



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Atferdsavtaler i arbeidet mot utenforskap i skolen

Behavior contracts - a counteraction to exclusion in school

Emel Yilmaz

Totalt antall sider inkludert forsiden: 39

Molde, 21.05.2019



Høgskolen i Molde
Vitenskapelig høyskole i logistikk

Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å betrakte som fusk og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Personvern

Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht. Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD? ja X nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven: X

Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK? ja X nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Ole David Brask

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjennelse.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Dato: 21.05.2019

Antall ord: 9556

Forord

Etter flere år i arbeid med personer som har hatt atferdsavtaler, har jeg fått et godt inntrykk av denne metoden og virkningen av den. Da jeg nylig hadde praksis på en barneskole, ble jeg nysgjerrig på om metoden egner seg for barn i grunnskolealder også, og i hvilken grad den eventuelt brukes. Jeg ønsket å undersøke hva det er ved atferdsavtaler som kan tale for at metoden kan passe overfor grunnskoleelever, og ble spesielt opptatt av å se på virkningen på atferdsvansker. Videre ville jeg undersøke hvordan atferdsavtaler kan ivareta brukermedvirkning og bidra til inkludering.

Sammendrag

Temaet for oppgaven er utenforskap blant elever som har behov for tilpasset opplæring, og om bruk av atferdsavtaler kan motvirke behovet for segregerte tiltak.

Jeg har brukt litteraturstudie som metode, for å forsøke og besvare oppgavens problemstilling. Jeg har tatt utgangspunkt i fagbøker, forskningsrapporter, artikler og casestudier for å belyse temaet og problemstillingen.

I teoridelen har jeg gjort rede for verktøyet atferdsavtaler, og for funn fra rapporten ”Inkluderende fellesskap for barn og unge”. Dette oppsummeres i drøftingsdelen, hvor jeg deretter argumenterer for hvorfor atferdsavtaler er et viktig verktøy innenfor skolesektoren, i arbeidet mot utenforskap.

Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å vise hvordan atferdsavtaler kan ivareta brukermedvirkning og selvbestemmelse.

Nøkkelord: Atferdsavtaler – avtalestyring - utenforskap – relasjonelt arbeid – brukermedvirkning – selvbestemmelse – differensiell forsterkning – skoleelever – tilpasset opplæring.

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Presentasjon av tema – aktualisering.....	1
1.2	Begrunnelse for valg av tema – temaets relevans for fremtidig yrkesutførelse	3
1.3	Formålet med oppgaven	4
1.4	Problemstilling.....	4
1.5	Forforståelse	4
1.6	Presentasjon av eget faglige ståsted.....	5
1.7	Oppgavens oppbygning	5
2.0	Metode	6
2.1	Litteratursøk.....	6
2.2	Litteraturstudie.....	7
3.0	Teori	8
3.1	Atferdsvansker.....	8
3.2	Utenforskap.....	9
3.3	Atferdsavtaler	11
3.3.1	Grunnleggende om atferdsavtaler.....	11
3.3.2	Utforming av atferdsavtaler.....	12
3.3.3	Differensiell forsterkning – DRI-/DRA-/DRO-prosedyre.....	14
3.3.4	Selvbestemmelse, brukermidvirkning og etikk.....	16
3.3.5	Hvem passer atferdsavtaler for?	18
3.4	Atferdsavtaler overfor ulike utfordringer	19
3.4.1	Problematferd	19
3.4.2	Skolenekting	20
3.4.3	Manglende gjennomføring av oppgaver.....	21
4.0	Drøfting	23
4.1	Oppsummering av funn	23
4.2	Atferdsavtaler som virkemiddel	23
4.3	Kompetanseheving	24
4.4	Relasjonelt arbeid som virkemiddel	25
4.5	Etiske vurderinger.....	26
4.6	Konklusjon.....	27
5.0	Oppsummering	29
	Litteraturliste	30

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon av tema – aktualisering

Rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» er utarbeidet av en ekspertgruppe på vegne av Kunnskapsdepartementet, og beskriver status for tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i undervisningen. Formålet med rapporten er å bidra til økt kvalitet på tilbudet, og et mer inkluderende tilbud (Nordahl mfl., 2018, s. 6-7).

Rapporten skal følges opp med en ny stortingsmelding høsten 2019, om tidlig innsats og inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Over 5000 elever har hovedsakelig sin tilhørighet i en såkalt forsterket avdeling (tall fra Grunnskolens informasjonssystem [GSI] fra 2011, referert i Jelstad & Holterman, 2012, s. 15). Ser man bort i fra avdelinger for elever med blandede utfordringer, som utgjør størst antall, er det flest avdelinger for elever med atferdsproblematikk, sosiale og emosjonelle problemer (18 %). Med forsterket avdeling menes spesialskole/-gruppe/-klasse. Elevene har sin faste tilhørighet i disse gruppene, men kan være integrert i ordinære grupper i enkelte fag eller temaer (Jelstad & Holterman, 2012, s. 15). Denne organiseringen innebærer segregering fra normalskolen, selv om skolen bygger på prinsipper om likeverd, inkludering og tilpasset opplæring (Nordahl mfl., 2018, s. 30).

Nordahl mfl. (2018, s. 7) oppsummerer med at det er behov for omfattende endringer på dette området. Måten opplæringen for disse elevene er organisert på, har i lang tid gått ut over deres muligheter for læring og å kunne ha tilhørighet og fellesskap i en ordinær skoleklasse. Videre er det for mange elever med tilretteleggingsbehov som følges opp av ansatte uten pedagogisk kompetanse, og det tar generelt for lang tid før det startes opp med tiltak overfor disse elevene. Blant ekspertgruppens endringsforslag poengteres viktigheten av at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging får nødvendig oppfølgingen der de er, tilbudet skal være individuelt tilpasset, og hjelpen skal gis i et inkluderende fellesskap. Det må også være et krav at all form for tilpasset opplæring gis av ansatte med pedagogisk kompetanse. Målet er å gjøre denne elevgruppen best mulig i stand til å delta i arbeids- og samfunnsniv, og at de ikke blir stående utenfor fellesskapet (Nordahl mfl., 2018, s. 8-9).

Fellesorganisasjonen [FO] og Utdanningsforbundet (2012) har utarbeidet en brosjyre som beskriver hva miljøterapeuter kan bidra med i skolen (i denne sammenheng vernepleier, sosionom eller barnevernspedagog), som tillegg til lærere. Sårbare elever bør følges opp av miljøterapeuter, fremfor ufaglærte assistenter. Som miljøterapeut har man særlig kompetanse til å bistå elever med utfordringer av fysisk, psykisk eller sosial karakter, og tilrettelegge for læring og utvikling. Miljøterapeuten kan være et viktig bidrag til tverrprofesjonelt arbeid på skolen, og bidra med tilrettelegging som vil kunne bidra til bedre måloppnåelse for elever med særskilte utfordringer. Dette er eksempler på de ulike kjernerollene som vernepleiere kan ha, som Brask, Østby og Ødegård (2016, s. 41-42) beskriver. *Partnerrollen* viser til samhandling med enkeltindivider, der man tilrettelegger for selvstendighet og utvikling hos eleven. Rollen som *brobygger* er også svært relevant i denne sammenhengen, i form av tverrprofesjonelt samarbeid og tiltak på systemnivå, for eksempel rettet mot miljøet, relasjoner, og sosial kompetanse hos elevene generelt. Videre kan man også fungere som *pådriver*, og arbeide for forsvarlig tilbud til elevene, og for en skole som er inkluderende for alle.

Atferdsavtaler (tidligere kalt avtalestyring) er beskrevet av Holden & Finstad (2010, s. 13) som en godt vitenskapelig dokumentert atferdsanalytisk metode. Den egner seg blant annet ved opposisjonell atferd, uro i forbindelse med ADHD, dårlige skoleprestasjoner, skolenekting, og andre former for atferdsproblemer. Metoden er enkel, kan tilpasses i stor grad, og beskrives som «et hjelpemiddel for å velge hensiktsmessig atferd». Holden & Finstad (2010, s.14) påpeker også at atferdsavtaler ofte har vist seg å være løsningen i tilfeller der det tidligere har vært opptil flere mislykkede forsøk på å hjelpe personen.

Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å kunne vise til teori og litteratur som kan gi grunnlag for å anta at økt satsning på atferdsavtaler overfor elever med behov for tilpasset opplæring, vil kunne motvirke utenforskap. Jeg vil argumentere for at bruk av atferdsavtaler kan bidra til at elever kan få sin tilpassede opplæring i ordinær klasse, uten å måtte flyttes til segregerte avdelinger. Videre vil jeg argumentere for bruk av atferdsavtaler overfor elever som er i forsterkede tilbud, med mål om at disse kan flyttes tilbake til ordinær klasse igjen. Med tanke på at atferdsavtaler som nevnt skal bidra til å hjelpe eleven til å velge hensiktsmessig atferd, velger jeg å ha mitt hovedfokus i oppgaven på elever med atferdsvansker.

1.2 Begrunnelse for valg av tema – temaets relevans for fremtidig yrkesutførelse

Artikkelen «Den ekskluderende skolen» beskriver også at utenforskap er en stor utfordring i den norske skolen, og at segregerte tilbud ofte har diffust innhold eller mangelfull kvalitet (Jelstad & Holterman, 2012, s. 15). Løsningen blir ofte varig. Svake skoleprestasjoner er en risikofaktor for å utvikle psykiske plager. Dette kan bidra til at utenforskapet videreføres inn i voksenlivet, ved at man blir ute av stand til å delta i arbeid og samfunnsliv (Ogden, 2012, s. 26). Å etterstrebe et inkluderende fellesskap allerede i grunnskolealder vil kunne være av langsiktig samfunnsøkonomisk interesse. Det viktigste av alt er å arbeide for et trygt og godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, slik Opplæringsloven beskriver som en rettighet for alle elever (Opplæringslova, 1998, § 9A-2). Det er mange sider av denne saken, og det at ”vanskelige” elever skal inkluderes i ordinær klasse vil enkelte kanskje hevde at kan gå utover tilbudet til øvrige elever i klassen (Ogden, 2012, s. 25). Allikevel kan det også hende at det og omgås forskjellige mennesker, også de som har noen ekstra utfordringer, kan bidra til å utvikle mellommenneskelige ferdigheter, empati og sosial kompetanse blant elevene. Det kan være lett å fokusere på resultater av nasjonale prøver og lignende for å måle skoleprestasjoner, men det å lære seg å ha toleranse for hverandres ulikheter og utfordringer, i et fellesskap med jevnaldrende, er også svært viktig for elevenes utvikling (Ogden, 2012, s. 27).

Ved å velge dette temaet ønsker jeg å sette fokus på vernepleieren som mulig ressurs i grunnskolen. Vernepleiere stiller med et helhetlig menneskesyn, og har gjerne sitt hovedfokus på grupper som av ulike grunner trenger hjelp til å inkluderes i fellesskapet (Nordlund, Thronsen, & Linde, 2015, s. 23).

Da nåværende prosess for å få vedtak om spesialundervisning kan være tidkrevende, vil det kunne være et samfunnsmessig gode å forsøke en enklere tilnærming til elever med særskilte utfordringer. (Nordahl m.fl., 2018, s. 7). Jeg ønsker å undersøke om atferdsavtaler kan være et hensiktsmessig verktøy for å møte behovet for rask oppfølging av elever med atferdsvansker, særlig forebyggende for å unngå segregerte tilbud.

1.3 Formålet med oppgaven

Gjennom denne litteraturstudien ønsker jeg å presentere forskning, statistikk og erfaringsbaser kunnskap om tilpasset opplæring i grunnskolen og utenforskap. Jeg vil også undersøke hvilke fakta og erfaringer som finnes om bruk av atferdsavtaler i skolen, og argumentere for hvordan atferdsavtaler kan være et verktøy for å motvirke utenforskap.

1.4 Problemstilling

Med utgangspunkt i temaet har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvordan kan bruk av atferdsavtaler i grunnskolen bidra til å motvirke utenforskap?
-Med fokus på tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker, i arbeidet for å motvirke segregerte løsninger*

Opgaven vil være avgrenset til utenforskap som resultat av hvordan tilpasset opplæring gjennomføres i dag. Jeg velger å bruke begrepet «tilpasset opplæring» fordi dette dekker individuell tilrettelegging både innenfor ordinær undervisning, og spesialundervisning (Nordahl mfl, 2018, s. 32).

1.5 Forforståelse

Atferdsavtaler er i mine øyne en metode som ivaretar brukermedvirkning og selvbestemmelse i stor grad, gjennom å legge vekt på frivillighet, involvering, valg og mestring. Jeg har gode erfaringer med bruk av atferdsavtaler overfor personer med utviklingshemning, og ønsker å undersøke hvordan atferdsavtaler kan være et godt verktøy for personer uten denne diagnosen. Jeg er generelt nysgjerrig på hvordan vernepleierfaglig kunnskap kan være en ressurs i skolen, og spesielt i arbeid med barn og unge med atferdsvansker. Jeg vet lite om utbredelse av denne typen utfordringer, men antar det utgjør en stor gruppe elever. I tillegg kan jeg lite om hva slags tilbud elever med behov for ekstra oppfølging får.

Hensikten med atferdsavtaler er å påvirke atferd, og er en fleksibel metode som er egnet overfor mange ulike utfordringer. Dette bør være gode argumenter for å benytte atferdsavtaler i skolen. Det positive fokuset på mestring og frivillighet, kan trolig bidra til

å snu et negativt syn på elever som oppleves som ”vanskelige”. Det vil også kunne være et godt utgangspunkt for å skape gode og trygge relasjoner mellom elever og hjelpere, som igjen kan ha positiv innvirkning på elevens atferd. Jeg tror atferdsavtaler kan ha god effekt på elevers motivasjon, på grunn av bruken av belønning, og fokus på mestring.

1.6 Presentasjon av eget faglige ståsted

Mitt utgangspunkt er å se hvert enkelt menneske som en likeverdig person, med rett til å bestemme over sitt eget liv. Som vernepleier skal man møte den enkelte med respekt, og jobbe for å sette personen i stand til å ivareta sitt eget liv så godt som mulig. Jeg liker å tenke at jeg er «brukerens advokat», som jobber for å ivareta personens rettigheter. En forutsetning for å lykkes med å gjøre den andre god, og legge til rette for utvikling og mestring, er en god relasjon mellom personen og meg som hjelper (Røkenes & Hansen, 2012, s. 19). Jeg ønsker å bidra til en følelse av å bli sett og forstått, og å bli tatt på alvor. Det er særlig rollene som partner og pådriver (Brask et al, 2016, s. 41-42) som tiltaler meg, der jeg føler jeg kan bidra med noe viktig for personen det gjelder.

Jeg startet vernepleierutdannelsen min på Høgskolen i Oslo og Akershus (nå Oslo Met), der det er stort fokus på atferdsanalyse. Gjennom hele studietiden er dette blant emnene som har interessert meg mest, og dette er trolig også litt av forklaringen på min tro på atferdsavtaler som verktøy. Jeg ser atferdsavtaler som et lite inngripende tiltak, som også kan utarbeides i en nokså normalisert form.

1.7 Oppgavens oppbygning

Videre vil jeg gjøre rede for litteratursøk som er grunnlaget for oppgaven, og deretter gi en kort beskrivelse av forskningsmetoden litteraturstudie. Så kommer en teoridel, der utenforskap og atferdsvansker er hovedfokus, og teori om atferdsavtaler som virkemiddel presenteres. Til slutt drøftes argumenter for og i mot atferdsavtaler som tilnærming i arbeid mot utenforskap i skolen, med utgangspunkt i litteraturen som ble presentert i teorikapitlet.

2.0 Metode

2.1 Litteratursøk

I søkeprosessen har jeg blant annet vært ute etter faglitteratur, forskningsartikler, casestudier, tidsskrifter, offentlige publikasjoner og forskningsrapporter. Jeg har også brukt litteraturlisten i bøker, artikler og bacheloroppgaver som utgangspunkt, for å finne litteratur som er relevant for min problemstilling. Jeg har søkt på internett generelt, og har også brukt biblioteket sine søkesider. Jeg har fortrinnsvis forsøkt å finne kilder som er av nyere dato, mest av alt for å jobbe med oppdatert stoff. Atferdsavtaler har vært i bruk i Norge lenge, men ble tidligere brukt i en mer komplisert og omfattende form: da under navnet avtalestyring (Holden & Finstad, 2010, s. 14). Det er særlig den nyere, enklere varianten jeg er interessert i å fremheve som et nyttig og allsidig hjelpemiddel. I forbindelse med at jeg har valgt å fokusere på skole i min problemstilling for oppgaven, har jeg forsøkt å søke snevert på temaet atferdsavtaler i skolen. Dette har ikke gitt all verdens resultater. Casestudier med ulike utfordringer som utgangspunkt er tilgjengelige, men jeg har ikke kommet over litteratur som fokuserer på å presentere atferdsavtaler som et velegnet verktøy i skolesammenheng generelt.

Jeg har brukt følgende søkeord, alene og i kombinasjon med hverandre: atferdsavtaler, avtalestyring, skole, atferdsvansker, problematferd, uønsket atferd, spesialundervisning, spesialklasse, tilpasset opplæring, inkludering, ekskludering, segregering, integrering, utenforskap, relasjoner og relasjonelt arbeid, samt ulike forfatternavn. Jeg har brukt noen bøker som er i pensumlisten, høyskolebibliotekets baser og Google scholar.

Gjennom litteratursøket er det enkelte forfattere og personer som har utmerket seg som anerkjente fagfolk på området. Dette gjelder Børge Holden når det gjelder atferdsavtaler, og Terje Ogden i forhold til atferdsvansker og skole. Jeg har derfor fokusert en del på litteratur fra disse to, men også forsøkt å finne andre kilder for å få et mer nyansert bilde.

Mye av litteraturen jeg har funnet handler om atferdsavtaler overfor personer med utviklingshemning. Holden & Finstad (2010, s. 38) poengterer at grunnlaget for å benytte atferdsavtaler er utfordringene til en person, og ikke diagnosen. Jeg mener derfor at validiteten, eller relevansen, for disse kildene er høy, også i forhold til min problemstilling.

Da mitt hovedfokus har vært å velge kilder fra forfattere av fagbøker, forskere eller andre anerkjente fagpersoner, går jeg ut i fra at data er samlet inn på nøyaktige og pålitelige måter, slik at kildene har høy grad av reliabilitet (Nordlund et al, 2015, s. 61).

2.2 Litteraturstudie

Litteraturstudie er en av flere metoder som kan benyttes for å finne svar på en problemstilling. En litteraturstudie har eksisterende skriftlig materiale som kilder, og tar gjerne utgangspunkt i et systematisk litteratursøk der man har orientert seg i hva som allerede finnes av stoff på området. Dette kan være vitenskapelige artikler, eller beskrivelser av andres erfaringer og forskning (Dalland, 2012, s. 228). Da jeg ikke har tilgang på å gjøre forsøk selv blant skoleelever, anser jeg litteraturstudie som en velegnet metode for å undersøke problemstillingen min. I forhold til denne oppgavens tema er det hovedsakelig kvalitative kilder som er tilgjengelige, med unntak av noe litteratur som gjelder omfanget av spesialundervisning. Det finnes en del litteratur om både atferdsavtaler og atferdsvansker, og med utgangspunkt i det utvalget jeg har gjort vil jeg forsøke å knytte funnene opp mot hverandre.

3.0 Teori

3.1 Atferdsvansker

Atferdsvansker kan forklares som elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden er til hinder for undervisning og læring, og går utover elevens læring og utvikling, og gjør samhandling med andre vanskelig (Ogden referert i Damsgaard, 2003, s. 61). Atferdsvanskene kan arte seg på mange måter, med ulikt omfang og alvorlighetsgrad. Vansker knyttet til uro, disiplin, motivasjon og trivsel er det som er mest utbredt, og som lærere vanligvis oppfatter som det største problemet (Damsgaard, 2003, s. 42).

Atferdsvansker kan forstås på flere ulike måter. Jeg velger å ta utgangspunkt i en behavioristisk forståelse, som samsvarer godt med det teoretiske grunnlaget for atferdsavtaler som kommer senere. Innenfor behavioristisk forståelse er man opptatt av hva som utløser en atferd (stimulus), og hvilke konsekvenser (respons) atferden får. All atferd som oppleves hensiktsmessig, gjentas og øker i frekvens. Dette kan for eksempel være atferd som fører til måloppnåelse eller tilfredsstillelse av behov. Atferd som ikke får konsekvenser som oppleves som positive, vil avta i frekvens. Ved bruk av prinsippene for forsterkning og svekking kan man styrke positiv atferd hos eleven og svekke uønsket atferd. Damsgaard poengterer at det å belønne ønsket atferd muligens er undervurdert i skolen, og at det fokuseres for mye på å korrigere det som er uakseptabelt. Å flytte fokus over på den ønskede atferden kan i seg selv bidra til endring (Damsgaard, 2003, s. 48-49).

I arbeid med elever med atferdsvansker er det viktig å være bevisst av måten man omtaler dem på. Å bruke egenskapsbeskrivelser, som at eleven er vanskelig eller lat, gir et ensidig bilde av eleven. Dette kan på sikt påvirke inntrykket av eleven på en negativ måte.

Egenskaper er det vanskelig å påvirke, men beskriver man handlinger isteden, er det lettere å se muligheter for endring. Istedenfor å si at eleven er lat, kan man si at eleven ikke gjør noe i timen (Damsgaard, 2003, s. 72).

Klientorientert kommunikasjon fokuserer på å finne og forstå årsaken til den andres atferd. Dette er spesielt viktig i arbeid med ungdom med utfordrende atferd (Røkenes & Hansen, 2012, s. 25). Her kan det også være nødvendig å bruke ekstra lang tid på å bygge

en god relasjon, for å kunne nå fram og påvirke den andre (Røkenes & Hansen, 2012, s. 28).

Atferdsavtaler, som senere vil bli presentere mer utfyllende, er en atferdsanalytisk metode. Atferdsanalyse har blitt kritisert for å være lite opptatt av relasjoner, og at atferdsanalytisk arbeid kan oppfattes firkantet og lite imøtekommende, med for stort fokus på selve metoden. Med relasjon i denne sammenhengen menes alle former for samhandling og kontakt (Holden, 2009a, s. 242). Eksempler på atferdsanalytiske måter å bygge gode relasjoner på, kan ifølge Holden (2009a, s. 250-251) være forsterkning, å vise aksept for personens atferd, og å gi negative tilbakemeldinger på en behagelig måte. Man kan også skape en god relasjon gjennom å være en stabil og god veileder, og gi gode beskjed og råd. Videre er det et viktig prinsipp at dersom man fjerner atferd gjennom behandlingen, skal man samtidig gi personen et alternativ (se kapittel 3.3.3 om Differensiell forsterkning). Alt dette bidrar til at personen kan føle seg forstått i større grad.

Holden (2009a, s. 242) nevner viktigheten av at behandlingen skal være sosialt valid, for å oppnå en god relasjon. Dette innebærer at behandlingen skal rettes mot noe som oppleves viktig for personen, og utformes og utføres på en måte som gjør at mottakeren er fornøyd.

Arbeider man med personer med utviklingshemning, vil fokus på en god relasjon mellom hjelper og mottaker være en svært viktig del av å forebygge behov for, eller bruk av tvang og makt.

3.2 Utenforskap

I sin artikkel «Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen» poengterer Ogden (2012) at i Norge er det relativt få barn med atferdsproblemer, og sjelden mer enn 5 % per årskull. Han argumenterer for at manglende individuell tilpasning av opplæringen til disse barna ikke skyldes manglende kunnskaper på området, men at kunnskapen ikke brukes i praksis (Ogden, 2012, s. 23). Videre beskrives det at det er vanskelig for barna med atferdsproblemer å mestre skolen, fordi det stilles for høye krav, og at de møtes med for lite kompetanse, fleksibilitet og ressurser.

Helt siden 1975 har Norge hatt en felles grunnskolelov for alle barn, med hensikt å inkludere og integrere alle. Spesialskoler har blitt erstattet med styrket innsats i barn og unges hjemmemiljø isteden, på bakgrunn av NOU 2009:22 (Ogden, 2012, s. 24). Allikevel har utviklingen gått mot økt antall elever som får undervisning utenfor ordinær skole. Antallet har økt fra 3000 til 5000 elever siden statlige spesialskoler ble nedlagt i 1992. I en undersøkelse utført av tidsskriftet Utdanning kom det frem at 80 av 479 skoler har rene avdelinger for elever med atferdsvansker, sosiale eller emosjonelle vansker. 44 av de 80 avdelingene lå isolert fra andre elever, og fungerer i prinsippet på samme måte som spesialskolene som ikke var ønsket på 90-tallet, med unntak av at elevene fortsatt bor i sitt ordinære hjemmemiljø. Ogden (2012, s. 24) oppgir at fra 2007 til 2010 var det 30 % økning i antall elever som er i segregerte tiltak. Årsaken til økningen kan være større oppmerksomhet rundt spesielle behov, fokus på utredning, og at skolen skal ha ansvar for alle, uavhengig av funksjonsnivå. Segregeringen opprettholder en ond sirkel, ifølge Ogden: skolen opplever å ikke ha kompetanse til å følge opp elever med atferdsvansker, og plasserer elevene i spesielle tiltak. Lærere som faktisk har kompetanse på området, søker seg til disse segregerte tiltakene, og den manglende kompetansen i ordinærskolen opprettholdes. De som får spesialundervisning i den ordinære skolen, får det gjerne av ufaglærte assistenter.

Å holdes adskilt fra jevnaldrende gjør at elever går glipp av viktig normalisering og sosialisering, som kan ha betydning for videre samfunnsintegrering (Ogden, 2012, s. 26). Ogden (2012, s. 25-26) viser til funn i den svenske studien «Skolans betydelse för barns och ungas psykiska hälsa». Studien beskriver at svake skoleprestasjoner var den sterkeste risikofaktoren for fremtidige psykososiale problemer, uansett sosial bakgrunn.

Rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl m.fl., 2018) slår fast at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke har blitt godt nok inkludert i fellesskap med andre barn og unge, over lang tid, og ikke fått utnyttet sitt læringspotensial. Rapporten argumenterer for at elever med behov for særskilt tilrettelegging i større grad må følges opp av ansatte med pedagogisk kompetanse, og gis et tilbud med høyere kvalitet. Det er viktig at elever med utfordringer fanges opp tidlig, og tiltak må iverksettes raskere enn det som gjøres i dag. Tiltakene skal gjennomføres der eleven er, slik at eleven ikke havner utenfor fellesskapet (Nordahl m.fl., 2018, s. 6-9).

Hovedmålet må som nevnt tidligere være å motvirke at utenforskap fra opplæringstiltak videreføres til voksenlivet, og at elevene blir i stand til å delta i fellesskapet, arbeids- og samfunnsliv (Nordahl m.fl., 2018, s. 8-9).

Damsgaard (2003, s. 20) beskriver manglende samsvar mellom visjonen om ”en skole for alle”, og skolens evne til å tilpasse seg den enkelte elev. Ansvar for å tilpasse seg legges ofte på eleven alene, og ikke på begge parter (Damsgaard, 2003, s. 22).

Alternativ opplæring er tilbud til særlig elever som viser omfattende problematferd, og i tillegg henger etter faglig (Damsgaard, 2003, s. 166). Tilbudet gis gjerne i små grupper, segregert fra normalklassen, enten på skolens område eller et helt annet sted. Noen elever har stort utbytte av denne typen tilbud, gjennom økt faglig mestring og færre konflikter. Blant annet er det innslag av praktisk arbeid, og tettere oppfølging fra lærere som har betydning for faglig utbytte og relasjoner.

De skolene som stiller lite fleksible krav om tilpasning til ordinær undervisning, klarer ikke å inkludere like mange som et mangfoldig skoletilbud gjør.

Alternative tilbud som opprettes av hensyn til eleven, for å kunne tilby det eleven trenger, og helst i samsvar med elevens ønsker, viser reelt tilpasset opplæring. Dersom det alternative tilbudet derimot er løsningen på et ønske om å fjerne problem-eleven fra den ordinære klassen, mot elevens vilje, er det et dårlig utgangspunkt for å lykkes med tilbudet (Damsgaard, 2003, s. 166-167). Ved å flytte elever med tilretteleggingsbehov til segregerte tilbud, blir heller ikke skolen utfordret i å inkludere mangfoldet.

3.3 Atferdsavtaler

Her gis en detaljert presentasjon av atferdsavtaler og utforming av disse, som grunnlag for å senere kunne vurdere dette som et middel i arbeidet mot utenforskap blant elever med behov for tilpasset opplæring.

3.3.1 Grunnleggende om atferdsavtaler

Hensikten med atferdsavtaler er å bidra til endring hos personen, som styres gjennom ulike måter å forsterke atferd på. Man ønsker å påvirke personen til å gjøre noe han/hun i utgangspunktet ikke gjør eller gjør for lite av, gjennom avtaler. (Dette innebærer ikke å inngå avtale om noe personen motsetter seg. Atferdsavtaler brukes ikke i tiltak som innebærer bruk av tvang og makt, som forøvrig kun er aktuelt overfor personer med

diagnose utviklingshemning). Atferdsavtaler *kan* bygge på en funksjonell analyse, men dette gjelder særlig ved problematferd. Gjennom analysen finner man hva som forsterker den uønskede atferden, slik at man gjennom atferdsavtalen kan forsterke mer hensiktsmessig og akseptabel atferd, eller sørge for opplæring i alternativ og ønsket atferd. Dette foregår gjerne samtidig med ekstinksjon av den uønskede atferden. DRA-metoden (differensiell forsterkning av alternativ atferd, se kapittel 3.3.3) er særlig relevant. Atferdsavtaler kan ha god effekt uavhengig av hva atferden skyldes, derfor er funksjonell analyse ikke viktig (Holden & Finstad, 2010, s. 35-36).

Individuell tilpasning av atferdsavtalen er viktig for at den skal ha effekt. Avtalen kan tilpasses i forhold til personens kognitive funksjonsnivå, og det må kartlegges hvilke forsterkere som er effektive for den enkelte. Om oppgavene i atferdsavtalen er lystbetonte for personen eller ikke, har betydning for hvordan de skal forsterkes, og om de skal inkluderes i atferdsavtalen helt fra starten av. Man bør sørge for en gradvis innføring, ved å for eksempel ha korte perioder mellom planleggings- og evalueringsmøtet i begynnelsen, for så å utvide. Videre bør man sikre mestring i begynnelsen, ved å tilrettelegge med enkle oppgaver man vet personen har forutsetninger til å klare. Dette er avgjørende for videre motivasjon, og deretter kan oppgavene gjøres mer krevende. Videre har graden av utfordringer, og utbredelsen av disse betydning for om det bør brukes enkle eller komplekse atferdsavtaler. Atferdsavtaler kan i noen tilfeller overføres til nye brukere med enkle justeringer, men for å lykkes er «skreddersøm» nødvendig i de aller fleste tilfeller (Holden & Finstad, 2010, s. 80-81).

3.3.2 Utforming av atferdsavtaler

Atferdsavtalen skal være et verktøy for å nå et bestemt mål. Personen det gjelder eller dennes pårørende/verge må involveres i utarbeidelsen av mål, slik at man legger til rette for et godt samarbeid og enighet. Målene må formuleres konkret, slik at man vet helt sikkert når målet er nådd (Holden & Finstad, 2010, s. 59).

Selve atferdsavtalen må utformes i tråd med personens evne til å forstå. For en person som ikke kan lese, kan man for eksempel bruke bilder og symboler, i tillegg til verbal presentasjon. Atferdsavtalen må være positivt formulert, med fokus på hva som er ønsket atferd (Holden & Finstad, 2010, s. 60).

Atferdsavtaler kan utformes som enkle avtaler for et bestemt område, eller avtaler som omfatter større deler av tilværelsen. Sistnevnte kalles ofte avtaleplan, og brukes mest overfor personer med nokså omfattende bistandsbehov. Fokuset for atferdsavtaler, uansett omfang, er å påvirke atferd det er for liten forekomst av, eller atferd det er for høy forekomst av. Atferdsavtalen må beskrive hvilke oppgaver eller atferd som inngår i avtalen, og hvilke kriterier som gjelder for å oppnå forsterker. Dette kan være krav til hvor grundig en oppgave skal utføres, om enkelte oppgaver kan velges bort, at oppgaver skal utføres innen et visst tidspunkt, eller at problematferd skal være fraværende i et visst tidsrom. Avtalen må også spesifisere hvilke forsterkere som skal brukes (såkalt avtaleforsterker), og hvordan forsterkningen skal skje. Det må fysisk gjøres en avtale, mellom personen og lærer/miljøterapeut/pedagog. Avtalen tydeliggjør hvilken periode den gjelder for, og at den skal gjentas systematisk over tid (Holden & Finstad, 2010, s. 55-56).

I tilfeller hvor personen ikke mestrer alle deler av en oppgave, kan hjelp eller opplæring spesifiseres i oppgaveteksten. Dette kan formuleres som at oppgaven kan gjøres ”sammen med personal”, eller spesifisere hvem som gjør hva. Kravene til å utføre oppgaven mer selvstendig kan justeres etterhvert. I noen tilfeller kan personen ha behov for hjelp til å starte på en oppgave. For eksempel kan personen mestre å handle på butikken, men er avhengig av å få tildelt en utfylt handleliste (Holden & Finstad, 2010, s. 61).

Særlig i komplekse atferdsavtaler, såkalte avtaleplaner, kan man skille mellom skal- og bør-oppgaver, avhengig av hvor viktige eller krevende man vurderer at oppgavene er. Oppgaver det er liten sannsynlighet for at gjennomføres, kan settes som skal-oppgaver. Det må spesifiseres hva som skal til for å få en oppgave godkjent, det vil si mestringskriterier for oppgaven. Det stilles gjerne krav om at alle skal-oppgaver må være godkjent/utført, for å oppnå avtaleforsterker (ofte i form av poeng). Bør-oppgavene kan også inngå i tilsvarende krav, eller resultere i ytterligere forsterkning. Ofte er det slik at dersom skal-oppgavene ikke er godkjent, formidles ingen forsterker i det hele tatt (eneste form for negativ straff innen atferdsavtaler). I avtaleplaner inngår det gjerne mulighet til langsiktig sparing av poeng til en større forsterker. Man kan også velge å bruke løsninger der det gis bonus for å følge en atferdsavtale over tid, for eksempel ekstra poeng for å ha vært på skolen hver dag i en uke (Holden & Finstad, 2010, s. 66-68).

Figur 1 er et eksempel laget med utgangspunkt i teorien beskrevet i dette kapitlet.

Atferdsavtale for elev NN.		Skal- oppgaver	Bør- oppgaver	Godkjent
Mandag 05.04.19				
Være på plass i klasserommet kl 08:00		X		X
Fullføre alle oppgavene som læreren deler ut, innen kl 12		X		X
Fullføre leksene til i morgen. Assistent er tilgjengelig for å hjelpe.			X	X
Være i klasserommet så lenge skoletimene varer, de 5 første timene av dagen.		X		X
Utført:	Forsterker			Oppnådd
3 skal-oppgaver	Spille dataspill 20 minutter i siste time			
3 skal- + 1 bør-oppgave	Spille dataspill hele siste skoletime			X
_____		_____		
Signatur elev		Signatur vernepleier		

Atferdsavtaler, enten de er enkle eller komplekse, utformes og evalueres i fellesskap mellom den det gjelder og lærer/miljøterapeut/assistent. I tilfeller hvor personen har behov for en tydelig evaluering av oppgavene, gjøres evalueringsmøtet mer omfattende. Det viktigste er uansett å ha et avklart tidspunkt for når forsterker eventuelt skal formidles, i tråd med evaluering av innsatsen.

Personens behov avgjør hvor lenge atferdsavtaler skal brukes. Så lenge metoden benyttes er det viktig å kartlegge effekt av avtalen, og å evaluere og justere innholdet. Oppgaver som personen mestrer, kan avanseres eller erstattes. Målet er at personen etterhvert finner annen motivasjon for å velge hensiktsmessig atferd, for eksempel gjennom egen motivasjon, erfaring med konsekvenser, å gjøre avtaler med seg selv, eller å motstå problematferden (Holden & Finstad, 2010, s. 69).

3.3.3 Differensiell forsterkning – DRI-/DRA-/DRO-prosedyre

Med differensiell forsterkning menes å forsterke den atferden man ønsker mer av, mens atferd man ønsker å redusere ikke forsterkes. Forsterkningen skjer avhengig av hvor og når atferden skjer, og egenskaper ved atferden.

Det finnes tre versjoner av differensiell forsterkning:

-Differensiell forsterkning av inkompatibel atferd (DRI) handler om å forsterke en atferd som ikke kan gjennomføres samtidig med atferden man ønsker å redusere. Eksempel på dette kan være å forsterke tilstedeværelse i skoletimen (inkompatibelt med skulking).

-Differensiell forsterkning av alternativ atferd (DRA) betyr å forsterke atferd som er et ønsket alternativ til atferden man vil redusere. Her kan det for eksempel være relevant å forsterke det å be om hjelp på en akseptabel måte, fremfor å si i fra på en måte som innebærer roping og banning.

-Differensiell forsterkning av annen atferd (DRO) er å forsterke all annen atferd enn den definerte problematferden. Dette innebærer å formidle forsterker dersom problematferden ikke har forekommet i en gitt periode (Isaksen & Karlsen, 2013, s. 38-39). Dersom dette ikke oppfylles, utsettes forsterkeren til det har gått en ny gitt periode uten forekomst av problematferden (Fredheim & Finstad, 2006, s. 77). Dersom banning er den definerte problematferden, må det defineres tydelig hva som regnes som banning. Videre må det bestemmes tidsintervall, for eksempel 20 minutter. Dersom eleven ikke har bannet i løpet av 20 minutter, formidles forsterker. Hvis eleven banner etter 5 minutter, nullstilles perioden, og det kreves nye 20 minutter uten banning, for at forsterker skal formidles. I praksis vil det da gå 25 minutter.

Forskjellen på disse tre er at i DRI- og DRA-prosedyrer formuleres hvilken atferd som *skal* forsterkes, mens i DRO-prosedyre er det beskrevet hvilken atferd som *ikke skal* forsterkes.

Fredheim & Finstad (2006, s. 71) argumenterer for at DRO ikke kan regnes som ren positiv forsterkning, men at man bør være bevisst av at dette også handler om negativ straff. En forklaring på at prosedyren har effekt er at det å utvise den definerte problematferden, fører til reduksjon eller fravær av positive forsterkere. Dette defineres som negativ straff, og er kanskje det som gjør prosedyren effektiv, mer enn positiv forsterkning.

En svakhet ved DRO er at dersom det forekommer *annen* problematferd enn den definerte målatferden, vil denne bli forsterket (Fredheim & Finstad, 2006, s. 75).

Alle de tre forsterkningsprosedyrene kan brukes i utformingen av atferdsavtaler. Holden (2007, s. 145) poengterer at det er en vanlig holdning at problematferd som reduseres samtidig må erstattes med annen atferd. Dette taler for at DRI og DRA bør benyttes fremfor DRO der det er mulig, også med tanke på innslaget av negativ straff i DRO.

3.3.4 Selvbestemmelse, brukervedvirkning og etikk

En svært viktig forutsetning for å starte med atferdsavtaler er *frivillighet*. Å tvinge det på noen er verken riktig eller hensiktsmessig for samarbeidet (Holden & Finstad, 2010, s. 51). Det er av stor betydning for personens motivasjon at atferdsavtaler selges inn med positiv ordlyd. Ved for eksempel problematferd skal man ikke formulere krav om fravær av problematferden i avtalen, men heller legge inn krav om den ønskede alternative atferden, slik at problematferden utkonkurreres. Dersom motivasjonen virkelig sitter langt inne for personen, kan man forsøke å spille på lag med verger og andre nærpersoner, om å kreve noe av personen før man kan oppnå goder (Holden & Finstad, 2010, s. 76). Dette forutsetter en tydelig etisk bevissthet, når det gjelder hva man har rett til å holde tilbake og ikke. For å tydeliggjøre dette kan man for eksempel ikke holde tilbake penger til mat, men man kan kreve noe av personen for å få tilgang til opplevelser han/hun normalt ikke har, for eksempel en dagstur. I tillegg til det etiske, må man også være bevisst av grensen mellom frivillighet og bruk av tvang og makt.

Damsgaard (2003, s. 49) fremhever at bruk av belønninger kan oppfattes som bestikkelser, og urettferdig overfor andre. Det kan oppleves som særbehandling at noen skal belønnes for å gjøre det andre gjør som en selvfølge. Dette kan bidra til at andre elever krever det samme, selv om de ikke har det samme behovet. Videre kan elever kreve å oppnå noe for alle mulige handlinger, ikke bare de man ønsker å forsterke.

Som Holden og Finstad (2010, s. 48) påpeker er det viktig å være bevisst av hvem atferdsavtalene er til for: at det ikke bare er omgivelsenes behov som er styrende, men at det skal være et hjelpemiddel for brukeren til å velge en atferd som på sikt er mer hensiktsmessig, bidrar til økt selvstendighet eller bedre helse. Man må sikre at det man

gjør er etisk og juridisk riktig, og at den endringen man ønsker å oppnå gjennom atferdsavtalene faktisk er til beste for personen. Damsgaard (2003, s. 49) poengterer også viktigheten av å involvere personen det gjelder i valg av mål for arbeidet, og at det er viktig å sikre at personen læres opp i den type atferd som er ønskelig. Noen ganger kan personer ønske å endre seg, men ikke vite hvordan.

Personer som har kognitive ressurser til å delta i utarbeidelsen av avtaleplanen bør involveres i størst mulig grad. Særlig aktuelt er dette for personer med lett utviklingshemning, og barn i skolealder. Det kan være aktuelt å involveres i forhandlinger om verdi på oppgaver og forsterkere, eller antall oppgaver. Videre kan personen få mulighet til å påvirke bør-oppgavene selv, ved å komme med forslag, stryke eller erstatte enkelte bør-oppgaver, eller lignende. Det er også vanlig å score atferdsavtaler med poeng for antall oppgaver som er godkjent, og personen kan velge om poengene skal spares eller veksles inn i forsterker med det samme (Holden & Finstad, 2010, s. 91). Dersom man ikke har kapasitet til å delta i utformingen fullt ut, kan man involveres i det man har forutsetninger for å mene noe om, for eksempel hvilken periode av døgnet eller uken avtaleplanen skal gjelde for. Å delta i utformingen gir økt eierskap til atferdsavtalen, og bidrar til at det ikke er et verktøy som får personen til å bare «gjøre som andre sier». En annen mulig, og viktig effekt av atferdsavtaler er at personen kan lære eller endre atferd på en måte som gjør ham/hun i stand til å medvirke i større grad (Holden & Finstad, 2010, s. 58).

Moldestad (2008) skriver i sin artikkel at målet med atferdsavtaler er å lære den enkelte å administrere mest mulig av sin egen hverdag, gjennom planlegging, gjennomføring og evaluering av oppgaver og gjøremål. Han påpeker at enkelte mener atferdsregulerende tiltak går utover retten til selvbestemmelse, og fører til en uønsket maktforskyvning fra bruker til tjenesteyter. Å bruke begreper som skal- og bør- oppgaver krever at tjenesteyterne er bevisst sin egen rolle overfor brukeren, som i utgangspunktet har samme rett som alle andre til å bestemme selv og ikke bli bestemt over. Andre hevder at individuelt tilpassede atferdsavtaler er nødvendig og hensiktsmessig overfor mennesker med utviklingshemning, for å motivere til planlegging, deltagelse og mestring på den dagligdagse arena. Man kan også se det som at atferdsavtaler ivaretar brukermidvirkning og selvbestemmelse, fordi brukeren selv velger hvilke oppgaver han/hun vil gjøre.

Verktøyet inkluderer velkjente prinsipper fra anvendt atferdsanalyse og blir i dag hovedsakelig brukt overfor mennesker med utviklingshemming av lettere til moderat grad. Struktur og lik praksis fra personalets side er av stor betydning i arbeidet med atferdsavtaler (Moldestad, 2008).

Atferdsavtaler kan fungere som erstatning for dagsplan, for personer som har behov for struktur og forutsigbarhet. Videre gir det større mulighet for selvbestemmelse og valgmuligheter, enn en dagsplan gjør, og generelt økt mulighet til å påvirke egen hverdag.

3.3.5 Hvem passer atferdsavtaler for?

Holden og Finstad (2010, s. 37-38) beskriver hvem atferdsavtaler er aktuelt for. En forutsetning for å nyttiggjøre seg av metoden er en viss grad av språklig forståelse, og i tillegg må personen være i stand til å forstå prinsippet for avtaler generelt. Ved demens, alvorlig psykose eller tyngre grad av utviklingshemning er atferdsavtaler lite aktuelt. Videre er det heller personens utfordringer enn personens diagnose som bør være utgangspunktet. Her følger noen eksempler på aktuelle utfordringer. Flere er høyst relevante utfordringer blant skoleelever med behov for tilpasset opplæring:

-Personer som mangler motivasjon til å endre atferd. Med dette menes tilfeller som ikke er så alvorlige at bruk av tvang og makt er riktig eller nødvendig, men der det er ønskelig at personen velger annen atferd (Holden & Finstad, 2010, s. 40-41).

-Personer som egentlig mestrer ferdigheter og oppgaver, men som på grunn av hjelpavhengighet ikke utfører disse. Hjelpavhengigheten skyldes å ha fått mye bistand over tid, og blitt avhengig av påminnelser, instruksjoner og eventuelt også håndledning. Her kan særlig det å starte på en oppgave være en utfordring, eller at man stopper opp underveis i en oppgave (Holden & Finstad, 2010, s.42).

-Høy grad av impulsivitet kan føre til at man ikke velger det som er mest hensiktsmessig, men det som frister mer der og da. Eksempel kan være en person med ADHD som kjenner til uheldige langtidskonsekvenser av en handling, men der impulsiviteten hindrer en i å velge hensiktsmessig.

-Motkontroll: det vil si en reaksjon på uønsket forsøk på påvirkning. Særlig aktuelt på dette området er problematferd, for eksempel som en reaksjon på et krav man ønsker å unnslippe.

-Personer som har en lite ansvarsfull livsstil, som har havnet i en rolle der de forventer og er vant til at andre ordner opp og tar ansvar. Dette kan for eksempel være barn som opplever å få minimale krav fra foreldrene, eller en person med utviklingshemning som personal stiller for få krav til (Holden & Finstad, 2010, s.41).

-Personer som i liten grad ivaretar egen helse, og som gjør valg som er skadelige over tid. Eksempler her kan være hyppig røyking, å ikke følge opp medisiner, eller leve så passivt at det er helseskadelig (Holden & Finstad, 2010, s.41-42).

På grunn av fleksibiliteten og at atferdsavtaler passer for så mange ulike mennesker, er det aktuelt å bruke metoden i tjenester til personer med utviklingshemning, i oppfølging av pasienter på psykiatriske avdelinger og DPS, i rusbehandling poliklinisk eller i institusjon, i familier overfor barn, innen barnevern, på skoler, i barnehager, og i kriminalomsorgen både i og utenfor fengsel. Holden og Finstad (2010, s. 47-48) oppgir at atferdsavtaler er brukt på alle de nevnte områdene, men er nok mest kjent i bruk overfor personer med lett utviklingshemning.

Atferdsavtaler bør være skriftlige, for å dokumentere tiltaket (Holden & Finstad, 2010, s. 59). Effekten av atferdsavtaler er i hovedsak knyttet til positiv forsterkning, som er en godt dokumentert prosedyre. På sikt kan nye vaner, eget ønske om å endre atferd, eller økt selvkontroll være det som gjør at atferdsavtalen har effekt, mer enn forsterkeren. Dette kan avdekkes ved å trappe ned forsterkningen, uten at det har innvirkning på atferden eller oppfyllelsen av atferdsavtalen (Holden & Finstad, 2010, s. 52-53).

3.4 Atferdsavtaler overfor ulike utfordringer

3.4.1 Problematferd

Kroken, Ottersen og Holden (2011) gir i sin artikkel eksempel på hvordan atferdsavtaler ble benyttet for å redusere problematferd hos en elev på grunnskolenivå. Eleven hadde

normalt evnenivå, men var impulsiv, hadde ADHD, og hadde enkelte særegenheter. Målet med tiltaket var å øke elevens faglige innsats, og å endre samhandling preget av unnslippelsesatferd. I eksemplet ble det brukt forsterkning i form av DRO (se kapittel 3.3.3). Observasjoner tilsa at elevens problematferd ble positivt forsterket av oppmerksomhet. I samme eksempel ble det gjennomført ekstinksjon av unnslippelsesatferd. Her var utgangspunktet problematferd som ble negativt forsterket ved å slippe unna oppgaver (Kroken et al, 2011, s. 9-10). Ekstinksjon innebærer at det ikke lenger formidles forsterker i forbindelse med atferd som har blitt forsterket tidligere. Konsekvensen er at forekomsten av atferden reduseres (Isaksen & Karlsen, 2013, s. 40).

I eksemplet til Kroken et al (2011, s. 11-12) ble det brukt tegnøkonomi sammen med DRO. Eleven fikk poeng for å ikke ha vist den definerte problematferden i løpet av en hel skoletime. Poengene ble spart for å veksles inn i forsterkere med ulik verdi. Forsterkerne var aktiviteter man visste var attraktive for eleven. Eleven fikk ekstra poeng dersom det ikke hadde vært tilfeller av problematferd en hel skoledag, for å øke motivasjonen. Resultatet av tiltaket ble en positiv atferdsendring hos eleven, der omfanget av problematferden sank raskt, uten bruk av inngripende tiltak. Eleven fokuserte mer på skolearbeidet, og relasjonen til medelever og lærere ble bedre (Kroken et al, 2011, s. 12-13).

3.4.2 Skolenekting

Holden, Sällman, Larsen, & Andersen, (2011, s. 79-80) innleder med en definisjon på skolenekting, som utelukker årsaker som handler om engstelse (skolevegning) eller skulk (der man oppnår å kunne gjøre noe mer attraktivt). Forfatterne ønsker med dette å bruke et nøytralt begrep som ikke sier noe spesielt om atferdens funksjon, eller hvordan den forsterkes. I artikkelen beskrives atferdsanalytisk behandling av en 15 år gammel gutt som i lengre tid hadde vært nærmest fraværende fra skole og arbeidspraksis helt siden starten av ungdomskolen. Han beskrives som litt svak evnemessig, diagnosen lett utviklingshemning ble vurdert men ikke satt. Hans forsinkede utvikling ble forklart med manglende erfaringer, på grunn av angstproblematikk som gjorde at han unngikk mange situasjoner. Han mestret mange skolefag godt, hadde normalt fungerende venner, var praktisk og sosial. Eleven beskrev kvalme, engstelse og svimmelhet, gjerne i tilknytning til situasjoner han ville unngå. Man antok at han unngikk angstfremkallende situasjoner ved å

nekte å gå på skolen, og at atferden var negativt forsterket (Holden et al 2011, s. 81-82). Fravær fra skolen ble positivt forsterket av å kunne bruke internett og tv hjemme. Det ble først forsøkt eksponering for ubehagelige situasjoner, og ekstinksjon av verbale forsøk på å bli hjemme fra skolen. Dette førte til at han oftere kom seg på skolen, men han ble ikke værende hele dagen. Målet var således ikke nådd, og tiltaket ble justert som følger: man antok at positive forsterkere, i form av blant annet tv og internett hjemme, var blant grunnene til at han ikke fullførte skoledagene. Det ble i samarbeid med eleven inngått atferdsavtale, som innebar oppgaver som å stå opp og legge seg innen visse tidspunkt, møte opp på skolen til rett tid, og bli værende hele skoledagen. Ved manglende gjennomføring mistet han tilgangen til de positive forsterkerne han hadde hjemme resten av dagen og påfølgende dag. Dersom han forsøkte å forlate skolen før endt skoledag, ble han fulgt tett av en assistent som nektet ham å forlate skolens område. Eleven opplevde dette ubehagelig, og tiltaket hadde god effekt gjennom positiv straff (Holden et al 2011, s. 83-84). Da det her er snakk om bruk av straff er det viktig å påpeke at tiltakene ble igangsatt etter at eleven hadde sagt seg enig i og signert atferdsavtalen. Opplegget forutsatte et tett samarbeid mellom skole, hjem og behandlere for å lykkes. Etter at tiltaket ble justert fikk eleven straks 100 % oppmøte på skolen, og fullførte dagene. Det beskrives at eleven selv var fornøyd med endringen, og på skolen ble det observert høyere deltakelse og mestring, og tegn til at eleven trivdes. Det poengteres også i artikkelen at det finnes svært få norske studier som gjelder skolenekting.

3.4.3 Manglende gjennomføring av oppgaver

Holden & Finstad (2010, s. 195-196) beskriver bruk av atferdsavtaler overfor en gutt i ungdomsskolealder, med svært mangelfulle skoleprestasjoner. Han hadde normalt evnenivå, men nektet å gjøre skoleoppgaver, møte til time, og å ta imot beskjeder. Han fikk fylle dagene med aktiviteter som kan defineres som fritidsaktiviteter: internettbruk, skating, innebandy etc, med lærer tilstede.

Det ble laget timeplan til gutten, med informasjon om tema for hver time og ansvarlig lærer. I begynnelsen av hver time fikk gutten beskjed om hva som skulle gjøres, som vanligvis innebar oppgaver som kunne fullføres i løpet av 15-20 minutter. I tillegg til dette ble det inngått atferdsavtaler med gutten, som gikk ut på at han fikk gjøre en aktivitet han ønsket i slutten av hver time, hvis han hadde gjort oppgavene og ikke vist problematferd. Den ønskede aktiviteten ble avtalt på begynnelsen av timen, og hvis han oppfylte kravene til avtalen, ble aktiviteten tilbudt ham umiddelbart. Han kunne også velge og spare til

større aktiviteter, og kunne oppnå bonus ved å gjennomføre mange nok hele skoledager etter avtalen. Atferdsavtalene var i bruk i hele niende og tiende klasse, og i gjennomsnitt ble 79 % av timene per uke bedømt som godkjent. Den vanligste grunnen til at han ikke fikk timer godkjent var at eleven nektet å gjøre oppgaver. Læreren ga ingen respons på dette, og konsekvensen for eleven var at han ikke fikk tilgang til den valgte aktiviteten i slutten av timen, og kom ikke videre med sparingen til større aktiviteter. Det oppsto kun en episode med utagering etter at atferdsavtalene ble inngått. En utfordring i arbeidet med eleven var at atferdsavtalene måtte følges opp av inntil 8 ulike ansatte. I løpet av de to skoleårene ble atferdsavtalene ikke endret i særlig stor grad, og tiltaket var såpass enkelt å gjennomføre at veiledning fra habiliteringstjenesten ikke var nødvendig oftere enn ca en gang per måned.

4.0 Drøfting

4.1 Oppsummering av funn

Rapporten ”Inkluderende fellesskap for barn og unge” (Nordahl mfl., 2018) viser utfordringer med segregering av elever med behov for tilpasset opplæring, og utenforskap. Dette samsvarer ikke med visjonen ”en skole for alle” (Damsgaard, 2003, s. 22), og bidrar til å opprettholde et skolemiljø som er lite inkluderende og åpent for mangfold. Tilbudet i såkalte forsterkede avdelinger har ofte lav kvalitet og gir dårlig læringsutbytte, og mye av oppfølgingen gis av ufaglært personal. Videre er det mangel på individuell tilpasning, både i ordinær klasse og i egne opplæringstiltak. Fordi dårlige skoleprestasjoner sies å være en av de største risikofaktorene for å utvikle psykososiale problemer (Ogden, 2012, s. 25-26), er det derfor etter min mening stor fare for at utenforskapet som elevene opplever allerede i grunnskolen, vil forplante seg utover i voksenlivet. Jeg tenker at ved å arbeide med elevens motivasjon og atferd, kan eleven bli mer tilpassningsdyktig og tilgjengelig for opplæring, og kanskje komme ut av en ond sirkel.

4.2 Atferdsavtaler som virkemiddel

Atferdsavtaler er kjent for å ha god effekt på problematferd (Holden & Finstad, 2010, s. 43). Av den grunn kan metoden tenkes å være et godt verktøy til bruk i skolen, som et middel for å motvirke utenforskap på grunn av atferdsvansker. Vernepleiere i skolen kan med fordel være en pådriver for bruk av metoden. Både for elever i ordinær klasse som strever med å tilpasse seg, og de som allerede er flyttet til alternative tilbud, kan metoden benyttes for at eleven skal velge mer hensiktsmessig atferd. Konsekvenser av dette kan være at flere elever klarer å bli værende i sin ordinære klasse, og unngår å havne utenfor fellesskapet. Tilsvarende kan enkelte elever som har hatt større utfordringer forhåpentligvis bli flyttet tilbake til sin ordinære klasse igjen. Holden & Finstad (2010, s. 14) poengterer at atferdsavtaler ofte har effekt for personer hvor mye er prøvd uten å lykkes, som man kan anta er tilfellet for en del av elevene som tas ut av den ordinære klassen.

Momenter som taler for at atferdsavtaler kan være en egnet metode i arbeidet mot utenforskap, er at metoden skal få eleven til å velge ”mer hensiktsmessig atferd” (Holden

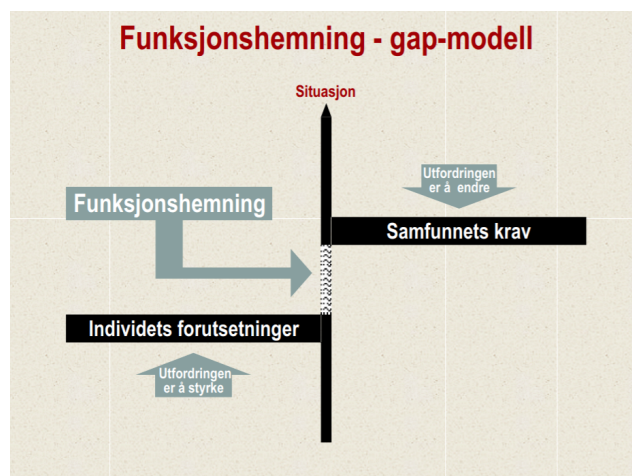
& Finstad, 2010). Det vil si å påvirke det som er begrunnelsen for at mange elever segregeres. At dette skjer ved bruk av forsterkere, oppleves kunstig av enkelte, men kan forsvares med at det er bedre at handlingen utføres under kunstige forsterkningsbetingelser, enn at handlingen ikke utføres i det hele tatt (Holden & Finstad, 2010, s. 51). I forbindelse med atferdsvansker kan man anta at eleven selv ikke ser behov for å endre seg, da atferdsvansker ofte kan ha innslag av blant annet manglende motivasjon og opposisjonell atferd. Da atferdsavtaler forutsetter frivillighet, og på den måten kan påvirke motivasjonen på en annen måte enn å bli påtvunget et tiltak, må man kunne si at bruk av forsterkere er verdt det. Så kunstig kan man heller ikke si at bruk av belønninger er, da dette er noe som forekommer naturlig for oss alle, bare i en mer normalisert form. Dette er også målet for atferdsavtaler på sikt: at eleven i større grad skal styres gjennom å selv se hvilken atferd som lønner seg, og å kunne gjøre avtaler med seg selv.

Skolen bør starte tidlig å behandle atferdsvansker, for å forebygge at problemene blir så store at eleven ikke fungerer i ordinær skole. Nordahl mfl (2018) fremhever også at det tar for lang tid før elever som sliter får hjelp. Det at atferdsavtaler er enkelt å administrere, og kan brukes overfor svært mange utfordringer, gjør det til en metode man burde kunne ha nytte av i skolen. Metoden kan gjerne være del av et individuelt tilpasset opplæringstilbud, uten at det er altfor ressurskrevende. En svært viktig faktor er også at metoden trolig vil oppleves lite stigmatiserende for elevene som bruker den, men kan kanskje heller ses som et gode andre ikke får. En bakside ved dette er at andre elever kan ville kreve det samme for å yte noe. Metoden kan brukes hvor som helst, det vil si også for en enkeltelev innenfor den vanlige klassen.

4.3 Kompetanseheving

Selv om metoden som nevnt er enkel å administrere, skal man ikke bagatellisere behovet for å bli fulgt opp av kompetente personal. Dersom man klarer å redusere atferdsvansker, vil eleven kunne bli mer tilgjengelig for opplæring. Dette taler for at man bør prioritere å ansette miljøterapeuter eller flere lærere, fremfor ufaglærte assistenter til å følge opp disse elevene. Dersom man satser på, og skreddersyr opplæringstilbud til disse elevene, er det ikke sikkert at behovet for tilpasset opplæring blir varig, slik situasjonen gjerne er i dag. Dette har stor betydning for å unngå utenforskap, som det er fare for at videreføres inn i voksenlivet.

Vernepleieres kompetanse kan være en stor ressurs både på individ- og systemnivå. Blant annet kan dette tydeliggjøres gjennom GAP-modellen, hentet fra Stortingsmelding 40 (Sosialdepartementet, 2003, s. 9-10). Modellen beskriver hvordan en funksjonshemming kan forstås som et misforhold mellom samfunnets krav og individets forutsetninger (figur 2). I møtet med personer med funksjonshemming eller andre utfordringer som skaper misforhold, må man fokusere på tiltak som minsker dette gapet, enten ved å fokusere på rammebetingelsene (pådriver-fokus), eller å arbeide med å styrke personens kapasitet (partner-fokus). (Brask et al, s.2016, s. 41-42).



Figur 2: Gap-modellen, hentet fra Stortingsmelding 40, s. 9

Overført til arbeid med elever med atferdsvansker kan man se atferdsavtaler som det hjelpemidlet som skal til for å kompensere for utfordringene enkelte elever har, og som tetter "gapet". Atferdsavtalen kan styrke elevens forutsetninger for å delta i undervisningen, ved å gi struktur og oversikt. Videre kan krav fra skolens side justeres gjennom atferdsavtalen, for eksempel ved å redusere kravet til skoletimens varighet, for å avhjelpe konsentrasjonsproblemer.

4.4 Relasjonelt arbeid som virkemiddel

Atferdsavtaler som metode fokuserer lite på relasjonelt arbeid. Holden & Finstad (2010, s. 36) hevder at metoden kan ha effekt uavhengig av hva som er årsaken til den uønskede atferden, og at funksjonell analyse ikke er avgjørende. Allikevel fremheves det at en god relasjon ofte er en forutsetning for å starte med atferdsavtaler (Holden & Finstad, 2010, s.

15), og at metoden også kan påvirke relasjonen i positiv retning. Relasjon og metode utfyller hverandre. Røkenes & Hansen (2012, s. 24) argumenterer for at det å skaffe seg forståelse for hva atferden kommer av, og hvilken funksjon den har, bidrar til å se eleven. Med tanke på å utvikle en god relasjon mellom elev og hjelper, er det av stor betydning for eleven å føle seg sett og forstått. Undersøkelser viser at det er relasjonen som er av størst betydning, og ikke hvilken metode man bruker (Røkenes & Hansen, 2012, s. 25). I en god relasjon vil det være større sjanse for at eleven har tro på arbeidet som hjelperen gjør, som igjen har betydning for resultatet. For elever som gjerne viser opposisjonell atferd, vil tillitsskapende arbeid være viktig. Holden (2009a, s. 242) påpeker også viktigheten av at behandlingen må være sosialt valid. Atferdsavtaler kombinert med relasjonelt arbeid, vil kunne være et godt utgangspunkt. Atferdsavtaler alene vil ikke fungere hvis man ikke har eleven på lag, og har en frivillig enighet om avtalen. Videre vil det relasjonelle arbeidet alene kanskje ikke ha like stor effekt når det gjelder atferdsendring. Atferdsavtaler bidrar med en tydelighet i forhold til forventninger, og belønninger som gjør det attraktivt å endre atferd.

Generelt bør atferdsavtaler ha et positivt fokus. I forbindelse med atferdsvansker kan det være lett å havne i en ond sirkel med fokus på det som er uønsket, eller at eleven omtales med negative egenskaper. Som Damsgaard (2003, s. 74) skriver er det viktig å fokusere på hva eleven *gjør* isteden. Sån sett vil atferdsavtaler være et godt hjelpemiddel, med fokus på atferd (og ikke egenskaper) med en positiv ordlyd.

4.5 Ethiske vurderinger

Som nevnt er frivillighet og prinsippet om avtaler viktige momenter. Man må være bevisst av at atferdsavtaler ikke inngår i en relasjon der eleven kan føle seg nødt til å oppfylle avtalen på grunn av ujevn maktbalanse, eller føler at han/hun mister tilgang til viktige goder ved å ikke holde seg til atferdsavtalen. Videre kan det oppstå dilemmaer når det gjelder hvem som skal definere hva som regnes som hensiktsmessig atferd, og hvilke mål som bør gjelde for personen. Her kan man for eksempel i størst mulig grad legge normer og regler til grunn, for å unngå at personlige meninger spiller inn.

Bruk av atferdsavtaler innebærer ofte differensiell forsterkning i form av DRO-prosedyre. Fredheim & Finstad (2006) mener som nevnt at denne har innslag av negativ straff, og

man bør heller bestrebe og erstatte problematferd med inkompatibel eller alternativ atferd (DRA eller DRI-prosedyrer). Dette vil også være mer sosialt akseptert, og påvirke elevens evne til å fungere i fellesskapet på en positiv måte.

Formålet med atferdsavtaler er at eleven skal endre sin atferd. Dette innebærer igjen at det er eleven som skal tilpasse seg skolen, og ikke motsatt. Det bør være en forutsetning at skolen også jobber mot et større mangfold og mer inkluderende fellesskap. Som utgangspunkt bør segregerte tilbud bare være aktuelt for dem som faktisk ønsker det og har best utbytte av det, og ikke en form for å bli kvitt et problem. Inkludering og mangfold er ikke bare viktig for dem som står i fare for å havne utenfor, men er også viktig for å skape toleranse for ulikheter blant andre elever. Både elever med atferdsvansker og øvrige elever trenger å sosialiseres med hverandre, for å utvikle sin sosiale kompetanse. Dette forebygger både fysisk og sosialt utenforskap.

Ifølge Nordahl-rapporten bør skolen arbeide for å være et mer inkluderende fellesskap med rom for større mangfold. Det vil allikevel være et dilemma knyttet til i hvor stor grad skolen skal tilpasses eleven, og om inkludering skal gå på bekostning av andre elever, for eksempel hvis det påvirker kvaliteten på undervisningen. Skolen vil også ha en utfordring i møte med elever som ikke ønsker å endre seg, eller selv ser behovet for dette. Dette er en utfordring som eksisterer uansett, og man vil ikke ha noe å tape på å motivere elever til å inngå atferdsavtaler. Gjennom relasjonelt arbeid, frivillighet, involvering og inkludering vil man kunne oppnå atferdsendring, som kan bidra til redusert behov for segregerte tilbud. Dette vil være et skritt på veien mot å skape et inkluderende fellesskap for alle barn og unge i skolen.

4.6 Konklusjon

Iversen uttaler seg i Delta (2017) om at ”det er på tide å anerkjenne vernepleieres innsats i skolen”. Han begrunner dette blant annet med at vernepleiere vil kunne bidra både i pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid i skolen, og være en pådriver for bedre inkludering av elever. Etter å ha satt meg inn i dagens situasjon for elever som har behov for tilpasset opplæring, er det min oppfatning at det er stort behov for vernepleieres kompetanse i grunnskolen. Vernepleiere kan arbeide både på individ- og systemnivå, for å

legge til rette for et mer inkluderende fellesskap, og en skole som kan sikre kvalitet og individuell tilpasning i tilbudet til alle elever.

Slik jeg oppfatter atferdsavtaler som metode, mener jeg at dette er et verktøy utsatte elever bør få mulighet til å teste. Kombinert med fokus på en god relasjon mellom elev og fagperson, og økt kompetanse rundt eleven, er det all grunn til å se for seg at bruk av atferdsavtaler vil kunne snu en negativ trend for mange elever.

5.0 Oppsummering

I oppgaven har jeg forsøkt å belyse dagens situasjon for elever som har behov for tilpasset opplæring, og hvordan atferdsavtaler kan bidra til å motvirke utenforskap. Jeg har brukt litteraturstudie som metode for å finne teori og forskning om de ulike temaene. I arbeidet med problemstillingen har jeg forsøkt å gjøre nødvendige avgrensninger, og å tydeliggjøre hvilket fokus jeg ønsker å ha i oppgaven. Gjennom litteratursøket ble jeg oppmerksom på funnene knyttet til utenforskap, som jeg ønsket å ha som hovedfokus. Jeg valgte å avgrense oppgaven til å gjelde elever med atferdsvansker, fordi dette er en type utfordring som gjelder mange.

Jeg har drøftet om atferdsavtaler kan være et godt verktøy for å motvirke bruk av segregerte opplæringstilbud, og i så fall hvordan.

Litteraturliste

- Brask, O.D., Østby, M. & Ødegård, A. (2016). *Vernepleierens kjerne roller. En refleksjonsmodell*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Isaksen, J. & Karlsen, A. (2013). *Innføring i atferdsanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordlund, I., Thronsen, A. & Linde, S. (2015). *Innføring i vernepleie. Kunnskapsbasert praksis. Grunnleggende arbeidsmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hansen, P.-H. (2012). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Selvvalgt pensum:

- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fellesorganisasjonen [FO] og Utdanningsforbundet. (2012, oktober). *Tverrfagleg samarbeid i skulen - god og trygg skulekvardag for alle elevar*. Hentet fra <https://www.fo.no/getfile.php/1314227-1550823313/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/brosjyre%2520tverrfaglig%2520samarbeid.pdf>
- Fredheim, T. & Finstad, J. (2006). Negativ straff i form av response cost og DRO i behandling av problematferd. Teori og praksis. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse, årgang 33* (2), 71-81.
- Holden, B. (2007). Kor nødvendig er det å erstatta problematferd med alternativ eller annan atferd? *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse, årgang 34* (3), 154-159.
- Holden, B. (2009a). Hvordan kan vi oppnå gode relasjoner til klienter med utviklingshemning i atferdsanalytisk behandling? *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse, årgang 36* (4), 241-259.
- Holden, B. (2009b). Er gode relasjoner mellom terapeut og klient forenlig med atferdsanalyse i behandling og opplæring av personer med utviklingshemning? *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse, årgang 36* (4), 199-220.
- Holden, B. & Finstad, J. (red.). 2010. *Atferdsavtaler. Et hjelpemiddel for å velge hensiktsmessig atferd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holden, B., Sállman, J.-I., Larsen, U. & Andersen, S. M. (2011). Behandling av skolenekting hos 15 år gammel gutt ved hjelp av ekstinksjon og atferdsavtaler. *eMagasin for atferdsanalyse, årgang 1* (2), 66-73.

Iversen, B. H. (2017, 21. mars). Vernepleiernes rolle i skolen må styrkes. Hentet fra: https://delta.no/yrke/vernepleierforbundet/vernepleiernes-rolle-i-skolen-m-styrkes?fbclid=IwAR1RIZK6RDf89xySkpFPpIKaDviC3m_zXTk0vf8iINHwutuKn3-av132EqM

Jelstad, J. & Holterman, S. (2012, 21. September). De nye spesialskolene. Elevene som ikke finnes. *Utdanning, nr 15*, 12-19. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-utdanning/apen-ikke-passord/2012/utdanning-15-2012.pdf>

Kroken, J., Ottersen, K.-O. & Holden, B. (2011). Bruk av tegnøkonomi og atferdsavtaler i behandling av problematferd hos en ung gutt på skolen. *eMagasin for atferdsanalyse, årgang 1* (1), 8-14.

Kunnskapsdepartementet. (2019, 5. februar). Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612213/>

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Ogden, T. (2012). Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen. *Bedre skole* (4), 23-27.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>

Sosialdepartementet. (2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer* (St.meld. nr. 40 (2002-2003)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/sec1#KAP1-5>