener også vi ofte får et overdrevent fokus på selve atferden. Thorkildsen (2015) er enig og mener skolen er opphengt i atferd. Hun beskriver hvordan Bra-kort systemet i PALS gjennomføres, og historier barn forteller om det<sup>3</sup>. Det som kommer tydelig frem er hvordan barna opplever at de voksne ikke interesserer seg for hvordan de har det, at de bare vil kontrollere atferden. I.PMTO forteller også historier om når forsøk på å innføre bra-kort systemer har slått dårlig ut. «Det er viktig at personen som skal gjennomføre det er klok nok» sier hun. For det er klart at om man kun bryr seg om atferden og ikke hva som ligger bak er det alvorlig og det forstår jeg kan by på noen stygge historier. Men her vil jeg trekke en linje opp til diskusjonen opp kartlegging. Mange metoder kan potensielt være til skade, enten ved at de brukes feil eller ved å unnlate å gjøre de andre nødvendige grepene som trengs, slik som å interessere seg for hvordan barn har det. Men er det virkelig slik at om det finnes eksempler på dårlig bruk, er dette er tilfelle for alle? I.PMTO forteller for eksempel flere historier om barn som etter hennes opplevelse har fått det bedre og kommer inn i en positiv og selvforsterkende sirkel der starthjelpen var bra-kort. Jeg ønsker ikke her å ta spesifikt stilling til bra-kort som system, jeg ønsker bare å igjen løfte tendensen vi har til polarisering og forenkling. «Tilfeldig bruk av selv de beste verktøy kan føre til problemer» (Woolfolk, 2004, s. 154). Kanskje handler også dette om, som i kartlegging, og med så mange andre tilnærminger, om forskjellen på klok og uvettig bruk.

Men har vi som I.UL mener et overdrevent fokus på atferd? I.HAB synes vi lager litt kunstige skiller mellom personen og atferden:

---

<sup>3</sup> PALS står for positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling, og er et skoleomfattende program som implementerer forebyggende tiltak som går på positiv oppmerksomhet, oppmuntring og en forutsigbar reaksjon på negativ atferd. Hensikten med programmet er å forebygge og redusere atferdsvansker (Madslie, 2023). Bra-kort er et belønningssystem som tas i bruk i PALS programmet hvor noen elever i tillegg til ros kan få et håndfast bevis på anerkjennelsen (Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge, 2011).

«Man forholder seg jo aldri til en stiv organisme, du forholder deg til et levende vesen, og et levende vesen gjør noe. Personen ligger ikke stivfrossen i en dypfryser, det er ikke en voksfigur ikke sant? Det er et levende menneske som hele veien gjør noe du forholder seg til. Så det er ikke bare å reagere på en person, det er å reagere på en atferd til syvende og sist» (Informant HAB).

Jeg tror det er et viktig poeng som løftes av I.HAB her. Selv om vi alltid skal forsøke å se bak atferden så kan atferden sies å være et menneskes måte å møte verden på, og den har stor innvirkning på hvordan verden møter oss tilbake.

#### 4.4 Polariseringen i diskusjonen om atferdsanalysen

Flere av informantene opplever at det atferdsanalytiske perspektivet er lite representert i barnehage og skole. I.FT: Opplever at atferdsanalysen fremdeles står sterkt og at den viser seg gjennom de amerikanske programmene. I.AF: forteller om at han møter mye motstand i barnehage og skole når det kommer til dette perspektivet. Hva er det dette handler om kan man spørre seg. I denne siste delen vil jeg legge frem funn knyttet til denne spørsmålet og drøfte disse. Ethiske perspektiver, misforståelser knyttet til atferdsanalysen, samt begreper og språket i atferdsanalysen er eksempler på elementer som kan bidra til dette. Til slutt vil jeg trekke frem og drøfte teorien om paradigmer og dens relevant i polariseringen før jeg avslutter med tanker om brobygging.

##### 4.4.1. Etikk i utakt med kulturen

Dette perspektivet har gjort seg gjeldende gjennom hele oppgaven. Grung (2020) peker på dette som en av de sentrale årsakene til spliden rundt atferdsanalysen. Jeg vil her oppsummere og peke tilbake på noen av punktene som har vist seg aktuelle i forbindelse med dette. *Makt og maktutøvelse* viser seg gjennom en voksen definisjon på *rett* og *gal* atferd og et mål om prediksjon og kontroll av atferd. Et menneskesyn som strider med dagens ledende humanistiske menneskesyn, en fare for å ikke ivareta barnets integritet og autonomi (Skjerve, 2017). Noen begreper som har vært brukt for å beskrive atferdsanalysen dukker som eksempler på etikk i utakt med kulturen. Det kan være *reduksjonisme*, som forenkler komplekse og sammensatte forhold og gjør det til noe mindre og ufullstendig, og *determinisme*, som viser til en overbevisning om at alt som skjer kan spores tilbake til en årsak (Hammerlin & Larsen, 2004). Disse begrepene strider med humanismens tanker om det frie mennesket og frie valg.

##### 4.4.2. Misforståelser knyttet til atferdsanalytisk praksis

I.PMTO tror også det handler om inkompetanse. At kunnskapen mange har om atferdsanalysen er utdatert. «*De veit ikke hva atferdsanalyse betyr i praksis nå*».

I.PMTO forteller:

*Jeg satt også og leste en gang i en bok som graver langt bak i teorien hvor jeg tenkte at herregud, driver jeg med dette? Men jeg gjør jo ikke det. Det er en stund siden 1800 tallet. Da skjønnte jeg hvorfor disse humanistisk orienterte psykologene, tilknytningsteori og sånt, hvorfor de er så negative. De har sikkert lest den boka tenkte jeg (Informant PMTO).*

Grung (2020) støtter påstanden om at mye av spliden kan spores tilbake til misforståelser om atferdsanalysen. De første behavioristene slik som behaviorismens grunnlegger John Watson, avviste ideen om mentale eller psykiske fenomener og mente ikke det kunne bidra til å forklare atferd. Watson brukte begrepet *black box* om tanken om at mennesket er født tomt og dermed blir et produkt av erfaringer og sanseopplevelser. Menneskets bevissthet er mystisk og utenfor rekkevidde (Mørch, 2019). Dette er det lett å forstå at vekker behov for distanse i dag, men det er som I.PMTO sier, dette begynner å bli noen år siden. *Radikal behaviorismen* og prinsippet *operant betinging*<sup>4</sup> ble introdusert av B.F Skinner. (Buss, 2019). Det er radikalbehaviorismen som er det vitenskapsfilosofiske grunnlaget for atferdsanalysen. Skinner skilte seg fra mange av de tidligere behavioristene ved å anse psykologien (som Skinner kalte for atferdsvitenskapen) som en autonom vitenskap. I dette ligger det at den skal forholde seg til all type atferd og alle væremåter som mennesker har, inkludert tanker og følelser (Eikeseth, 2022 i Bogen-Straume, 2022). Isaksen & Karlsen (2018) peker på at dette er en av misforståelsene som fremdeles eksisterer om atferdsanalysen, hvordan man definerer begrepet *atferd*. I atferdsanalysen omfatter atferd både observerbar atferd, slik som handlinger, tale og kroppsspråk, og ikke-observerbar atferd, slik som tanker, følelser og kroppslige reaksjoner (ibid). Skinner kalte det *private* og *offentlige* hendelser (Mørch, 2019). I denne forbindelse vil jeg trekke frem I.AF sin beskrivelse av sitt eget menneskesyn. Hen beskriver et syn som dreier seg at vi styres av indre og ytre forsterkningsbetingelser. I.AF er behavioristisk orientert, men her kan vi se at både *indre* og *ytre* forsterkninger ligger i dette for hen. Hen er opptatt av å høre

---

<sup>4</sup> Begrepet *operant betinging* viser til at den forsterkende konsekvensen av en atferd avgjør om atferden vil gjenta seg. Atferd som etterfølges av en forsterkning, vil gjenta seg mens atferd som ikke etterfølges av en forsterkning vil dø ut. Denne mekanismen var forklaringen på all atferd som ikke er tilfeldig atferd (Buss, 2019)

hva barn tenker, hva de følger og hvordan de har det. «*Barn med atferdsvansker misforstår jo ofte sosiale situasjoner, de misforstår signaler. Så den endre ofte utilsikta i konflikter, de når ikke frem. Viktig å snakke med de om det*». Som et eksempel på å involvere det mentale forteller I:AF at hen bruker SIP modellen i arbeid med barn og unge. Castro (2004) viser til Crick & Dodge (1994) som introduserte SIP modellen. SIP står for *Social Information Processing* og viser til en forståelse av at om man skal reagere adekvat på sosiale situasjoner så er det avhengig av at man prosesserer sosial informasjonen på en ryddig måte. Denne informasjonen prosesseres gjennom flere trinn. SIP modellen er en tilnærming til kognitiv atferdsintervensjoner (Castro (2004)). I lys av dette ser vi at moderne atferdsanalytisk praksis kan interessere seg både for atferden og for det mentale. For I.PMTO er det heller ingen motsetning i dette.

#### 4.4.3. Begreper og språk som skaper avstand

I.AF sin opplevelse er at barnehage og skole har vært avvisende til begrepene og prosessene. «*Så vi må tilpasse begrepsbruken. Begrepsbruken er helt avgjørende for hvordan dette møtes. Det skaper feil assosiasjoner og feil følelser. Og da kjører vi oss fast med en eneste gang*». I.HAB forteller om atferdsanalytikere som jobber privat som pakker praksisen inn blant annet i begrepene fra circle of security for at det skal bli tatt imot på en god måte. «*Nok et eksempel på at man gjør forskjeller og motsetninger større enn de faktisk er*» mener I:HAB. Når jeg snakker med I.PMTO om atferdsvansker sier hen at de ikke kaller det atferdsvansker, men samspillvansker.

*Atferdsvansker blir veldig definert på barnet, men det er jo ikke barnet som har de atferdsvanskene, det er kanskje mest de voksne. Så i det samspillet så kommer den atferden utfordrer med barnet frem (Informant PMTO).*

I.PMTO sier også at denne betegnelse gjør at folk blir mindre kritiske. Det er lett å se hvorfor det ga mening å bytte til samspillvansker, dette gjør at oppmerksomheten i større grad går den veien den burde gå. Av den samme grunnen synes Grung (2020) at selve begrepet atferdsanalyse er et lite dekkende begrep. Atferdsanalysen konsentrerer seg ikke om atferden i seg selv mener han, men om miljøet som forårsaker atferden. Holden (2013) er inne på noe når han skriver boken *Miljøbehandling – En atferdsanalytisk tilnærming*. *Miljøbehandling* står med stor skrift og *En atferdsanalytiske tilnærming* med veldig liten skrift under. Når jeg leser i boken ser jeg at prinsippene i det han kaller miljøbehandling er det samme som i atferdsanalysen, han er bare tydeligere i

fremstillingen på at fokuset er på miljøet. Kanskje kunne vi med fordel kalt atferdsanalysen miljøanalysen i stedet. Holden (2008) interesserer seg for hvordan vi kan snakke og beskrive atferdsanalysen på en måte som reduserer polariseringen. Han snakker om hvordan det at atferdsanalysen ble til i et laboratorium har medført en ganske teknisk språkdrakt og at vi med fordel bør se på en mer folkelig og tilgjengelig måte å presentere den på. Det er verdt å spørre seg hvor mye av uenigheten som faktisk er knyttet til språket, og hvor mye er knyttet til en faktisk uenighet? (Eikeseth, 2022 i Bogen-Straume, 2022) mener at mye av det som beskrives som misforståelser rundt atferdsanalysen egentlig bare er uenighet. At det er fort gjort å prøve å misforstå som en kritikk av begrepene.

#### 4.4.4. Paradigmenes innvirkning

Det ligger mye faglig til hørlighet og faglig identitet i dette. Ulike medlemmer av et fagfellesskap tar ulike utdanninger, har lest ulikt pensum, hatt ulike foreleser og snakket med ulike personer. Det betyr at det samme begrepet eller de samme situasjonene kan bety helt forskjellige ting for ulike individer (Kuhn, 2002). Thomas Kuhn introduserte begrepet *paradigme*. Han løftet frem det han mente er den vitenskapelige opplæringens natur, en forsker lærer aldri begreper alene i et tomrom, men møter de i en historisk og pedagogisk kontekst. Der møter man begrepene gjennom hvordan de blir tatt i bruk. Dette gjør at begreper og situasjoner kan fremstå forskjellig for ulike individer (Kuhn, 2002). Et paradigme trekker opp et linjer for et felt som avgjør hva som anses som relevant og aktuelt innenfor det feltet. I lys av dette kan det se ut som om de ulike informantene befinner seg innenfor ulike paradigmer og det kan være med på å forklare hvorfor det fremstår så polarisert, så enten-eller. Kuhn beskriver vitenskapelig utvikling som at den utvikler seg i revolusjoner og at dette skjer som et svar på problemer det tidligere paradigmet ikke klarte å løse. Da får vi et paradigmeskifte (Anand et al., 2020). En revolusjon kommer som et sprang, og når man skal ta et sprang innebærer dette å hoppe mot noe, men også bort ifra noe. Kanskje er det det som skjer her? Kanskje er det blant annet derfor barnehage og skole har så behov for å ta avstand til teoriene og begrepene knyttet til atferdsanalyse, fordi det representerer et paradigme man har tatt et sprang bort fra.

Det finnes ikke vanskelige barn, det finnes bare barn som har det vanskelig. Dette har vi hørt mange ganger og vi er de aller fleste enige om at barn ikke *er* vanskelig. Et slikt

utsagn bygger på en bra tenke som handler om å se barnet i den situasjonen det er og forsøke å forstå og anerkjenne ut fra en tanke om at vi aldri kan vite hvordan et barn har det. Problemet med utsagnet slik jeg ser det er at det tilbyr to forklaringer og de er motpoler. Med andre ord: Om du ikke er enig i at barn alltid har det vanskelig når det viser uhensiktsmessig atferd, er du med i gjengen som mener at barn er vanskelig. Og den gjengen vil ingen av oss være med i. Er det nyttig å konstruere slike motpoler i et faglig landskap fullt av gråsoner? Må vi ta avstand fra alt det gamle for å gjøre plass til det nye? Må det være så veldig enten eller? I.AF sier:

*De synes det er de humaniserende, og helt forferdelig, og vi blir sett på som noen umenneskelige individer som er kyniske omtrent som nazistene var, sånne ting, sparer seg ikke når de fyrer opp under der. Å komme opp i sånne diskusjoner synes jeg både er ubehagelig og egentlig unødvendig hvis jeg kan unngå det (Informant AF).*

I.AF snakker om samtaler med kritikere av atferdsanalysen. I.PMTO forteller om når hun var på circle of security kurs: «Så stod foreleseren der og prata ned PMTO. Vi var fire PMTO terapeuter som satt i salen. To av de gikk faktisk». Dette peker på behovet som tydeligvis ligger hos mange, å markere avstand til en motpart. Madsen (2018) snakker om en tendens vi mennesker har til å tro at svarene på komplekse samfunnsforhold først er besvart når de lar seg redusere til enten-eller svar. Altså besvart på en måte som gjør man må velge hvilken side man gir sin stemme til. I stede mener Madsen vi bør tenke at motsetninger kan være sanne samtidig, at de ikke trenger å utelukke hverandre. Dette gjelder i stor grad både med verden og vitenskapene, men særlig i samfunns- og atferdsvitenskapene hevder han.

#### 4.4.5 Brobygging

I.HAB er mer opptatt av det som er felles mellom retningene, men som ikke alle veit er felles.

*Jeg mener retningene legger alt for mye vekt på å fremstå forskjellige fra hverandre. Samme som politikken. De er ikke så uenig, men de blåser opp de uenighetene. De er kanskje uenige om 1% av statsbudsjettet, men de forholder seg som om de er uenige i 99% (Informant HAB).*

I.AF er enig og snakker om brobygging. Perspektivet I.UL trekker frem som beskriver en interaksjon og et sosialt samspill som er kjedet sammen sees igjen i I.AF sin bemerkning om en endring i forhold til den tidlige teorien som var mest opptatt av en

enveis påvirkning at det nå snakkes om en gjensidig påvirkning mellom foreldre og barn. Det har med andre ord skjedd en utvikling som gjør at mye av det mange forbinder med atferdsanalysen nå i praksis tilhører historien. Denne formen for gjensidig påvirkning finner vi i *transaksjonsmodellen* (Tetzchner, 2019). Teorien beskriver en sirkulær transaksjon av påvirkning mellom personer som foregår over tid og som medfører at begge parter tilpasser seg hverandre og gradvis endrer seg. Vi kan også se en variant av transaksjonsmodellen i den tidlige teorien i Skinner sin innledning av boka *Verbale behavior*: «MEN ACT upon the world, and change it, and are changed in turn by the consequences of their actions» (Skinner, 1957). Så Kanskje er det slik at retningene har mer til felles enn vi tror. I.AF sier:

*Vi har en tendens til å polarisere. Ytre og indre motivasjon, straff og belønning. Jeg ser dette som punkter på en akse. Jeg mener det går fint an å ha både ytre og indre motivasjon. Psykologien er full av sånne motsetninger og polariseringer, som egentlig bare er posisjoner på en akse. Så i stedet for å drive med den polariseringen burde vi se på hvordan vi kan kombinere ulike psykologiske perspektiver, praksisperspektiver. For i praksis så fungerer veldig mange av disse tingene sammen. Det er først i sånne ideologisk farga diskusjoner at sånne polariseringer kommer frem. Overbygging er fremtiden (Informant AF).*

I.FT viser til Søren Kirkegaard og kaller det *Enten eller feilen*.

*Når vi har en dybdeontologi så prøver vi ikke å være enige lenger, vi aksepterer at alle mennesker kobler seg forskjellig opp på det som er ukjent. Kreativitet er avhengig av forskjellighet. Hvis vi to tenker likt, så vil ikke vi være gode for et barn (Informant FT).*

I.AF kommer med et radikalt, muligens overambisiøst veldig interessant forslag: «*Vi snakker om paradigmer, kan vi ikke heller snakke om å oppheve paradigmene?*»

Hvordan ville verden sett ut lurer jeg på? Det er en spennende tanke. Det finnes fordeler og ulemper med å befinne seg i et paradigme. En fordel kan være at disse fellesplattformene representerer antatte fakta som forskere ikke trenger å bekrefte hver gang de prøver å utvikle eller teste en teori, på denne måten er det effektiviserende i forskningsarbeidet (Anand et al., 2020). En negativ konsekvens kan være at paradigmer kan begrense kreativiteten i forskningsarbeidet (ibid). Så vi kan si at paradigmene gjør tilværelsene enklere og mer oversiktlig for oss, vi veit litt mer hva vi har å forholde oss til, samtidig er det som Daft og Lewin (1990, i Anand et al., 2020) kaller en



*normalvitenskapelig tvangstrøye*<sup>5</sup>. Vi får tunnelsyn, ute av stand til å se hva som ligger utenfor vår egen virkelighet. Kanskje kan vi også her etterstrebe en slags mellomløsning? Et slags ja-takk-begge-deler svar. Jeg tror vi er langt på vei om vi bare er mer bevisst på tunellen vi befinner oss i, slik at vi kan ta et valg om å velge å gå ut en gang iblant for å nyte utsikten av det som ligger utenfor vår egen virkelighet.

---

<sup>5</sup> Normalvitenskap dreier seg om forskning utført av forskere innenfor et etablert paradigmatisk rammeverk og ved bruk av aksepterte metoder (Anand et al., 2020).

## 5. Avslutning

Dette siste kapittelet starter med en oppsummering av studien og resultatene blir presentert med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene. Videre vil implikasjoner for praksis foreslås. Til slutt kommer en refleksjon over resultatene.

Denne studien hadde til hensikt å undersøke hvilke muligheter og utfordringer som ligger i det atferdsanalytiske perspektivet og tilnærmingen til barns atferd. Jeg ville gjennom et etisk og praktisk perspektiv forsøke å forstå hvor mye vi skal påvirke og lede barn, og hvilke menneskesyn og ideologi som ligger bak ulike holdninger og erfaringer rundt dette. Jeg ville forstå hvilke mulig forklaringer vi har på årsaken til barns atferd og utfordrende atferd, og hvordan dette indikerer hvordan vi bør møte atferden. Jeg ville forstå hvorfor det er så stor polarisering i debatten. Følgende forskningsspørsmål er blitt belyst:

1. Hvordan gjør det humanistiske og behavioristiske menneskesynet seg gjeldende hos eksperter fagfolk som arbeider med barn og unge og hvordan kan det problematiseres?
2. Hvilken relevans har atferdsanalysen, hvordan kan vi praktisere betinging og hvordan innvirker begrepet makt?
3. Hvordan skal vi forstå og tilnærme oss barns utfordrende atferd og atferdsvansker?
4. Hva er årsaken til polariseringen i diskusjonen om atferdsanalysen?

Gjennom en kritisk, fenomenologisk tilnærming og analyse av kvalitative forskningsintervjuer med fem informanter har jeg løftet frem deres subjektive opplevelser og erfaringer omkring temaer knyttet til problemstillingen. I lys av tidligere forskning og teori, blant annet teorier om menneskesyn, atferdsanalysen og paradigmer, ble funnene drøftet. En oppsummering av studiens resultater og implikasjoner for praksis presenteres i det følgende. Deretter følger en refleksjon over studien.

### **5.1. Hvordan gjør det humanistiske og behavioristiske menneskesynet gjeldende hos eksperter fagfolk som arbeider med barn og unge og hvordan kan det problematiseres?**

Humanismen med de grunnleggende verdiene medbestemmelse, menig, meningsdanning og praksisfellesskap virker å være ledende i barnehage og skole. Det er litt uenighet om behaviorismens plass, de fleste informantene mener den ikke står sterkt i skole og barnehage mens en av informantene mener den står sterkt sammen med humanismen. De ulike informantene beskriver sitt eget menneskesyn forskjellig. Noen beskriver det som å være orientert mot teorien indre og ytre forsterkningsbetingelser, og at et barn ikke kan oppdra seg sjøl. Andre beskriver et menneskesyn som ser barnet som at det har i seg alle kvaliteter det trenger og at vi bare må tilrettelegge slik at det får utfolde seg, at det ikke finnes en lærer og en lærende, men to likeverdige. Eklektisme viser seg også, at man skal legge bort egne tanker og forestillinger. Det humanistiske menneskesynet i skole og barnehage kan problematiseres gjennom at det krever mer frihet og autonomi en samfunnet legger opp til. Behaviorismen kan problematiseres gjennom at den har en litt enkel forståelse av atferd og gjennom å søke å kontrollere og å predikere atferd. Behaviorismen blir beskylt får å ha en dårlig ideologi. Det er mye ideologi i denne diskusjonen og det blir vanskelig å skille hva som er ideologisk funderte argumenter og hva som er faglige.

## **5.2. Hvilken relevans har atferdsanalysen, hvordan kan vi praktisere betinging og hvordan innvirker begrepet makt?**

Betinging er til stedet i alt sosialt samspill og vi kan ikke unngå det. Informantene er uenige i hvilken rolle betinging bør spille i møte med barn. Noen mener det kan sette i gang gode utviklingssykluser og gi lyst til læring, andre kaller det manipulasjon og vil ikke bruke det. Noen mener det er instrumentelt og maktutøvende. Bruken av ros som betinging er de også uenig om. Noen mener det bare er positivt at vi heier på et barn som skal lære seg noe nytt, at det gir mestring og styrker selvtillit. Noen mener vi uansett reagerer på det noen gjør og om dette er en anerkjennende reaksjon vil det fremelske atferden. Andre mener det er ledende og derfor designer de voksne barnets utvikling. Informantene gjør seg litt ulike tanker om hva vi ikke kan vite når vi bruker betinging ovenfor barn. Noen mener vi kan se det på atferden til barnet om det får det bedre, andre mener vi ikke kan vite og ikke har kapasitet til å forstå. Det er verdt å stille seg spørsmålet om hva som har observerbar effekt og hva som er bra for barnet. Dette kobles opp mot kravet om evidensbasert praksis og alt vi mister når vi ikke er opptatt av

ting vi ikke kan måle. Faren med betinging er at den virker. Den har vist seg å ha stor effekt på menneskers atferd og dette gjør den til et maktmiddel som må håndteres med etiske vurderinger. Dette reiser spørsmålet om makt og det er viktig at vi tørr å snakke om makten det innebærer. Vi kan ikke velge bort makten vi har over et barn. En økende bevissthet rundt traumeteori kan gjøre at vi bli overforsiktige og dette kan ta fra barnet muligheten til utvikling. Hva det er som gjør betinging uetisk er informantene uenige om. Noen mener det er når vi planlegger for en endring at det er uetisk, at den betingingen som skjer naturlig i samspill ikke er uetisk, selv om en av informantene helst skulle unngått denne også. Andre mener det er når vi gjør det tilfeldig at det ikke gir mening, det må være en struktur over det. En informant peker på at det er å lære barn negativ atferd som er uetisk. Jeg stiller spørsmål ved hva som er best for barn? At vi ubevisst forsterker negativ atferd eller at vi bevisst forsterker positiv atferd. Jeg vil hevde det siste og at denne diskusjonen kan handle like mye om hvordan vi ønsker å føle oss som hvordan det oppleves for barn.

### **5.3. Hvordan skal vi forstå og tilnærme oss barns utfordrende atferd og atferdsvansker?**

Utfordrende atferd kan spores tilbake til mange årsaker og det er nødvendig å gå bredt ut. Det kan dreie en søken, et mangelbehov eller et uttrykk for et ubehag, at barnet ikke har god nok tilhørighet i gruppa. Noen av informantene vil også se på hva et barn søker å oppnå med atferden, at det kan være et sosialt spill, eller at det kan være lært atferd. Noen av informantene løfter frem den uheldige bruken av begrepet trass, at vi dermed plasserer problemet i barnet. Jeg peker på at om man mener at dette er noe barnet gjør fordi det ønsker å heve sin stemme så betyr ikke det at man mener det er negativt eller feil. Begrepene operant og respondent atferd kan fungere som en inndeling i forståelse av atferd. Er atferden et forsøk på å påvirke verden eller er den en respons på hvordan barnet selv blir påvirket av verden? I tilnærmingen til barns utfordrende atferd er det viktig å starte med kartlegging. Selv om dette også er kilde til splid og kan brukes negativt vil det kunne være positivt for barn om det brukes riktig. Flere av informantene trekker frem betydningen av å være i forkant. Å forsøke å forhindre situasjonen før den har skjedd enten gjennom å la barnet slippe unna kravet eller gjennom å forsterke positiv atferd i forkant. Aktive tiltak beskrives når man vurderer at barnet ikke blir utsatt for noe urimelig og passive foreslås når man vurderer at barnet bør få unnslipe

kravene. Noen av informantene mener vi kan tilnærme oss atferden uten å forstå årsaken, at vi kan jobbe med symptomet og årsak som to separate ting. Endring i atferd kan endre holdninger og forståelse. En av informantene mener vi blir for opphengt i atferd. Et ensidig fokus på atferd, eller når intervensjon gjør på en uklok måte er uheldig, men det er ikke mulig å respondere på en person uten å respondere på atferden.

#### **5.4. Hva er årsaken til polariseringen i diskusjonen om atferdsanalysen?**

Atferdsanalysen blir ikke godt tatt imot i barnehage og skole. Det kan ha flere årsaker. En av de kan være misforståelser knyttet til teorien og en utdatert kompetanse på området. At man får negative assosiasjoner og tenker på behaviorismen slik den var når den oppstod, at man ikke interesserte seg for det mentale. Atferdsanalysen bygger på radikalbehaviorismen som inkluderer det mentale i teorien. Informantene som jobber ut ifra atferdsanalytiske metoder interesserer seg for det mentale. En annen grunn kan være at etikken i atferdsanalysen går på tvers av de humanistiske idealene i skole og barnehage. En tredje grunn kan være den tekniske bruken av språket som gir assosiasjoner til laboratorium forskning, hvor atferdsanalysen oppstod. Flere av informantene tilpasser språket på en måte som gjør at det ikke frembringer negative følelser. Et aktuelt begrep er paradigme. Grunnen til behovet for avstand kan være at de ulike partene befinner seg i ulike paradigmer, at det å gå over til noe nytt medfører et behov for avstand til det gamle. Og at man omgir seg med fagfolk innen samme paradigme som en selv. En informant kommer med et ønske om brobygging, at teoriene ikke behøver å være motsetninger. En annen informant er mer opptatt av å se på hva teoriene har til felles, hen mener det er mer enn vi tror.

#### **5.5. Implikasjoner for praksis**

Det er uenighet knyttet til atferdsanalysens relevans. Når vi skal møte barns utfordrende atferd og atferdsvansker er det nødvendig å gå bredt ut, og interessere seg for alt som ligger bak. Men når det kommer til tilnærmingen finner vi uenighet. Noen mener atferdsanalysen fungerer som en forståelsesramme, men er uetisk som utgangspunkt for tiltak mens andre mener det er nettopp som tiltaksramme den egner seg godt og at alternative teoretiske forståelser ikke gir grunnlag for tiltak, at vi blir stående på stedet hvil. Men atferdsanalysen gjør seg uansett gjeldende i dagens pedagogiske praksis

gjennom bevisste og ubevisste forsterkningsmekanismer som ligger i miljøet til barn. Vi må snakke om atferdsanalysen i barnehage og skole! Både de som jobber med utgangspunkt i atferdsanalytiske teorier og de som jobber med utgangspunkt i humanistiske teorier, eller andre tilsvarende «motpoler», bør være mindre opptatt av å markere avstand og interessere seg for den andres perspektiv og hvilke begrunnelser som ligger bak det. Kirby et al. (2022) Advarer mot *disiplinær sentrisme*. Når vi ikke i tilstrekkelig grad forstår troen, verdiene, kunnskapen og ferdighetene til andre fagpersoner innenfor andre felt. *Oss-mot-dem* biasen som kan oppstå gjør oss blinde for de vitenskapelige og faglige bidragene fra andre disipliner. Disiplinær sentrisme er til hinder for vitenskapelig utviklingen. Kirby et al. (2022) tar til orde for en kulturell ydmykhet og kulturell gjensidighet. At vi kan betrakte faglige og kulturelle forskjeller som et positivt mangfold og nøkkelen til suksessfullt samarbeid på tvers av disiplinene.

Dette innebærer å møte hverandre med en nysgjerrighet. Vi må løfte frem begrepene som vekker ubehag, se forbi ubehaget og forsøke å forstå hva dette handler om. Skal vi inn og mekanisk, deterministisk og reduksjonistisk kontrollere barn? Eller skal vi se på miljøet barnet befinner seg i og forsøke å avdekke betingelser for læring som ligger i dette? Vi bør drøfte etikken knyttet til den ubevisste og bevisste betingingen vi driver med og klare å skille mellom hva som handler om ideologi, hvordan vi ønsker å føle oss, og hva som handler om hvordan dette oppleves for barn. Vi har makt over barn, også ved å forsøke å unngå å utøve den gjør vi likevel det. Det er skummelt å ha makt over et annet menneske, men det er ikke ensidig negativt og vi har makt til å gjøre godt!

*Vårt paradigme.* Dette punktet bør være gjenstand for kontinuerlig refleksjon og debatt, ned til hver enkelt barnehage eller skole. Hvilke rammer gir dette paradigme? Hva tar vi vi for gitt? Og hvilke perspektiver ligger utenfor vår synsvidde?

## 5.6. Refleksjoner

Det har vært spennende å få dykke så dypt ned i denne tematikken som har interessert meg så lenge. Det har vært både et gode og et onde å forske på noe som interesserer meg så mye og som jeg opplever som så brennende aktuelt. Jeg har måttet jobbe hardt underveis for å gå tilbake til *epoche* og forholde meg nøytral og avventende, la resultatene snakke for seg selv. Det har også vært krevende å forholde seg til kategorier innen ting som menneskesyn tilsvarende, dette fordi ingen mennesker representanter for

det ene eller det andre, men heller en sammensetning. Så på den måten kan nok noen av fremstillingene virke forenklende i forhold til virkeligheten, det har vært vanskelig å unngå. Forsøket mitt har vært å ta utgangspunkt i enkelte utsagn fra informantene som eksempler på det ene eller det andre, men ikke å la det være beskrivende for informanten, vel vitende om at et utsagn bare representerer et lite fragment av et menneskes forståelse, og at det også filtreres gjennom min fortolkning.

Jeg har gjennom min tidligere interesse for tematikken opplevd å stå aleine i interessen for atferdsanalysen, at det ikke er noen andre i barnehagen som interesserer å betrakte barns atferd fra dette perspektivet, at det nærmest ikke var lov å snakke om. Jeg er veldig takknemlig over å ha funnet informanter som representerer tematikken fra forskjellige hold og som har belyst saken med både kritiske og positive perspektiver. Det har vært en stor glede å få oppleve gjennom denne prosessen at vi snakker om det, at det finnes mange gode, gjennomtenkte synspunkter og argumenter knyttet til atferdsanalysens relevans. Så da mangler vi bare å snakke litt mer med de som er uenige med oss, i stedet for å holde oss til de som bekrefter våre egne synspunkter.

## 6 Referanser/litteraturliste

- Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelses i skolen—Mobbingens bakteppe*. Gyldendal Akademiske forlag.
- Allen, B. (2010). Foucault's Theory of Knowledge. I T. O'Leary & C. Falzon (Red.), *Foucault and Philosophy* (s. 1–16). John Wiley & Sons, Incorporated.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=485643>
- Anand, G., Larson, E. C., & Mahoney, J. T. (2020). Thomas Kuhn on Paradigms. *Production and Operations Management*, 29(7), 1650–1657.  
<https://doi.org/10.1111/poms.13188>
- Backe-Hansen, E., Gundersen, T., Føleide, M. H., & Windwold, A. (2015). *Forskningsoversikt om alvorlige atferdsvansker blant barn og unge*.  
<https://kudos.dfo.no/dokument/8590/forskningsoversikt-om-alvorlige-atferdsvansker-blant-barn-og-ung-vedlegg-til-hovedrapport-2>
- Barnardos. (2016). *Supporting Young Children's Behaviour Skills*. Barnardo's, Ireland.  
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=6416353>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (u.å.). *Trass og korleis du taklar det*.  
bufdir.no. Hentet 3. mai 2023, fra  
<https://www.bufdir.no/foreldrehverdag/smabarn/grenser-trass-og-konflikter/trass-og-korleis-du-taklar-det/>
- Bath, H. (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming Children and Youth*, 17 (3), 17–21.
- Birkeland, J. (2021, februar 19). *Kartlegg ikke barnet. Gransk heller deg selv!*  
barnehage.no. <https://www.barnehage.no/kartlegging-okonomi/kartlegg-ikke-barnet-gransk-heller-deg-selv/216550>
- Bjørneboe, J. (1996). Samlede essays. Pedagogikk. I *Samlede essays*. Oslo: Pax, 1996.  
[https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080100077](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100077)



- Bogen-Straume, S. (2022). *EIBI og Eikeseths studie (audiopodcast-episode)* (Nr. 5). Hentet 8. mai 2023, fra <https://www.autismepodden.no/episode-5-eibi-og-eikeseths-studi/>
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative Interviewing*. Oxford University Press.
- Brinkmann, S. (2017). *Philosophies of qualitative research*. Oxford University Press.
- Buss, D. M. (2019). *Evolutionary psychology: The new science of the mind* (Sixth edition.). Routledge.
- Carr, D., Aldea, A. S., & Heinämaa, S. (2022). *Phenomenology as critique: Why method matters*. Routledge.
- Castro, B. (2004). The development of social information processing and aggressive behavior: Current issues. *European Journal of Developmental Psychology, 1*. <https://doi.org/10.1080/17405620444000058>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4th edition.). Sage.
- Danielsen, G. B., & Rise, I. C. (2020). *Makt: Du og jeg og vi to—UIS podcast*. Hentet 8. mai 2023, fra <https://nettop.guru/wordpress/makt/>
- DeFranco, D. (2022, juli 18). *The Four Functions of Behavior: Understanding Your Child's Actions*. Sunnydayssunshinecenter.Com. <https://www.sunnydayssunshinecenter.com/blog/the-four-functions-of-behavior-determining-what-is-maintaining-your-childs-behavior>
- Den nasjonale forskningsetiske komité. (2021a, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: Pkt. 25, Tilbakeføring av resultater*. Forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Den nasjonale forskningsetiske komité. (2021b, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: Pkt. 27, Verdier og handlingsmotiver*. Forskningsetikk.no.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité. (2021c, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: Pkt. 29, Risiko for skade og belastning*. Forskningsetikk.no.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Denscombe, M. (2017). *The good research guide: For small-scale social research projects* (Sixth edition.). Open University Press.
- Drugli, M. B. (2021). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis* (1. utg) Cappelen Damm akademisk.
- Eagleton, T. (2008). *Literary Theory: An Introduction* (Anniversary edition). Wiley-Blackwell.
- Egon, G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 105–117). Sage.
- Evenshaug, T. (2005). Den myndige voksne. I T. Evenshaug & P. O. Brunstad (Red.), *Å være voksen: I et kulturelt, sosialt og pedagogisk perspektiv* (s. 11–29). Gyldendal Akademisk.
- Falzon, C., & O’Leary, T. (2010). Introduction: Foucault’s Philosophy. I T. O’Leary & C. Falzon (Red.), *Foucault and Philosophy* (s. 1–16). John Wiley & Sons, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=485643>

- Greene, R. W. (2005). *Eksplorative barn: Noen barn har store vansker med å takle motgang og forandringer, her er en ny måte å forstå og behandle slike barn på*. Pedagogisk forum.
- Grimsæth, G., Foldnes, V. S., & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102(4), 312–324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Groenewald, T. (2004). A Phenomenological Research Design Illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42–55. <https://doi.org/10.1177/160940690400300104>
- Grung, R. M. (2020, mars 10). *Kunnskap om hvordan atferd kan endres og opprettholdes ved tilrettelegging av miljøbetingelser er viktig for vernepleiere*. Vernepleier.no. <https://vernepleier.no/2020/03/kunnskap-om-hvordan-atferd-kan-endres-og-oppretholdes-ved-tilrettelegging-av-miljobetingelser-er-viktig-for-vernepleiere/>
- Hammerlin, Y., Larsen, E. (2004). *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Ad notam Gyldendal.
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Cappelen Damm akademisk.
- Heggvold, G. I. (2019). Det «atferdsproblematiske barnet»—Et kritisk perspektiv på definering av barn og pedagogiske programmer i barnehagepraksis. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Holden, B. (2008). Hvordan kan vi beskrive atferdsanalytiske metoder for andre enn atferdsanalytikere? *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 35(2), 69–85.
- Holden, B. (2013). *Miljøbehandling: En atferdsanalytisk tilnærming*. Gyldendal akademisk.

- Hougaard, B. (2005). *Curlingforeldre og servicebarn: En håndbok i barneoppdragelse*. Gyldendal akademisk. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2011070108053](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011070108053)
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Isaksen, J., & Karlsen, A. (2018). *Innføring i atferdsanalyse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, K. N., & Bakken, A.-K. (2020). *Fra uro til ro: Utfordrende atferd og barns muligheter for læring* (1. utgave.). Gyldendal.
- Jonassen, T. (2015, januar 29). – *Kartlegging av barn er krenkende*. barnehage.no. <https://www.barnehage.no/dmmh-dokumentasjon-hioa/kartlegging-av-barn-er-krenkende/114039>
- Juul, J. (2016, november 8). Smittsom omsorgssvikt. *dagbladet.no*. <https://www.dagbladet.no/magasinet/smittsom-omsorgssvikt/63898942>
- Kirby, M. S., Spencer, T. D., & Spiker, S. T. (2022). Humble Behaviorism Redux. *Behavior and Social Issues*, 31(1), 133–158. <https://doi.org/10.1007/s42822-022-00092-4>
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(3), 219–233. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Konradsen, S., & Konradsen, H. (2018). Tidlig innsats er viktig ved atferdsvansker hos barn. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.17.1090>

- Kuhn, T. S. (2002). Vitenskapelige revolusjoners struktur. I L. Holm-Hansen (Overs.), *Norbok* (Ny utg.). Spartacus. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009021604031](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009021604031)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2001). Om pedagogikkens faglige identitet. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 17–13). Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2018). Evidensbasert praksis: Utvalgte kontroverser. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1153>
- Larsen, H. G. (2021). *The Theoretical Framework in Phenomenological Research*.
- LeVasseur, J. J. (2003). The Problem of Bracketing in Phenomenology. *Qualitative Health Research*, 13(3), 408–420. <https://doi.org/10.1177/1049732302250337>
- Lorentzen, P. (2020). Traumebevisst omsorg – ett skritt frem og to til siden. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 97(2), 146–161. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-02-06>
- Løvlie, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 185–198. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-03>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2021120148190](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021120148190)
- Madslie, I. (2023, mars 14). *Hva er PALS?* NUBU. <https://www.nubu.no/hva-er-pals/category1129.html>
- Mørch, W. T. (2019). Behaviorisme. I J. Aasen (Red.), *Seks perspektiver på barn og unges utvikling* (1. utgave., s. 267–319). Fagbokforlaget.

- Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge. (2011, oktober 14). *Myter om PALS og BRA-kort*. NUBU. <https://www.nubu.no/aktuelt/myter-om-pals-og-bra-kort-article1369-119.html>
- Nielsen, H. K. (2020). Kritisk teori. I T. Lene & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder—En grundbog* (3. utgave, s. 471–489). Hand Reitzels forlag.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utgave.). Gyldendal.
- Olaff, H. S., & Eikeseth, S. (2015). *Variabler som kan påvirke effekter av tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse (EIBI/TIOBA)*. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/3068>
- Rønning Haugen, C. (2019). Pals—Styring mot en autoritær skole. I S. Østrem & M. Pettersvold (Red.), *Problembarna: Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Schlinger, H. D. (2021). The impact of B. F. Skinner’s science of operant learning on early childhood research, theory, treatment, and care. *Early Child Development and Care*, *191*(7–8), 1089–1106. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1855155>
- Shoolman, H. (2017). Enlightened common sense: The philosophy of critical realism. *Journal of Critical Realism*, *16*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/14767430.2017.1340011>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Prentice-Hall.
- Skjerve, J. (2017). Atferdsterapi og atferdsanalyse. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling* (2. utg., s. 338–360). Universitetsforlaget.

- Skjerve, J., & Reichelt, S. (2019). Atferdsanalysens glemte potensial. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 56(8). <https://psykologtidsskriftet.no/frapraksis/2019/08/atferdsanalysens-glemte-potensial>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* ([Ny utg.]). Aschehoug. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999617178904702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, P. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- SOLHOLM, R., & Jakobsen, R. (2009). Atferdsvansker. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 86(1), 4–17. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2009-01-02>
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Cappelen Damm
- Svartdal, F. (2020). Trass. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/trass>
- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2014). Mindre problematferd i grunnskolen? - Lærervurderinger i et 10-års perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 190–202. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-03-05>
- Tetzchner, S. von. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling* (1. utgave.). Gyldendal.
- Thorkildsen, I. M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det: Et kampskrift for barns rettigheter*. Vigmostad Bjørke.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Althouse Press.
- Vandbakk, M., & Arntzen, E. (2013). Atferdsanalyse, Etikk og Normative Problemstillinger: En oppsummering fra tilleggsseminaret ved NAFO-seminaret 2012. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 40(1), 1–15.

- Vestvik, H. (2018). *Den lille tilknytningsboka* (3. oppl.). Publica.
- Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk* (Bd. 17). Universitetsforlaget.
- Viken, K. (2022). Et atferdsanalytisk menneskesyn. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 49(1), 1–17.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Tapir akademisk forlag.
- Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Behaviourism*. Routledge.
- Aasen, P., & Nordtug, B., Ertesvåg, S.K., Leirvik, B. (2005). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse* Cappelen akademisk forlag.



# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Del 1

Først vil jeg fortelle et hypotetisk eksempel på aktuell atferd.

#### Intervjuspørsmål:

- Hva bør vi se etter eller tenke gjennom når vi skal forstå denne atferden?
- Hvilke forklaringer har ulike teorier på denne atferden?
- Kan du si noe om det finnes noen forståelse av slik atferd i fagfeltet som etter din mening er problematiske? I så fall hvorfor?
- Hva vil mulige konsekvenser kunne være for barnet og miljøet rundt om denne atferden misforstås og tilnærmes på feil måte?
- På hvilken måte er det mulig å se på denne situasjonen som en læringssituasjon eller et resultat av tidligere læring? Og på hvilken måte er det hensiktsmessig å betrakte situasjonen på den måten?
- Hvordan opplever du at din oppfatning er representert i fagfeltet? Er de fleste enige med deg eller uenige?

### Del 2

Forskningsspørsmål 1: Hva er atferdsanalysens rolle i pedagogikken i dag? Og hvorfor?

#### Intervjuspørsmål:

- Atferdsanalysen stammer fra behaviorismen. Hvilke alternative læringstradisjoner står etter din opplevelse sterkest i dag?
- Hvilke assosiasjoner får du rundt begrepet atferdsanalyse?
- Kan du tenke deg noen situasjoner og områder i pedagogikken hvor atferdsanalytiske prinsipper er nyttige? Hvis ja, hvilke?
- Kan du tenke deg noen situasjoner og områder i pedagogikken hvor man bruker atferdsanalytiske prinsipper uten at vi burde det?
- Operant og respondent atferd. På hvilken måte gir det mening å dele inn og å forstå atferd på denne todelte måten?
- Noen har behov for å ta avstand til atferdsanalytiske prinsipper, hvorfor tror du det er slik?

Forskningsspørsmål 2: Hvordan virker dagens menneskesyn og virkelighetsforståelse inn på det vi anser for å være valid og etisk forskning og praksis?

Intervjuspørsmål:

- Atferdsanalysen stammer fra behaviorismen. Hvilke alternative læringstradisjoner står etter din opplevelse sterkest i dag?
- Etter din mening, hvilke svar på spørsmålet «Hva er funksjonen til, eller hva ligger bak denne atferden?» er akseptable i barnehage og skole i dag? Og hvilke er ikke akseptable? Hvilke er akseptable og ikke akseptable for deg?
- Er det hensiktsmessig å se til naturvitenskapen og biologiske betingelser for å forstå og forklare menneskelig atferd?
- Om atferdsanalysen het samspillanalysen, eller miljøanalysen. Men inneholdt mye av de samme teoriene og prinsippene. Hvordan tror du det ville påvirket hvordan den fremstår?
- Hva er språkets og assosiasjoners rolle når vi snakker om disse temaene?
- Hvordan synes du dagens regjerende barnesyn i barnehage og skole lykkes med å møte barn på en måte som er til barnets beste, langsiktig og kortsiktig?

Forskningsspørsmål 3: Hvordan kan atferdsanalysen bidra til å forstå utviklingen av atferdsvansker?

Intervjuspørsmål:

- Hva legger du i begrepet atferdsvansker?
- Hvem må atferden være vanskelig for, om det skal regnes som atferdsvansker?
- Hva avgjør hva som er hensiktsmessig eller uhensiktsmessig atferd for barn?
- Kan du fortelle litt om ditt syn på hvordan barn og unge kan utvikle atferdsvansker?
- Kan du fortelle litt hvilke mulige utfordringer ser du knyttet til å betrakte atferdsvansker i lys av atferdsanalysen?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet Atferdsanalysens rolle i dagens pedagogikk.**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt kunnskap om barn og unges læring av atferd og utvikling av atferdsvansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Prosjektet er en masteroppgave og skal foregå over ett semester. Hensikten med å undersøke dette temaet er en uro jeg har fått gjennom min erfaring og mine observasjoner i praksisfeltet. Min opplevelse er at det noen steder sprer seg uheldige atferdsmønstre blant enkeltbarn og i barnegrupper som jeg er redd vi som pedagoger er med på å forårsake og forsterke. Jeg ønsker å finne ut om atferdsanalysen kan være med på å belyse denne utviklingen, og om en økt bevissthet rundt respons og forsterkning kan gi pedagoger nødvendige verktøy for både å forebygge og å hjelpe barn og unge som strever med atferdsvansker. I tillegg mener jeg det er viktig å forsøke å få klarhet rundt hvordan barn lærer gjennom atferdsanalytiske prinsipper, også for å avdekke hvilken del av denne læringen som skjer uten at vi er klar over det. For om vi avviser konsepter som forsterkning og betinging, kan problemet bli at barn like fullt lærer på denne måten, forskjellen er bare at når vi ikke snakker om det fordi vi har lært at det er feil og uetisk, vil læringen foregå i det skulte og det vil bli vanskelig å forutse konsekvensene av læringen.

Problemstilling: Hvilken rolle spiller atferdsanalytiske teorier i dagens pedagogiske praksis? Jeg vil utforske på hvilken måte prinsippene fra atferdsanalysen gjør seg gjeldende i dagens pedagogiske praksis, og jeg vil utforske hvilken rolle de burde spille. Og når praktiserer vi atferdsanalytisk praksis uten å være klar over det? Eller uten å kalle det det.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalgsmetoden er hensiktsmessig utvalg. Jeg ønsker å finne frem til forskere, teoretikere og eksperter som jeg tror kan representere ulike aspekter og innfallsvinkler til problemstillingen.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden vil være kvalitativt semistrukturert intervju og det vil bli tatt opp på en ekstern frikoblet lydopptaker. Hvis du velger å delta innebærer det at du deltar på intervjuet som vil ta ca 45 min. Intervjuspørsmålene vil du få tilsendt i forkant slik at du kan forberede deg.

### **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.

Personopplysninger vil bli lagret på en ekstern lydopptaker uten internett og frikoblet fra all annen elektronikk. Bare student og evt veileder vil ha tilgang til personopplysningene. Jeg vil oppbevare lydopptakeren en plass som sikrer at ingen andre har tilgang på den.

Deltaker vil kunne gjenkjennes i publikasjon. Om ønskelig er det mulig å anonymisere.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juni. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- Veileder/prosjektansvarlig: Abdul-Razak Kuyini Alhassan  
Epost: [Abdul-Razak.Alhassan@usn.no](mailto:Abdul-Razak.Alhassan@usn.no) Telefon: 41440468
- Student: Astrid Moen Holmgren  
Epost: [250422@usn.no](mailto:250422@usn.no) Telefon: 99352038
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg  
Epost: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

*Eventuelt student*

(Forsker/veileder)

Abdul-Razak Kuyini Alhassan

Astrid Moen Holmgren

-----  
-----

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Atferdsanalysens rolle i dagens pedagogikk, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes – hvis aktuelt

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt



Norsk ▾ Astrid Moen Holmgren ▾

Meldeskjema / Atferdsanalysens rolle i dagens pedagogiske praksis / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 23.01.2023 ▾

**Referansenummer**  
762700

**Vurderingstype**  
Automatisk ⓘ

**Dato**  
23.01.2023

**Prosjekttittel**

Atferdsanalysens rolle i dagens pedagogiske praksis

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for estetiske fag

**Prosjektansvarlig**

Abdul-Razak Kuyini Alhassan

**Student**

Astrid Moen Holmgren

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 01.06.2023

**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 lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

b6515db63

