



Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Institutt for pedagogikk – Lillehammer

SPE3006

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Etiske betenkeligheter som kan avdekkes i fagprosedyren for EIBI

Gjennom perspektiver fra H. Skjervheim & B. F. Skinner

Ethical concerns that can be revealed in the procedure of EIBI

Through perspectives of H. Skjervheim & B. F Skinner

Ingerid Berg Kjæmperud

Kandidatnummer: 5

Høsten 2022

Forord

En æra er snart ved veis ende, og jeg er ferdig med det som til nå har virket som livets største prosjekt; masteroppgaven. Denne reisen har virket så lang, og nå er jeg altså her. Jeg er mildt sagt glad for at jeg nå kan levere fra meg noe jeg er stolt over, og som jeg har jobbet iherdig med det siste året, og spesielt de siste månedene frem mot levering. Det har vært tøft, og ikke noe jeg anbefaler videre, å kombinere et fulltids masterstudium med fulltidsjobb, nå som kontaktlærer for 1.klasse. Det har vært stunder hvor jeg har hatt lyst til å gi opp, og hvor jeg har revurdert om dette er noe for meg. Jeg er nå lettet, glad og føler meg tom etter å ha levert fra meg denne oppgaven. Jeg er stolt av at jeg har fått til å gå inn i forskerrollen og produsert en masteroppgave med de forutsetningene jeg har hatt.

Denne oppgaven hadde aldri blitt til uten ekstremt gode støttespillere, heiarop og forståelse. Familien min, venner og kollegaer – tusen takk! En spesiell takk vil jeg rette til min samboer Magnus, som har vært verdens beste til å støtte meg og holde fortet hjemme. Jeg er evig takknemlig for deg.

Takk også til veilederen min, Synnøve Myklestad, for å være godt forberedt til veiledninger og for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Du har sett visjonen i oppgaven min og hjulpet meg med å heve den flere hakk.

Nå lukker jeg pc-en min til fordel for annet som har stått på vent i en periode.

Ingerid Berg Kjæmperud

Sandefjord, 15/9-22

Sammendrag

Denne masteroppgaven er et resultat av et masteroppgaveprosjekt med den utformede problemstillingen: *Hvilke etiske betenkeligheter kan avdekkes i fagprosedyren for EIBI gjennom Hans Skjervheims og Burrhus Frederic Skinners perspektiver?* Prosjektets tema knyttes derfor til atferdsmodifiseringsprogrammet EIBI, som er basert på anvendt atferdsanalyse, og som i stor grad brukes i norske barnehager i dag for barn med autismspekterforstyrrelser (ASF). Anvendt atferdsanalyse er en tilnærming innenfor vitenskapstradisjonen behaviorismen, som fokuserer på kvantitativ analyse og endring av observerbar atferd. Fagprosedyren er av Nordlandssykehuset (2015) utarbeidet som en manual, og beskriver rammene rundt, og målet ved, intervensjonen.

Det finnes en rekke lignende atferdsmodifiseringsprogrammer i Norge, og ikke alle retter seg direkte mot barn med ASF. Felles for dem alle er likevel at de tilknyttes kritiske perspektiver som hevder at programmene oppleves mekaniske og for lite opptatt av menneskelig variasjon. Kritikerne retter seg mot etiske perspektiver som fremkommer i programmene, som implisitt kommer til syne i det menneske- og vitenskapssyn som ligger til grunn for intervensjonene. På bakgrunn av det, er et forskningsspørsmål i denne masteroppgaven utformet slik: *På hvilken måte er maktforholdet mellom barn og voksen i arbeidet med atferdsanalytiske programmer problematisk i pedagogisk sammenheng?*

Dette masterprosjektet er opptatt av etiske perspektiver og eventuelle betenkeligheter som det er mulig å avdekke i fagprosedyren for EIBI. På bakgrunn av at det foreligger motstridende oppfatninger av EIBI, og uenighet knyttet til vektlegging av etiske aspekter i intervensjonen, dukket det opp et behov for å tydeliggjøre dette polariserte forholdet. Derfor er det i dette prosjektet gjennomført en analyse av fagprosedyren etter etiske betenkeligheter og bemerkelser, som senere er knyttet opp mot, og drøftet i lys av, H. Skjervheim og B. F. Skinner. Det er to svært sentrale representanter for to vitenskapstradisjoner som står i et tydelig motsetningsforhold til hverandre. På bakgrunn av det, er nye forskningsspørsmål formulert: *Hvilke etisk betenkelige formuleringer som opptrer i fagprosedyren for EIBI kan knyttes til idealtypene Skjervheim og Skinner representerer? Og Hvilke motsetninger og polariserende idéer finnes hos Skjervheim og Skinner?*

I dette masterprosjektet ønsket jeg gjennom min lesning av Skjervheim og Skinner, å vise til etiske perspektiver jeg, som forsker innenfor det spesialpedagogiske feltet, opplever er problematisk å forene. Den norske barnehagen, som arena for programorienterte intervensjoner, preges av to pedagogiske tradisjoner. Tradisjonelt er barnehagepedagogikken forankret i den tyske *pädagogik*-tradisjonen. Den bygger på et etisk verdigrunnlag der barnets frie vesen står sentralt. Til tross for det, preges barnehagen i dag av den angloamerikanske *education*-tradisjonen, spesielt på bakgrunn av nyere styringsdokumenter som har satt *tidlig innsats*-perspektivet på dagsorden. I et slikt perspektiv bør barns problemer tidlig avdekkes, og løses gjennom tidlig innsatte tiltak (Seland, 2020, s. 13; Vik, 2014, s. 9). Et forskningsspørsmål i den forbindelse er: *Hvilken rolle har barnehagepedagogikken i forhold til etiske overveielser knyttet til atferdsanalytiske programmer?*

Funnene i dette masterprosjektet tyder på at det er grunnlag for å reflektere omkring etiske perspektiver i opplæringsprogrammer som brukes i Norge i dag.

Abstract

This master's thesis is the result of a master's project with the following research question: *Which ethical concerns can be revealed in the procedure for EIBI through perspectives of Hans Skjervheim and Burrhus Frederic Skinner?* The project's theme is therefore linked to the EIBI behaviour modification program, which is based on applied behaviour analysis and is widely used in Norwegian kindergartens for children with autism spectrum disorders (ASD). Applied behaviour analysis is an approach within the scientific tradition of behaviourism, which focuses on quantitative analysis and change in observable behaviour. As a manual the, clinical procedure has been prepared by Nordlandssykehuset (2015) and describes the time and objective of the intervention.

There are several similar behaviour modification programs in Norway, and not all of them directly target children with ASD. Common to all of them, however, is that they are linked to critical perspectives that claim that the programs are perceived as mechanical and are not concerned with a human variation. The critics focus on ethical perspectives that emerge in the programs, which are implicitly reflected in the view of humanity and science that underlies the interventions. Against this background, a research question in this master's thesis is formulated as follows: *In what way is the power perspective between child and adult in the work with behavioural analytical programmes problematic in an educational context?*

This master's project is concerned with ethical perspectives and any concerns that can be uncovered in the procedure for EIBI. Considering conflicting perceptions of EIBI, and disagreement related to the emphasis on ethical aspects of the intervention, a need arose to clarify this polarised relationship. Therefore, in this project, an analysis of the professional procedure has been carried out after ethical concerns and remarks, which are later linked to, and discussed considering H. Skjervheim and B. F. Skinner. These are two central representatives of two traditions of research that are in distinct opposition to each other. Therefore, research questions arose: *Which ethical concerned formulations can be linked to the ideal types that Skjervheim and Skinner represents? And What contradictions and polarizing ideas exist in Skjervheim and Skinner?*

In this master's project, through my reading of Skjervheim and Skinner, I wanted to refer to ethical perspectives that I, as a researcher in the special pedagogic field, find complicated to

reconcile. The Norwegian kindergarten, as an arena for program-oriented interventions, is characterised by two pedagogical traditions. Traditionally, kindergarten pedagogy is rooted in the German tradition, *pädagogik*. It is based on ethical values where the child's free being is central. Despite this, kindergartens today are characterized by the Anglo-American *education* tradition, especially based on recent governing documents that put the early intervention perspective on the agenda. In this perspective, children's problems should be identified at an early stage and solved through early interventions (Seland, 2020, p. 13; Vik, 2014, p. 9). Therefore, a research question in this regard is: *What role does early childhood education have in relation to ethical considerations related to behavioural analytical principles?*

The findings in this master's project indicate that there is a basis for reflecting on ethical perspectives in program-oriented interventions used in Norway.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	4
1 PRESENTASJON.....	8
1.1 INNLEDNING	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	10
1.3 KUNNSKAPSSTATUS	11
1.4 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA OG HENSIKT MED OPPGAVEN	13
1.5 AVGRENSNINGER OG BEGREPSAVKLARINGER.....	14
1.6 OVERSIKT OVER OPPGAVENS STRUKTUR.....	15
2 TEORETISK BAKGRUNN.....	17
2.1 AUTISMESPEKTERFORSTYRRELSER (ASF).....	17
2.1.1 HISTORISK PERSPEKTIV OG TIDLIGE TANKER OM ASF.....	17
2.1.2 VANSKER OG DIAGNOSETREKK VED AUTISME.....	18
2.1.3 BARNEAUTISME OG DIAGNOSEKRITERIER.....	20
2.2 BEHANDLINGS- OG OPPLÆRINGSFORMER FOR BARN MED ASF.....	21
2.3 ANVENDT ATFERDSANALYSE SOM OPPLÆRINGSFORM FOR BARN MED ASF.....	22
2.3.1 EIBI/TIOBA.....	23
2.3.2 FAGPROSEDYREN FOR EIBI	26
2.3.3 LOVAAS OG DTO.....	27
2.3.4 DOKUMENTASJON AV EFFEKT	29
2.3.5 KRITIKK AV ATFERDSANALYTISKE PROGRAMMER	29
2.4 TIDLIG INNSATS I ET UTDANNINGSPERSPEKTIV	30
2.5 ETIKK I PEDAGOGIKK.....	32
3 HANS SKJERVHEIM.....	36
3.1 FORANKRING OG HISTORIKK.....	36

3.2 DET INSTRUMENTALISTISKE MISTAKET OG OBJEKTIVISME/SUBJEKTIVISME.....	37
3.3 DELTAKER OG TILSKUER.....	39
3.4 MÅL/MIDDEL-MODELLEN	41
3.5 ETISKE REFLEKSJONER I MIN LESNING AV SKJERVHEIM.....	42
4 BURRHUS FREDERIC SKINNER.....	44
4.1 FORANKRING OG HISTORIKK.....	44
4.2 OPERANT BETINGING OG FORSTERKNINGER.....	45
4.3 VIDEREFØRING AV SKINNERS ARV: GENERALISERING	49
4.4 ETISKE REFLEKSJONER I MIN LESNING AV SKINNER	50
5 METODE.....	51
5.1 VALG AV METODE.....	51
5.2 IDÉ-OG IDEOLOGIANALYSE.....	53
5.3 VALIDITETS- OG RELIABILITETSASPEKTET VED TEKSTANALYSE	54
5.4 SØKEKRITERIER OG AVGRENSNINGER	57
5.5 KONSTRUERING AV IDEALTYPER.....	58
<i>FIGUR 1: IDEALTYPER BASERT PÅ H. SKJERVHEIM OG B. F. SKINNER.</i>	<i>60</i>
6 ANALYSE OG DRØFTING.....	61
6.1 ETISK BETENKELIGE FORMULERINGER I FAGPROSEDYREN FOR EIBI	61
6.1.1 ET NATURVITENSKAPELIG PERSPEKTIV I ET PEDAGOGISK VIRKE	62
6.1.3 BESKRIVELSE AV ATFERD OG UTVIKLING	65
6.1.4 BETINGELSER FOR LÆRINGSMÅL OG ETABLERING AV NY ATFERD	67
6.1.5 INDIVIDUALISERT OPPLÆRING	70
6.2 ET PROBLEMATISK MAKTFORHOLD I FAGPROSEDYREN FOR EIBI.....	72
6.3 BARNEHAGEPEDAGOGIKKENS POSISJON I FORHOLD TIL PROGRAMORIENTERTE INTERVENSJONER.....	75
6.4 SPENNET MELLOM SKJERVHEIM OG SKINNER	78
6.5 OPPSUMMERENDE DRØFTING AV PROBLEMSTILLING	79
7 AVSLUTNING.....	83
LITTERATUR.....	85

1 Presentasjon

1.1 Innledning

Barn med autismspekterforstyrrelser (ASF) har gjennomgripende nevroutviklingsmessige forstyrrelser i hjernen og dens funksjoner. Slike hjernerelaterte dysfunksjoner hemmer barnets mulighet til kommunikasjon, og kan virke negativt på utviklingen av talespråk, forståelse og sosial samhandling (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 24). Kombinert kan slike utviklingsmessige forstyrrelser føre til vansker med å gjøre seg forstått, etablere sosiale relasjoner, utvikle seg som et samfunnsnyttig menneske.. For disse barna er det viktig med trygge og gode relasjoner, samt at de voksne rundt dem gir barna muligheten til videre utvikling (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26)

Fordi erfaringen viser at barn med ASF sitt ferdighetsnivå ikke utvikles i samme tempo som barn med en normalfunksjon, mener enkelte fagmiljøer at det er særdeles viktig å sette inn tiltak for å forebygge skjevutvikling, og begrense forekomsten av en eventuell ufordelaktig atferd. Fordi hjernen er mer plastisk jo yngre den er, hevder disse vitenskapstradisjonene at opplæringen bør igangsettes så tidlig og intensivt som mulig. Opplæringen som viser størst dokumentert effekt for barn med ASF er basert på anvendt atferdsanalyse (Nettverk for tidlig og intensiv innsats for barn med autismspekterforstyrrelser i Helse Sør-Øst, 2012, s. 4). Slike opplæringsprogrammer er for eksempel *Tidlig og Intensiv Opplæring Basert på Atferdsanalyse* (TIOBA) eller *Early Intensive Behavioral Intervention* (EIBI). Metoden baseres på en behavioristisk og atferdsanalytisk ideologi som tar utgangspunkt i at autisme er et syndrom med underskudd av atferdsmessig og sosialfaglig kompetanse, og at slike mangler kan viskes ut ved hjelp av EIBI/TIOBA (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 362). Behandlingen skal tilpasses hvert enkelt barns styrker og utfordringer, og innebærer et strukturert og omfattende undervisningsopplegg som gjennomføres intensivt over en periode (Nordlandssykehuset, 2015).

Til tross for at det er vel dokumentert at de tidlige og intensive programmene basert på anvendt atferdsanalyse for barn med ASF, er effektive, er programmene tilstand for mye kritikk og uenigheter. Blant annet blir de kritisert for å være med på å innskrenke barnets evne til generalisering, å overføre det innlærte til andre settinger, personer og steder. I tillegg hevder kritikerne at metoden blir for mekanisk og instrumentell, at det ikke er rom for

menneskelig avvik, at barnets behov for medvirkning ikke er tatt hensyn til, og at barnet i et slikt skjevt maktforhold blir umyndiggjort (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 368).

En representant for vitenskapstradisjonen som atferdsanalyse er basert på, behaviorismen, er Burrhus Frederic Skinner. Hans utgangspunkt var at det kun er ytre miljømessige betingelser som kan og bør virke som påvirkning til læring. Tradisjonens ideologigrunnlag er at alle udefinerbare fenomener og menneskelige faktorer, som følelser, tanker eller indre forhold, aldri er årsaken til atferd, og dermed heller ikke kan være kilden til sikker kunnskap.

Kunnskap ses i atferdsanalysen på som noe objektivt og kvantitativ (Skinner, 1987, referert i Overskeid, 2013, s. 906-907). En slik objektivisering står i et motsetningsforhold til Hans Skjervheims subjektivering av barnet som et levende, tenkende vesen med sin egen forståelse for omverdenen (Skjervheim, 1996, s. 19). Skjervheim debuterte som filosof med essayet *Deltakar og tilskodar* i 1957, og har siden vært en bauta innenfor flere disipliner, som psykologi, filosofi, sosiologi og pedagogikk. Sentralt i hans filosofi står deltakerperspektivet, hvor barnet er et deltakende og medvirkende individ. Stemmen hans er samfunnsaktuell fordi han kritiserer elimineringen av det etiske i depersonaliserende pedagogiske relasjoners objekt-subjekt-forhold, der subjektet (den voksne) har makt over objektet (barnet). Læreren eller pedagogen kan ikke forme eleven, barnet, på en teknisk måte, men må utvikle seg og lære sammen med det (Skjervheim, 1996, s. 86, 216-218).

Barnehagen er i stor grad gjenstand for programorienterte intervensjoner og opplæring basert på anvendt atferdsanalyse. Tradisjonelt står barnehagepedagogikken i Norge i en pedagogisk forankring knyttet til den tyske tradisjonen *pädagogik*. Den bygger på verdier og et etisk grunnlag hvor barnet står i fokus, og har et ønske om å være en motstemme til den naturvitenskapelige objektiveringen av mennesket og verden. Til tross for det, har det de siste tiårene dukket opp et nytt perspektiv, for eksempel gjennom politiske styringsdokumenter som St. Meld nr. 16 (2006-2007): *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, og St. Meld nr. 6 (2019-2020): *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2019). Prinsippet om tidlig innsats er, i likhet med manualbaserte programmer, tuftet på den angloamerikanske *education*-tradisjonen. Innen denne tradisjonen vil et behov for tidlig innsats vise seg når det er et gap mellom barnehagens og/eller skolens krav og de ferdighetene barnet viser. I et slikt perspektiv har barnet et problem som må løses gjennom tidlige innsatte tiltak (Vik, 2014, s. 9).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven er et resultat av et masteroppgaveprosjekt. I denne masteroppgaven vil jeg se nærmere på etiske betenkeligheter i fagprosedyren for atferdsmodifiseringsprogrammet EIBI, og knytte det opp mot Hans Skjervheims filosofiske ståsted, og Burrhus Frederic Skinners vitenskapsteoretiske perspektiver. Den formulerte problemstillingen er i den sammenheng derfor satt til: ***Hvilke etiske betenkeligheter kan avdekkes i fagprosedyren for EIBI gjennom Hans Skjervheims og Burrhus Frederic Skinners perspektiver?***

Innenfor problemstillingen er det formulert forskningsspørsmål som adresserer det jeg ønsker å undersøke i dette studiet. Forskningsspørsmålene er konstruert på bakgrunn av aktuelle spørsmål som reises i forbindelse med utforsking av problemstillingen. For å kunne besvare problemstillingen, er det derfor nødvendig å drøfte omkring forskningsspørsmålene. I denne studien ønsker jeg å se etter etiske betenkeligheter som opptrer i fagprosedyren for EIBI, knyttet opp til idealtypene som er konstruert basert på Skjervheim og Skinner. Videre ønsker jeg å undersøke om det foreligger et maktforhold i atferdsanalytiske programmer som brukes i pedagogisk sammenheng, og eventuelt hva som kan være problematisk ved det. De programorienterte intervensjonene anvendes i stor grad i barnehagen, som de siste tiårene har vært preget av to motstridende tradisjoner, med ulik vektlegging av etiske og pedagogiske prinsipper. Barnehagepedagogikken blir derfor gjenstand for en dragkamp mellom ulike etiske og pedagogiske perspektiver å forholde seg til. Et forskningsspørsmål i dette studiet er i den forbindelse ute etter hvilken rolle barnehagepedagogikken har i forhold til etiske overveielser i atferdsanalytiske programmer. Siden problemstillingen er opptatt av perspektivene til Skjervheim og Skinner, ser et nytt forskningsspørsmål på spennet som ligger mellom de to perspektivene.

Det er fagprosedyren for EIBI som i dette prosjektet vil være gjenstand for analyse. Programmer som har dokumentert effekt, er gjerne manualbasert (Seland, 2020, s. 11). Den evidensbaserte manualen, fagprosedyren for EIBI, er utgitt av Nordlandssykehuset (2015). Den er forfattet for å beskrive de ulike delene ved EIBI, og rammene rundt intervensjonen. Fagprosedyren vil således bli drøftet opp mot de polariserte idéene til Skjervheim og Skinner, med utgangspunkt i problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmålene i tilknytning til problemstillingen er dermed satt til:

- 1) *Hvilke etisk betenkelige formuleringer som opptrer i fagprosedyren for EIBI kan knyttes til idealtypene Skjervheim og Skinner representerer?*
- 2) *På hvilken måte er maktforholdet mellom barn og voksen i arbeidet med atferdsanalytiske programmer problematisk i pedagogisk sammenheng?*
- 3) *Hvilken rolle har barnehagepedagogikken i forhold til etiske overveielser knyttet til atferdsanalytiske programmer?*
- 4) *Hvilke motsetninger og polariserende ideer finnes hos Skjervheim og Skinner?*

1.3 Kunnskapsstatus

I Norge har 7 av 1000 barn en autismespekterdiagnose, og på verdensbasis regner man med at forholdet er 1 av 160 (World Health Organization [WHO], 2021; Folkehelseinstituttet [FHI], 2019). I takt med en økende forekomst av ASF, både i Norge og i utlandet, har behovet for evidensbasert forskning på tiltak og opplæring av barn med barneautisme, økt. Det har siden 1960-tallet blitt gjennomført studier av barn med barneautisme basert på atferdsanalytiske prinsipper (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 98). Det er sånn sett ikke noe nytt forskningsfelt, men metoden er fremdeles sett på som kontroversiell og er derfor ikke brukt av alle. Den norskfødte amerikanske professoren Ivar Lovaas (1987, s. 3-9) hevder likevel at det er mulig å oppnå aldersadekvate funksjoner ved bruk av opplæringsformer basert på atferdsanalytiske prosedyrer. En lignende og omfattende studie viser til samme type resultater, men at det ikke er mulig å konkludere helt sikkert, fordi resultatene avhenger av personlige karakteristika av den som utfører treningen, barnet selv og omgivelsene rundt (Eikeseth, Hayward, Gale Gutlesen, Eldevik, 2008, s. 71). Slike studier støttes i dag av spesialisthelsetjenesten i Norge, som bruker forskningsresultatene inn mot fagprosedyrer for opptreningsprogrammer som EIBI og TIOBA (Glenne regionale senter for autisme, ukjent årstall). Selv om det er nok dokumentasjon på god effekt av slike opplæringsprogrammer, retter kritikken seg spesielt mot en manglende evne til å generalisere ferdighetene barna lærer seg inn i mer naturlige settinger (Kedar, 2012). I tillegg har det blitt hevdet at barna fra Lovaas' studie var godt fungerende autister, og at de uansett trolig ville klart seg godt uansett hva slags opplæringstilbud de fikk (Schopler, Short & Mesibov, 1989, referert i Karlsen, 2002, s. 5).

Politiske føringer som gjelder for barnehagen, er forankret i Barnehageloven (2005). Loven danner grunnlaget for hvilke prinsipper som skal hensynstas i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, som samfunnsinstitusjon og opplæringsarena på tvers av kulturer, bakgrunn og forutsetninger. Kapittel 1 i Barnehageloven (2005, §1) redegjør for barnehagens formål og innhold. Her fremkommer det blant annet at barnehagen skal «ivareta barnas behov for omsorg og lek» og «fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering», samt at barna «skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetning». I kapittel 7 (§31) spesifiseres det også at «barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det».

Autismeforsker Jørn Isaksen (2010) mener likevel opplæringstilbudet barn og unge med ASF får i dag ofte er tilfeldig og at det som styrer avhenger av kompetansen på den aktuelle opplæringsenhet. Han er kritisk til at atferdsanalytiske opplæringsprinsipper i alt for liten grad brukes i spesialpedagogisk opplæring av barn med ASF. Norge har, gjennom FN-konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne (2006), forpliktet seg til å sikre tjenester, samt legge til rette for selvbestemmelse for personer med funksjonsnedsettelse. I 2018 oppnevnte kongelig resolusjon Autisme- og tourettesutvalget for vurdering og kartlegging av dagens situasjon for mennesker med ASF og beslektede diagnoser, og hvilke tiltak som eventuelt bør settes inn. Utvalgets kartlegging ble levert Helse- og omsorgsdepartementet i 2020, og endte opp i en Norsk Offentlig Utredning [NOU] (2020: 1). Der fremkommer det blant annet at aktuelle metoder for helsehjelp ved ASF er atferdsbehandling, miljøterapeutiske tiltak eller medikamentell behandling, og at mange barn under opplæringspliktig alder har god effekt av atferdsanalytiske opplæringsprogrammer. Det nevnes videre at EIBI ikke tilbys i alle helseforetak, og at en grunn for det kan være det kontroversielle ved å endre barnets naturlige utvikling og at man ikke vet sikkert om de positive effektene vedvarer etter behandlingen avsluttes. Det påpekes at et avgjørende punkt i all opplæring er å etablere gode relasjoner og trygg tilknytting til de ansatte i barnehagen og til de andre barna. Det vil føre til «at de opplever anerkjennelse, tilhørighet og trivsel» (NOU 2020: 1, s. 18, 30, 80). Det underbygges i Rammeplanen for barnehagen (2017, s. 19), den offentlige vedtatte lærerplanen som gjelder for alle barnehager i Norge. Der fremkommer det at barnehagen «aktivt skal legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet, og mellom barna».

Barnehagepolitikken har de siste tiårene flyttet fokuset fra å skaffe nok barnehageplasser, til å implementere kvalitet og satse på et gjennomsyret pedagogisk innhold. Etter dette er mye av praksisen i barnehagesektoren endret. Blant annet har det blitt et økende ønske om, og en større interesse for, manualbaserte programmer og verktøy, ofte i tilknytning til forebygging og tiltak knyttet til atferdsproblemer, sosial kompetanse og psykisk helse hos barn (Seland, 2020, s. 13). I en studie gjort av Gotvassli og Vannebo (2016, s. 25), viser det seg at rundt 76% av styrerne i studien i noen eller i stor grad benytter seg av ferdigsydde programmer og pedagogiske opplegg. En slik kvalitetssikring er forankret i den nyliberale diskursen som knytter seg til New Public Management. Der forstås kvalitet ut ifra resultatstyring og dokumenterte effekter av måloppnåelse (Ramsdal & Skorstad, 2004; Vanebo, Busch, Klaudi Klausen & Johnsen, 2005, alle referert i Seland, 2020, s. 13).

Tematikken i de programorienterte intervensjonene løftes i arbeidet med det omtalte *Tidlig Innsats*-perspektivet, og er sentralt som en del av satsningen på feltet. Flere av programmene innunder denne satsingen, har teoretisk forankring i anvendt atferdsanalytisk praksis. I tilknytning til arbeid med barn med ASF, er det spesielt programmer innenfor denne vitenskapsteoretiske retningen, som brukes. Opplæringsprogrammet det i denne oppgaven er lagt vekt på, EIBI, er en intervensjon hvor ny kunnskap kontinuerlig tilkommer og stadig utvikles og forbedres. Gjennom ny forskning, erfaringsbasert kompetanse og erfaringer fra de som mottar opplæringen, vurderes stadig opplæringsmetodenes relevans og kvalitet (Nordlandssykehuset, 2015, s. 7).

1.4 Begrunnelse for valg av tema og hensikt med oppgaven

Valg av tema i denne oppgaven, har både personlige og faglige årsaker. Som spesialpedagog har jeg jobbet flere år med barn med autisme, og har en stor fascinasjon og interesse for feltet. Jeg har opplevd å komme tett på opplæringen av barn med ASF, hvor metodene har vært basert på anvendt atferdsanalyse. Jeg fikk raskt med meg at det forelå kritiske innfallsvinkler for slike opplæringsformer, og jeg opplevde et minefelt da jeg drøftet det med kollegaer og andre som kjente til problematikken. Interessen og forforståelsen jeg da fattet meg, går flere år tilbake i tid, og knyttet seg i førsteomgang til antakelser, utsagn og bemerkninger som jeg fanget opp.

Da jeg så skulle gjennomføre et masterprosjekt i spesialpedagogikk, var det ingen tvil om at jeg hadde et stort ønske om å skrive om nettopp dette. Jeg ønsket å øke min kompetanse og reflektere rundt programmer i barnehagen som er basert på anvendt atferdsanalyse. Likevel ønsket jeg, naturligvis, å løfte det opp på et høyere teoretisk nivå, og derfor valgte jeg å knytte til meg to perspektiver – som i hver sin ende av skalaen ble representanter for det jeg på forhånd opplevde som to motstridende sider, og som begge hadde gode argumenter. Valget falt da på Hans Skjervheim og Burrhus Frederic Skinner.

Med dette prosjektet forsøker jeg å være med på å bidra i et forskningsfelt som er utsatt for, og preget av, en del synsing, uvitenhet og myter. Jeg har et ønske om at denne oppgaven kan oppleves opplysende for mennesker som befinner seg i dette fagfeltet, og som er interessert i et helhetlig perspektiv på implementeringen av opplæringsformer for barn med ASF, basert på anvendt atferdsanalyse. Det være seg foreldre og foresatte, fagpersonell, voksne med autisme eller andre. Videre er oppgavens formål å synliggjøre perspektivene som foreligger i programbasert praksis og som i stor grad brukes i Norge i dag. Fokuset i studien er opplæringsprogrammet EIBI som hyppig brukes i settinger med barn med ASF. Studien vil likevel ha en overføringsverdi til andre lignende programmer, som brukes som pedagogisk praksis i barnehager og skoler. Forhåpentligvis vil studien føre til en tankevirksomhet for alle som arbeider med barn, og at oppgaven er med på å kaste lys over etiske overveielser omkring opplæringsformer for barn med ASF.

1.5 Avgrensninger og begrepsavklaringer

I en oppgave med et omfang som denne har, er det ytterst nødvendig å avgrense både søk og fokusområde. Siden fagprosedyren for EIBI gjelder for barn i alderen 0-6 år med en autismspekterdiagnose, er det naturlig at også denne oppgaven avgrenses til det. Termene *Barn* og *barn og unge* brukes om hverandre, men gjelder altså barn mellom 0 og 6 år. Det vil altså si at det gjelder barn i barnehage, eller det første året på grunnskolen. Grunnen til at det foreligger en slik avgrensning, er at måten ASF kommer til uttrykk på, endres med alderen (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). Enkelte steder i teksten er det likevel brukt begreper som *personer* eller *mennesker* om aldersmessige ubestemte kjennetegn for ASF. Da dreier det seg om forhold som gjelder hele livet. *ASF* eller *autismespekterforstyrrelser* brukes i oppgaven om hverandre, som et paraplybegrep, som blant annet innebefatter autisme og barneautisme. Derfor er det i dette prosjektet også gjort en grundigere redegjørelse av disse to

underbegrepene. Med *autisme* menes den generelle betegnelsen på autismediagnosen, og innebefatter også barneautisme.

Med opplæringsformer for barn med ASF, som baseres på anvendt atferdsanalyse, brukes flere termer. *Opplæringsform, intervensjon, programorientert, behandling* og *EIBI/TIOBA* er begreper som i dette prosjektet ofte blir brukt. Fagprosedyren, som skal drøftes opp mot analyser av idealtyper Skjervheim og Skinner representerer, fokuserer på det norske opplæringsystemet. Derfor avgrenses oppgaven til å ha et norsk perspektiv på temaet. Det betyr ikke at det ikke foreligger internasjonal forskning og litteratur som teorigrunnlag, men heller at oppgavens funn og konklusjon må ses med norske øyne og i lys av norske holdninger, verdier og standarder. Som jeg kommer nærmere inn på i metodekapittelet, er det satt en tidsbegrensing på 20 år i forhold til anvendt litteratur, med enkelte unntak.

I problemstillingen forekommer begrepet *etiske betenkeligheter*. En definisjon av betenkelighet, er her hentet fra Det Norske Akademis Ordbok (ukjent årstall). En *betenkelighet* kan være en usikkerhet, en tvil og en innvending. Videre kan adjektivet *betenkelig* ha synonymer som bekymringsfull og urovekkende. En etisk betenkelighet vil i denne konteksten dreie seg om innvendinger og usikkerhet omkring etiske prinsipper som foreligger i fagprosedyren for EIBI.

1.6 Oversikt over oppgavens struktur

Frem til nå, har oppgavens tema blitt introdusert gjennom et sammendrag, en innledende tekst, problemstilling, kunnskapsstatus, begrunnelse for valg av tema, og avgrensninger i oppgaven. Videre i oppgaven vil grunnleggende teoretiske perspektiver bli presentert i kapittel 2. Dette er perspektiver jeg anser som nødvendig bakenforliggende teori, som rammer inn oppgaven. Her blir blant annet autismespekterforstyrrelser og opplæringsformer basert på anvendt atferdsanalyse, beskrevet. I kapittel 3 og 4 blir studiene jeg har gjort av Hans Skjervheim og B. F. Skinner presentert. Dette er forhold ved oppgaven hvor den faglige tyngden er spisset opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. I oppgavens 5. kapittel blir den metodiske fremstillingen i masterprosjektet gjort rede for. Analysen gjøres gjennom idé- og ideologianalyse, inspirert av Bergström & Boréus (2012b). Her dannes idealtyper basert på Skjervheim og Skinner, som i kapittel 6 drøftes opp mot analysen av fagprosedyren for EIBI og det øvrige teoretiske grunnlaget. Drøftingen vil først dreie seg

omkring forskningsspørsmålene som foreligger i dette prosjektet. Problemstillingen som er satt for studien vil videre drøftes og oppsummeres ved hjelp av forskningsspørsmålene. En avsluttende refleksjon knyttet til de innledende spørsmålene og bakgrunnen for oppgaven, finner sted i denne masteroppgavens kapittel 7.

2 Teoretisk bakgrunn

Denne masteroppgaven er basert på et masterprosjekt med en konstruert problemstilling som utgangspunkt. For å kunne utføre prosjektet og besvare problemstillingen, samt forskningsspørsmålene som knytter seg til den, vil jeg vise hvilke teorier og perspektiver prosjektet hviler på. Av den grunn har jeg valgt å dele den teoretiske delen inn i tre bolker. I den første delen, som foreligger i dette kapittelet, vil jeg beskrive og gjøre rede for feltet som ligger til grunn for prosjektet. Jeg anser det som nødvendig å inkludere for en grunnleggende innføring i aktuelle begreper, teorier og orienteringer. Jeg ønsker i forkant av analysen av fagprosedyren for EIBI, å vise til et teoretisk, nyansert og helhetlig bilde av hvilke forutsetninger og historiske perspektiver som ligger til grunn for autismspekterdiagnosen, samt prinsipper i anvendt atferdsanalyse og aktuelle programmer som knytter seg til den. I de neste delene vil jeg utvikle teoretiske perspektiver hos Skjervheim og Skinner for å kunne se deres teorigrunnlag i sammenheng med problemstillingen.

2.1 Autismespekterforstyrrelser (ASF)

2.1.1 Historisk perspektiv og tidlige tanker om ASF

Én av de første psykiaterne som brukte begrepet *autisme* var Sigmund Freud. Begrepet ble koblet til svekket sosial fungering, egosentrisme og en spesiell tanke- og følelsesmessig avskjerming (Grinker, 2007, referert i Øzerk & Øzerk, 2020, s. 33). Selv om begrepet fantes i medisinsk litteratur, var det ikke før i 1943 at det ble gjennomført en omfattende studie av tilstanden. Det var dr. Leo Kanner (1894-1981), inspirert av Freud, som utførte studien på bakgrunn av et møte fem år tidligere med en gutt som hadde odde karakteristiske trekk. Han viste for eksempel ingen glede, virket til å leve i egen verden, hadde sære interesser og han strevde med å delta i lek og sosiale settinger. Empirien til forskningsprosjektet omfattet elleve barn med tilsvarende trekk og symptomer på det dr. Kanner senere kalte *infantil autisme*, en tidlig form for autisme (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 36). Store deler av diagnosebeskrivelsen Kanner kom med ligger fortsatt til grunn for dagens forståelse av begrepet, i tillegg til erfaring og kunnskap vi har tilegnet oss i nyere tid (Hernes & Larsen, 2012, s. 19).

Fra 1994 og frem til 2012 har begrepet blitt brukt som en underkategori av «gjennomgripende utviklingsforstyrrelser». Andre underkategorier var a) Aspergers syndrom, b) gjennomgripende utviklingsforstyrrelse, uten spesifisering (atypisk autisme), c) desintegrativ

forstyrrelse i barndommen og d) Retts syndrom. Det var den britiske psykiateren Lorna Wing (1928-2014) som i sin tid lanserte tanken om at fordi barn med autistiske trekk hadde flere vanskeområder og ulik alvorlighetsgrad, kunne de ses på som et spektrum av diagnosebilder og forekomster. I dag brukes termen autismspekterforstyrrelser (heretter ASF) som et paraplybegrep for flere underkategorier, som *autisme*, *barneautisme* og *Aspergers syndrom* med fler. Selv om det er trekk som skiller disse begrepene, og vi ofte i dagligtalen omtaler diagnosene hver for seg, er de likevel samlet under en felles samlebetegnelse; ASF. Det er viktig å nevne at selv om ASF anses som en medisinsk diagnose som utredes av spesialisthelsetjenesten, vet vi i dag at det ikke er en sykdom som kan kureres eller behandles med medisiner eller medisinske inngrep. I tillegg er det forsket på at ASF er arvelig og genetisk betinget, og at det er de miljømessige faktorene som bidrar til de varierte forekomstene og symptomene på diagnosen (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26, 34 og 41).

2.1.2 Vansker og diagnosetrekke ved autisme

Autisme er en gjennomgripende nevrologisk funksjonshemming som påvirker flere sentrale utviklingsområder. Særlig påvirkes evnen til persepsjon, kommunikasjon, sosialt samspill og utvikling, kognitiv utvikling og språkutvikling (Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand & Olsen, 2016, s. 14). Diagnosen er en nevroutviklingsforstyrrelse fordi tilstanden berører hjernen og dens funksjoner, og hemmer barnets evne til sosial kommunikasjon. Disse dysfunksjonene kan igjen virke negativt på utviklingen og forståelse av talespråket.

Utviklingsforstyrrelsene er gjennomgripende fordi de berører funksjonsområder som utvikles fra spebarnstiden til voksen alder. I alle deler av livet vil vanskene synes gjennom for eksempel skole- og fritidsaktiviteter, forholdet til familien, vennskapetablering, interesser og mulighetene for å lykkes tilfredsstillende i hverdags- og arbeidslivet (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26).

I følge Eikeseth (2009, s. 158) karakteriseres autisme ved mangelfulle sosiale interesser og ferdigheter, manglende eller sviktende kommunikasjonskompetanse og forekomster av ritualistisk og stereotyp atferd. Dette støttes av Wing (1988, referert i Martinsen et al., 2016, s. 27), som mener det spesielt er tre problemområder som står i fokus for beskrivelsen av vanskene ved autisme, og at disse henger sammen og danner et komplekst vanskebilde. Dette kaller han for den autistiske triaden:

- a) Språk- og kommunikasjonsvansker
- b) Sosiale utfordringer
- c) Uvanlige reaksjoner på omgivelsene

Mennesker med autisme kan ha store språklige-, forståelses- og motoriske vansker, og selv om dette vil variere fra person til person, er slike vansker grunnleggende og felles for alle innenfor spekteret. Språklige evner kan variere fra de som ikke utvikler talespråk overhodet eller kun bruker noen få ord og fraser, til de som har et tilnærmet normalt eller bedre talespråk enn alderen skulle tilsi (Wing, 2002, Gillberg, 1992, referert i Hernes & Larsen, 2012, s. 21). Å ha språklige vansker med å uttrykke seg og gjøre seg forstått, påvirker kommunikasjonen, evnen til å fungere og delta i samspill med andre og å forstå hvordan verden henger sammen. Kommunikative ferdigheter handler ikke bare om å snakke ved hjelp av tale, men å forstå det usagte; gester, ansiktsuttrykk, kroppsspråk, kroppslige reaksjoner (som rødming, svetting, uro), normer, regler, kontekst og forventninger. I alle faser av livet er slik kommunikasjon viktig, helt fra spedbarn gråter, gir blick og lyder, til man er barn og kan forme sine første ord og uttrykke seg, til man er voksen og har behov for å et mer komplisert repertoar av språklig bevissthet (Hernes & Larsen, 2012, s. 20; Martinsen, Nærland, von Tetzchner, 2015, s. 18). Mennesker med autisme har ofte en tendens til å misforstå dersom språk brukes i overført betydning, flertydige ord og ord som har en flertydig og uklar referanse (Martinsen et al., 2016, s. 28).

Å delta i sosial interaksjon med andre er en utstruktet del av å kommunisere både verbalt og ikke-verbalt. Lieberman (2013, referert i Ogden, 2022, s. 208) hevder at mennesker er født sosiale, at det er en grunnleggende kompetanse og et ønske vi har. Fra man er barn av er leken en viktig kilde til læring, overføring av kunnskap og videreutvikling av sosial kompetanse. En begrepsdefinisjon av sosial kompetanse kan lyde: «barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt» (Weissberg & Greenberg, 1998, referert i Ogden, 2022, s. 210). Barn er sosiale vesener som har behov for kontakt, vennskap, anerkjennelse, tilhørighet og trygghet. For å oppnå det, må man kunne tilpasse seg og ha evne til å kunne påvirke andre, og det gjøres gjennom å bruke de sosiale ferdighetene man har tilegnet seg (Ogden, 2022, s. 208). Nettopp dette er utfordrende for mennesker med autisme. Slike vansker viser seg ofte i form av svak evne til å tilpasse seg andre, ta initiativ og vente på tur i en samtale, respondere på andres sosiale henvendelser,

justere seg i forhold til tonefall, samtalepartner, tid og sted, og å opprettholde oppmerksomheten overfor kommunikasjonspartner over tid (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26).

Den siste dimensjonen i den autistiske triaden Wing (1988, referert i Martinsen et al., 2016, s. 28) referer til, er uvanlige og merkelige reaksjoner på omgivelsene. Med det menes en rekke særtrekk som knytter seg til hvordan mennesker med autisme reagerer på og oppfatter omgivelsene rundt seg. Dr. Kanner (1943, referert i Martinsen et al., 2016, s. 28) mente at barn med autisme hadde «an obsessive insistence of sameness», altså en tvangsmessig opptatthet og rigiditet av at ting forblir like, at det er få variasjoner og lite som viker fra det vanlige. Det viser seg for eksempel ved at det kan være vanskelig for mennesker med autisme å motta en nyhet, at noe er flyttet på, avlyst, har en annen rekkefølge eller at det er uklart hva som skal skje. Behovet for system og struktur mener Baron-Cohen & Belmonte (2005, referert i Hernes & Larsen, s. 26) handler om at autister blir overveldet av inntrykk i sosiale interaksjoner, og at struktur blir en form for kompensasjon i slike sammenhenger. Det blir et kjent og trygt moment som kan virke beroligende når andre ting er uklart og udefinert. Slike karakteristiske stereotypier for mennesker med autisme viser seg også i repeterende atferdsmønstre og særinteresser. Det kan for eksempel være en ekstrem opptatthet av og oppheng i sære eller spesifikke temaer, leker eller annet (Martinsen et al., 2016, s. 28).

2.1.3 Barneautisme og diagnosekriterier

Barn som får diagnosen barneautisme har tilnærmet de samme diagnosekriteriene og vanskene som voksne med autisme, men de viser seg naturligvis ulikt etter alder og forutsetninger. Ifølge Kanners observasjon og registrering av elleve barn med lignende autistiske fellestrekk, hadde barna vansker med blant annet sosialt samspill, verbal herming, svakt språk i forhold til alder, ekstrem opptatthet, utenat-hukommelse og repetitiv atferd (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 36). I dag vet vi at det er flere tidlige tegn som kan gi mistanke om barneautisme. Det kan for eksempel være manglende blikkontakt, stereotyp atferd som å rugge, vifte med hendene, ukontrollerte hodebevegelser, uteblivende reaksjon på eget navn og lignende (Martinsen et al., 2016, s. 104). Medisinsk forskning har bidratt til å gjøre det mulig å identifisere en ASF-diagnose allerede når barnet er 2-4 år. De fleste barn som får en slik diagnose i Norge får den mot slutten av barnehagealder eller i tidlig skolealder. Å oppdage ASF i tidlig alder hevdes å gjøre det enklere for å kunne sette inn virkningsfulle tiltak og intervensjoner. Dette kan igjen være med på å blant annet begrense negative effekter av atferd

(Dawson & Osterling, 1997; Howlin, 2005; Smith, 1999, alle referert i Eikeseth, 2009, s. 159).

Fordi denne oppgaven begrenses til å omhandle barn med ASF, anser jeg det som aktuelt å inkludere hvilke kriterier som ligger til grunn for å få en slik diagnose. Dette er basert på diagnosemanualer som er felles for de land det gjelder. I Norge og det øvrige Europa brukes manualen *International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)*, utarbeidet av WHO. Systemet kategoriserer diagnoser, sykdommer, symptomer og sosiale omstendigheter. Definisjonen av barneautisme i dagens ICD-system, ICD-10, bygger på en sjekkliste hvor barnets vansker må kunne defineres innenfor de tre hoveddimensjonene; A, B, C. Disse er beskrevet i Øzerk & Øzerk (2020, s. 58):

- A. Kvalitativ funksjonssvikt innen området sosial interaksjon – som blikkontakt, ansiktsuttrykk, kroppsholdning, relasjon til jevnaldrende, søke og dele glede med andre og å forstå andres følelser.
- B. Kvalitativ funksjonssvikt innen området kommunikasjon – som manglende, forsinket eller stereotypisk språk, sviktende initiativ, manglende evne til sosial imitasjonslek.
- C. Begrenset, repetitivt og stereotypt mønster av atferd/interesser – som ekstrem opptatthet og stereotype interesser, tvangsmessighet, stereotype motoriske manerer.

2.2 Behandlings- og opplæringsformer for barn med ASF

Helt fra de første tilfellene og beskrivelsene av barn med ASF oppstod, har det vært diskutert hvilke behandlings- og opplæringsmetoder som er best egnet for denne gruppen. Ifølge Smith (1996, referert i Karlsen, 2003, s. 34) er det fem opplæringsformer som er gjeldende: a) tradisjonell spesialundervisning, b) sansemotorisk behandling, c) psykoterapi, d) biologiske og medisinske intervensjoner, og e) opplæring basert på anvendt atferdsanalyse. Eksempler på evidensbaserte praksiser med god dokumentert effekt for barn og unge med ASF, er: alternativ- og supplerende kommunikasjon (ASK), kognitive atferdsintervensjoner, modellering, foreldregjennomført intervensjon, og tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse. Det er, uavhengig av metode, relativt stor enighet i forskningslitteratur når det gjelder viktigheten av å identifisere diagnosen tidlig, og dermed også starte opp med tiltakene tidlig. Blant annet hevder spesialist i klinisk psykologi, Synnøve Schjølberg, at tidlig identifisering av barn med ASF kan hindre eller redusere sekundære

vansker (2011, referert i Øzerk & Øzerk, 2020, s. 133, 137). I økende grad blir den tidlige intervensjonen som baserer seg på anvendt atferdsanalyse tatt i bruk i norske barnehager og skoler. Metodene bygger på veldokumentert empiri og forskningsresultater, og vil i det følgende bli presentert i to opplæringsprogrammer; EIBI/TIOBA og DTO (Karlsen, 2003, s. 36).

2.3 Anvendt atferdsanalyse som opplæringsform for barn med ASF

Anvendt atferdsanalyse er en vitenskapelig tilnærming til atferd, tuftet på behavioristiske og naturvitenskapelige grunnprinsipper. Innen naturvitenskapen finnes disipliner som fysikk, kjemi og medisin (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 195). Som begrepet tilsier, innebærer anvendt atferdsanalyse en analyse av atferd. Med atferd i denne sammenheng menes «resultater av medfødte biologiske forutsetninger og hvordan disse forutsetningene påvirkes av og påvirker sine omgivelser» (Nettverk for tidlig og intensiv innsats for barn med autismespekterforstyrrelser i Helse Sør-Øst, 2012, s. 5). Analysen av atferden innebærer altså å ta hensyn til de biologiske forutsetningene personen har, omgivelsene og hvilket miljø personen befinner seg i, samt hvilke konsekvenser atferden får. Å vite noe om disse faktorene er viktig for å ha kunnskap om hva som gjør at atferden opprettholdes (Hernes & Larsen, 2012, s. 95).

Et nøkkelbegrep i atferdsanalyse er operant betinging, definert som «atferd hos dyr og mennesker der konsekvensene av den atferden som utføres, påvirker sannsynligheten for at atferden senere skal gjentas» (Svartdal & Flatén, 1998, referert i Svartdal & Holth, 2010, s. 22). I operant betinging er forsterking og straff typiske metoder for å øke eller minke frekvensen i en bestemt atferdsform, det vil si endring av atferd. Utgangspunktet for metodene er prinsippet for stimulus-respons. For eksempel vil en atferd øke i frekvens dersom (positiv) stimulus presenteres som et resultat av en bestemt atferd, og motsatt (Svartdal & Holth, 2010, s. 28). Det var den amerikanske psykologen B. F. Skinner som i 1930-årene startet arbeidet med eksperimentelle analyser av atferd, og senere ble én av pionerene innen operant betinging. Hans ideologi og tanker om at observerbar atferd, som et resultat av miljøvariabler, kan endres, kalte han radikal behaviorisme. I dag anses han som den moderne behaviorismens far (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 200; Svartdal & Holth, 2010, s. 22).

Programmer basert på anvendt atferdsanalyse brukes ofte som en opplæringsmetode for barn med ASF. Fra et atferdsanalytisk perspektiv er autisme et syndrom med et nevrologisk underskudd av atferdsmessige mangler (Karlsen, 2002, s. 3). Inspirert av Skinners radikalbehaviorisme antok Ferster & DeMyer (1961, 1962, referert i Eikeseth, Jahr & Eldevik, 2010, s. 228) at den manglende utviklingen til barn med ASF kunne skyldes at de ikke opplevde sosiale stimuli som nærhet, ros og anerkjennelse som forsterkende. Ferster viste i studier at barn med ASF derimot kunne utvikle ferdigheter ved hjelp av operante læringsprinsipper. Det var mulig å gjøre noe med mangelen på ønsket atferd ved å bruke spesifikke, nøyte planlagte teknikker og samhandling med miljøet (Green, 1996, referert i Karlsen, 2002, s. 3).

Det atferdsanalytiske fagfeltet er i kontinuerlig utvikling, og de grunnleggende prinsippene for læring og utvikling effektiviseres stadig (Nordlandssykehuset, 2015, s. 5). Enkelte mål for opplæringen er, ifølge Holden (2005, s. 48), hentet fra utviklingspsykologi. Det understrekes også i fagprosedyren for EIBI (Nordlandssykehuset, 2015, s. 32). Opplæringen tar siktemål i å lære barna ferdigheter som er viktige for deres videre utvikling, og programmene tar i størst mulig grad hensyn til barnets forutsetning for læring (Nordlandssykehuset, 2015, s. 6). Intervensjonsformer for opplæring av barn med ASF finnes i flere formater og omtales under ulike akronymer, og i det følgende kommer en gjennomgang av to vel brukte former for tidlig intervensjon basert på anvendt atferdsanalyse; EIBI/TIOBA og DTO.

2.3.1 EIBI/TIOBA

Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) eller Tidlig og intensiv atferdsanalytisk behandling (TIOBA) er en evidensbasert intervensjon basert på tidlige innsatte tiltak for barn med ASF. Fordi det norske og internasjonale begrepet blandes, både i litteraturen og i dagligtalen, har jeg tatt et valgt om å heretter bruke den internasjonale termen EIBI. Som navnet tilsier, er metoden tuftet på atferdsanalytiske opplæringsprinsipper, som benytter systematiske teknikker med utgangspunkt i barnets ønskede og uønskede atferd.

Opplæringsprogrammet er et anerkjent program, internasjonalt og nasjonalt, og effektstudier viser at dette er den mest dokumenterte tilnærmingen for barn med ASF (Nettverk for tidlig og intensiv innsats for barn med autismespekterforstyrrelser i Helse Sør-Øst, 2012, s. 4; Karlsen, 2002, s. 3). Olaff & Eikeseth (2015, s. 39) viser til forskning som har vist at rundt halvparten av barna som mottar dette tilbudet over to til fire år, kan oppnå resultater på

evnetester innenfor normalvariasjon, har betydelig fremgang i forhold til adaptive ferdigheter, og kan motta det samme skoletilbudet som eget alderstrinn med tilrettelegging. Dette forutsetter at opplæringen starter så tidlig som mulig slik at den kan bidra til å forebygge og begrense videre negativ atferd og utvikling (Nettverk for tidlig og intensiv innsats for barn med autismespekterforstyrrelser i Helse Sør-Øst, 2012, s. 4). Karlsen (2002, s. 7) viser til forskningsresultater som konkluderer med at den beste effekten av tidlig iverksatte tiltak forekommer når opplæringen starter før barnet er fire år (Birnbrauer & Leach, 1993; Lovaas, 1987; McEachin, m. fl., 1993; Perry, m. fl., 1995; Sallows & Graupner, 2002, alle referert i Karlsen, 2002, s. 7).

Intervensjonen tar utgangspunkt i barnets atferd, egenart og tilhørende vansker i perioden opplæringen skal foregå. Disse individuelle planene har som mål å lære barnet nye teknikker, metoder og strategier i sosiale sammenhenger, og gi dem en bedre oversikt over hvordan verden henger sammen (Reichow, Hume, Barton & Boyd, 2018, s. 7). I tillegg er det et mål å *lære barnet å lære* under de samme betingelsene som barn på samme alder (Nettverk for tidlig og intensiv innsats for barn med autismespekterforstyrrelser i Helse Sør-Øst, 2012, s. 7). Opplæringen starter ved å adressere nettopp de vanskene barnet har i forhold til flere ferdighetsområder og sosiale interesser; som lek, samarbeidsferdigheter, språk, kommunikasjon, selvhjelpsferdigheter og repetitiv/stereotyp atferd (Olaff & Eikeseth, 2015, s. 39). Det kartlegges også, ved hjelp av evnetester og andre vurderinger, hvilket ferdighetsnivå barnet har i forhold til jevnaldrende, og hvordan barnet lærer mest effektivt (Nordlandssykehuset, 2015, s. 13). Deretter mottar barnet instruksjon og en-til-en-opplæring under forutsigbare rammer, med fokus på generalisering og operasjonalisering. Med det menes overførbar kunnskap; å kunne overføre en lært ferdighet til hverdagslivet og opprettholde den over tid. De som jobber med opplæringen, må påse og sikre at den lærte ferdigheten kommer til syne i de situasjoner som er nyttige for barnet. Det kan for eksempel gjøres ved at praktiseringen av ferdigheten skjer i ulike miljøer, spesielt der barnet oppholder seg mye utenom treningsperiodene. Slike mål og tilegninger bør gradvis dokumenteres slik at utvikling og endringer mot mestring kan måles (Nettverk for tidlig og intensiv innsats for barn med autismespekterforstyrrelser i Helse Sør-Øst, 2012, s. 10; Reichow, Hume, Barton & Boyd, 2018, s. 7).

I tillegg til å fremme generalisering, er det en viktig ferdighet i EIBI å lære seg å leke med, og forholde seg hensiktsmessig til, andre barn. I følge Statped (2022) har barn med autisme ofte

utfordringer i lek med andre fordi de strever med sosial forståelse, samhandling, rollelek og lek som byr på spontanitet og uklare regler. Disse barna har ofte behov for veiledning av voksne til å komme inn i leken og for å forstå rammene for det sosiale samspillet som foregår. For å lykkes med dette er det nødvendig at barna gis opplæring i naturlige settinger og der lek og læring foregår i det daglige. Det kan være i barnehagen, på skolen, i hjemmet og eventuelt i andre miljøer. Det betyr at også andre enn pedagogiske ressurser fra barnehage/skole, som foreldre og øvrig familie, blir en del av opplæringsteamet til barnet (Nettverk for tidlig og intensiv innsats for barn med autismespekterforstyrrelser i Helse Sør-Øst, 2012, s. 10).

Det stilles strenge og formelle krav til gjennomføringen av EIBI. Fordi det ble meldt om kommunale variasjoner når det kom til blant annet innhold og organisering i opplæringen, ble det i 2014 nedfelt et samarbeid mellom flere regionale fagnettverk og helseforetak. Disse fikk i oppgave å utarbeide en fagprosedyre for barn som mottar et EIBI-tilbud. Den er utgitt av Nordlandssykehuset (2015). Fagprosedyren har til hensikt å beskrive rammene for forløp og prioriteringer i opplæringstilbudet som gis. I denne flerregionale prosedyren er det blant annet beskrevet hvilke kompetansekrav veiledere og opplæringspersonell skal ha, hvor hyppig og hvor lenge opplæringen foregår av gangen, og krav til dokumentasjon og underveisevalueringer. Det er for eksempel nevneverdig at fagprosedyren fastslår at for at opplæringen skal ha tilstrekkelig utbytte, bør den være intensiv med 20-40 timer strukturert trening i uka, og foregå i minimum 2 år (Nordlandssykehuset, 2015, s. 6). Intensitet er en viktig faktor i EIBI, og det er nødvendig at opplæringen varieres og gjøres motiverende for barnet. I løpet av perioden treningen foregår, vil tiltakene og teknikkene for læring endres i forhold til barnets behov og utvikling (Karlsen, 2003, s. 36).

Atferdsanalytisk tilnærming knyttes til teknikker som forsterkning (belønning/positiv oppmerksomhet), ekstinksjon (opphør av forsterkning/negativ oppmerksomhet/straff), prompting (hjelp/støtte til å få i gang en handling), prompt-fading (fjerning av hjelp), og shaping (forming av ønsket atferd) (Holden, 2016, s. 206, 209; Karlsen, 2003, s. 37). Disse teknikkene tar siktemål i å begrense atferd som ikke ønskes eller som har negativ innvirkning på barnet, og å motivere til og etablere atferd som anses som positiv og ønsket. Forsterkning er et velkjent opplæringsprinsipp, ikke bare i atferdsanalyse, men også i generell behandling og håndtering av barn med atferdsvansker. Holland (2013, s. 89) redegjør for at voksnes bevisstgjøring og oppmerksomhet knyttet til positiv og ønsket atferd hos barnet, vil gjøre at barnet i større grad ønsker å vise en slik atferd. Dette videreføres av Martinsen, Nærland &

von Tetzchner (2015, s. 175), som knytter sosiale historier og narrativer til å bevisstgjøre barnet på hvilke forventninger og konsekvenser som ligger til grunn for dets atferd.

Etablering av slike forventninger skjer puljevis og systematisk over tid, og de som utfører opplæringen utformer delmål og atferds-enheter som hver må gjennomføres og godkjennes før neste delmål trenes på (Karlsen, 2003, s. 37; Nordlandssykehuset, 2015, s. 13). Det er et sentralt prinsipp i opplæringen at målene brytes ned i mindre enheter, og læres trinnvis. Til slutt settes de sammen til mer avanserte ferdigheter som forhåpentligvis gir varige og generaliserende effekter. Et eksempel på en slik trinnvis opplæring, er innlæringen av den mest komplekse atferden vi har; språket vårt. For å lære seg å snakke, må de fleste barn med ASF som regel gå veien gjennom helt grunnleggende ferdigheter, som blikkontakt og enkel imitasjon. Etter å ha imitert enkle håndbevegelser, som å klappe og strekke hendene i været, vil barnet etter hvert kunne imitere mer komplekse handlinger og munnbevegelser. Det gjør at barnet får et godt grunnlag for å imitere lyder, før det skal begynne med taletrening (Holden, 2005, s. 49). Den trinnvise opplæringen, gjøres på bakgrunn av barnets forutsetninger og nivå. For å individuelt tilpasse og legge til rette for en effektiv opplæring, kan også andre forskningsbaserte opplæringsstrategier, som DTO, tas i bruk (Nordlandssykehuset, 2015, s. 7).

2.3.2 Fagprosedyren for EIBI

EIBI er en evidensbasert intervensjon for barn med ASF (Nordlandssykehuset, 2015, s. 5). Et evidensbasert program vil gjerne være basert på en manual. For EIBI blir fagprosedyren beregnet som manualen, og det er denne empirien som i dette studiet skal drøftes i lys av idealtypene basert på Skjervheim og Skinner. En manual skal sikre standardiseringen av praksis, og er ofte basert på påvist effekt eller statistiske resultater etter en implementering av programmet. I enhver manual, settes det krav til blant annet programlojalitet; at en holder seg til det opplegget og strukturen i programmet. Omfanget av detaljerte føringer og programlojalitet, har betydning for hvor stort rom de som skal utføre programmet har til å gjøre egne endringer og vurderinger. Grimen & Molander (2008, referert i Seland, 2020, s. 16) beskriver dette som sterkt eller svakt skjønn. Dersom utførerne av programmet viker for mye fra manualen, er det tatt for sterke skjønsmessige vurderinger, og den ønskede effekten av programmet vil kunne svekkes. Av den grunn innebærer ofte det at evidensbaserte manualer i liten grad innbyr til skjønn (Seland, 2020, s. 16, 17).

Fagprosedyren for EIBI er et omfattende materiale på 116 sider med referanser, som beskriver gangen i, og rammer rundt, EIBI. Blant annet vises det til hyppigheten av møtevirkosomheten for foreldre og de ansvarlige i programmet, hvilke kartlegginger som skal brukes, kompetansekrav for personalet, og hvilke tiltak som skal settes inn dersom ulike scenarioer oppstår underveis. Et scenario kan for eksempel være at behandlingen må avbrytes, og da må det gjøres i henhold til kriterier som er listet opp i fagprosedyren (Nordlandssykehuset, 2015, s. 10). Prosedyren er et resultat av et flerregionalt samarbeid igangsatt i 2014, og utarbeidet av en arbeidsgruppe bestående av flere instanser. Blant annet kan det nevnes at regionale fagnettverk, kompetansesentre og fagmiljøer for autisme, ADHD og Tourettes syndrom fra flere steder i landet er involvert, samt Glenne regionale senter for autisme. Den er utgitt av Nordlandssykehuset i 2015, og gjelder for barn i alderen 0-6 år med en diagnose innenfor autismespekteret. Denne fagprosedyren er konstruert i tråd med de retningslinjer som gjelder for medisinske og helsefaglige prosesser. For at den til enhver tid skal være gjeldende og bidra til å minke de regionale variasjonene, er det viktig å koordinere revidering og eventuelle endringer som bør gjøres, helst hvert fjerde år. Fagprosedyren er laget fordi det av norske helseforetak ble meldt om variasjoner i praksis, innhold, omfang og gjennomføring av EIBI. Det var også en bekymring at det var store forskjeller på kompetansebakgrunnen til de som gjennomførte opplæringen. Fagprosedyren skal derfor bidra med en felles forståelse for hoveddrammene, og beskriver opplæringsprogrammets forløp og prioriteringer. På den måten blir prosedyren en evidensbasert manual som kompetent fagpersonell bør og skal følge i sitt arbeid med EIBI (Nordlandssykehuset, 2015, s. 3, 4).

2.3.3 Lovaas og DTO

Ole Ivar Lovaas (1927-2010) var en norskfødt, amerikansk psykolog, som tidlig studerte effekten av ulike atferdsanalytiske tilnærminger på barn med ASF. I 1964 forsøkte Lovaas og hans medarbeidere for eksempel å eksperimentere med straffbaserte elektriske støt for å lære barn med ASF tilpasset atferd og sosiale ferdigheter (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 48). Selv om denne metoden var svært kontroversiell og lite gjennomførbar i det lange løp, fortsatte Lovaas å studere innlæringsmetoder og muligheten for endring av atferd på barn med ASF. Ettersom Lovaas etter hvert fikk trening som anvendt atferdsanalytiker, oppdaget han effekten av å sette i gang tidlige, intensive og langvarige intervensjoner (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 351). En studie publisert i Lovaas' *Meg-boka* i 1987, viser nettopp dette. Her fikk 19 barn 40 timer 1:1-opplæring i uka gjennom 2 og 3 år. En annen gruppe barn mottok 10 timer opplæring per uke,

mens en tredje gruppe kun mottok sitt ordinære opplæringstilbud. Konklusjonen av studiet var at 47% av den første gruppen (40 timer) oppnådde aldersadekvat intellekt og funksjonell opplæringsevne og klarte seg like godt i 1.klasse som resten av elevene. 40% viste fremgang, men ble likevel plassert i området moderat til lett psykisk utviklingshemming, og 10% hadde fortsatt behov for ekstra støtte og ble plassert i egne spesialklasser. Til sammenligning oppnådde bare 2% i den første kontrollgruppa resultater på lik linje med de første 47%. En lignende og omfattende studie viser til samme type resultater, men at det ikke er mulig å konkludere helt sikkert, fordi resultatene avhenger av personlige karakteristika av den som utfører treningen, barnets selv og omgivelsene rundt (Lovaas, 1987; Eikeseth, Hayward, Gale Gutlesen, Eldevik, 2008, s. 71). Slike studier støttes i dag av spesialisthelsetjenesten i Norge, som bruker forskningsresultatene inn mot fagprosedyrer for opptreningsprogrammer som EIBI (Glenne regionale senter for autisme, ukjent årstall).

Etter at Lovaas gjennomførte slike studier, ble han overbevist om at det var mulig å endre atferd dersom tiltak ble satt inn tidlig og intensivt. På bakgrunn av dette satte han i gang et prosjekt rettet mot barn med ASF etter DTO-metoden; Discrete Trial Opplæring. I utgangspunktet var dette en opplæringsmetode Skinners student, Sidney W. Bijou, og hans medarbeidere brukte på barn med ulik grad av psykisk utviklingshemming. Dette var én av de første behandlingsmetodene som hentet fremgangsmåter, strategier og teknikker fra anvendt atferdsanalyse (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 349, 350). Sentralt i metoden er at innlæringen avgrenses til å ha en instruksjon, en respons og en tilbakemelding (Catania, 1992, referert i Karlsen, 2002, s. 3). Begrepet *discrete* (avgrenset) viser at hver *trial* (læringsøkt) har en klar begynnelse og slutt. Metoden gjennomføres på forholdsvis like premisser som EIBI, som har hentet mye inspirasjon fra DTO. Discrete Trial Opplæring fokuserer på en strukturert styrking av ønsket atferd for å kunne erstatte uønsket atferd, men at dette ikke kan skje uten at responsavbrudd/omdirigering inkluderes (Øzerk, 2020, s. 351). Med det menes at læreren for eksempel bruker en verbal prompt, sier barnets navn eller kommer med en kommentar for å avlede barnets oppmerksomhet fra uønsket atferd. Det kan for eksempel være ulike former for selvskading eller repetitiv stereotyp atferd, som en funksjon av sensoriske forsterkninger. En slik form for innlæring har vist positive effekter, spesielt fra tidlig alder av (Odom mfl., 2010; Wong mfl., 2014, 2015; Steinbrenner mfl., 2020, alle referert i Øzerk & Øzerk, 2020, s. 366).

2.3.4 Dokumentasjon av effekt

Sammenlagt finnes det mye dokumentasjon og empiri på at tidlige og intensive tiltak basert på anvendt atferdsanalyse, gir positive resultater i forhold til atferdsendring, og er en effektiv opplæringsmetode for barn med ASF. I likhet med studiet til Lovaas (1987), har flere dokumentert effekten av intensive og tidlige tiltak. For eksempel viser en studie fra The San Francisco Study fra 1998 at 11 barn som mottok et slikt tilbud hadde en vesentlig økning i IQ-skåre, sammenlignet med kontrollgruppen som mottok en annen type opplæring, ikke basert på anvendt atferdsanalyse (Sheinkopf & Siegel, 1998, referert i Karlsen, 2002, s. 6). Dette bekreftes i en studie gjort av Eikeseth et al. (2008), som konkluderer med at det er stor sammenheng mellom intensiteten på opplæringen og utvikling av IQ-nivå. De variabler som gir best utbytte, er ifølge studiet a) den valgte opplæringsmetoden, b) intensiteten på opplæringen, c) barnas kognitive fungering før opplæringen og d) en kompetent klinisk veileder/pedagog.

2.3.5 Kritikk av atferdsanalytiske programmer

Til tross for dokumentert effekt av opplæringsprogrammer basert på anvendt atferdsanalyse, er metoden omstridt og har høstet mye kritikk og negativ omtale. Karlsen (2003, s. 38-40) peker på flere utfordringer ved gjennomføring av en slik metode. Blant annet mener han det er utfordrende at det ikke i stor nok grad etableres gode systemer rundt barna og at det dermed blir vanskelig for dem å fungere selvstendig i alle miljøer. En annen faktor er at veldig mange barn ikke blir diagnostisert med ASF før i tidlig skolealder. Det kan for eksempel være på grunn av manglende kompetanse hos helsestasjoner og i barnehager/skoler. På grunn av byråkrati, ressursfordeling og ventetid hos ulike veiledende instanser, vil det også kunne gå en viss tid før intensive tiltak kan iverksettes, og at effekten av opplæringen dermed ikke blir like virkningsfull. Eikeseth & Edvardsen (1998, referert i Karlsen, 2002, s. 9) tillegger at atferdsanalytiske opplæringsmetoder spesielt har fått kritikk for benyttelsen av straff, tvang og ellers ubehag, blant annet ved uønsket atferd hos barnet, samt at metoden har potensiale til å skape «robotaktige barn». Påstanden om at barn med ASF kan opptre robotaktig etter en tidlig og intensiv intervensjon basert på anvendt atferdsanalyse, kan ha sin bakgrunn i bruken av gjentakende og avgrensede innlærte prinsipper. Barn med ASF har også, til tross for at det er et viktig fokusområde i metoden, vansker med å overføre kunnskap til andre situasjoner. I tillegg er mangelen på synlig empati og å sette seg inn i andres følelser og situasjoner, et kjent vanskeområde for personer med ASF. På den måten kan barn med ASF oppleves som noe

mekaniske og lite spontane i sosiale sammenhenger. Slike resonnement virker imidlertid ikke å ha rot i databasert dokumentasjon, og McEachin (mfl., 1993, referert i Karlsen, 2002, s. 10) og Maurice (1993, referert i Karlsen, 2002, s. 10) beskriver i sine publikasjoner at barna tvert imot var mindre rigide i sitt handlingsmønster etter endt opplæring, enn før de startet.

Videre betraktninger om kritikk og etiske spørsmål om hvorvidt metoder basert på anvendt atferdsanalyse er problematiske, tas opp i drøftingskapittelet.

2.4 Tidlig innsats i et utdanningsperspektiv

Det har i de siste årene vært rettet stor oppmerksomhet omkring begrepet og ideen om tidlig innsats i et pedagogisk perspektiv. To sentrale utdanningspolitiske styringsdokumenter i den sammenheng er St. Meld nr. 16 (2006-2007): *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, og St. Meld nr. 6 (2019-2020): *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2019). Disse var med på å sette behovet for tidlig avdekking av mulige problemer, og igangsettelse av tiltak overfor familier med barn med utfordringer, på dagsorden (Seland, 2020, s. 13). Ifølge Stortingsmelding 16 (2006-2007) er tidlig innsats et middel i tilpasset opplæring, og bør «... forstås både som en innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes ...». Stortingsmelding 6 (2019-2020) påpeker at «*tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner*». Disse uttalelsene i de offentlige politiske dokumentene gjelder alle barn og unge, uavhengig av diagnosebilde og vansker. Tiltakene knyttes ikke nødvendigvis til arbeidet med barn med ASF, men Vik & Hausstätter (2014, referert i Vik, 2014, s. 2) understreker at styringsdokumentene har hentet inspirasjon fra den amerikanske *Early Intervention*-tradisjonen. Til denne knyttes flere atferdsmodifiseringsprogrammer med mål om å endre barnet tidlig og før problemene blir større. Eksempler på slike programmer er PALS og DUÅ. Disse forårsaker kritisk diskusjon, men er likevel aktuelle i norske barnehager og skoler i dag. I løpet av de siste årene har de blitt, og er fremdeles, støttet av henholdsvis Kunnskapsdepartementet og Helsedirektoratet (Løvlie, 2022, s. 122). Slike programmer kvalitetssikres ved gjennomføring av opplæring av ansatte i barnehage og skole over flere kursdager, og veiledninger i etterkant (Seland, 2020, s. 37).

DUÅ, De Utrolige Årene, er et program som blant annet anbefaler tiltak mot uønsket atferd. Det er for eksempel negative forsterkere eller konsekvenser ved regelbrudd, som å plasseres

bakerst i rekka, tape privilegium, eller gå glipp av tid satt av til lek. Det kan også være å bli plassert på den såkalte *tenkestolen*, som står i alles påsyn. Pausen på stolen skal bidra til at barnet får tenke over og vurdere egen atferd, og målet er at stolen skal fremme utvikling av refleksjon, ansvarsfølelse og samvittighet (Seland, 2020, s. 145-148). PALS står for *positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Atferdsmodifiseringsprogrammet baserer seg og bygger på relevant forskning og empiri som har vist lovende resultater, og er samlet i en håndbok utarbeidet av Anne Arnesen (2006). Målsetningen har både et forebyggende og et kompetanseutviklende perspektiv. Formålet ligger i å, gjennom tidlig igangsatte strategier, styrke barns sosiale kompetanse, forebygge og avhjelpe problematferd i institusjonens læringsmiljø. Det ønskede utfallet er at læringsmiljøet på sikt kjennetegner forutsigbare voksne som legger vekt på positiv involvering og ros, og reagerer likt på negativ og uønsket atferd. Barna i et slikt miljø vet hva som forventes av dem, og hvilke konsekvenser enhver atferd får (Arnesen, 2006, s. 2A:1). Slike programmer, som baserer seg på *Early Intervention*-tradisjonen, har fått lignende kritikk som atferdsanalytiske programmer, som EIBI, og er derfor interessant å inkludere i denne sammenheng.

Early Intervention-tradisjonen knyttes til begrepet *education*, og baserer seg på kunnskap og teorier fra ulike fagfelt, som sosiologi, psykologi og økonomi. Innen *education*-tradisjonen vil et behov for tidlig innsats vise seg når det er et gap mellom barnehagens og/eller skolens krav og de ferdighetene barnet viser. I et slikt perspektiv har barnet et problem som må løses gjennom tidlige innsatte tiltak (Vik, 2014, s. 9). Biesta (2013, referert i Vik, 2014, s. 9) peker på ulikhetene mellom den angloamerikanske *education*-tradisjonen og den tyske *Pädagogik*-tradisjonen. Til forskjell fra den amerikanske tradisjonen, er ikke kunnskapsfeltet til *Pädagogik*-tradisjonen satt sammen av teori fra ulike fagfelt, men har en autonom plass med ønske om å være en motstemme til den naturvitenskapelige objektiveringen av mennesket og verden. Her er det forholdet mellom den voksne og barnet som er i fokus, og behovet for tidlig innsats utløses når dette forholdet ikke fungerer, eller det av en eller annen grunn ikke er mulig å gjennomføre opplæringen som først tenkt.

De to tradisjonene er motstridene og har ulike forståelser av innhold og mål i et pedagogisk virke. Til tross for at både barnehagens og skolens pedagogikk på mange måter bygger på den tyske tradisjonen, hevder Vik (2014, s. 5) at de norske styringsdokumentene virker å være inspirert av den angloamerikanske tradisjonen. Det skaper et paradoks og uoverensstemmelser knyttet til formålet med utvikling og læring. Støtter man seg til *Early Intervention*-

tradisjonen, vil en satsing på tidlig innsats gjennom programorienterte tiltak være innenfor rimelighetens grenser, og vurderes som nødvendig for å unngå at eventuelle vansker blir større, og for å forebygge mot vansker som kan unngås. Kritikerne, som på mange måter står i den tyske tradisjonen, peker på utfordringene ved å ha et slikt syn på individualistisk vanskeforståelse, med klare rammer for normalitet. Det virker også å være felles enighet om at styringsdokumentene utelater viktige pedagogiske og etiske begrunnelser (Vik, 2014, s. 5).

2.5 Etikk i pedagogikk

Det er nødvendig å etablere et forhold til etikk-begrepet for å senere kunne besvare problemstillingen som knyttes til etiske betenkeligheter. For å først ramme inn begrepet, benytter jeg meg av Lingås (2019) og bidrag fra Immanuel Kant, hentet fra Vetlesen (2007), Løvlie (2022) og Vandbakk & Arntzen (2013). Lingås (2019, s. 15) definerer begrepet som den verdibaserte refleksjonen mennesker gjør om sine egne holdninger, handlinger og atferd. Refleksjonen gjør vi på bakgrunn av et ønske om å enten unngå å få verdier vi setter høyt, forsømt, eller for å fremme realisering av disse verdiene. Kant formulerer at etikk handler om at enhver handling en foretar seg, skal kunne gjøres om til en allmenn lov, som vil kunne godtas av andre. Jeg-et må selv underkaste meg de regler jeg krever av andre, og som andre krever av meg. Kant trekker frem en indre konflikt med to dimensjoner, som mennesket til enhver tid må ta stilling til om en skal etterleve eller ei. Vi er borgere av to verdener; den naturmessige og den determinerte. Vi kan velge om vi skal handle på en måte som er genuint moralsk eller kun etter plikt og hvordan vi *bør* handle. Den siste muligheten åpner også for at vi dropper å handle i det hele tatt. Det at vi må handle mot en dyp indre konflikt, sier noe om innsatsen som er lagt inn dersom vi velger å handle moralsk. Det er det mest krevende av alt (Vetlesen, 2007, s. 21-25). Det tenkende jeg-et opptrer ved en «spontanitetens akt», uten å tenke årsak og virkning. Spontaniteten drar menneskets frihet vekk fra naturens lover, og knytter til seg menneskets skapende vesen, verdighet, selvbestemmelse og selvstyre. Frihet er for Kant å handle etter moralske imperativer som mennesket selv fornuftigvis setter og tar ansvar for (Løvlie, 2022, s. 124).

Utover teorier om normer og moral, ligger det også en dimensjon i etikken som går på den handlende. Det ligger implisitte krav til mennesket når en tar valg, derav at valgene som tas nettopp utelukker alternative valg og handlinger. Forventningene til andres valg bunner i betingelser for at en setter seg inn i andres ståsted. For Kant sin del, er betingelsen for moral

at en fristiller seg fra egne behov, og ikke lar egen lykke gå på bekostning av andres. I kraft av fornuften, en egenskap felles for alle vesener, kan den enkelte i seg selv, erkjenne hva som er rett og galt, og derfor handle deretter. Sentralt for Kant ligger idéen om den enkeltes autonomi, selvstyre, i forhold til egen fornuft (Vandbakk & Arntzen, 2013, s. 3).

Jeg anser det formålstjenlig å også gå noe inn på betraktninger om etikk i atferdsanalyse og allmenn pedagogikk. Normativ etikk er den som er opptatt av å finne frem til de riktige og viktige holdningene og verdiene for å styre atferd og handlinger. Eksempler på dette er yrkesetiske og profesjonsetiske retningslinjer. Profesjonsetikk er en gren av den allmenne etikken, og profesjonsmoralen betegner en ureflektert tilpassing av hverdagsmoralen (Ohnstad, 2010, s. 19). Å handle etisk forsvarlig i et profesjonsperspektiv bør overstyre private og lokale etiske vurderinger (Lingås, 2019, s. 17). Selv om fag og etikk gjerne knyttes sammen, er det likevel ingen garanti for at det faglige perspektivet har en etisk forsvarlig praksis (Vandbakk & Arntzen, 2013, s. 1). Mørch (2010, s. 184) peker på eksempler der personer med ASF og utviklingshemning har opplevd uakseptabel straff, for eksempel vandusj i ansiktet, som en konsekvens av uønsket atferd. Han hevder med det at det historisk sett ikke alltid har vært samsvar mellom faglig utøvelse og etisk forsvarlighet.

Atferdsanalysen anvendes i stor grad av helsepersonell og faggrupper i nærliggende profesjoner, og de etiske retningslinjene har tilknytning til medisinsk forankring (Lingås, 2019, s. 25). Atferdsanalysen viker av den grunn fra Kants filosofiske etikk. Målet for atferdsanalysen er at metoden skal oppleves «godartet», det vil si endre menneskers livskvalitet til det bedre, på bakgrunn av naturvitenskapelig kunnskap om menneskers atferd. Atferdsanalysen bestrider at det finnes en indre årsak til at mennesker tar de valgene de gjør. Atferdsanalytikere går ut ifra at mennesket foretar seg handlinger utelukkende på bakgrunn av ytre motiverte omstendigheter (Vandbakk & Arntzen, 2013, s. 1-3). Ryan & Deci (2017, referert i Seland, 2020, s. 31) hevder i forbindelse med deres selvbestemmelsesteori, at ytre motiverte handlinger innebærer at barnet også er *ytre kontrollert*. Det resulterer også i lav grad av autonomi og selvbestemmelse fordi det pedagogiske miljøet preges av situasjoner barnet føler seg presset eller tvunget inn i, eller som på en eller annen måte strider med deres egne interesser, verdier og holdninger. Barnet vil i en slik posisjon regulere handlingene sine etter de reaksjonene de får på atferden sin. Tradisjonen innenfor dette feltet innebærer nettopp at atferd får konsekvenser, både positive og negative. Det som opptar konsekvensetiske tilnærminger er resultatet av en handling, og ikke selve prosessen mot målet (Lingås, 2019, s.

25). De ytre motiverte handlingene er ikke internalisert i barnet, men knyttes til operant betingning (Seland, 2020, s. 31). I et slikt paradigme er handlinger riktige eller gale, goder eller onder, ut ifra en vurdering av balansen mellom gode og dårlige konsekvenser. Grunnsynet i et slikt etisk perspektiv er at den riktige handling gir størst nytte, og man ser bort i fra eventuelle gode intensjoner dersom handlingen er gal (Mørch, 2010, s. 190). I sin vitenskapelige anvendelse, beskjeftiger atferdsanalysen seg med den type goder og riktige handlinger som konsekvensetiske tilnærminger gjør. Innbakt i disse prinsippene ligger etiske fortolkninger og etterlevelser som *å ikke påføre andre skade* og *respekt for selvbestemmelse* (Vandbakk & Arntzen, 2013, s. 2).

Den normative pedagogiske profesjonsetikken er farget av to dimensjoner. På den ene siden har vi den selvstendige fagpersonens daglige etiske valg og vurderinger. Pedagoger representerer en tradisjonell posisjon med en tilhørende respekt, og er tildelt en spesiell makt over andre mennesker. Respekten er imidlertid avhengig av at makten ikke misbrukes, men pedagogen står på mange måter fritt til å ta beslutninger og avgjørelser (Lingås, 2019, s. 72). Ohnstad (2010, s. 20) peker på normative beskrivelser av hvordan pedagoger *bør* være og *bør* forholde seg til barn og unge. For eksempel bør pedagogen vise respekt for den enkelte barns egenverdi, behov og valg. Pedagogen er forpliktet til å verne om psykisk og fysisk vold mot barn. Pedagogen bør tilstrebe et tilpasset læringsmiljø som passer for det enkelte barnet. På den andre siden styres og reguleres pedagogene ut ifra gjeldende rammer, forskrifter, planer og regler som andre har bestemt. De er tildelt et mandat som i stor del preger deres yrkesutførelse. På den måten kan pedagoger komme i en skvis mellom egne profesjonsetiske vurderinger, og styrende lover, paragrafer og dokumenter (Lingås, 2019, s. 72).

Et historisk aspekt i dette tilfellet, er synet på barnet og utgangspunktet for hva som er å handle etisk riktig og galt. En historisk sammenligning er kirkefader og filosof Aurelius Augustin (354-430) og opplysningsfilosofen Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Augustins utgangspunkt var at barn var umiddelbare, uoppdragne, ufullkomne og uferdige. Det var den dydige voksne som var normen og idealet for det egentlige menneskelige. For at barnet skulle komme dit måtte det straffes, innprentes og disiplineres inn i disse normene. Rousseau hadde derimot tiltro til den menneskelige naturen og mistro til samfunnet og samtidens sivilisasjon (Hellesnes, 1975, s. 63). Han så på barn som gode av natur, uten skyld og synd. Det er snarere den voksnes feiltakelser som er årsak til barns uoppdragenhet. Hovedessensen i disse to dimensjonene er om barnet er et objekt som skal brukes til noe, eller et subjekt som på lik

linje med alle andre mennesker, bør lyttes og forholdes til (Lingås, 2019, s. 81). Et slikt motsetningsforhold og todelt syn på barnet viser seg også tydelig hos to svært kjente og mye omtalte fagpersoner; H. Skjervheim og B. F. Skinner. I det følgende kommer en presentasjon av hver av dem.

3 Hans Skjervheim

3.1 Forankring og historikk

En norsk filosof, samfunnsdebattant og forfatter som har satt dype spor i flere fagmiljøer -og tradisjoner, er Hans Skjervheim (1926-1999). I fag som historie, sosiologi, psykologi, pedagogikk og litteraturvitenskap fikk han gjennomslag også utenfor sin egen filosofiske forankring (Langslet, 2007, s. 410). I 1957 debuterte Skjervheim som filosof med essayet *Deltakar og tilskodar*, og i 1959 utga han magistergraden sin *Objectivism and the Study of man*. Dette er to svært sentrale verk i Skjervheims livslange prosjekt, og mange av hans arbeider som blir presentert videre, er hentet fra nettopp disse to.

Hans forankring lå i den filosofiske tradisjon, med filosofihistoriske forbilder som Platon, Aristoteles, Kant, Hegel og Descartes (Langslet, 2007, s. 411). Som Aarnes skriver i forordet i essaysamlingen *Deltakar og tilskodar* (Skjervheim, 1996, s. 17), forholdt Skjervheim seg til at den klassiske filosofien ikke er avleggs og at metafysikken ikke er død, slik noen hevdet. Metafysikk er grenen innen filosofien som stiller de dype og grunnleggende spørsmålene, som er ute etter å forstå og forklare (Bøhn, 2021, s. 10, 17). Flere i Skjervheims omgangskrets, blant annet hans mangeårige venn og studiekamerat Lars Roar Langslet (2007, s. 404), samt Vigdis Songe-Møller (1997, s. 57) og Jon Hellenes (1999, s. 7) opplever Skjervheim som en slags datidens Sokrates, med mål om å forløse andres tanker gjennom direkte dialog og kritiske filosofiske spørsmål. Når en leser Skjervheims betraktninger om at mennesket ikke må behandles som middel, men som et mål i seg selv, er det tydelige paralleller til Kants etiske refleksjoner omkring moralske standarder å handle etter. I likhet med Kant, er Skjervheim også opptatt av å behandle mennesket etter det som er genuint moralsk (Vetlesen, 2007, s. 22).

Skjervheim stod i en kritisk tradisjon, preget av offentlige debatter og meningsutvekslinger på tvers av ideologier. Fra midten av 50-tallet til begynnelsen av 90-tallet, deltok han aktivt i faglige og politiske debatter, i forskjellige fora og sammenhenger (Slaattelid, 1997, s. 7). 1950- og 60-tallet ble kalt gullalderen i norsk samfunnsvitenskap, mye på grunn av nye politiske, sosiologiske og filosofiske retninger. Den sentrale teoretiske debatten som utviklet seg i Norge utover 60- og 70-tallet, ble kalt positivismestriden. En sterk og tydelig positivismekritiker, var Hans Skjervheim (Hellesnes, 1999, s. 16). Han kritiserte ikke

kvaliteten på den empiriske vitenskapen, men selve idéen om «unity of science», enhetsvitenskap, sterkt beslektet med behavioristiske ideer og perspektiv (Slagstad, 1980, s. 9). Mange samfunnsvitere blandet positivistisk og naturvitenskapelig forståelse av mennesket inn i samfunnsvitenskapens humanistiske grunnlag. Formålet og intensjonen bak den positivistiske teorien er å fullstendig eliminere subjektet og dets egenart i forskningsprosessen, og å skape et skarpt skille mellom subjekt og objekt (Slagstad, 1980, s. 47). Objektivisering av mennesket er et sentralt poeng i naturvitenskapelig og positivistisk tradisjon. Arne Næss (1912-2009), Skjervheims fremste barrikadekritiker, fremla sin variant av enhetsvitenskap som en behavioristisk positivisme. Med *positiv* menes det som empirisk kan påvises, det som er virkelig i vitenskapelig forstand. Næss' forestilling om at alt ytre har en mening og en ytre referanse, fikk stor oppmerksomhet i etterkrigsårene i Norge. Det særegne ved hans ideologiske standpunkt er hans forsøk på å overføre behaviorismen fra psykologien – studiet av menneskelig atferd, til vitenskapsteorien – studiet av vitenskapelig atferd. Skjervheim utarbeidet i utgangspunktet sin kritikk av positivismen som et oppgjør med Næss' vitenskapsteoretiske filosofi (Slagstad, 1980, s. 9, 10; Sørbø, 2002, s. 33).

3.2 Det instrumentalistiske mistaket og objektivisme/subjektivisme

Skjervheims livslange prosjekt og overbevisning er hans kritiske holdning til positivisme og naturvitenskapens prinsipper. Dette livsverket går igjen i samtlige av hans verk, og hovedmålet er å vise at det er et prinsipielt skille mellom naturfenomen og sosiale fenomen (Hellesnes, 1999, s. 16). I Rune Slagstads (1998, s. 368) store historiesamling fremkommer det at en stor del av Skjervheims positivismekritikk, i tillegg til Næss', har utgangspunkt fra Det Norske Arbeiderpartis moderniseringsprosjekt etter andre verdenskrig. Som kunnskapsregime var arbeiderpartistaten positivistisk og bygde på vitenskapens mobilisering, og den politiske praksisen ble redusert til «en sosial ingeniørkunst modellert med naturvitenskapen», altså det som kalles teknokrati. Med sin positivismekritikk var Skjervheim arbeiderpartistatens fremste kritiker, men det var reformpolitikken han kritiserte og ikke selve partiet. Hellesnes (1999, s. 10) hevder at Skjervheim var medlem i Det Norske Arbeiderparti store deler av livet sitt, og at han på mange måter var sosialdemokrat, tross alt. Skjervheims kritikk av den teknokratiske fornuft, berodde på det han kalte *det instrumentalistiske mistaket* (Slagstad, 1998, s. 369). Med det mener Skjervheim at samfunnsvitenskapen i for stor grad knyttes til naturvitenskapelige tradisjoner og disipliner, og at man tror at det finnes en *instrumentell* løsning på praktiske samhandlings- og kommunikasjonsproblemer. Posivismen

og marxismen er to eksempler på slike *mistak*. Mennesker er ikke et middel som teknisk kan løses, men er et mål i seg selv, hevdet Skjervheim (Hellesnes, 1998, s. 15).

I mange disipliner og fagtradisjoner kan vi styre prosesser i de retninger vi ønsker. Det være seg for eksempel kjemiske, biologiske eller fysiske prosesser. Her er mennesket herre over eget prosjekt og resultatet av det. Næss brukte gjerne dyr for å eksperimentere med, og undersøke forhold ved atferd. I et rotteeksperiment ønsket han å se på hvordan rotta reagerte i, og tilpasset seg, en labyrint. Ofte var det Næss selv som hadde lagd labyrinten, og ut ifra den kjennskapen, kunne han avgjøre hvorvidt rotta reagerte *adekvat* og undersøke hvor *intelligent* den fremstod. I essayet *Den eigne refleksjonen og fortolkninga av andre*, diskuterer Skjervheim (2002b, s. 80) omkring dette, og overfører det til studiet av mennesket. Går det an å observere et menneske i labyrinten, det vil si verden, og gi uttrykk for hvordan mennesket reagerer ut ifra standarder og mål andre har satt? Dette er problematisk, mener Skjervheim, fordi Næss med dette hevder at organismen reagerer annerledes enn den burde. De manglende reaksjonene Næss refererer til, er de reaksjonene han selv hevder å ville hatt dersom det var han som var i labyrinten. I essayet *Det instrumentalistiske mistaket* beskriver Skjervheim (1996b, s. 241) at den etablerte pedagogikken i Norge har misforstått pedagogisk praksis som teknikk, at pedagogiske handlinger *ikke* kan tolkes etter tekniske modeller, slik andre disipliner kan. Han problematiserer at pedagogiske praksiser blir overstyrt av, og bygger på, systematisk naturvitenskapelig forskning og modeller, og at mennesket ikke kan få merkelapper som *målrasjonell, pragmatisk eller instrumentell*. Som Skjervheim (1996b, s. 246) skriver er det instrumentalistiske mistaket et «(..) skilje mellom pragmatiske og praktiske handlingar, og på den måten gjera pragmatiske handlingar til grunnmodell for rasjonelle handlingar generelt». Med pragmatiske handlinger mener han handlinger med et tydelig mål, basert på eksperimentell kunnskap, mens praktiske handlinger er knyttet til det sosiale feltet, med allmenngyldige og universelle normer. I magistergraden fester Skjervheim lit til Dilthey, som hevder at det må skilles mellom vitenskapen om mennesket, og vitenskapen om naturen og verden (Sørbø, 2002, s. 56).

I essayet *Tillit til vitenskapen og tillit til mennesket*, dveler Skjervheim (2002a, s. 36) omkring positivismens oppgaver. I førsteomgang er det å se, observere. Deretter skal det observerbare kontrolleres. I den positivistiske retningen blir mennesket en form for ytre realitet, som innlemmes i den ytre, objektive verden. Det er dette Skjervheim kaller objektivisme, eller *scientisme*. Som han skriver i boka basert på sin magistergrad, *Objektivismen – og studiet av*

mennesket (2000, s. 29), blir forhold som ikke kan analyseres, sett på som suspekter i positivismen. Ut ifra en positivistisk tankegang ser en altså bort fra subjektive fenomen, som situasjonstolkninger og andre ikke-observerbare forhold, for å få en objektiv kunnskap av atferden til den som observerer (Hellesnes, 1999, s. 18). Det motsatte kaller han for subjektivism, som ikke innebærer at alt må ses subjektivt på, men at det finnes et menneskelig subjekt som ikke kan reduseres til ting. Å kartlegge og analysere mennesket uten å inkludere den menneskelige bevissthet, vil for Skjervheim resultere i et ufullstendig resultat, og mennesket blir redusert til noe annet (Sørbø, 2002, s. 57). Sosiale fenomen kan i et slikt perspektiv ikke reduseres til noe annet enn mening (Hellesnes, 1999, s. 17). I essayet *Deltaker og tilskodar* argumenterer Skjervheim (1996a, s. 74, 75) for at mennesker særlig objektiverer den andre når man ikke tar det den andre sier på alvor, eller fordi man selv anser at man sitter på en sannhet den andre ikke gjør. Slike betraktninger hører ifølge Skjervheim ikke hjemme i arbeid med mennesker, og en slik vitenskapelig objektivering av mennesket er problematisk. I dette befinner kimen av Skjervheims etiske perspektiver seg.

3.3 Deltaker og tilskuer

Som Vik (2014, s. 8) beskriver, skisserer Skjervheim det problematiske ved et objektivt menneskesyn og den tvilsomme tilskuerholdningen til menneskelig bevissthet, gjennom *deltaker og tilskuer*-prinsippet. Skjervheim (1996a, s. 71-73) beskriver flere måter mennesker er i samhandling med hverandre på. I en tredelt relasjon, mellom den andre (alter ego), jeg (ego) og den felles anliggende saken, kan partene forholde seg til hverandre på forskjellige måter. Én måte er at ego og alter ego forholder seg til hverandre, og er sammen om saken. De engasjerer seg i hverandres problem, kommer med vurderinger og blir gjensidig engasjert. Her er partene *deltakere* og medsubjekter i et felles problem, og man vil inneha et subjektiverende forhold. En annen innstilling er en todelt relasjon, der én av partene, for eksempel ego, ikke lar seg engasjere i alter ego, men kun saken. Det resulterer i at alter ego også bare forholder seg til saken, og ikke til ego, og det finnes ingen felles møtepunkter mellom de to. I en slik relasjon er partene *tilskuere* til hverandres verden, og man innehar et objektiverende forhold. I en tredje relasjonssammensetning kan ego gjøre alter ego til et fysisk objekt. I stedet for å høre etter hva alter ego sier, og skape mening ut ifra det, hører ego bare lydene som alter ego produserer. Dette er et typisk behavioristisk program, og man kan knapt kalle det en samhandlende relasjon. Ved et slikt tilfelle, er relasjonen en objektiverende erkjennelse. I dagliglivet, hevder Skjervheim, at vi ikke kan snakke om hverken den ene eller

den andre relasjonen, men at vi må forholde oss til alle tre på samme tid. På den måten er den mellommenneskelige situasjonen ikke *entydig*, men *tvetydig* og komplisert.

Skjervheims grunnleggende tolkning og løsning på slike forhold, er å oppnå et symmetrisk forhold mellom mennesker, og en felles forståelse og respekt for at vi ser verden på ulike måter (Hellesnes, 1999, s. 15). Å innta en objektiviserende holdning overfor andre mennesker, er å gå til angrep på andres frihet, siterer Skjervheim Jaspers (1952, referert i 1996a, s. 75). Da skaffer man seg herredømme og bestemmer over andre som om de var redusert til et faktum, en ting i deres verden. På den måten etableres et maktforhold, en strid som også den andre ønsker å vinne, men som den kanskje ikke har forutsetninger for å gjøre. I et pedagogisk perspektiv er det ikke snakk om et subjekt-objekt-forhold, der læreren bestemmer over barnet, men et subjekt-subjekt-forhold, hvor makten ikke ligger på den ene siden, men balanseres og fordeles (Skjervheim, 2002c, s. 106). Skjervheim (2000, s. 83) peker på at den objektive virkelighet som behavioristene søker til, er paradoksal fordi man på den ene siden opphøyer mennesket til å være herre over verden og eget liv, men på den andre siden degraderer det til et uvesentlig objekt som kan styres.

I vitenskapen er det ikke lenger akseptabelt å *delta*, å engasjere seg i andres meningsoppfatninger. I stedet, mener Skjervheim (1996a, s. 78) at andres vurderinger må behandles som *påstander*, ikke *faktum*. I mange tradisjoner, blant annet i behaviorismen, må kunnskap ses som faktum, ikke påstander det er mulighet for å vurdere. Problemet Skjervheim (1996a, s. 80), peker på er at dersom en behandler det den andre sier som et faktum, stiller man seg utenfor kjernen i saken, og en gjør seg til en fremmed i forhold til det. En deltar ikke, engasjerer seg ikke og tar ikke stilling til det den andre hevder dersom en objektiviserer omverden sin. I et slikt ikke-deltakende perspektiv fremstår samfunnet determinert, forhåndsbestemt. Det er kun som deltakere at vi kan komme frem til forståelse. Som deltaker kan en selv være med på å bestemme og avgjøre handlingene som skal skje, ved å nettopp delta, vurdere, argumentere og engasjere seg i den andre. Å engasjere seg i andre er ikke noe man av og til gjør, men er en naturlig grunnstruktur i det menneskelige vesen, uten motiv eller annen form for skjult formål. Fra et behavioristisk ståsted kan vi derimot forstå menneskelig atferd ut ifra to dimensjoner: det observerbare og objektive, og antatte motiverende og intensjonale årsaker (Skjervheim, 1996a, s. 81; Skjervheim, 2000, s. 52).

3.4 Mål/middel-modellen

Skjervheim (2002c, s. 103) var svært opptatt av å skille mellom teoretiske og praktiske vitenskaper og undersøkte hva de forskjellige bygde kunnskapen sin på. De teoretiske vitenskapene, som fysikk og psykologi, bygger på en ren teoretisk interesse for fagdisiplinen. Når det gjaldt de praktiske vitenskapene, mente Skjervheim at det ikke bare holdt å ha en interesse for dem, men å virkelig kunne forstå hvordan og hvorfor noe skjer og hvordan det er mulig å endre gangen i noe. De praktiske vitenskapene er derfor konstituert gjennom praktisk interesse og strukturen i det fagområdet interessen er rettet mot. Et eksempel på en slik disiplin, er medisinen. Dersom vi ikke hadde en praktisk interesse for dette feltet, ville vi ikke ha kunnskap om det. Likevel ville ikke medisinen vært en vitenskap dersom den ikke bygde på teoretiske disipliner som anatomi, fysikk og biologi. En praktisk vitenskap må med andre ord bygge på teoretiske vitenskaper. Et problem Skjervheim (2002c, s. 104) presenterer, er formuleringer de to forskjellige vitenskapene kommer med. En fremstilling innen teoretiske vitenskaper er: dersom a, så b. I stedet for dette, heter det nå for praktiske vitenskaper: dersom b, så a. Det vil si at målet b, det en ønsker å oppnå, må være satt før gjennomføring a. Her setter en altså opp et ideal, og hva som skal til for å nå det. Dette kaller Skjervheim for mål/middel-modellen.

Når det gjelder pedagogikken, mener Skjervheim (2002c, s. 105) at den innlysende nok ikke bygger på en ren teoretisk vitenskap, men springer ut fra en praktisk interesse og et mandat for den yngre generasjonen, opplæring og danning. Skjervheim søker etter svar på om pedagogikk faller innunder en ren praktisk vitenskap, og dermed blir et offer for mål/middel-modellen, eller om det er en praktisk disiplin av samme slaget som medisinen. Dersom pedagogikk hører hjemme i en teknisk oppfatning av mål/middel, har vi et pedagogisk-filosofisk grunnproblem. Da ligger makten på den ene siden av balanseskålen, og en anser at en kan forme barna til objektive gjenstander. Barnet blir da redusert til noe objektivt, og den voksne inntar en maktposisjon over barnet. Skjervheim (2002c, s. 107) viser til Rousseau når han videre formulerer en annen vinkling på dette. Her er det ikke snakk om å forme og påvirke barna, men å skaffe dem nok kunnskap og rom for å kunne utvikle seg selv. Barnet gis da mulighet til å ta egne valg ut ifra deres subjektive vesen. Det blir det motsatte av å skulle forme barna til objektive gjenstander. Til grunn for slike motstridende oppfatninger, ligger ulike menneskesyn. Teorien til Rousseau bygger på et biologisk og moralteoretisk premiss, hvor mennesket er et unikt vesen, som i stor grad skiller seg fra dyr og planter. Mennesket er i utgangspunktet godt fra naturens side, og dersom det skulle vise seg å ikke

være det, er det fordi det har blitt ødelagt av samfunnet. Den andre teorien legger til grunn en teknisk og mekanisk oppfatning av mennesket, som en objektivt kan studere, forme og finne midler for å påvirke. Slike ideologiske meninger er i nyere tid hevdet av radikale behaviorister, som for eksempel B. F. Skinner.

3.5 Etske refleksjoner i min lesning av Skjervheim

Dette masterprosjektet er opptatt av etske betenkeligheter og prinsipper i vitenskapsbaserte tradisjoner. I prosjektet har jeg fått inngående kunnskap om og forståelse for Skjervheim og Skinner. For å vise min tolkning og lesing av hver av disse perspektivene, ønsker jeg å reflektere rundt etske utgangspunkt jeg trekker ut fra hver av dem. Min tolkning av hvilke etske prinsipper som ligger til grunn for Skjervheim, vil i det følgende bli presentert. Det samme vil det for Skinner, etter at det teoretiske grunnlaget for hans vitenskapssyn er lagt i kapittel 4. De etske prinsippene ligger implisitt i tradisjonene, og i pedagogisk forstand kommer de blant annet til syne i vektleggingen av relasjonen mellom voksen og barn, ens menneskesyn, vitenskapssyn og læringssyn.

For Skjervheim, som var filosof og hørte hjemme i det samfunnsvitenskapelige universet, er menneskesynet preget av en tanke om at mennesket er et subjektivt vesen. Mennesket har unike særpreg og indre prosesser som kun representerer det respektive mennesket. Spesielt i teorien hans om deltaker og tilskuer, kommer dette til syne. Her foreslår han tre mulige møter med den andre, og saken eller problemet. En holdning er å sammen rette oppmerksomheten mot problemet, slik at en står i en gjensidig relasjon. Dersom en i en pedagogisk relasjon derimot *ikke* tar det den andre sier på alvor, eller ikke opplever den andre som likestilt med en selv, reduseres den andre til en *tilskuer*. Det oppstår da en avstand mellom de to. En objektiverer den andre og engasjerer seg ikke i dens problem eller liv (Skjervheim, 1996a, s. 71-73). Etter at den andre har blitt objektivert, har en gjort den til et fysisk objekt. Den andre blir da redusert til en ting, og det oppstår et *instrumentalistisk mistak*, hvor mennesket er et middel og ikke et mål i seg selv (Hellesnes, 1998, s. 15). Det Skjervheim her er ute etter er å utvikle et subjekt-subjekt-forhold, det vil si oppnå et *symmetrisk* forhold til den andre, hvor de felles engasjerer seg i hverandre, og *deltar* i hverandres problem (Skjervheim, 2002c, s. 106). Gjennom min lesning av Skjervheim, danner det seg en forståelse om at dersom vi ønsker å få tak i et samfunnsvitenskapelig fenomen eller problem, må vi ta del i det som en deltaker innenfra. Det hjelper ikke her å stille seg utenfor, som en naturviter som observerer utenfra. Et

slikt klassisk filosofisk perspektiv må ikke glemmes, og de grunnleggende spørsmålene i metafysikken må ikke få dø ut (Skjervheim, 1996, s. 17). Det sier noe om at Skjervheims så på mennesket som noe *mer* enn det observerbare, og at en må legge til grunn menneskets subjektive opplevelser og meninger for å forstå dem. Bak handlinger, ligger indre meningsdannelser, som er utgangspunktet for den atferden som vises. Det står i strid med en positivistisk tankegang. En slik positivismekritisk filosofi er grunnlaget for de etiske prinsippene som preger Skjervheims vitenskapssyn.

4 Burrhus Frederic Skinner

4.1 Forankring og historikk

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) var en amerikansk psykolog som på 1930-tallet la grunnlaget for radikal behaviorisme, senere omtalt som den moderne atferdsanalysen vi kjenner til i dag. Behaviorismen er tuftet på naturvitenskapelige diskurser, hvor utgangspunktet er at det kun er ytre betingelser som kan og bør virke som påvirkning til læring. Skinner tenkte fremtidsrettet, og ønsket å erstatte det han kalte «litteraturen om frihet og verdighet» med vitenskap og teknologi. Med det var scenen satt for en kultur- og vitenskapskamp mellom den tradisjonelle amerikanske behaviorismen og den europeiske dannelsesstradisjonen (Løvlie, 2022, s. 116, 119). Ifølge Overskeid (2013, s. 904), er Skinner den viktigste behavioristen gjennom tidene, og han har flere ganger blitt kåret til den fremste psykologen i det 20. århundre. Likevel er han en omstridt psykolog, og ble spesielt kjent for sin objektive, inhumane og følelsesløse innstilling til mennesket. Han gir næring til tendensen til å løse praktiske problemer instrumentelt, det vil si uten å ta opp en diskusjon med de som er i en problematisk situasjon, og uten å registrere at en da kommer i en maktposisjon (Hellesnes, 1975, s. 96).

Skinner's vitenskapssyn bygger på en gammel-positivistisk oppfatning, og i fokus for hans ideologiske overbevisning står observasjon, klassifikasjon og atferdsmodifikasjon. Han, og de andre såkalte radikale behavioristene, mener i sin forestilling av vitenskap at en ikke kan forske på ikke-observerbare fenomener, som bevissthet, tanker og følelser. Tradisjonen holder fast ved at slike undefinerbare fenomener aldri kan være årsaken til atferd, ei heller være kilden til sikker kunnskap. Kunnskap ses innenfor behaviorismen på som noe objektivt og kvantitativt. Dermed er ikke menneskelige faktorer interessante å inkludere i forskning av mennesket (Skinner, 1987, referert i Overskeid, 2013, s. 906, 907). Med det sier ikke Skinner og hans tilhengere at de ikke tror på uobserverbare hendelser, og «koster ikke ideen om subjektivitet under teppet», som Skinner (1974, s. 241) selv skriver. Atferdsanalysen anerkjenner på mange måter at vår atferd, i tillegg til erfaring, læring og andre miljøforhold, er preget av vår biologi, som våre gener (Holden, 2005, s. 31). Radikale behaviorister bestrider ikke menneskers umiddelbare reaksjoner og følelser, som smerte, lukt, syn eller hørsel, men tar avstand fra muligheten om å inkludere det i analysen av mennesket. Det er fordi disse opplevelsene blir for personlige og subjektive til å være helt sanne, og vil bare

gjelde helt sikkert for dette ene mennesket som blir analysert (Overskeid, 2013, s. 907; Skinner, 1974, s. 242, 243).

Skinner's fundamentale bidrag til vitenskapen, er betydningen av konsekvenser og vår gjensidige relasjon med miljøet vårt. Begrepet *miljø* er svært sentralt i atferdsanalysen, og består av stimuli og stimulusendringer. Dette danner videre grunnlaget for miljøets struktur. Miljømessige hendelser er alt som skjer utenfor atferden vår, og kan være det som gjør at noen typer atferd øker, og andre reduseres (Løkke, Løkke & Arntzen, 2011, s. 35; Isaksen & Karlsen, 2018, s. 35). Vi påvirker miljøet og det påvirker oss, og hvordan vi håndterer konsekvenser vi støter på, sosiale og fysiske, har mye å si for hvordan vi skal lykkes i å nå våre mål (Skinner, 1981, referert i Overskeid, 2013, s. 909). Vi handler på bakgrunn av miljøet vi befinner oss i, og som følge av innflytelsen miljøet, for eksempel generasjoner og naturlig atferdsseleksjon, har på oss (Løkke, Løkke & Arntzen, 2011, s. 37). Skinner's visjon er at vi lærer best på bakgrunn av forsterkerne vi utsettes for. Vi kjører ikke i fartsgrensen fordi det vil generere en tryggere vei å ferdes på, men fordi vi er redd for sanksjonene, negative konsekvenser eller straff. Vi utøver ikke omsorg fordi vi føler for det, men fordi det kan komme til å bli belønnet med smil, positive tilbakemeldinger eller gaver (Løvlie, 2022, s. 117). Løvlie (2022, s. 120) hevder at Skinner nok ser for seg en sosial evolusjon, hvor samfunnet steg for steg tar seg mot målet. Målet er bestemt av kontrollører, og hvis systemet ikke fungerer, er det behov for mer kontroll. «Kontroll er et ingeniørteknisk problem», sier Skinner. Han lar likevel spørsmålet om hvem som igjen skal kontrollere ingeniørene, henge. En endring i miljøet, vil, ifølge Skinner (1953, s. 66) justere atferden vår ut ifra nye stimuli vi utsettes for. Atferdsanalysen hevder at vi lærer gjennom de konsekvenser atferden vår får. Relasjonen mellom vår atferd og hendelser i miljøet, kaller Skinner operant betinging. Han etterlater seg status som én av grunnleggerne i studiet av operant betinging, det vil si forsterkninger av allerede eksisterende atferd (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 16; Løvlie, 2022, s. 118).

4.2 Operant betinging og forsterkninger

I 1938 beskrev Skinner lovmessigheter for forsterkning, og all moderne atferdsanalyse bygger på dette. Lovene sier blant annet at når en type atferd følges av en forsterkning, øker eller minker sannsynligheten for at atferden gjentas eller ikke gjentas, og dette kalte Skinner for operant. Betinging handler om å lære seg at noe avhenger av noe annet. Her trakk han et

sterkt skille mellom det som kalles refleksiv atferd og operant atferd. Med refleksiv menes den atferden som gjøres ufrivillig og ubevisst, for eksempel at man lukker øynene når et sterkt lys blir rettet mot en. Refleksiv betinging kan også kalles klassisk betinging, og foregår ved en stimulus-stimulus-prosedyre. Det innebærer at det foreligger en forbindelse mellom to hendelser (stimuli). For eksempel kan det være at en hund reagerer med iver dersom den ser eieren komme med matskålen. Begrepet respons er den atferden som vises, for eksempel at man rødmer dersom man får et kompliment (Isaksen & Karslen, 2018, s. 37). Skinner gjør flere eksperimenter med dyr, blant annet med duer. I et forsøk har han en sulten due, som ikke får mat før den strekker på nakken. Dette er en utvalgt operant som gir forskerne kontroll over duens respons. Når duen er sulten, øker sannsynligheten for at den vil strekke på nakken, fordi den har lært at det er en forbindelse mellom strekking og mat. Dersom duen ikke er sulten, vil den heller ikke strekke på nakken (Skinner, 1953, s. 68).

Operant betinging er den lærte og frivillige atferden som opprettholdes, eller reduseres, og utløses etter å ha blitt påvirket av noe (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 32). Skinner (1974, s. 52) beskriver forsterkning som en overlevelsesmekanisme som ligger naturlig i oss, og som ikke i utgangspunktet påvirkes av at noe smaker, lukter eller føles godt. Et eksempel han kommer med, er når vi må ta hånden vekk fra varmt, rennende vann for å ikke brenne oss. Det gjør vi ikke fordi det gjør vondt, men fordi vi har en mekanisme og refleks i oss som skal sikre oss mot ubehagelige situasjoner. Operant og refleksiv atferd kan ofte skje samtidig. Dersom vi kun trekker hånden bort, er dette refleksiv atferd. Dersom vi trekker hånden bort og samtidig regulerer temperaturen fordi vi har lært konsekvensene av det, er det operant atferd (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 33).

Om en atferd gjentas eller ikke, avhenger av konsekvensene den medfører. Dersom atferden som utføres får en positiv virkning, er det større sannsynlighet for at vi gjør det igjen. Dersom en opplever at atferden ikke lønner seg, at det har en konsekvens vi ikke liker eller synes noe om, er det større sannsynlighet for at atferden ikke gjentas. Hendelsen som utløser en respons, kalles forsterker (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 40). En forsterkning kan kalles positiv eller negativ avhengig av om de må presenteres (positiv) eller fjernes (negativ) for å øke (forsterke) eller minke (straff/reduksjon) atferden (Svartdal & Holth, 2010, s. 29). Skinner (1974, s. 56) sier følgende om forsterkning: «When we reinforce a person, we are said to give him a motive or incentive, but we infer the motive or the incentive from the behavior”.

Positiv forsterkning handler om å umiddelbart tilføre noe etter en respons, som fører til at en slik respons opptrer hyppigere. Hva som tilføres eller tilbys avhenger av personens preferanser, og ut ifra situasjonen. Når spedbarn babler får de ofte mye oppmerksomhet, som oppleves positivt for barnet, og det vil dermed ønske å bable mer. Dersom et barn får godteri som en premie eller belønning etter å ha ryddet, vil barnet ønske å rydde også neste gang. Også atferd som ikke ønskes, kan bli opprettholdt av positiv forsterkning, for eksempel ved at det gis oppmerksomhet hver gang et barn hylar. Med negativ forsterkning vil responsfrekvensen øke hvis stimuli fjernes i etterkant av en respons. Her fjerner man noe negativt, noe ubehagelig, for at atferden skal opprettholdes. Det kan for eksempel være at vi tar hodepinetablett dersom vi har vondt i hodet. Dette er en negativ forsterker, som fjerner ubehaget, og som øker sannsynligheten for at vi også neste gang vi har vondt i hodet tar en tablett (Svartdal & Holth, 2010, s. 29; Isaksen & Karlsen, 2018, s. 42).

Det finnes flere former for forsterkere som brukes i atferdsanalytiske metoder, som betingelser for læring eller etablering av ny atferd. I det følgende kommer en forklaring på noen slike:

Prompting er en hjelpestimuli med hensikt om å hjelpe og støtte barnet til å gi riktig og ønsket respons når det utsettes for en stimuli. På den måten blir en ny atferd lært og etablert. Etter hvert vil denne instruksjonen kontrollere atferden som vises, og dette kalles stimuluskontroll (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 235). Et alternativ i prompting, er *fading*. Med det menes avskaffelse av prompter for at barnet etter hvert skal være i stand til å respondere på den gitte oppgaven (Lovaas, 2003, referert i Øzerk & Øzerk, 2020, s. 239).

Shaping innebærer, som ordet tilsier, forming av atferd. Skinner (1953, s. 91) sammenligner atferdsendring med forming av leire. Den er det mulig å forme akkurat slik en ønsker. Selv om man virker tilfreds med resultatet, kan en også alltid følge prosessen bakover og starte på nytt. Shaping er en prosedyre som brukes for å etablere responser eller atferd som enda ikke er i barnets repertoar. I shaping forsterkes atferdsformen som ligner mer og mer på den atferdsformen en til slutt ønsker å stå igjen med. Prosedyren utføres ved å gradvis forsterke enhver atferd som peker i retning mot responsen en ønsker å etablere (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 242).

Ekstinksjon kan minne om det vi i dagligtale kaller ignorering. Her slutter en å reagere på eller formidle forsterkere til atferd som tidligere har blitt forsterket. Et eksempel på ekstinksjon av positivt forsterket atferd kan være at læreren slutter å gi elever som ikke rekker opp hånden i klassen ordet, selv om læreren tidligere tillot det. Når læreren slutter å formidle forsterkeren at det er greit å snakke uten å rekke opp hånden, vil elevenes atferd etter hvert opphøre. Ekstinksjon av negativt forsterket atferd, kan være når et barn nekter å høre på foreldrene sine. Barnet fortsetter å nekte fordi den har blitt opprettholdt av negativ forsterkning, for eksempel at barnet har fått lov til å unnsnippe krav. Dersom en vil endre på en slik atferd, må foreldrene stoppe med de negative forsterkningene når barnet nekter. Dette må gjentas inntil barnet slutter å nekte. Ekstinksjon kan av naturlige årsaker kreve tålmodighet, og må velges gjennomtenkt med omhu (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 44, 45).

Svekking er det som i atferdsanalysen ofte omtales som straff. Det må ikke forveksles med begrepet vi i dagligtalen bruker som straff. Skinner (1974, s. 68) hevder at det motsatte av forsterkninger, er svekking, eller straffeprosedyrer. Når det gjelder straff, handler det om å administrere konsekvenser med følge av at atferden minker i frekvens. Det foreligger når en stimulus tilføres avhengig av responsen, som gjør at responsen sannsynligvis reduseres. Et eksempel på svekking, er at en lærer ber en elev om å slutte å sitte urolig på stolen. Dersom lærerens handling fører til at eleven ikke lenger sitter urolig, fungerer denne handlingen som en svekker av elevens atferd. Tradisjonelt har straff i behaviorismen innebåret elektrisk støt, høye lyder eller vannsprut. I dag er ikke funksjonen med straff å være ubehagelig, men at den fungerer slik at atferden stopper helt eller delvis opp.

Også straff kan inndeles med positivt og negativt fortegn. Ved positiv straff *presenteres* og *tilføres* stimuli som i utgangspunktet er positive for atferd som forekommer med stor sannsynlighet. For eksempel kan det være at en far ber barnet sitt, med bestemt stemme, om å «kutte ut» hylingen barnet kommer med. Da tilfører faren en respons på atferden til barnet, og det kan redusere sannsynligheten for at barnet ved en senere anledning hyler. Negativ straff innebærer å *fjerne* noe fra situasjonen ut ifra atferden som utføres, med mål om at atferden i fremtiden vil minke i frekvens. Det kan for eksempel være at en mor fjerner popcorn fra barnet sitt og forteller barnet at det ikke blir mer popcorn i dag. Det vil sannsynligvis medføre at barnet ikke kaster popcorn neste gang det gis, og vi kan dermed si at atferden ble negativt svekket. Det må likevel nevnes at svekkeprosedyrer, eller straff, kan få uheldige følger for de som utsettes for det. Det er ikke gitt at atferd stopper selv om den av andre forsøkes å

svekket. I noen tilfeller kan det føre til at personen som forsøkes å svekkes, reagerer med opprørskehet, sinne og motstand. Det kan også trigge ønsket om å utføre atferden desto mer, slik at den for eksempel blir overført til andre situasjoner eller arenaer. I tillegg kan det forårsake flukt- og unngåelsesatferd, eller gi personen som utsettes for svekking, behovet for å lyve, gjemme eller jukse i frykt for sanksjoner (Svartdal & Holth, 2010, s. 30; Isaksen & Karlsen, 2018, s. 46-48).

4.3 Videreføring av Skinners arv: generalisering

Skinners arbeider ble, mens han levde, gitt lite oppmerksomhet og han oppnådde i mindre grad anerkjennelse for sin beskrivelse av lovmessigheter ved forsterkning. Imidlertid førte jobben hans til at flere atferdsanalytikere dukket opp og bygde videre på hans fundament (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 16). De beskrevne begrepene ovenfor er eksempler på det. Prinsippene til Skinner ble her brukt i praktiske sammenhenger for å teste hvordan de fungerte i realiteten. Tidlig på 1960-tallet ble denne praksisen beskrevet og betegnet som anvendt atferdsanalyse, og videre utformet blant annet av atferdspsykologen Ole Ivar Lovaas. Metodene vi i dag kjenner som opplæringsprogrammer for barn med ASF, er basert på prinsipper i anvendt atferdsanalyse. Et eksempel på et slikt prinsipp, er læren om *generalisering*, *overføring*, og i hvilken grad en evner å benytte ferdigheter lært i én situasjon, også i andre situasjoner (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 16, 49). Lovaas (1988, s. 127) deler generalisering opp i to aspekter; stimulusgeneralisering og responsgeneralisering.

Stimulusgeneralisering er den type generaliserende ferdigheter hvor en overfører lært kunnskap over i andre miljøer og situasjoner, selv om disse ikke var en del av treningen. Det er ikke alltid atferd generaliseres slik en gjerne skulle ønske. For eksempel er det ikke gitt at et barn oppfører seg på samme måte på skolen som hjemme. Dersom det er tilfelle, kan nærpersoner legge til rette for pedagogiske omgivelser som fremmer generalisering. Det kan for eksempel være å bevisst arbeide i flere miljøer, med flere voksne. I tillegg kan det være aktuelt å benytte felles stimuli og arbeidsmetoder, slik at miljøene en ønsker å generalisere imellom, virker så like som mulig.

På samme måte som stimulusgeneralisering, handler responsgeneralisering om å være effektiv i læringen. Responsgeneralisering er i hvor stor grad nærpersoner klarer å skape endring i et stort antall atferder, kun ved å arbeide med én atferd. Det vil kunne si noe om hvor stort

utbytte en har ved å jobbe med én atferd, altså hvor mange nye atferder som vil følge av det. For eksempel: Når et barn lærer å sitte rolig og høre etter instruksjoner fra læreren, vil det da generelt, og i flere ulike settinger, bli mer føyeleg og oppmerksom? Prosedyrer for å oppnå effektiv responsgeneralisering, kan være å etablere kommuniserende responser, slik at det er enkelt for barnet å be om det det vil ha. Det er en fordel når barn skal lære seg atferd, å raskt etablere selvhjelpsferdigheter som å kunne kle av og på seg selv, gå på do uten hjelp o.l. Det kan også være nyttig, i følge Lovaas (1988, s. 129), å lære barnet hensiktsmessig lekeatferd for å gi barnet mulighet til å redusere upassende selvstimulering. Det siste som trekkes frem er lydighet og observasjonstrening, det vil si å, gjennom gjentatt instruksjon og observasjon, etablere strategier for effektiv læring.

4.4 Etske refleksjoner i min lesning av Skinner

I likhet med i Skjervheims perspektiv, foreligger det også etske forpliktelser og prinsipper innenfor Skinners vitenskapelige forankring. Disse prinsippene viser seg i det som utgjør grunnlaget for vitenskapstradisjonen, for eksempel gjennom hvordan deres menneske- og kunnskapssyn er beskrevet. Skinner var psykolog, og hadde tilhørighet i den radikale behaviorismen, som har røtter til positivismen og naturvitenskapen. Behaviorismen er ikke opptatt av indre prosesser, som bevissthet, tanker og følelser, og anser ikke det som en aktuell årsak til atferd eller som kilde til sikker kunnskap. Det er for behavioristene ikke mulig å undersøke slike ikke-observerbare fenomener, og derfor tar tradisjonen heller tak i det som objektivt kan fortelle oss noe. Behaviorismen er med det tro mot et objektivt og kvantitativt menneske- og kunnskapssyn (Skinner, 1987, referert i Overskeid, 2013, s. 906-907). Av den grunn kan en relasjon komme til å bli preget av et subjekt-objekt-forhold. I pedagogisk forstand betyr det at den voksne inntar en subjektiv rolle overfor barnet, der barnet får status som objekt. Det sier noe om synet behaviorismen har på barnet, som i et slikt forhold blir den underlegne part. Læringssynet i atferdsanalysen beror på at mennesket lærer gjennom de forsterkninger vi utsettes for, og konsekvensene atferden vår får. Gjennom min lesning av Skinner, oppleves det ikke at mennesket tar valg på bakgrunn av egne behov eller ønsker, men på grunnlag av det som skjer dersom handlingen utføres. Handlingene vi utfører, knyttes derfor ikke til indre motiverte prosesser som er internalisert i oss, men til ytre forhold (Seland, 2020, s. 31). Relasjonen mellom atferden og hendelser i miljøet, kaller Skinner operant betingning (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 16; Løvlie, 2022, s. 118).

5 Metode

5.1 Valg av metode

Metoden i en vitenskapelig oppgave slik dette er, forteller noe om hvordan det er gått frem for å fremskaffe og etterprøve kunnskap. Analysen og argumentasjonen som kommer, er avhengig av at metoden holder nødvendig standard og stiller krav til at den kunnskapen som fremgår i oppgaven, er sannferdig og balansert fremstilt. Derfor må valget av metode være grundig overveid og begrunnet i at nettopp denne typen er best egnet til oppgavens problemstilling og tematikk (Dalland, 2020, s. 53).

Denne studien er et teoretisk forankret prosjekt, og oppgavens forskningsdesign er en form av kvalitativ tekstanalyse. I kvalitativ metode forsøker forskeren å se fenomenet som studeres innenfra, og dermed skapes en dypere og mer fullstendig forståelse for det (Holme & Solvang, 1996, s. 88). Innledningen og teoridelen i denne oppgaven, er til for å danne et utgangspunkt for den videre analysen og drøftingen av problemstillingen. I tekstanalyse gjelder det å skille ut deler av teksten og analysere den, og tilhørende fenomen som kan relateres til de ulike tekstaspektene vi snakker om. Det finnes flere typer tekstanalyser med ulike fremgangsmåter og formål, og de kan være av både kvalitativ og kvantitativ art. Felles for disse, er at de forutsetter en viss mengde tekstmateriale. Eksempler på former for tekstanalyse er innholdsanalyse, argumentasjonsanalyse, idé- og ideologianalyse og diskursanalyse. Her er det mulig å kombinere to eller flere fremgangsmåter, eller kun forholde seg til én, alt ut ifra hva en vurderer egner seg best til den enkelte studies problemstilling (Bergström & Boréus, 2012a, s. 24).

Problemstillingen som skal undersøkes i dette masterprosjektet knytter seg til etiske betenkeligheter i en opplæringsmetode basert på atferdsanalytiske prinsipper. På bakgrunn av den har jeg valgt å ta et dypdykk i det jeg som forsker anser som et svært aktuelt tekstmateriale. Det er fagprosedyren og manualen for Early Intensiv Behavioral Intervention (EIBI), utgitt av Nordlandssykehuset (2015). Det er relevant å bruke nettopp denne fordi det gir et innblikk i hva opplæringsmetoden faktisk innebærer og forventer, samt hvordan det er tenkt at det skal gjennomføres. Den vil jeg analysere i forhold til etiske betenkeligheter, og drøfte i lys av de beskrevne ideologiene til Hans Skjervheim og B. F. Skinner. Metoden jeg skal bruke vil således være en idé- og ideologianalyse. En gjennomgang av hva det innebærer

blir beskrevet i de neste delkapitlene. Bakgrunnen for valget av nettopp denne typen tekstanalyse, er at jeg ønsker å finne etiske standpunkter i fagprosedyren for EIBI, som kan drøftes med utgangspunkt i Skjervheim og Skinner. Jeg kommer altså ikke til å forsøke å avdekke bestemte ideologier i teksten, men ønsker å knytte begreper, ord og uttrykk til de to sentrale ytterpunktene, som jeg anser som interessante motstemmer med ulike ideer og grunnsyn. Jeg benytter meg av forskningsspørsmålene som utgangspunkt for å senere kunne besvare og drøfte problemstillingen.

I dette prosjektet, hadde jeg også kunnet ta i bruk andre kvalitative metoder eller en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. For eksempel hadde jeg kunnet intervju yrkesutøvere, som pedagoger og psykologer, som direkte arbeider inn mot opplæringsformer basert på anvendt atferdsanalyse, for barn med ASF. Her kunne en fått førstehåndsinformasjon og -erfaring, og flere gode innspill på etiske betenkeligheter som i praksis kan oppstå under arbeidet med slike programmer. På grunn av den nærhet og personlighet som slik forskning forutsetter, ville forskningssituasjonen likevel lett kunne blitt influert av intervjuobjektets personlige preferanse og mening. Det er en mulighet i intervjusammenheng at resultatene en får ikke samsvarer med virkeligheten eller majoriteten av gruppen en intervjuer, nettopp fordi en kun har et utvalg informanter. I tillegg ville dette vært en forskningsmetode som jeg er svært lite kjent med, noe som hadde kunnet ført til nybegynnerfeil eller mangler. For dette prosjektet ønsket jeg derfor å forsøke å sikre meg mot slike feilkilder fordi det kunne gitt uriktige resultater og ikke vært representativt for realiteten.

En annen innfallsvinkel kunne vært å velge en form for kvalitativ metode, for eksempel tekstanalyse, i kombinasjon med en kvantitativ metode, som for eksempel ordtelling. Da kunne jeg gjort en undersøkelse som viste forekomsten av et ord eller begreper i en tekst, for deretter å analysere hvorfor de bestemte ordene opptrer så ofte som de gjør og hva slags betydning ordvalgene har for den bestemte teksten. Som Holme & Solvang (1996, s. 88, 89) skriver, ville statistiske undersøkelser likevel ikke kunne gi meg kunnskap om underliggende faglige og sosiale forhold eller et nyansert nok bilde av det som undersøkes. På bakgrunn av disse avveiningene, og ønsket om en dypere kunnskap som kan bidra til økt forståelse for feltet, valgte jeg en kvalitativ tekstanalyse. Problemstillingens og forskningsspørsmålenes formulering gjorde at valget deretter falt på ide- og ideologianalyse. Det er ikke dermed sagt at denne typen forskningsmetode gir en absolutt sannhet eller at det ikke kan foreligge problematiske forhold ved den. Dette blir nærmere diskutert i neste delkapittel.

5.2 Idé- og ideologianalyse

I og med at det i dette masterprosjektet skal analyseres betenkeligheter i fagprosedyren, som senere kan knyttes til særtrekk hos Skjervheim og Skinner, anser jeg det nødvendig med en gjennomgang av hva idé- og ideologianalyse innebærer. Her vil jeg for det meste støtte meg til Bergström & Boréus' metodebok, *Textens mening och makt* (2012b), som gir en bred innføring av idé- og ideologianalyse. Det kan være hensiktsmessig å innledningsvis definere idé- og ideologibegrepet, og skille de fra hverandre.

En idé kan defineres på flere måter. Bokmålsordboka (Seksjon for leksikografi og målføregransking, Universitetet i Oslo, Norsk Språkråd & Wangensteen, 2004, s. 437) viser til greske betydninger av ordet, som *utseende* eller *form*. Den foreslår også *uforanderlig mønster*, (*klar*) *forestilling*, *mening* og *hovedtanke*. Bergström & Boréus (2012b, s. 139, 140), viderefører den greske betegnelsen, og viser til Platon. For Platon betydde idéer uforanderlige bilder som fantes lagret i det ubevisste, men som fortsatt utgjorde det eneste virkelige. I denne oppgaven vil begrepet brukes som en tankekonstruksjon, en forestilling av verden eller en normativ vurdering av hvordan en *bør* handle ut ifra de respektive perspektivene, som preges av en viss kontinuitet. Ideologibegrepet kan også hentes fra gresk, og betyr *læren om idéer*. I bokmålsordboka (Seksjon for leksikografi og målføregransking, Universitetet i Oslo, Norsk Språkråd & Wangensteen, 2004, s. 438) defineres ideologier som *bærende idéer i et politisk system eller livssyn*. I dag oppfattes ideologier som en samling av idéer, men det kan også vises til konkrete politiske ideologier, som konservatismen, liberalismen og positivismen. Idealtypen-begrepet blir av den grunn i dette masterprosjektet ansett som særtrekk ved Skjervheims og Skinners perspektiver (Bergström & Boréus, 2012b, s. 144).

Idé- og ideologianalyse gjøres innen flere akademiske tradisjoner, som historie, statsvitenskap og pedagogikk. Det er flere retninger innen idé- og ideologiforskning, og Bergström & Boréus (2012b, s. 145-148) viser til fem forskjellige metoder. I den første typen, er hensikten å beskrive og analysere forekomsten av idéer i samfunnet, debatter eller andre saksområder. Problemstillingen kan for eksempel dreie seg om hvilke idéer som har oppstått i debatten om religionsundervisning. Den andre typen innebærer å gjennomføre beskrivende analyser med utgangspunkt i én spesiell gruppe eller aktør. Et eksempel kan være å undersøke den ideologiske utviklingen til et politisk parti i en gitt periode. Den tredje formen for idéanalyse, er interesse for å analysere logikken i en politisk-ideologisk argumentasjon. Det kan for eksempel være å undersøke hovedargumenter som fremkommer i en politisk debatt. En fjerde

mulighet, er en såkalt funksjonell idéanalyse, som både har et beskrivende og forklarende formål. Den undersøker blant annet hvilke effekter idéer har, for samfunnet og for enkeltmennesket (Vedung, 1977, referert i Bergström & Boréus, 2012b, s. 146). En siste orientering, er den som kalles kritisk ideologianalyse, eller ideologikritikk. Denne retningen stammer fra Marx' negative ideologitradisjon, som kjennetegnes av sterke motsetninger i samfunnet, som hadde behov for å skjule sine ideologiske overbevisninger (Bergström & Boréus, 2012b, s. 148). Det er ikke gitt at en bør bruke én spesifikk orientering i tekstanalysen sin, men i dette studiet blir den første metoden mest aktuell. En har derfor behov for å velge et passende analyseverktøy. Bergström & Boréus (2012b, s. 149) fokuserer på to ulike typer analyseredskap; idealtyper og dimensjoner. Da det i denne oppgaven vil tas i bruk idealtyper, hvor Skjervheim og Skinner representerer hver sin idealtipe, er det den jeg ønsker å fokusere på her.

Begrepet idealtyper er en form for tankekonstruksjon, og knyttes ofte til sosiologen Max Weber (1977, referert i Bergström & Boréus, 2012b, s. 150). Ifølge Weber, er ikke idealtyper en modell som beskriver virkeligheten, men kan brukes som et instrument for å belyse visse forståelser, særtrekk og deretter formulere hypoteser ut ifra det. Det vil også kunne fungere som et sorterings- og sammenligningsverktøy hvor en velger ut idéer eller dimensjoner, som syn, holdninger og lignende. Dermed har vi en typologi som sier noe vesentlig om de respektive ideologiene og idéene. Det forutsetter naturlignok god kjennskap til analyseobjektet og en godt utarbeidet referanseramme. I denne oppgaven vil idéer hos Skjervheim og Skinner skjematisk fremstilles og sammenlignes, og representere idealtyper. Disse vil drøftes opp mot analysen av fagprosedyren for EIBI.

5.3 Validitets- og reliabilitetsaspektet ved tekstanalyse

I en forskningsoppgave som denne, forventes det at en som forsker vurderer kvaliteten på undersøkelsen og resultatene. Det gjøres ved å vise hvordan arbeidet kan karakteriseres i lys av de kvalitetskravene som er satt, samt en kritisk vurdering av oppgavens metodiske valg. I en kvalitativ oppgave, som tekstanalyse, er det forskeren selv som må finne frem til, og avgjøre, hvilket materiale en velger å legge til grunn. På den måten blir forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet spesielt viktig, (Dalland, 2020, s. 245). Jeg kommer videre til å gjøre rede for i hvilken grad mitt arbeid oppfyller kravene til validitet og reliabilitet.

I samfunnsvitenskapene sier validiteten noe om hvorvidt den anvendte metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det som måles må ha relevans og være gyldig for det problemet som undersøkes (Dalland, 2020, s. 43). I innledningen og teoridelen i denne oppgaven, redegjøres opplæringsmetoder for barn med ASF, basert på anvendt atferdsanalyse. Dette er på mange måter kontroversielle metoder som fullt ut brukes i Norge i dag, og som stammer fra en behavioristisk tankegang, menneskesyn og utgangspunkt. Hvilke etiske betenkeligheter som kan oppstå i et slikt arbeid, ønsker jeg å undersøke nærmere ved å bringe en motstemme på banen; Hans Skjervheim. Disse segmentene har jeg brukt for å binde sammen en problemstilling. Som den indikerer, er jeg opptatt av å *avdekke* etiske betenkeligheter. Med etiske betenkeligheter menes etiske forhold jeg som forsker med et spesialpedagogisk blikk, stopper opp ved og bemerker meg. Det er grunnlaget i analysen. I denne masteroppgaven har jeg valgt å kombinere analyse og drøfting fordi jeg direkte etter analysen av fagprosedyren ønsker et drøftende perspektiv for å få frem polariserende idéer som kan knyttes til idealtypene.

For å analysere idéer, vil et analyseverktøy innen idéanalyse være et godt redskap, slik Bergström & Boréus (2012b, s. 150) fremstiller det. I dette prosjektet blir særtrekk og idéer fra Skjervheim og Skinner satt inn i et slikt analyseverktøy. Idéene er hentet fra de respektives egne tekster, samt tekster skrevet om dem av andre. De vil skjematisk bli satt opp mot hverandre ut ifra idealtypenes særtrekk. Analyseverktøyet fungerer som et slags rutenett som sorterer særtrekk, formuleringer og idéer. Dersom idealtypene konstrueres på en forsvarlig og systematisk måte, øker sannsynligheten for at den videre prosessen med tekstanalyse går smidig og får et troverdig resultat. En ulempe med en slik form for analyse, er at det kan herske uklarhet om hvorvidt klassifikasjonsskjemaet er en på forhånd konstruert modell som forskeren har lagt til rette for, eller om det faktisk er resultatet av studien. Forskeren har mulighet til å tilskrive materialet eller teksten noe som ikke finnes eller som ikke stemmer overens med realiteten. Dette er et usikkerhetsmoment, og forskeren bør være svært klar over ens forforståelse og posisjon i tematikken, før en går i gang. En skal også være klar over at det materialet en baserer analyse og tilhørende funn på i tekstanalyse, nettopp er behandlet av andre og generert for å besvare en spesifikk problemstilling. Det betyr at mye materiale også er utelatt. Det må forskere som gjenbraker tekst, tenke over og selvstendig vurdere. Oppstår det tvil om hvorvidt analysen gir et rimelig bilde av teksten, slikt den er ment å gjøre, kan vi

få et validitetsproblem (Bergström & Boréus, 2012b, s. 166; Skilbrei, 2019, s. 74-75). Det blir således også en avveining av oppgavens pålitelighet.

Å kunne stole på oppgavens innsamlede materiale og resultatene som foreligger, er et kriterium for kvalitet i forskning. Reliabilitet er et uttrykk som ofte brukes i den forbindelse, og dreier seg om forskningsprosessens troverdighet og pålitelighet. I den kvalitative forskningsprosessen, ligger materialets troverdighet innebygd i hver del av prosessen (Holter, 2012, s. 22). Det gjelder å være åpen om, og vise, hvor empirien er hentet fra, hvordan en har funnet frem til empirien, måten det er analysert på og hvilke funn som er gjort. I tillegg skal en ta stilling til om egen forforståelse eller teoretisk ståsted har hatt noe å si for innsamling av empiri, analyseringen av empirien, eller resultatene som foreligger (Dalland, 2020, s. 58, 245). Som Holter (2012, s. 13) skriver, kan forforståelsen bygge på egne erfaringer med temaet, oppgjorte teoretiske tankeganger eller kvantitative data, som statistikk.

Fra mitt forskerperspektiv, har jeg gjennom hele prosessen hatt et bevisst forhold til at mine foregående antakelser kan farge både utvelgelsen av empiri, og resultatene som følger. Jeg har derfor vært opptatt av å fremstå transparent i både teorigrunnlaget, analysen og drøftingen. Jeg har noe profesjonell erfaring med bruk av anvendt atferdsanalytiske programmer for barn med ASF, og har til nå kun sett gode resultater av det. Selv om jeg ikke direkte har noen dårlige erfaringer med det, har jeg fått med meg noe av kritikken, og i forhold til mitt pedagogiske ståsted kan jeg til dels forstå meg på den. Fordi jeg visste at det som undersøkes kan oppfattes som kontroversielt og er tilknyttet blandede tilbakemeldinger, har det vært viktig for meg som forsker å tilstrebe et nøytralt blikk på tematikken. Det har vært en fordel at jeg har vært nysgjerrig og søken etter en dypere kunnskap enn det jeg hadde, og ikke hadde en tenkt konklusjon på forhånd. Jeg har forsøkt å overskride erfaringen min med programorienterte intervensjoner, ved å utvikle forståelsen min for de faglige perspektivene som ligger til grunn for temaet. Når jeg som forskersubjekt har valgt ut betenkeligheter, er det på bakgrunn av den kunnskap jeg har opparbeidet meg når jeg har forsket på den valgte forskningsmetode og det som utgjør teorigrunnlaget, fagprosedyren for EIBI. Problemstillingen for dette masterprosjektet er formet på bakgrunn av den pedagogiske tradisjonen som jeg igjen er en del av. Min forskningsposisjon representerer et tradisjonelt barnehagepedagogisk ståsted, som preges av et grunnsyn der barnet står i et likeverdig samspill med den voksne. Slike pedagogiske perspektiver har stått sentralt når jeg har valgt ut

formuleringer og trukket linjer til det jeg mener er etisk betenkelige aspekt i fagprosedyren for EIBI.

5.4 Søkekriterier og avgrensninger

Da jeg startet med innsamling av empiri, gjorde jeg et forholdsvis bredt litteratursøk for å få god oversikt over hva som finnes av materiale. Ut ifra hvilket område jeg ønsket litteratur og kilder til, søkte jeg i databaser som Oria, IDUNN, Google Scholar og ulike tidsskrifter.

Sistnevnte kunne for eksempel være *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse* eller *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Søkene inneholdt stikkord som for eksempel

autismespekterforstyrrelser, barneautisme, tidlig innsats, Hans Skjervheim, B. F. Skinner, behaviorisme, anvendt atferdsanalyse og EIBI/TIOBA. De har blitt benyttet i kombinasjon med hverandre eller andre aktuelle søkeord. Etersom tiden gikk og jeg fikk mer inngående kunnskap og større forståelse, snevret jeg inn søkene for å mer spesifikt få informasjon jeg lette etter. Noe som har vært ekstremt nyttig for meg, har vært å finne andre masteroppgaver eller kapitler i bøker med lignende tematiske innganger, og lete i deres litteraturregister. Jeg har også hatt stor glede av å finne relevant faglitteratur ved å kikke i bøkene på mitt lokale bibliotek, eller bestille fysiske artikler eller bøker fra Nasjonalbiblioteket. For å finne relevant pensumlitteratur fra mitt masterstudium, har jeg også benyttet meg av foregående emner og sett i deres litteraturlister og kompendier. Blant annet har jeg tatt stor inspirasjon fra én av våre forelesere ved Høgskolen på Innlandet, Stine Vik (2014), og hennes arbeid knyttet til Hans Skjervheim og forskning på tidlig innsats-feltet.

Det som har opptatt meg mye og som jeg har brukt utallige timer på, har vært å grundig avveie kildenes troverdighet, faglighet og relevans til mitt masterprosjekt. Kilder som har kunnet knyttes til den aktuelle tematikken, og som kunne vært med på å belyse problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene, har blitt undersøkt og gjennomgått. Kildekritikk betyr ikke at en skal opphøyes til dommer over forskningsarbeidet bak en kilde, men at en skal forsøke å vurdere i hvilken grad kildene lar seg bruke i dette prosjektet (Dalland, 2020, s. 153). Jeg har forholdt meg kildekritisk til innsamlet materiale ved å for eksempel påse at forfattere av litteratur har påskudd for å mene det de gjør, hva slags utdannelse og bakgrunn de har, og hvilken forskningstradisjon de tilhører. Jeg har, i de fleste tilfeller, gått langt for å finne frem til primærkilder. Det er viktig for å sikre at den

informasjonen som det refereres til, er en sikker kilde som kan underbygges (Holme & Solvang, 1996, s. 129).

Innenfor fagområder som er i jevn utvikling, er det fare for at kildene en finner, er utdatert. Når teksten er skrevet og utgitt er derfor relevant i forhold til forskningens gyldighet og holdbarhet. Fordi forskning både innenfor autismefeltet og atferdsanalytiske opplæringsprogrammer stadig utvikles og fornyes, har det vært viktig for meg å benytte meg av kilder som ikke går lengre enn 20 år tilbake i tid. Det vil si at kilder som er datert før år 2002, er ekskludert. I hovedsak er dette noe jeg har forholdt meg til gjennom hele oppgaven, men det finnes noen unntak. Eldre kilder kan fremdeles ha stor betydning for forskningen som gjøres, og jeg har derfor valgt å innlemme noen av disse (Dalland, 2020, s. 155-156). I denne oppgaven gjelder det naturligvis kilder fra Skjervheim (1996ab, 2000, 2002abc) og Skinner (1953, 1974), som jeg anser som svært aktuelle og nødvendige å inkludere i denne sammenheng. Forfattere som har skrevet biografier, minneord eller fakta om Skjervheim, har også fått vike i tidsbegrensningen. Det gjelder Hellesnes (1975, 1999), Slaattelid (1997), Slagstad (1980, 1998) og Songe-Møller (1997). Det er gjort for å skape et helhetlig bilde av Skjervheim, både som person og filosof, og for å sette hans ideologi i kontekst. I tillegg har jeg tilsidesatt kravene om publiseringsdato for Lovaas (1987, 1988), fordi disse kildene bidrar til historisk forskning og forankring innenfor atferdsanalytiske metoder for barn med ASF, og fordi Lovaas er én av de fremste innen dette feltet. Til slutt har jeg også valgt å inkludere en innføringsbok i metodebruk, Holme & Solvang (1996), fordi jeg anser den som nyttig og fortsatt aktuell for sitt fagområde og bruk.

5.5 Konstruering av idealtyper

Slik det tidligere har blitt beskrevet i dette metodekapittelet, vil jeg konstruere idealtyper basert på Skjervheim og Skinner, for å senere kunne analysere den aktuelle teksten opp mot disse, og undersøke hvilken idealtipe tekstens innhold representerer. Skjervheim og Skinner blir på sin side representanter for idealtypene. Innen idealtypene ligger det særtrekk, som jeg i denne sammenheng har valgt å kalle *idèer*. Det er avgjørende å velge ut relevante og aktuelle idèer for problemstillingen og forskningsspørsmålene, for å kunne knytte teksten best mulig til tydelige idealtyper. Med hjelp av disse idealtypene kan en også fastslå hva som ikke kan klassifiseres på denne måten, det vil si at visse utsagn i teksten ikke kan kobles til noen av

idealtypene (Bergström & Boréus, 2012b, s. 150-156). Jeg vil i det følgende gjøre rede for hvilke idéer jeg har valgt ut for idealtypene.

Hovedmålet med idéene som skal velges, er at de sier noe om idealtypenes grunnsyn og verdier. Dette går direkte på forskningsspørsmålet som etterspør hvilke motsetninger og polariserende idéer som finnes hos Skjervheim og Skinner. Dette blir et forskningsspørsmål som vil ligge til grunn i all drøfting fordi det tydelig viser skillet mellom de to. Det første jeg anser som aktuelt å inkludere, er derfor hvilken *vitenskapstradisjon* de tilhører. Det er fordi det vil gi rom for å knytte deler av teksten opp mot de respektive tradisjonenes holdninger. Skjervheim står som representant for samfunnsvitenskapelige og humanistiske perspektiver, som er opptatt av å inneha et subjektivt blikk på mennesket og dets egenart. Det er en filosofi preget av kritikk av naturvitenskapens inntog i humaniora. Skinners ideologiske perspektiver er hentet fra behaviorismen, og baseres på naturvitenskapelige prinsipper. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet som går på formuleringer i fagprosedyren som kan anses etisk betenkelige, vurderer jeg at idéer som *synet på mennesket* og *synet på læring* er helt elementært for å gjennomføre denne analysen. Et forskningsspørsmål retter seg også mot makt-perspektivet i atferdsanalytiske programmer. Av den grunn ønsker jeg å inkludere idéen om den *pedagogiske relasjonen*, altså hvordan de to representantene for hver sin idealtipe vektlegger og beskriver relasjonen mellom den voksne og barnet, og hva som er viktig i deres respektive syn.

Alle de fire idéperspektivene sier noe om de etiske referanserammene til idealtypene. Hvilken vitenskapstradisjon de tilhører, hva slags menneske- og læringssyn de har, og hvordan de forholder seg til den pedagogiske relasjonen, har betydning for hvordan idealtypene vektlegger etiske forhold. Dette er interessant å avdekke for å kunne besvare og drøfte omkring problemstillingen, som knytter seg til etiske betenkeligheter i opplæringsformer for barn med ASF, basert på anvendt atferdsanalyse. Jeg har altså kommet frem til fire aspekt og idéer som jeg har tatt utgangspunkt i da idealtypene som Skjervheim og Skinner representerer ble konstruert. I figur 1 blir disse idéene satt inn i analyseverktøyet, og idealtypene blir beskrevet med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget som er lagt i denne oppgaven. Inspirasjon til analysekjemaet er hentet fra Bergström & Boréus (2012b, s. 151). I kapittel 6 blir fagprosedyren for EIBI analysert, og drøftet opp mot idealtypene Skjervheim og Skinner representerer.

Idéer				
Representant	Vitenskapstradisjon	Syn på mennesket	Syn på læring	Den pedagogiske relasjonen
Idealtyper	H. Skjervheim	Kritisk filosofi. Samfunnsvitenskap. Anti-positivistisk. Sosiale fenomen kan ikke reduseres til noe annet enn mening. Instrumentalistisk mistak.	Mennesket er et levende, tenkende og subjektivt vesen. Opplæring/danning. Skaffe barna nok kunnskap og rom for at de skal kunne utvikle seg selv. Kvalitativt.	Subjekt-subjekt. Likevekt og symmetri. Deltaker.
	B. F. Skinner	Behaviorisme. Naturvitenskap. Positivistisk.	Teknisk og mekanisk oppfatning av mennesket. Mennesket er et objekt som kan observeres og studeres. Det finnes midler for å påvirke mennesket slik en ønsker.	Operant betinging. Ytre betingelser etablering av atferd og økt kunnskap: Prompt, fading, shaping. Forsterkning. Kvantitativt.

Figur 1: Idealtyper basert på H. Skjervheim og B. F. Skinner.

6 Analyse og drøfting

På bakgrunn av analyseverktøyet vil jeg i dette kapittelet først analysere fagprosedyren for EIBI, og så drøfte den opp mot idealtypene Skjervheim og Skinner representerer, samt det øvrige teoretiske materialet som foreligger i prosjektet. Dette masterprosjektet tar utgangspunkt i den gitte problemstillingen i prosjektet. Problemstillingen etterspør etiske betenkeligheter som kan avdekkes i fagprosedyren for EIBI, gjennom teorier hentet fra Skjervheim og Skinner. Alt teoretisk materiale som foreligger i studiet, analysen og drøftingen er derfor lagt opp etter denne. Innenfor problemstillingen er det formulert forskningsspørsmål som adresserer og uttrykker hva jeg ønsker å undersøke for å kunne belyse problemstillingen. Det er derfor nødvendig å besvare eller drøfte omkring forskningsspørsmålene for å kunne løse problemstillingen. Av den grunn er det i førsteomgang forskningsspørsmålene som blir bakgrunnen for analysen og drøftingen. Trådene fra forskningsspørsmålene blir således nøstet sammen slik at det dannes et helhetlig grunnlag for å kunne besvare problemstillingen. Det er ikke gitt at problemstillingen eller forskningsspørsmålene ender i konkluderende svar, men de vil bli reflektert rundt og satt i kontekst i dette kapittelets siste og oppsummerende del. Jeg ønsker å ha et fokus på refleksjon rundt eventuelle etiske betenkeligheter, svakheter og styrker som foreligger i fagprosedyren, i lys av idealtypene som Skjervheim og Skinner representerer. Et gjennomgående tema i drøftingen er det polariserende forholdet mellom Skjervheim og Skinner, og deres idéer som har inspirert til, og formet, hver sin vitenskapstradisjon med tilhørende etiske prinsipper og perspektiver.

6.1 Etisk betenkelige formuleringer i fagprosedyren for EIBI

Problemstillingen i dette prosjektet etterspør etiske betenkeligheter i fagprosedyren for EIBI, i lys av idealtypene Skjervheim og Skinner representerer. For å kunne ha grunnlag for å si noe om dette, anser jeg det nødvendig å i førsteomgang analysere formuleringer jeg finner betenkelig i prosedyren, og drøfte det i forhold til de to idealtypene.

Fagprosedyren for EIBI er omfattende, og består av ulike kategorier. Innledningsvis tar fagprosedyren for seg deres anbefaling til hendelsesforløp i intervensjonen. Det er følgende: *anbefalinger til førstelinjen og foreldre, informasjonsmøte, samarbeidsavtale, og oppstart*. Videre gjennomgår fagprosedyren hvilke *oppstarts- og gjennomføringsprinsipper* som ligger

til grunn for EIBI, for eksempel hvilke teorier og karakteristika metoden baseres på. Som beskrevet under overskriften «Fagprosedyren for Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI) som kunnskapsbasert praksis», er fagprosedyren basert på Green, Brennan og Fein (2002, referert i Nordlandssykehuset, 2015, s. 6) sin definisjon av hvilke kriterier som utgjør EIBI. Språket og formuleringene i fagprosedyren er uttrykk for bakenforliggende meningsdannelse, og påvirker hvordan vi som lesere oppfatter språket og hvilket budskap forfatterne ønsker å formidle. I dette delkapittelet vil fagprosedyren plukkes fra hverandre, og ord og uttrykk som bemerker seg, hentes ut og reflekteres i forhold til idealtypene Skjervheim og Skinner representerer.

6.1.1 Et naturvitenskapelig perspektiv i et pedagogisk virke

En stor del av prosedyren som Nordlandssykehuset (2015) har utarbeidet, refererer til naturvitenskapelige og medisinfaglige perspektiver og formuleringer. Spesielt dukker begrepet *behandling* gjentakende opp i teksten, i sammenhenger der programmet beskrives og gjøres rede for. Blant annet står det i forordet at «EIBI er en kunnskapsbasert *behandlingsform* som kan anvendes ved *behandling* og opplæring av førskolebarn med autismspekterforstyrrelser», og at «kompetansebakgrunn varierer også hos både veiledere for og utøvere av *behandlingen*» (s. 3). Senere i fagprosedyren blir det listet opp karakteristika når det gjelder definisjonen av hva som utgjør EIBI. Der fremkommer det at «foreldrene deltar aktivt i *behandlingen* av barna», «*behandlingen* starter som hovedregel med individuell opplæring (..)», «*behandlingen* er intensiv», «*behandlingen* har en varighet på minimum 2 år» og «*behandlingen* starter tidlig i utviklingsperioden» (s. 6). *Behandling* brukes også i sammenheng med andre begreper, som *behandlingsmål*, *behandlingsstrategier*, *behandlingstilbud*, *behandlingsplaner*, *behandlingsforløp* og *behandlingsintegritet* (s. 7, 11, 12, 15, 43, 61). Til tross for at fagprosedyren gjennomgående anvender termen *behandling*, kommer det frem under overskriften «Definisjon av begreper som er brukt i fagprosedyren» en forklaring på hvorfor. Her oppklares det at det er spesialisthelsetjenesten som benytter seg av den betegnelsen på behandlingstilbudet «til barn med autismspekterforstyrrelser i alderen 0-6 år». I primærtjenesten, det vil si i barnehage og skole, vil «*behandlingen* bli omtalt som opplæring, siden aktiviteten der hjemles i opplæringsloven» (s. 11).

Enkelte steder i teksten, blir brukergruppen for programmet referert til som *pasienter*, som får *prognose* ved diagnosen sin. For eksempel hevder forfatterne av fagprosedyren at

«heterogeniteten i *pasientgruppen* stiller store krav til individuelle kliniske vurderinger fra spesialisthelsetjenesten ved implementering av EIBI». Det beskrives at avgjørelsene som tas innen kunnskapsbasert praksis, slik EIBI er, er «(..) basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og *pasientens* ønsker og behov (..)» (s. 5, 6). Begrepet *prognose* fremkommer i forbindelse med sikring av kompetanse hos veilederne, som har ansvar «for den kliniske kvaliteten av barnets behandlingsplan». Innen termen autismspekterforstyrrelser, skal veilederne blant annet ha kunnskap om «grunnvansker, mulige årsaker, tidlige tegn, normalutvikling og mulige *prognoser*», og i et skjema selv vurdere hvorvidt de innehar denne kompetansen eller ei (s. 25, 28).

De nevnte begrepene er valgt ut fordi de oppleves betenkelige i forhold til etiske prinsipper som tidligere er blitt presentert i denne masteroppgaven. De etiske prinsippene som ligger til grunn for slike formuleringer, vises blant annet i fagprosedyrens implisitte menneske-, lærings- og kunnskapssyn. Jeg vil i det følgende drøfte omkring disse formuleringene, og se de i lys av idealtypene som Skjervheim og Skinner representerer.

I forhold til Skjervheims kritisk-filosofiske menneskesyn, som preges av subjektivitet og et ønske om å ta andre på alvor, oppleves begreper og formuleringer som *behandling*, *pasienter* og *prognose*, etisk betenkelige. Med utgangspunkt i Skjervheims (1996b, s. 241) teori om det instrumentalistiske mistak, der han kritiserer naturvitenskapen for å ta for stor plass i samfunnsvitenskapelige disipliner, viser det seg at fagprosedyren inneholder en rekke begreper som direkte kan tilknyttes naturvitenskapelige disipliner (Slagstad, 1998, s. 369). Pedagogiske handlinger kan ikke tolkes etter tekniske modeller, hevder Skjervheim (1996b, s. 241). Skjervheim (2002c, s. 107) snakker om kunnskap, opplæring og danning, og viser i den forbindelse til Rousseau sitt lærings- og kunnskapssyn der kunnskap overføres til barna slik at de selv kan utvikle seg på sin måte. Med det som utgangspunkt, er det i uoverensstemmelse at et program som skal brukes i en pedagogisk opplæringsarena slik barnehagen er, beskrives som en *behandlingsmetode*. På lik linje virker det, ifølge idealtypen Skjervheim representerer, betenkelig å omtale barna som *pasienter*, spesielt fordi en slik betegnelse settes av noen andre enn dem selv. Ifølge Skjervheim, oppstår det et instrumentalistisk mistak når mennesket i en teknisk modell reduseres, av noen andre, til noe det ikke er (Hellesnes, 1998, s. 15). I fagprosedyren reduseres barnet til rollen som *pasient*. Det sier noe om at fagprosedyren beskriver de som mottar et slikt tilbud, som i behov for *behandling*. Slike medisinske begreper impliserer at EIBI er et program med mål om å behandle autisme, som om det er en

sykdom, og hvor sykdommen gis en *prognose*. Slik fagprosedyren betegner barna som *pasienter* settes deres vesen i en skvis, fordi det for det første sykkeliggjør dem som subjekter, og for det andre objektiverer dem over i en fellesbetegnelse. Forutsetninger for å avgrense sosiale fenomener, som barn og opplæring, til naturvitenskapelige premisser, er at vi må innta et utenforstående og objektivt syn på fenomenene. Å objektivere barnet på den måten, står derfor i kontrast til Skjervheims (2002c, s. 106) ønske om å oppnå et subjekt-subjekt-forhold. Relasjonen mellom den voksne og barnet i en slik sammenheng havner, ifølge Skjervheims teorier, i ubalanse, og resulterer i et usymmetrisk pedagogisk forhold.

Skinner's behavioristiske vitenskapstradisjon er basert på et teknisk og mekanisk menneske- og vitenskapssyn, og har opphav i naturvitenskapen (Løvlie, 2022, s. 116, 119). Fagprosedyren er utarbeidet på bakgrunn av atferdsanalytiske prinsipper, slik det innledningsvis beskrives i prosedyren (s. 5). Disse bygger igjen på behavioristiske perspektiver og tradisjoner. Menneskesynet i et slikt perspektiv preges av naturvitenskapelige tilnærminger til mennesket, og en tanke om at en kan påvirke mennesket slik en selv ønsker, ut ifra standarder en selv setter. Innen naturvitenskapen, ligger disipliner som fysikk, kjemi og medisin. Menneske- og vitenskapssynet underbygges her av en objektiv og kvantitativ forståelse av mennesket, som utelukker tilstedeværelsen av indre prosesser; som følelser, selvstendige tanker og meninger (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 195; Skinner, 1987, referert i Overskeid, 2013, s. 906-907). Dersom en inntar et objektivt perspektiv på de sosiale fenomenene, vil en også kunne omtale de som en objektiv virkelighet. I forhold til Skinner's vitenskapstradisjon, ligger formuleringer som *behandling*, *pasient* og *prognose*, derfor nært. Dette er begreper som vi finner igjen i den medisinske disiplinen. Det fordrer en objektiv innstilling overfor barnet dersom det utnevnes til *pasient*, fordi det impliserer at *pasienten* er i behov for medisinsk hjelp og tilrettelegging som den selv ikke rår over. Med *behandling* vises det også til en forståelse om at det er mulig å *endre* noe til det bedre. Det kobler jeg til shaping-metoden Skinner (1953, s. 91) presenterer, hvor en forsterker atferdsformen en ønsker å stå igjen med, og former og endrer det ettersom en selv ønsker. I et *behandlingsperspektiv* vil det naturlig nok også foreligge en *behandler*. I likhet med shaping-metoden til Skinner, står en da i posisjon til å sette inn tiltak en selv vurderer er virkningsfulle, for å oppnå det resultatet en ønsker. Det viser at slike begreper i stor grad kan knyttes til forhold og særtrekk som ligger i idealtypen som Skinner representerer.

6.1.3 Beskrivelse av atferd og utvikling

I paraplybegrepet *autismespekterforstyrrelser*, vises det til *forstyrrelser*. Også i fagprosedyren, forekommer dette begrepet. Under listen i fagprosedyren som redegjør for karakteristika for EIBI, vises det til at «det benyttes et bredt spekter av atferdsanalytiske prosedyrer for å etablere et funksjonelt repertoar og redusere *forstyrrende* atferd» (s. 6). Lengre ut i fagprosedyren, blir det gjort rede for hvordan foreldreopplæring kan gjennomføres innenfor atferdsanalytiske opplæringsprogrammer som EIBI. Det finnes egne foreldreopplæringsprogrammer, blant annet et som er laget ut ifra det tidligere beskrevne atferdsprogrammet DUÅ. I den forbindelse fremkommer det i fagprosedyren at «foreldre kan lære å implementere strategier for håndtering av *utfordrende* atferd» (s. 70). Prosedyren henviser videre til Hardan et al. (2014), som

«viser at gruppebasert foreldreopplæring (..) kan resultere i at både foreldre og barn tilegner seg ferdigheter. (..) Naturalistiske atferdsanalytiske intervensjoner ser ut til å være særlig virksomme når barna er svært små og enda ikke har utviklet så mye *forstyrrende* atferd» (Nordlandssykehuset, 2015, s. 70).

I foreldreprogrammet finnes også andre beskrivelser av atferd. Programmet går over 12 uker, og i en oversiktlig tabell vises temaene som skal gjennomgås for hver uke. I uke 10 skal foreldrene få økt kunnskap om «*uønsket* atferd», og i uke 11 skal de få veiledning om hvordan de kan «håndtere *uønsket* atferd» (s. 74). Begrepet *uønsket* benyttes også i sammenheng med prosedyrens «sjekklister for organisering og oppfølging på skolen». Selv om det i dette masterprosjektet er satt en tidsbegrensning på barn mellom 0 og 6 år, anser jeg det interessant å inkludere at det i denne sjekklisten vises til om det på skolen «forekommer annen *uønsket atferd*» og/eller «forekommer *uvanlig* atferd» (s. 90). En annen sjekklister brukes i fagprosedyren på et «oppstartworkshop» som gjennomføres for å sikre at alle i opplæringsteamet har oversikt over de ulike opplæringsstrategiene i intervensjonen. Deltakerne skal i denne workshopen krysse av for «demo» på det i sjekklisten som er blitt demonstrert av veileder, krysse av for «prøvd» for det deltakerne selv har prøvd etter å ha fått det demonstrert, og krysse av for «IA» dersom noe «ikke er aktuelt for barnet». I skjemaet skal deltakerne blant annet krysse av for hvordan barnets respons på en forsterker får konsekvenser. Det presenteres at deres «konsekvenser bør være konsistente. Forsterker bør etterfølge hver korrekte respons, ved innlæring. Likeledes bør *gal* respons eller *uhensiktsmessig* atferd ignoreres» (s. 57). *Hensiktsmessig* atferd defineres i nok et skjema i

prosedyren som går på fokusferdigheter i førskoleåret. Der spesifiseres det at begrepet viser til om barnet «mestrer at forsterker blir utsatt», at «*forstyrrende* atferd er tilnærmet null» og at en opplever «*stereotyp* atferd under stimuluskontroll» (s. 82).

Hva som gir grunnlag for å avgjøre om atferd er det ene eller det andre, fremkommer ikke tydelig i prosedyren. Det gir likevel en indikasjon på hvilke standarder som settes innenfor det oppfattede normalområdet, når det flere steder i prosedyren refereres til begreper som *normalutvikling*. I fagprosedyren beskrives det under karakteristika for EIBI at «*normalutvikling* er retningsgivende for målsettinger på både kort og lang sikt (s. 6). Under overskriften «helhetlig opplæring» på side 32, beskrives det at «EIBI er en helhetlig intervensjonsform, der utgangspunkt for valg av mål er *normalutvikling*». *Normalutvikling* er således et kompetanseområde i en sjekkliste i prosedyren der veiledere i spesialisthelsetjenesten skal vurdere hvilken kompetanse de besitter (s. 28). Lignende uttrykk finner vi igjen også andre steder hvor diagnosebeskrivelser av ASF forekommer. Nettverk for tidlig og intensiv innsats for barn med autismespekterforstyrrelser i Helse Sør-Øst (2012, s. 4) har utarbeidet en beskrivelse av «*Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse for barn med autismespekterforstyrrelser*». I forbindelse med argumentasjon for hvorfor det er nødvendig å sette i gang opplæring av barn med ASF tidlig, heter det her at «man vil ved å starte opplæringen tidlig kunne bidra til å forebygge videre *skjevutvikling* og begrense forekomsten av *uhensiktsmessig* atferd». Et sammenlignbart begrep dukker opp i diagnosemanualen for ASF, ICD-10. Der beskrives diagnosekriterium for barn med ASF som «*kvalitativ funksjonssvikt*» innenfor flere funksjonsområder (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 58).

Disse begrepene er utvalgt fordi jeg opplever at det ligger et forholdsvis likt eller beslektet etisk perspektiv bak dem. De er betenkelige fordi de sier noe om at barns atferd kan være *forstyrrende*, *utfordrende*, *uønsket*, *uvanlig*, *gal* og *uhensiktsmessig*. På samme måte vil et barns utvikling kunne bli beskrevet som *normal/unormal*, *skjev* og *sviktende*. Det oppstår her et motsetningsforhold mellom slike adjektiv og respekten for den enkeltes egenverdi, jamfør Ohnstads (2010, s. 20) betraktninger omkring pedagogens normative ansvar.

Skjervheim (2002b, s. 80) reflekterer omkring dette i forbindelse med Arne Næss' rotte-eksperiment. Som Skjervheim her påpeker, er det Næss selv som har lagd labyrinten rotta skal gjennom. Det betyr at det er han selv som har utformet normalområdet i forhold til om rotta reagerer *adekvat* og om den faller under termen *intelligent* eller ikke. Å hevde i en

fagprosedyre at en atferd er forstyrrende eller unormal, sier derfor noe om den som subjektivt definerer den som det. Ifølge Skjervheims refleksjoner omkring Næss' eksperiment, vil ikke slike subjektive sannheter være en absolutt sannhet for alle. I fagprosedyren for EIBI fremkommer det som nevnt en rekke skjemaer og beskrivelser på atferd og utvikling hos barn med ASF. Det som da videre blir problematisk i forbindelse med idealtypen Skjervheim representerer, er at siden pedagogikken ikke bygger på ren teoretisk vitenskap, kan ikke praktiske og pedagogiske samhandlings- og kommunikasjonsproblemer, løses eller tolkes ved hjelp av pragmatiske og tekniske modeller (Skjervheim, 2002c, s. 105; Hellesnes, 1998, s. 15). Skjervheim (1996b, s. 241) problematiserer at pedagogiske praksiser overstyres av naturalistiske begreper og forskning. I fagprosedyren er det likevel det som skjer, når et *normalutviklings*-begrep innføres som en standard for *ønsket* og *hensiktsmessig* atferd.

Skinner's behavioristiske bakgrunn er sterkt beslektet med forhold som tar siktemål i å begrense atferd som den voksne ikke ønsker eller finner positiv (Holden, 2005, s. 48). *Forstyrrende*, *utfordrende* og *uønsket* kan i den forstand utgjøre eksempler på beskrivelse av slik atferd. Det atferdsanalysen ikke tar høyde for, er de indre betingelsene som vil kunne påvirke den observerbare atferden. Det er ikke, hverken i den atferdsanalytiske teorien eller i fagprosedyren, et tema for *hvorfor* atferden ikke er som en skulle ønske. Tradisjonen holder fast ved at ikke-observerbare fenomener, med unntak av biologiske betingelser, uansett aldri vil kunne være årsaken til atferd eller kilden til sikker kunnskap (Skinner, 1987, referert i Overskeid, 2013, s. 906-907; Holden, 2005, s. 31). Av den grunn er det kun de ytre betingelsene som er gjenstand for analyse, og dermed vil kunne få slike beskrivelser.

6.1.4 Betingelser for læringsmål og etablering av ny atferd

I fagprosedyren for EIBI fremkommer begreper som en i atferdsanalysen kjenner igjen som metoder for oppnåelse av mål eller ønsket atferd. Som et kompetansekrav for veileder fra spesialisthelsetjenesten må veileder, ifølge prosedyren, kunne «definere og formulere opplæringsmål (langsiktige og kortsiktige)» (Nordlandssykehuset, 2015, s. 25).

Opplæringsmålene skrives inn i opplæringsplanen, som ifølge prosedyren «definerer spesifikke målsettinger og beskrivelse av prosedyre for innlæring» (s. 11). «I tillegg til barnets ferdighetsnivå, må behandlingsmålene ta utgangspunkt i de ferdighetene som jevnaldrende mester» (s. 13). For å nå disse målene, brukes det i fagprosedyren flere metodebegreper. *Prompts*, støtte til å få i gang en handling, *shaping*, forming av ønsket atferd,

og *konsekvenser*, er i fagprosedyren brukt som metoder for å etablere ny atferd (Holden, 2016, s. 206 og 209). *Forsterkning*, det vil si en metode for å øke eller svekke en atferd, er også et begrep som går igjen. I den tidligere nevnte oppstartworkshopen, der veileder fra spesialisthelsetjenesten demonstrerer de ulike læringsstrategiene, skal deltakerne krysse av for «demo», «prøvd» og «IA» i et skjema som går på *opplæringsferdigheter*. I det følgende kommer et utdrag fra denne sjekklisten (Nordlandssykehuset, 2015, s. 57):

«**Prompts: Hjelpe barnet til å respondere riktig.** Trener 1: prompt er effektiv slik at den fører til korrekt respons, innen 5 sekunder».

«**Shaping: Forsterkning av gradvise tilnærminger til målrespons.** Hver forsterket respons skal være minst like god som den siste».

«**Konsekvenser: Treners atferd etter barnets respons.** Konsekvenser skal formidles umiddelbart etter responsen (innen 3 sekunder). Konsekvenser bør være konsistente. Forsterker bør etterfølge hver korrekte respons, ved innlæring».

Prompting brukes i fagprosedyren også andre steder. Under overskriften «Sjekkliste EIBI» skal «veileder fra spesialisthelsetjenesten vurdere i hvilken grad tilbudet i barnehagen oppfyller kvalitetskravene til EIBI». Et punkt under kvalitetskravet «Atferdsanalytisk» er: «Er *prompting* prosedyrene beskrevet for hvert program?» (s. 97). I et registreringsskjema for kvalitetssikring av EIBI på side 104, dukker begrepet igjen opp. Skjemaet skal brukes på følgende måte: «sett inn ett opplæringsmål pr. kolonne, for eksempel ulike dyrenavn. Hver trial (forsøk) registreres med R (riktig), P (promptet) eller F (feil)». Dette er eksempler som viser at begrepet *prompting* er en aktuell metode i EIBI.

Det er i tillegg et stort fokus på *forsterkning* i prosedyren. Blant annet finnes det et skjema for «forsterkeridentifisering». Ifølge oversikten over de verktøy som brukes for «kvalitetssikring av EIBI», vil det aktuelle skjemaet kunne brukes som et interessekartleggings-verktøy (s. 102). I skjemaet skal en fylle ut forsterkninger barnet har interesse av. Det gjelder innenfor kategoriene: mat, drikke, auditive stimuli, sensoriske stimuli, visuelle stimuli, aktiviteter og sosiale og generelle. Innenfor hver kategori er det beskrevet eksempler på forsterkninger. Blant annet står det under *mat* at det for eksempel kan være «vafler, godteri, frukt, snacks (chips e.l)». Under kategorien *sosiale og generelle*, fremkommer det at aktuelle forsterkere kan være «ros, smil, oppmerksomhet, penger etc» (s. 105).

Disse utdragene er inkludert i denne analysen fordi de av en eller flere årsaker oppleves etisk betenkelige. Metodene for å etablere ny atferd i fagprosedyren, utføres igjen på bakgrunn av andres ønskede mål eller oppfatning av korrekt atferd. Målene kan nås gjennom forsterkning, altså å få umiddelbar respons på atferden som vises, for at hyppigheten til den viste atferden øker eller minker. Forsterkninger som brukes i fagprosedyren for EIBI varierer, og bestemmes for eksempel ut ifra hva barnet liker å spise, drikke og gjøre. Barnet kan ifølge fagprosedyren også få penger for å ha gjennomført den ønskede atferden. Dette er ytre betingelser som spiller inn på barnets ytre motivasjon.

Ut ifra Skjervheims etiske og filosofiske utgangspunkt, tydelig inspirert av Kant, tar mennesket valg på bakgrunn av fornuft og etter moralske prinsipper som ligger latent i alle mennesker. Jeg-et opptrer, ifølge Kant, ut ifra en «spontanitetens akt», det vil si uten å tenke årsak og virkning (Løvlie, 2022, s. 124). I fagprosedyren for EIBI tas det valg på bakgrunn av ønsket måloppnåelse. Målene settes så med utgangspunkt i det jevnaldrende, med ulike forutsetninger, mestrer. I forhold til idealtypen Skjervheim representerer, kan en derfor si at det i fagprosedyren tas valg ut ifra mål/middel-teorien. Vanligvis vil vi kunne si at dersom a, så b. For eksempel at dersom en gjør aktiviteten a, skjer målet b. Skjervheim (2002c, s. 104) påpeker at det i naturvitenskapen heller fokuseres på at dersom en vil nå målet b, må en gjøre aktiviteten a. Dersom det i praktiske vitenskaper, slik pedagogikk er, settes et målideal før gjennomføring, oppstår det ifølge Skjervheim et pedagogisk-filosofisk grunnproblem. Det er fordi pedagogikken ikke hører hjemme innunder en slik teknisk organisering av læring som ikke baseres på indre premisser. Mennesker er ikke et middel som teknisk kan løses, men er et mål i seg selv, hevder Skjervheim (Hellesnes, 1998, s. 15). I det ligger det at mennesket, med indre prosesser og motivasjon, ikke kan behandles som et middel for å nå et mål. I fagprosedyren settes jevnaldrenes nivå som målet b, og for å få det til må ulike opplæringsmetoder a, tas i bruk, ved hjelp av blant annet prompting, shaping og konsekvenser. Spontaniteten som Kant bringer på banen, står i kontrast med mål/middel-perspektivet i EIBI (Løvlie, 2022, s. 124). Veien blir på den måten ikke til mens en går, men preges av et årsak-virkning-perspektiv, og fastslås på bakgrunn av det målet som er satt.

I forhold til Skinners vitenskapelige læringssyn, står konsekvensene til våre handlinger i en gjensidig relasjon med miljøet vårt. Det er de miljømessige hendelsene som foregår utenfor atferden vår, som påvirker vår atferd. På den måten kan bestemte typer atferd både øke og redusere i hyppighet, ut ifra de faktorer vi utsettes for, fra miljøet. At noe avhenger av noe

annet, kalte Skinner for betinging (Løkke, Løkke & Arntzen, 2011, s. 35; Isaksen & Karlsen, 2018, s. 16, 35). Ifølge Løvlie (2022, s. 117) er Skinners visjon at vi lærer best på bakgrunn av de forsterkere vi utsettes for. Vi utøver altså noe fordi det i den andre enden ligger et mål. Det perspektivet ligner på det som fremstilles i fagprosedyren for EIBI. Fokuset på å nå oppsatte mål, gjør at en blant annet er interessert i å kartlegge og identifisere forsterkere som kan være aktuelle å bruke for at barnet skal utøve den ønskede målatferden. Betingingsbegrepet Skinner bringer på banen, er også å se i prosedyren, blant annet gjennom læringsstrategiene *prompting*, *shaping* og *konsekvenser*. For eksempel brukes *prompt*, en hjelpende hånd, for at barnet umiddelbart skal respondere slik den voksne (her definert som *trener*) ønsker. På samme måte får barnet en *konsekvens*, en forsterker, ved hver korrekte respons. Slik vil barnet, i et atferdsanalytisk perspektiv, oppleve at noe avhenger av noe annet. Om barnet lærer at det samme skjer neste gang atferden utføres, kalles det ifølge Skinner operant betinging (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 32). Det er dette fagprosedyren fokuserer på, når det innfører begreper og metoder som skal *lære* barnet en atferd.

6.1.5 Individualisert opplæring

Til tross for etiske betenkeligheter omkring enkelte begreper og formuleringer, gjør fagprosedyren en rekke steder rede for viktigheten av individuell tilpasning for hvert barn som mottar EIBI. Det er i den sammenheng viktig å belyse det, fordi det sier noe om hvilke etiske aspekt som tas hensyn til i fagprosedyren. Under et avsnitt i prosedyren som beskriver karakteristika ved intervensjonen, understrekes dette. Der heter det blant annet at «intervensjonen er bred og helhetlig. Dette inkluderer at intervensjonen retter seg mot alle utviklingsområder og individualiseres basert på barnet med ASF sine styrker og utfordringer» (Nordlandssykehuset, 2015, s. 6). Videre i avsnittet fremkommer det at «behandlingen starter som hovedregel med individuell opplæring og overføres til større grupper i henhold til barnets mestringsnivå». I etterkant av dette, vises det til andre lignende forskningsbaserte prosedyrer som fagprosedyren for EIBI har beskrevet og gjort rede for, for eksempel Lovaas' DTO. Disse prosedyrene er det mulig å benytte seg av, helt eller delvis, under gjennomførelsen av EIBI. Dette er gjort som «utgangspunkt for å individuelt tilpasse en effektiv opplæring» (s. 7). Fokuset på den individuelle tilretteleggingen «tydeliggjøres også gjennom hvilket format (individuelt eller i gruppe), opplæringen og behandlingen gis i fagprosedyren» (s. 7). I fagprosedyren blir det videre på side 13 gjort rede for hva det vil si at intervensjonen er et

intensivt og målrettet program. Forfatterne av prosedyren henviser til Koegel & Koegel (2012), og skriver at:

«Like sentralt som antall timer med behandling, er hvor mange læringsmuligheter barnet presenteres for. Målet er å tilrettelegge for flest mulig planlagte situasjoner der læring og utvikling fremmes, og der en sikrer bredde i behandlingsfokus. Antall læringsmuligheter et barn har behov for må tilpasses individuelt» (Nordlandssykehuset, 2015, s. 13).

I neste avsnitt fremgår det under overskriften «Individuelt tilpasset behandling», hva fagprosedyren mener med nettopp individuell tilpasning. Her henvises det til Green & Brennan (2002) når det forklares at «behandling må ta utgangspunkt i det enkelte barns ferdighetsnivå, hva som er viktig å lære for hvert enkelt barn og hvordan barnet lærer mest effektivt». For å undersøke og kartlegge hvilke faktorer som skal til for at hvert barn lærer best, redegjør fagprosedyren for at det tas i bruk:

«(..) standardiserte evnetester, funksjonskartlegging og redskaper (..). Barnets motivasjon og interesser må behandles spesifikt, ved at det gjennomføres systematiske og mindre systematiske kartlegginger av hva barnet er opptatt av for tiden. Motivasjon varierer med en rekke ulike forhold og det er ingen selvfølge at det som virket motiverende den ene dagen også har lignende effekt neste dag» (Nordlandssykehuset, 2015, s. 13).

Fagprosedyren understreker det individualiserte fokuset ved at den legger vekt på jevnlig opprettholdelse av kontakt og gjennomføring av «samarbeidsmøter mellom opplæringsteamet og veileder fra spesialisthelsetjenesten» (s. 15). I møtene skjer evaluering, justering og planlegging av videre arbeid. Lovaas (2003) blir referert til når det videre i fagprosedyren presenteres et avsnitt om *hyppig evaluering*:

«Kort tid mellom evalueringene bidrar til økt individualisering (..). Det øker også motivasjonen til de involverte når fokus på framgang knyttes til små konkrete mål i tillegg til større og mer abstrakte mål som er tilfelle ved (..) individuelle behandlingsplaner og halvårsrapporter» (Nordlandssykehuset, 2015, s. 15).

Når den omfattende kartleggingen er gjennomført, sier fagprosedyren at behandlerne har nok «grunnlag for en individuell behandlingsplan og oppstart av EIBI» (s. 47). Den individuelle behandlingsplanen, også kalt opplæringsplan, skal «definere spesifikke målsettinger og beskrivelse av prosedyre for innlæring. Opplæringsplanen er mer detaljert og spesifikk enn IOP/arbeidsark, og er et styrende arbeidsverktøy i den daglige opplæringen av barnet» (s. 11). Det er veilederen fra spesialisthelsetjenesten som står ansvarlig for å utarbeide en slik plan (s. 25).

Bak slike betraktninger opplever jeg at det ligger etiske refleksjoner til grunn, og et ønske om å understreke viktigheten av å se barnet for både dets styrker og svakheter, og tilpasse intervensjonen deretter. Fokuset i disse bidragene har et subjektivt syn på barnet som et unikt vesen. På bakgrunn av det, kan disse delene i teksten knyttes til idealtypen som Skjervheim representerer, som i stor grad fokuserer på å inkludere den menneskelige bevissthet i alt arbeid med andre mennesker (Sørbø, 2002, s. 57). Slike innspill fordrer at fagprosedyren ikke fullstendig tar avstand fra det frie menneskets innvirkning og variasjoner, men har et ønske om å *tilpasse opplæringen* til hvert enkelt barn for best mulig utfall. Et slikt etisk grunnlag, sier noe om at relasjonen mellom voksen og barn preges av symmetri og balanse, jamfør Skjervheim (2002c, s. 106).

Slike individualiserte perspektiver strider med Skinners menneskesyn, fordi mennesket i behaviorismen må ses på som noe kvantitativt og objektivt. Når en inntar et objektivt syn på mennesket, stiller en seg på utsiden, og en vil ikke kunne få kunnskap om, eller ta hensyn til, menneskets indre prosesser, som følelser eller tanker. På samme måte vil en da heller ikke kunne ta hensyn til barnets behov for et individualisert opplæringsopplegg.

6.2 Et problematisk maktforhold i fagprosedyren for EIBI

Formuleringer, som forklart overfor, sier noe om menneskesynet, læringssynet og den vitenskapsteoretiske forankringen til dem som har forfattet og beskrevet intervensjonen. Med utgangspunkt i idealtypene Skjervheim og Skinner representerer, samt politiske føringer presentert i teorigrunnlaget, vil jeg i dette avsnittet reflektere mer rundt prinsipper for den pedagogiske relasjonen som fremkommer i fagprosedyren for EIBI.

Et sentralt punkt i fagprosedyren er intensiteten i intervensjonen. Under karakteristiske forhold for EIBI, nevnes det at «Behandlingen er intensiv. Dette innebærer 20-40 timer i uken med strukturerte opplæringsøkter, kombinert med mer uformell opplæring gjennom de resterende timene. Behandlingen har en varighet på minimum 2 år» (Nordlandssykehuset, 2015, s. 6). Behandlingen er uavkortet intens, og det vises blant annet i fagprosedyren gjennom dens anbefaling om antall læringsmuligheter et barn skal utsettes for. Blant annet står det at

«dersom behandlingsformen er konsentrert til repetisjoner i avgrensede forsøk (..) bør det tilstrebes at det gjennomføres 7-12 repetisjoner pr minutt avhengig av forutsetninger hos barnet og ferdigheten som øves. Når behandlingen foregår i mer dagligdagse aktiviteter, bør man søke å skape 2 eller flere læringsmuligheter hvert minutt» (s. 13).

Under et avsnitt kalt «EIBI (Early Intensive Behavioral Intervention)», oppklarer fagprosedyren hvorfor behandlingstilbudet er så omfattende, og begrunner det med at «slike tilbud har bred effekt på kjernevanskene ved diagnosen» (Rogers & Vismara, 2008; Koegel & Koegel, 2012, begge referert i Nordlandssykehuset, 2015, s. 12). Videre fremkommer det at «effekten av behandlingen må være så stor at innsatsen og omkostningene kan godtgjøres» (s. 12).

Målet i ethvert forhold er ifølge Skjervheim (2002c, s. 106) å oppnå symmetri og balanse. For å få til det, må partene stå i et gjensidig subjekt-subjekt-forhold. Med symmetri oppnår en forståelse og respekt for hverandre, og den felles anliggende saken eller problemet en står overfor. For Skjervheim, vil ubalanse i en relasjon kunne føre til at én av partene tiltrer i en maktposisjon overfor den andre (2002c, s. 105). Forhold som å sette et barn i førskolealder inn i et treningsregime på 20-40 timer intensiv behandling i uken, virker utelukkende som et inngrep i et forhold som tilsynelatende skal være balansert. Dette gir en indikasjon på at barnet plasseres i en tilskuer-posisjon, der den voksne part, det vil si det ansvarlige teamet, påberoper seg retten til å legge inn så mye innsats og ressurser den bare vil, for at barnet skal oppnå de målene som er forventet av dem. Barnet rår ikke lenger over eget liv og blir på den måten umyndiggjort fra sin egen vekst, utvikling og posisjon. Det oppstår, som i Skjervheims (1996a, s. 71-73) teori, et problem mellom de tre partene i en relasjon; den andre (alter ego), jeg (ego) og den felles anliggende saken (for eksempel et problem, en diagnose eller en

utfordring). I tilfeller der barnet umyndiggjøres, hører ikke ego, den voksne, på eller skaper mening av det alter ego, barnet, sier. Alter ego blir da redusert til et objekt, hvor ego setter standarden for det som skal skje videre og kun interesserer seg for den felles anliggende saken. Partene er ikke deltakere eller medsubjekter i et felles problem, og ego reduseres til en objektiv tilskuer i problemet. Egos stemme blir ikke tatt med i vurderingen eller gitt rom for endringer. En annen mulighet for Skjevheim, er at de gjensidig forholder seg til hverandre, og den felles anliggende saken. Da blir partene deltakere og medsubjekter til et felles problem. En tredje mulig kombinasjon, er at alter ego omgjør ego til et fysisk objekt, og ikke hører det ego sier, men lydene ego kommer med. I dagliglivet må vi ifølge Skjevheim, forholde oss til alle disse tre på samme tid fordi mellommenneskelige relasjoner ikke er entydige eller perfekt til enhver tid.

Perspektivene som her er hentet fra fagprosedyren for EIBI, kan knyttes til idealtypen basert på Skinner fordi relasjonen mellom den voksne og barnet her ender i et subjekt-objekt-forhold. Det er fordi fokuset ligger i resultatoppnåelse og kompetanseheving av barnet, og baseres på den enes oppfatning av at det foreligger et problem hos den andre. At partene ikke er medsubjekter impliserer et usymmetrisk forhold, og vi vil få et maktproblem, ifølge Skjevheims (1996a, s. 71-73) teoretiske grunnlag for prinsippet om *deltaker og tilskuer*. Teorien til Skinner mangler således en analyse av maktens problem (Hellesnes, 1975, s. 96). Det samme gjør fagprosedyren for EIBI. Slik Løvlie (2022, s. 120) forstår Skinner, er det fra Skinners side ingen refleksjon rundt hvem som skal kontrollere kontrollørene i samfunnet. I dette tilfellet blir spørsmålet; hvem skal påse at de ansvarlige rundt barnet etterlever etiske standarder, som å ivareta barnets behov for omsorg og lek, og å sikre trygge relasjoner, jamfør føringer som Barnehageloven (2005, §1), NOU (2020: 1, s. 18) og Kunnskapsdepartementet (2017, s. 19)?

Betraktninger som at «behandlingen innebærer 20-40 timer i uken med strukturerte opplæringsøkter» og «i mer dagligdagse aktiviteter, bør man søke å skape 2 eller flere læringsmuligheter hvert minutt» (Nordlandssykehuset, 2015, s. 6, 13), står videre i strid med Vandbakks & Arntzens (2013, s. 2) tolkninger av atferdsanalysens etiske grunnlag, som *å ha respekt for selvbestemmelse*. Ytre motiverte handlinger som ikke er internalisert i barnet selv, kan ifølge Seland (2020, s. 31) knyttes til operant betingning. I Ryan & Deci sin selvbestemmelsesteori (2017, referert i Seland, 2020, s. 31), hevder de at ytre motiverte handlinger innebærer at barna også er ytre kontrollert. Det betyr at graden av autonomi og

selvbestemmelse er lav fordi miljøet presser dem inn i forhold de ikke rår over selv. På tross av at opplæringen i EIBI hevder å tilpasse treningen og målene etter barnets forutsetning, jamfør kapittel 6.1.5, fremstår intervensjonen derfor som lite opptatt av barnets selvbestemmelse og medvirkning. Kvaliteten på opplæringen måles og forstås ut ifra dokumenterte effekter av måloppnåelse, og ikke ut ifra barnets ønsker. Det finnes her tydelige paralleller til liberalistiske vendinger som New Public Management (Ramsdal & Skorstad, 2004; Vanebo, Busch, Klaudi Klausen & Johnsen, 2005, alle referert i Seland, 2020, s. 13).

6.3 Barnehagepedagogikkens posisjon i forhold til programorienterte intervensjoner

Tradisjonelt sett er barnehagepedagogikken i Norge preget av den tyske pädagogik-tradisjonen, som har et tydelig fokus på barnets selvutviklede vesen. Den utøvende pedagogikken i barnehagen har således et mandat og ansvar overfor gjeldende lovverk, Barnehageloven (2005). De siste tiårene har norsk barnehagepedagogikk likevel blitt utfordret av politiske føringer som legger vekt på programorienterte intervensjoner i barnehagen. Slike perspektiver knyttes til den angloamerikanske education-tradisjonen og *Early Intervention*-perspektivet (Vik, 2014, s. 5). Perspektivet baserer seg på at et behov for tidlig innsats vil vise seg når det er et gap mellom barnehagens og/eller skolens krav, og de ferdighetene barnet viser. I et slikt syn har barnet et problem som må løses gjennom tidlige innsatte tiltak (Vik, 2014, s. 9). EIBI og andre programorienterte intervensjoner, som PALS og DUÅ, havner innunder dette perspektivet. Disse to tradisjonene fremstår motstridende spesielt på grunn av at etiske perspektiver vektlegges ulikt. Siden *Early Intervention*-tradisjonen er en forholdsvis ny tradisjon, kan barnehagepedagogikken på enkelte punkter derfor bli dratt i forskjellige retninger. Mens det i *education* ønskes tidlige og intensive tiltak før eventuelle vansker blir for store, jamfør Stortingsmelding 6 (2019-2020), ligger fokuset i den tradisjonsrike *Pädagogik*-retningen på forholdet mellom den voksne og barnet (Vik, 2014, s. 5). I dette delkapittelet analyseres deler av fagprosedyren for EIBI, som videre drøftes ut ifra de etiske prinsipper som ligger til grunn for barnehagepedagogikken og tradisjonene i barnehagen.

I enhver manual, settes det krav til programlojalitet. Det innebærer at en holder seg til det opplegget og strukturen som er gitt i programmet (Grimen & Molander, 2008, referert i Seland, 2020, s. 16). I fagprosedyren for EIBI settes det krav til alle involverte parter, blant annet opplæringsteamet og barnehagen. Opplæringsteamets ansvar er blant annet at de «setter seg inn i og er lojal overfor barnets mål og aktuelle opplæringsstrategier»

(Nordlandssykehuset, 2015, s. 40). Barnehagen, ved styrer og avdelingsleder, «sørger for at minimum 20 timer EIBI blir gjennomført i barnehagen pr. uke, i henhold til klart definerte opplæringsmål, med et mål om 30-40 timer» (s. 39). I fagprosedyren fremkommer også følgende anbefaling:

«Et av de viktigste målene for behandlingen er å lære barna ferdigheter som de kan benytte under lek, samhandling og læring sammen med andre barn. For å lykkes med dette er det nødvendig at barna er i et miljø med andre barn, og at opplæringen gis der barnet til daglig befinner seg; i hjemmet, i barnehagen og i andre aktuelle miljøer. Det anbefales derfor at barnet går i vanlig barnehage i sitt lokale miljø»

(Nordlandssykehuset, 2015, s. 15).

Barnehagen er altså, i tillegg til hjemmet, åsted for store deler av opplæringen i EIBI. På den måten blir barnehagen den arenaen som i det daglige må stå til ansvar for, og etisk forsvare, valg som tas i forbindelse med intervensjonen. Det ligger fra før av implisitte forventninger til barnehagen som opplæringsarena og samfunnsinstitusjon, og til personalet som pedagogiske yrkesutøvere. I EIBI stilles det spesielt krav til opplæringsteamets kompetanse. I intervensjonen blir de ansatte som direkte gir tjenester til barnet, og som dermed utgjør opplæringsteamet, hyppig veiledet i den aktuelle perioden opplæringen foregår. Det presenteres i den første siden av fagprosedyren, som viser til en oversikt over prosessen i intervensjonen. De første tre månedene, får opplæringsteamet ukentlig veiledning. Ettersom månedene går, får de veiledning hver 14. dag (s. 1). Teamet får «veiledning i de ulike behandlingsstrategiene, og den gis i samsvar med empirisk validerte standarder, lovverk og etiske retningslinjer» (s. 15). I fagprosedyren for EIBI stilles det også kompetansekrav til fagpersonell som skal gjennomføre veiledningen, og disse kravene undersøkes i sjekklisten «kompetanse veileder i spesialisthelsetjenesten» (s. 27).

På bakgrunn av veiledning og gitte etiske retningslinjer å forholde seg til, gis barnehagen og dens ansatte et ansvar for å følge opp hvordan opplæringen i EIBI forspiller seg. Det gjelder også de etiske prinsippene og vurderingene en underveis må ta. Til tross for at det i fagprosedyren legges vekt på programlojalitet og at det derfor gis lite rom for selv å vurdere prinsipper som foreligger i opplæringen, har yrkesutøverne et ansvar overfor det yrkesoppdraget og mandatet de er satt til å følge. Lingås (2019, s. 17) understreker at pedagogen i et profesjonsperspektiv har ansvar for å handle etisk forsvarlig, og at dette både

kan overstyre private og lokale etiske vurderinger. Derfor vil det være opp til yrkesutøverne å kritisk vurdere hvordan en profesjonsfaglig stiller seg til de etiske perspektiver som foreligger i opplæringen. På samme måte vil det være for andre programorienterte intervensjoner som kan brukes i barnehagen, som PALS og DUÅ.

Den normative pedagogikken, som Ohnstad (2010, s. 20) refererer til, bør tilstrebe å vise respekt for den enkeltes egenverdi, behov og valg. Pedagogen bør videre legge til rette for at barnet befinner seg i et tilpasset læringsmiljø. Det oppståtte fokuset på tidlig innsats i *education*-tradisjonen står i et motsetningsforhold til dette, og preger barnehagepedagogikken fordi det tillegger personalet å innta en rolle som observatør i relasjon med barnet. Fokuset ligger i å avdekke vansker og å sette i gang med tidlige tiltak. Tiltakene skal bidra til å minke vanskene, eller brukes forebyggende for at eventuelle vansker kan unngås (Vik, 2014, s. 5). Dette ligger nært det etiske perspektivet i atferdsanalysen, som ønsker å endre menneskers livskvalitet til det bedre, på bakgrunn av naturvitenskapelig kunnskap om menneskelig atferd (Vandbakk & Arntzen, 2013, s. 1-3). Innenfor dette perspektivet, ligger det at atferd får konsekvenser, både positive og negative. I DUÅ anbefales det tiltak og konsekvenser mot uønsket atferd. Et eksempel i den forbindelse, kan være tap av privilegium eller å bli satt på *tenkestolen* (Seland, 2020, s. 145-148). I fagprosedyren for EIBI er det lite snakk om straff eller negative konsekvenser, men økt fokus på forsterkere og belønning, som penger, ros eller spiselige premier (Nordlandssykehuset, 2015, s. 105). Det som opptar slike konsekvensetiske tilnærminger er at resultatet av en handling gis oppmerksomhet, men ikke selve prosessen mot målet (Lingås, 2019, s. 25).

Det er en fallgrube at de to tradisjonene, som begge er til stede i barnehagen, i utgangspunktet ikke lar seg forene innenfor de etiske perspektivene. Naturvitenskapelige tradisjoner, som atferdsanalyse, legger stor vekt på observerbare tilstander og er interessert i kilder som gir dem kvantitativ informasjon. Et aspekt i den forbindelse er hvordan barnehagen, med sitt verdigrunnlag og styrende dokumenter, etisk kan forsvare tilnæringsmåtene i programorienterte tiltak tilsynelatende utelukkende på bakgrunn av kvantitativ statistikk. En konsekvens ved innføring av programmer som bygger på andre etiske verdigrunnlag enn den tradisjonelle barnehagepedagogikken, kan være at personalets evne og mulighet til å ta selvstendige valg ut ifra deres profesjonsetiske vurderinger, svekkes. De pålegges da å følge standardiserte prosedyrer og retningslinjer som er utarbeidet på generelt grunnlag, og trosser barnehagetradisjonens etiske grunnpilarer. En står i fare for at de ansatte i barnehagen

deprofesjonaliseres fordi de i for stor grad støtter seg til disse nye prinsippene. Barna som møter på voksne som støtter seg til prinsipper basert på, eller som minner om, atferdsanalyse, risikerer å oppleve begrenset fokus på deres egenart. Det kan gå på bekostning av barnas opplevelse av mestring, glede, trivsel og trygghet, som er viktige grunnlag for å skape gode relasjoner med og blant barna.

6.4 Spennet mellom Skjervheim og Skinner

Det har til nå blitt drøftet omkring idealtypene som Skjervheim og Skinner representerer opp imot analysen av fagprosedyren for EIBI. Det har, med analysen av fagprosedyren som utgangspunkt, vist seg å være svært tydelige forskjeller mellom de to posisjonene som sogner til hver sin vitenskapelige tradisjon. Det største skillet ligger utelukkende på måten de opplever og ser på verden, samfunnet, menneskene og omgivelsene rundt seg. Skinner har en tanke om at mennesket er et objekt å observere, analysere, endre og forme slik en selv ønsker. All atferd kan påvirkes og styres ut ifra prinsipper tilhørende behaviorismen og atferdsanalysen. Menneskelig bevissthet og indre prosesser, som tanker, følelser og egenart, anerkjennes ikke ut ifra et slikt perspektiv (Skinner, 1987, referert i Overskeid, 2013, s. 906-907). Årsaken til at atferd øker eller reduseres, ligger i de ytre miljømessige forbindelsene (Løkke, Løkke & Arntzen, 2011, s. 35; Isaksen & Karlsen, 2018, s. 35). Sentralt i atferdsanalysen, ligger idéen om at vi lærer gjennom de konsekvenser atferden vår får. Den gjensidige relasjonen mellom atferd og hendelser i miljøet, kalte Skinner for operant betinging (Isaksen & Karlsen, 2018, s. 16; Løvlie, 2022, s. 118). Konsekvensetiske tilnærminger som dette, er opptatt av målet, og ikke prosessen for å nå målet (Lingås, 2019, s. 25). For Skjervheim, er mennesket et mål i seg selv, og ikke et teknisk middel for å nå målet (Hellesnes, 1998, s. 15). I det ligger det at det er problematisk å blande naturvitenskapelige teorier inn i sosiale fenomener (Hellesnes, 1999, s. 16). Skal vi forstå samfunnsvitenskapelige fenomen, kan vi ikke ta rollen som naturviter og observere utenfra. Kjernen i Skjervheims (1996a, s. 71-73) perspektiv er at mennesket må behandles ut ifra et gjensidig subjekt-subjektforhold, der partene ikke er *tilskuere* til hverandres problem eller liv, men *deltar* i et felles prosjekt.

Som beskrevet i kapittel 3.2, tar Skjervheim (2002b, s. 80) et oppgjør med det han anser som problematisk ved rotte-eksperimentene til Arne Næss. Dette vurderer jeg som et svært tydelig skille mellom de to vitenskapstradisjonene, og jeg drar linjer til polariseringen mellom

Skjervheim og Skinner. Å fortolke den andre ut ifra standarder en selv har satt, er det som skjer når en velger å innta en objektiv innstilling til andre. Her bruker en sine egne målestokker for å sette ord på hvordan objektet reagerer. På den måten viser det seg at begreper som tidligere er drøftet i kapittel 6, som *forstyrrende*, *uønsket* og *utfordrende*, samt normalitetsbegreper som *normalutvikling* og *skjevutvikling* blir et spørsmål om verdier og selvstendige, fornuftmorske vurderinger. For atferdsteoretikere flest, er prinsippene i tidlig innsats-perspektivet, og intensjonen bak nevnte begreper, lite problematisk (Vik, 2014, s. 5). I Skjervheims perspektiv, blir dette eksempler på det han kaller det instrumentalistiske mistak (Slagstad, 1998, s. 369).

Det store spennet mellom Skjervheim og Skinner utløser en aktuell problemstilling i forhold til fagprosedyren for EIBI. Hvordan hadde den sett ut med et perspektiv som lå nærmere Skjervheim? Spørsmålet er om det overhodet hadde fantes en fagprosedyre. I forbindelse med teorien hans om det instrumentalistiske mistak, hevder Skjervheim (1996b, s. 241) at pedagogiske praksiser ikke kan tolkes etter tekniske modeller. Dersom vi anser fagprosedyren for EIBI som en teknisk modell, ville Skjervheim hatt utfordringer med å følge en slik pragmatisk modell som en slags oppskrift på utøvelsen av en pedagogisk praksis. Med Skjervheims syn på læring, ville det også blitt problematisk å se vekk ifra barnets ønsker og behov, og behandle andres, i dette tilfellet barnets, vurderinger som *faktum*. For Skjervheim (1996a, s. 78-80) må kunnskap om andre ses som *påstander*, slik at en aktivt tar del i temaet og har mulighet til å *delta*, engasjere seg og ta stilling til eventuelle problemer som skulle oppstå hos den andre.

6.5 Oppsummerende drøfting av problemstilling

Denne masteroppgaven bygger på den utformede problemstillingen: *Hvilke etiske betenkeligheter kan avdekkes i fagprosedyren for EIBI gjennom Hans Skjervheims og Burrhus Frederic Skinners perspektiver?* I dette kapitlet har fagprosedyren for EIBI blitt analysert, og drøftet opp mot idealtypene som Skjervheim og Skinner representerer, i forhold til etiske betenkeligheter som kan avdekkes i prosedyren. For å kunne reflektere og drøfte rundt dette spørsmålet, var det nødvendig å sette opp noen forskningsspørsmål som adresserer de ulike sidene jeg ønsket å undersøke i problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet knytter seg direkte til etisk betenkelige formuleringer som opptrer i fagprosedyren, i lys av idealtypene

Skjervheim og Skinner representerer. Et forskningsspørsmål utforsker også spennet mellom Skjevheim og Skinner.

Bak de etisk betenkelige formuleringene som er valgt ut, ligger det til grunn menneske- og vitenskapssyn som utgangspunkt for vektleggingen av etiske prinsipper. I kapittel 6.1 ble disse adressert og analysert, for siden å bli drøftet opp mot idealtypene som Skjervheim og Skinner representerer. Implisitt i idealtypene ligger det også menneske- og vitenskapssyn til grunn. Disse drøftes opp mot de syn som ligger i de etiske betenkelige formuleringene.

Som forsker bemerket jeg meg flere formuleringer jeg opplevde etisk betenkelige, og som jeg ønsket å drøfte i lys av idealtypene. Det var blant annet måten EIBI-intervensjonen var beskrevet som en *behandling*, og hvor barna med ASF var *pasienter*, som fikk en *prognose* (Nordlandssykehuset, 2015, s. 3, 5). Et annet betenkelig aspekt ved fagprosedyren for EIBI, var dens beskrivelse av barn med ASF sin atferd. Den blir referert til som *forstyrrende, utfordrende, uønsket, uvanlig, gal og uhensiktsmessig* (s. 6, 57, 64, 70, 90). Det legges også rammer for barnas utvikling, og hva som kjennetegner *normalutvikling* (s. 6). I den forbindelse brukes formuleringene *skjevutvikling* og *funksjonssvikt* i diagnosemanualen for ASF, ICD-10, som betegnelser for henholdsvis hva en ønsker å forebygge ved å starte intervensjonen tidlig og hva som kjennetegner diagnosen (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 58).

I forhold til idealtypen Skjervheim representerer, kan disse begrepene knyttes til det Skjevheim kalte det instrumentalistiske mistak (Slagstad, 1998, s. 369). I det ligger det at pedagogiske handlinger ikke kan tolkes etter tekniske modeller (Skjervheim, 1996b, s. 241). Slike formuleringer objektiverer barnet og setter dem ut av stand til å havne i et gjensidig subjekt-subjekt-forhold (Skjervheim, 2002c, s. 106). Her trekkes også paralleller til Skjevheims (2002b, s. 80) refleksjoner omkring rotte-eksperimentet til Næss, og hvordan han satt standarden for hva som var innenfor nivået *adekvat* og *intelligent*. Det blir problematisk for Skjervheim å gjøre det, fordi pedagogikken, ifølge han, ikke hører hjemme i en ren teoretisk vitenskap, og dermed heller ikke kan tolkes deretter (Skjervheim, 2002c, s. 105).

Skinner's menneske- og vitenskapssyn har opphav i behaviorismen og naturvitenskapen, som bygger på en objektiv og kvantitativ forståelse av mennesket. Et slikt perspektiv utelukker at indre prosesser spiller en rolle for menneskelig atferd, og det er utviklet metoder for å endre mennesket til noe bedre. Det kan for eksempel gjøres ved hjelp av *shaping*-metoden Skinner (1953, s. 91) presenterer. I forhold til idealtypen Skinner representerer, tar hans

behavioristiske forankring siktemål i å begrense atferd en ikke finner positiv. Det blir her en subjektiv forståelse av hva som innebærer at en atferd er negativ eller uønsket. Når en objektiverer den andre, stiller man seg utenfor saken. En mister dermed behovet og muligheten for å undersøke ikke-observerbare årsaker til atferd. Atferdsanalysen får således ikke kunnskap om hvorfor atferden er som den er, når indre betingelser for atferd ikke undersøkes (Holden, 2005, s. 48).

I fagprosedyren for EIBI benyttes det begreper en i atferdsanalysen kjenner som metoder for oppnåelse av mål eller ønsket atferd. Det er spesielt *prompts, shaping, konsekvenser og forsterkning* (Nordlandsykehuset, 2015, s. 57). Disse brukes for å nå målene i opplæringsplanen (s. 11). I forhold til idealtypen Skjervheim representerer, kan en derfor si at det i fagprosedyren tas valg ut ifra mål/middel-teorien. For Skjervheim (2002c, s. 104) blir det problematisk å først sette et målideal, og så gjøre alt en trenger for å nå målet, fordi pedagogikken ikke hører hjemme under slike tekniske betingelser. I forhold til Skinners læringssyn, lærer vi derimot gjennom de konsekvenser og responser vi utsettes for når vi utfører en handling (Løvlie, 2022, s. 117).

Etisk betenkelige formuleringer som nevnt ovenfor, ligger implisitt i det menneske- og vitenskapssynet som er forankret i fagprosedyren for EIBI. Det legger videre grunnlaget for en avklaring av den pedagogiske relasjonen i fagprosedyren for EIBI. Det er utgangspunktet for det andre forskningsspørsmålet i denne studien, som fremkommer i denne oppgavens kapittel 6.2. Målet i ethvert forhold er ifølge Skjervheim (2002c, s. 106) å oppnå symmetri og balanse. For å få til det, må partene stå i et gjensidig subjekt-subjekt-forhold. Formuleringer som at et barns atferd er *forstyrrende, uønsket og gal*, og at opplæringen, som betegnes som en *behandling*, må igangsettes for å hindre *skjevutvikling*, gir en indikasjon på en relasjon i ubalanse. Barnet rår ikke lenger over eget liv og blir på den måten umyndiggjort fra sin egen vekst, utvikling og posisjon. Det oppstår, som i Skjervheims (1996a, s. 71-73) teori, et problem mellom de tre partene i en relasjon; den andre (alter ego), jeg (ego) og den felles anliggende saken. Partene står ikke i et gjensidig *deltaker*-perspektiv til hverandre der de er sammen om problemet, men reduseres til *tilskuere* til hverandres problem. Teorien til Skinner mangler således en analyse av maktens problem (Hellesnes, 1975, s. 96). Barnet settes ufrivillig inn i et subjekt-objekt-forhold, og forholdet mellom den voksne og barnet, preges av en makt-ubalanse.

Det tredje forskningsspørsmålet, som fremkommer i kapittel 6.3 i denne studien, knytter seg til barnehagepedagogikkens rolle i forhold til etiske overveielser i atferdsanalytiske programmer. Den normative pedagogikken, som ligger i den tyske *pädagogik*-tradisjonen, bør tilstrebe å vise respekt for den enkeltes egenverdi, behov og valg (Ohnstad, 2010, s. 20). Det står i et motsetningsforhold til etiske prinsipper som foreligger i atferdsanalysen, som havner innunder *education*-tradisjonen. Det konsekvensetiske perspektivet ønsker å endre menneskets livskvalitet til det bedre, på bakgrunn av naturvitenskapelig kunnskap om menneskelig atferd (Vandbakk & Arntzen, 2013, s. 1-3). Siden tradisjonene som preger barnehagepedagogikken, vektlegger ulike etiske perspektiver, blir det opp til de pedagogiske profesjonsutøverne å stå til ansvar for at det som gjøres i forbindelse med programorienterte intervensjoner, kan forsvares med de etiske retningslinjer som gjelder for deres yrkesoppdrag. Det fordrer at yrkesutøverne kritisk vurderer hvordan en profesjonsfaglig stiller seg til de etiske perspektiver som foreligger i opplæringen.

Det ligger med det etiske betenkeligheter i fagprosedyren for EIBI. Det foreligger formuleringer i prosedyren som fordrer et vitenskaps- og menneskesyn preget av objektiv og kvantitativ kunnskap om barn og deres vanskebilde. Etter å ha analysert utdrag fra fagprosedyren, er det også grunnlag for å si noe om hvordan forfatterne vektlegger den pedagogiske relasjonen i arbeidet rundt EIBI-intervensjonen. Det stilles krav til individualistisk tilpasning og barnets forutsetninger tas i betraktning. Likevel fremstår intervensjonens rammer så fokusert på resultatoppnåelse, at barnet reduseres til et middel i prosessen for å nå de oppsatte målene. Yrkesutøverne i barnehagen tilskrives, på bakgrunn av deres yrkesoppdrag og mandat, et ansvar for å følge opp etiske betenkeligheter som kan oppstå i arbeidet med EIBI.

7 Avslutning

Dette masterprosjektet har vært opptatt av etiske betenkeligheter jeg, som forsker innenfor det spesialpedagogiske feltet, har avdekket i fagprosedyren for EIBI, gjennom perspektiver fra Hans Skjervheim og Frederic Burrhus Skinner. Utgangspunktet for prosjektet, er den utformede problemstillingen: *Hvilke etiske betenkeligheter kan avdekkes i fagprosedyren for EIBI gjennom Hans Skjervheims og Burrhus Frederic Skinners perspektiver?*

Underveis i denne forskningen har jeg kommet nærmere problemstillingen ved å drøfte omkring de tilknyttede forskningsspørsmålene.

I dette masterprosjektet, har jeg vist at det foreligger etiske betenkeligheter i fagprosedyren for EIBI. Betenkelighetene knytter seg til formuleringer og utsagn, samt etiske perspektiver, som er grunnlaget for det forankrede menneske- og vitenskapssynet i prosedyren.

Fagprosedyren brukes i sammenheng med en programorientert intervensjon for barn med ASF. Programmet baserer seg på en atferdsorientert tilnærming til læring og handling, og brukes i dag i barnehager landet over. Barnehagepedagogikken preges videre av to motstridende pedagogiske tradisjoner, spesielt etter at det de siste tiårene har dukket opp et nytt perspektiv for eksempel gjennom politiske styringsdokumenter som St. Meld nr. 16 (2006-2007): *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, og St. Meld nr. 6 (2019-2020): *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2019).

Hans Skjervheim og Burrhus Frederic Skinner er representanter for hver sin forankrede tradisjon. Skjervheim representerer en kritisk filosofi innenfor samfunnsvitenskapen. I hans perspektiv ligger det at mennesket er et subjektivt vesen, som en må møte i et gjensidig subjekt-subjekt-forhold (Skjervheim, 2002c, s. 106). Skinner representerer behaviorismen, som har opphav i den naturvitenskapelige diskursen. Den fordrer en objektiv oppfatning av mennesket, som en i behaviorismen tar siktemål i at lærer gjennom de miljømessige faktorer en utsettes for (Skinner, 1987, referert i Overskeid, 2013, s. 906-907). Dette er kimen i Skjervheims og Skinners polariserende forhold. Skillelinjene mellom Skjervheim og Skinner ligger så i forståelsen av atferd. Skal vi forstå et samfunnsvitenskapelig problem, kan vi ifølge Skjervheim ikke ta innta rollen som naturviter og observere utenfra. Vi må ta del i hverandre og være deltakere innenfra. Dersom vi ut ifra et naturvitenskapelig perspektiv objektiverer mennesket, blir vi utenforstående tilskuere. Til tross for at det i fagprosedyren understrekes at

intervensjonen må tilpasses hvert enkelt barn, har denne studiens analyse vist at etiske betenkeligheter som fremkommer i fagprosedyren, i stor grad kan knyttes til Skinners vitenskapelige forankring. Med dette ønsker jeg avslutningsvis å minne om etiske prinsipper som foreligger i pedagogiske praksiser. Jeg håper at jeg gjennom denne masteroppgaven har synliggjort perspektiver som kan bidra til en refleksjon omkring etiske prinsipper som ligger til grunn for en rekke programmer som brukes i norske opplæringsarenaer i dag.

Litteratur

- Arnesen, A. (2006). *Håndbok PALS: Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*. Oslo: Atferdssenteret – norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Bergström, G. & Boréus, K. (Red). (2012a). Samhällsvetenskapelig text- och diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt* (3. utg., s. 13-48). Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (Red). (2012b). Idé- och ideologianalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red.), *Textens mening och makt* (3. utg., s. 139-176). Lund: Studentlitteratur.
- Bøhn, E. D. (2021). *Hva er metafysikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. *Det Norske Akademis ordbok*. Oslo: Akademiordboken AS.
- Eikeseth, S., Hayward, D., Gale, C., Gitlesen, J. P. & Eldevik, S. (2008). Intensity of supervision and outcome for preschool aged children receiving early and intensive behavioral interventions: A preliminary study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 67-73. Hentet fra [doi:10.1016/j.rasd.2008.04.003](https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.04.003) ([sciencedirectassets.com](https://www.sciencedirect.com)).
- Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Journal of Research in Development Disabilities*, 30(1), 158-178.
- Eikeseth, S., Jahr, E. & Eldevik, S. (2010). Autisme. I S. Eikeseth & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse* (2. utg., s. 223-246). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FN. (2006). *Konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf.
- Folkehelseinstituttet. (2019, 5. november). Andelen barn med autisme aukar i Noreg, og det er store fylkesvise forskjellar. Hentet fra <https://www.fhi.no/nyheter/2019/andelen-barn-med-autisme-aukar-i-noreg-og-det-er-store-fylkesvise-forskjell/>.
- Glenn Regionale Senter for Autisme. (Ukjent årstall). EIBI. Hentet fra [EIBI | Glenn regionale senter for autisme \(glennesenter.no\)](https://www.glennesenter.no).

- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. I. (2016). Kvalitet som masteridé i barnehagesektoren. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1), 17-31. Hentet fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/131/638>.
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hellesnes, J. (1999). *Om Hans Skjervheim*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hernes, M. & Larsen, K. (2012). *Autisme og atferdsanalyse – til evigheten og forbi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holden, B. (2005). *Autisme. Amandas møte med atferdsanalysen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holden, B. (2016). Atferdsanalytiske begreper på norsk. Er de gode, bør noen forbedres, og hvordan kan vi eventuelt få fram? *Norsk tidsskrift for Atferdsanalyse*, 43(2), 199-215. Hentet fra <https://nta.atferd.no/journalissue.aspx?IdDocument=625>.
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Oslo: Tano Aschehoug.
- Holter, H. (2012). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Isaksen, J. (2010). Alvorlige diagnoser krever seriøs behandling. Hentet fra [Kronikk: Alvorlige diagnoser krever seriøs behandling \(forskning.no\)](#).
- Isaksen, J. & Karlsen, A. (2018). *Innføring i atferdsanalyse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, A. (2002). Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse. *Diskriminanten* (3), 3-14. Hentet fra <http://www.pedagogikk.no/Fagartikler.html>.
- Karlsen, A. (2003). Opplæring av barn med autisme. *Spesialpedagogikk* (8), 34-40. Hentet fra <http://www.pedagogikk.no/Oplaring%20av%20barn%20med%20autisme.pdf>.
- Kedar, I. (2012). *Ido in Autismland: Climbing Out of Autism's Silent Prison*. England: Sharon Kedar.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra [Meld. St. 16 \(2006-2007\) - regjeringen.no](#).
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra [Meld. St. 6 \(2019-2020\) - regjeringen.no](#).

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langslet, L. R. (2007). Minner om Hans Skjervheim. *Nytt norsk tidsskrift* 24(4), 403-411.
Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-3053-2007-04-06>.
- Lingås, L. G. (2019). *Etikk for pedagoger* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal education and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.
Hentet fra <https://psycnet-apa-org.ezproxy.inn.no/fulltext/1987-16420-001.pdf>.
- Lovaas, O. I. (1988). *Opplæring av utviklingshemmede barn: «meg-boka»*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Løkke, J. A., Løkke, G. E. H. & Arntzen, E. (2011). Miljøet i atferdsanalyse. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 38(1), 35-38. Hentet fra https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/183/arntzen_nta_2011_miljoet.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Løvlie, L. (2022). Hvis teknokratene ikke fantes. I E. Schaanning & W. Aagre (Red.), *Skolens mening*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, H., Nærland, T. & von Tetzchner, S. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD). Utfordringer og tiltak*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mørch, W.-T. (2010). Betragtninger om etikk. I S. Eikeseth & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse* (2. utg., s. 182-206). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nettverk for tidlig og intensiv innsats for barn med autismespekterforstyrrelser i Helse Sør-Øst. (2012). *Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse for barn med autismespekterforstyrrelser*. Hentet fra <https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/regional-kompetansetjeneste-for-autisme-adhd-tourettes-syndrom-og-narkolepsi-helse-sor-ost/Documents/Tidlig%20og%20intensiv%20oppl%C3%A6ring%20ASF.pdf>.
- Nordlandssykehuset. (2015). Autismespekterforstyrrelser 0-6 år: Early Intensive Behavioral Intervention (EIBI). Hentet fra [Autismespekterforstyrrelser 0-6 år: Early Intensive Behavioral Intervention \(EIBI\) - Helsebiblioteket.no](https://helsebiblioteket.no/autismespekterforstyrrelser-0-6-ar-early-intensive-behavioral-intervention-eibi).

- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ohnstad, F. O. (2010). *Profesjonsetikk i skole. Læreres etiske ansvar*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Olaff, H. S. & Eikeseth, S. (2015). Variabler som kan påvirke effekter av tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse (EIBI/TIOBA). *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 42(1), 39-48. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/3068/1261326.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Overskeid, G. (2013). Hvem var B. F. Skinner? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50(9), 904-910. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/09/hvem-var-b-f-skinner>.
- Rammeplan for barnehagen. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>.
- Reichow, B., Hume, K., Barton, E. E., & Boyd, B. A. (2015). Early intensive behavioral intervention (EIBI) for young children with autism spectrum disorders (ASD). *Cochrane Database of Systematic Reviews* (5), 1-52. Hentet fra <https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD009260.pub3/epdf/full>.
- Seksjon for leksikografi og målføregransking, Universitetet i Oslo, Norsk Språkråd & Wangensteen, B. (Red.). (2004). *Bokmålsordboka* (2. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillian.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Random House.
- Skjervheim, H. (1996a). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Skjervheim, H. (1996b). Det instrumentalistiske mistaket. I H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Skjervheim, H. (2000). *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skjervheim, H. (2002a). Tillit til vitenskapen og tillit til mennesket. I J. Hellesnes & G. Skirbekk (Red.), *Mennesket* (s. 36-39). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skjervheim, H. (2002b). Den egne refleksjonen og fortolkninga av andre. I J. Hellesnes & G. Skirbekk (Red.), *Mennesket* (s. 80-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2002c). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I J. Hellesnes & G. Skirbekk (Red.), *Mennesket* (s. 103-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slaattelid, H. (Red.). (1997). *Regime under kritikk*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Slagstad, R. (1980). *Positivism og vitenskapsteori. Et essay om den norske positivismestriden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Statped. (2022, 18. Mars). Autisme og inkludering. Hentet fra <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering/i-barnehagen/delta-i-lek/>.
- Songe-Møller, V. (1997). Overtakelse og overbevisning. Noen refleksjoner omkring Skjervheims lesning av Platons *Gorgias*. I H. Slaattelid (Red.), *Regime under kritikk* (s. 57-66). Oslo: Aschehoug Forlag.
- Svartdal, F. & Holth, P. (2010). Grunnleggende begreper: Operant betinging. I S. Eikeseth & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse* (2. utg., s. 21-41). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sørbø, J. I. (2002). *Hans Skjervheim – ein intellektuell biografi*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Vandbakk, M. & Arntzen, E. (2013). Atferdsanalyse, Etikk og Normative Problemstillinger. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 40(1), 1-15. Hentet fra <http://www.nta.atferd.no/loadfile.aspx?IdFile=867>.
- Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8(2), 1-13. Hentet fra <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/105/106>.
- World Health Organization. (2021). Autism Spectrum Disorders. Hentet fra <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. En teoretisk og metodisk håndbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk. En teoretisk og metodisk håndbok* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.