



Atferd som utfordrer hos barn med utviklingshemning
Vernepleierfaglig arbeid i grunnskolen

Kandidatnummer: 104 og 131

VID vitenskapelige høyskole

Sandnes

Bacheloroppgave

Bachelor i vernepleie

Kull: VP17

Antall ord: 13 779

Dato 20.05.2020

Sammendrag

Vernepleierfaglig kompetanse inneholder både kunnskap om utviklingshemning og utagerende atferd. I skolen har vernepleieren en ny og ofte uklar rolle, men jobber ofte med elever med lærevansker. I denne oppgaven ser vi på hvordan vernepleiere i skolen tilnærmer seg utagerende atferd hos elever med psykisk utviklingshemning. For å gjøre dette har vi satt oss problemstillingen: "Hvordan forebygger og håndterer vernepleieren utagerende atferd på særskilt avdeling i grunnskolen?". Oppgaven tar utgangspunkt i kvalitative intervju, av vernepleiere som jobber med denne problematikken. Resultatene viser hvordan vernepleierne går fram for å forebygge og håndtere atferden. Faktorer som kunnskap, kompetanse, samarbeid, forståelse hos eleven, forutsigbarhet og reaktive strategier blir trukket fram som viktige i dette arbeidet. Det konkluderes med at faktorer som påvirker tilnærmingen ikke kan isoleres, men i stor grad overlappes. Vi ser at det vernepleierfaglige arbeidet kan bidra til å styrke lærerens arbeid i skolen.

Abstract

Social educator competency involves knowledge of both intellectual disabilities and "acting-out" behavior. Within schools, the role of social educators is often unclear, but often involves working with learning disabilities. Through this essay we investigate how social educators approach children in school with intellectual disabilities and "acting-out" behavior. With this in mind, we research the following question: "How do social educators prevent and handle "acting-out" behavior in special separate departments in primary education?". To answer this question, we use qualitative interviews with social educators that tackle these types of problems in their work. Factors such as knowledge, proficiency, teamwork, children's understanding, predictability and reaction strategies are found to be important in this line of work. This is concluded with the fact that factors that impact the approach that is taken cannot be isolated, but largely overlapped. Social educators can contribute to an overall improvement for the work of teachers in school.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært sluttet på tre lærerike og spennende år. Vi vil takke ansatte på VID Sandnes, og setter stor pris på alle de gode og faglige diskusjonene over de tre årene. Disse samtalen har gitt oss et bedre utgangspunkt til å skrive denne oppgaven. Vi er takknemlig for alle åpne kontordører, selv når vi kommer for ørtende gang!

Vi vil spesielt takke vår veileder for å ha veiledet kverulantene gjennom denne tiden. Vi har satt stor pris på de konstruktive tilbakemeldingene, den humoristiske sansen og gruppenavnet!

Takk til informantene som tok seg tid til å stille til intervju, til tross for en annerledes periode. Intervjuene med dere har vært spennende og lærerike. Takk for et innblikk i deres arbeidshverdag!

Vi vil også takke familie og venner som har støttet oss gjennom denne tiden!

Sandnes, mai 2020

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract	1
1 Introduksjon	4
1.1 Grunnskole.....	4
1.2 Vernepleierens rolle	6
1.3 Psykisk utviklingshemning	8
1.4 Utagerende atferd.....	10
1.5 Problemstilling	13
2 Metode	14
2.1 Utvalg av informanter.....	14
2.2 Pilotstudier	15
2.3 Intervjuprosessen.....	15
2.4 Transkripsjons- og analyseprosessen.....	17
2.5 Metodekritikk	18
3 Resultater	21
3.1 Kunnskap og kompetanse.....	21
3.2 Samarbeid.....	23
3.3 Forståelse og forutsigbarhet hos eleven.....	24
3.4 Reaktive strategier	25
4 Diskusjon	28
4.1 Kunnskap og kompetanse.....	28
4.2 Samarbeid.....	33
4.3 Forståelse og forutsigbarhet hos eleven.....	35
4.4 Reaktive strategier	39
4.5 Konklusjon.....	43
Litteraturliste	44
Vedlegg	52
Vedlegg 1.....	52
Vedlegg 2.....	54
Vedlegg 3.....	58

1 Introduksjon

Temaet for denne oppgaven er hvordan vernepleiere kan tilnærme seg elever med utviklingshemning og utagerende atferd i grunnskolen. Vi tar for oss tidligere forskning, teori og relevante rammebetingelser for dette temaet. Introduksjonen begynner vidt, men avgrenses mer og mer og ender opp med en problemstilling. Videre viser vi til hvordan vi gikk fram for å innhente data, og presenterer resultatene. Resultatene blir diskutert opp mot teori og forskning. Diskusjonen viser til strategier vernepleiere i grunnskolen benytter for å forebygge og håndtere utagerende atferd, hos elever med utviklingshemning, på en forsvarlig måte.

1.1 Grunnskole

Grunnskoleopplæring er en rettighet og plikt for alle barn og unge i Norge (Barnekonvensjonen, 1989, art. 28; Opplæringslova, 1998, §2-1). Opplæringen gjennomføres normalt over ti skoleår, fra det året eleven fyller seks år (Opplæringslova, 1998, §2-1). I denne perioden skal skolen legge til rette for et godt og trygt skole- og læringsmiljø (Opplæringslova, 1998, kap. 9A). Opplæringen skal inneholde både sosial og faglig læring, men man kan ikke gjennomføre én type læring isolert fra den andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal delta i ulike fag og har i de ulike undervisningstimene rett på tilpasset opplæring, slik at elevenes forutsetninger og evner blir tatt hensyn til (Håstein & Werner, 2014; Opplæringslova, 1998, §§ 1-3 & 2-3; Utdanningsdirektoratet, 2019b; Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for tilpasset opplæring får ikke alle elever tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). Elevene har da rett til å motta spesialundervisning (Opplæringslova, 1998, §5-1). I henhold til opplæringsloven (1998, §5-1), skal elever med spesialundervisning ha likt antall undervisningstimer som andre elever. Timene skal ha et innhold med realistiske mål for den enkelte elev.

Spesialundervisning blir regulert av opplæringsloven kapittel fem (Opplæringslova, 1998). Denne retten er knyttet til manglende utbytte av ordinær tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017). En diagnose eller en vanske i seg selv, vil ikke gi denne rettigheten (Nordahl, 2018). Nordahl (2018) trekker likevel fram at atferdsvansker ofte

forekommer hos elever som mottar spesialundervisning. På noen skoler mottar elevene spesialundervisning i ordinære klasser, men andre skoler gir tilbud om særskilte avdelinger for spesialundervisning (NOU 2016:17; Utdanningsdirektoratet, 2019a). I henhold til opplæringsloven (1998, §§ 5-3 & 5-6), må det ligge til grunn en sakkyndig vurdering for å motta spesialundervisning. Den sakkyndige vurderingen skrives av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), og skal vise elevens behov. En sakkyndig vurdering skal blant annet inneholde informasjon om hvordan elevens utbytte av den ordinære undervisningen er. Den skal også vise til elevens lærevansker, realistiske mål og hva som kan gi et godt opplæringstilbud for den enkelte.

Elever med spesialundervisning kan, basert på den sakkyndige vurderingen, få unntak fra innhold i opplæringen (Opplæringsloven, 1998, §5-5). I følge Utdanningsdirektoratet (2017) legger den sakkyndige vurderingen grunnlaget for enkeltvedtaket, som igjen skal være utgangspunktet for en individuell opplæringsplan (IOP). Det er rektor som har det overordnede ansvaret for at det blir utarbeidet en IOP for den enkelte elev. Det anbefales derimot at ansatte som jobber med eleven gjennomfører dette i praksis. Elevens IOP skal vise til tilrettelagte mål, innholdet i opplæringen og hvordan dette skal gjennomføres. Gode systemer til å vurdere undervisningens utbytte, er viktig for kvaliteten på opplæringen (NOU 2016:17). Om skolen har behov for mer kompetanse kan man, i henhold i opplæringsloven (1998, §5-6), samarbeide med PPT utover den sakkyndige vurderingen. Om ikke kommunen har kompetanse som er i samsvar med behovene, kan man også samarbeide med andre instanser som blant annet Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) (Helsedirektoratet, 2015). Bachmann, Haug og Nordahl (2016) trekker fram at skolen derimot i liten grad samarbeider med PPT, og at kompetansen som ligger i systemet blir lite nyttiggjort.

Det kan i den sakkyndige vurderingen forekomme unntak for regler om kompetansekrav (Opplæringslova, 1998, §5-5). I utgangspunktet skal ansatte i skolen ha relevant kompetanse innenfor egne undervisningsfag (Opplæringslova, 1998, §10-2). Om eleven har behov for annen kompetanse, skal dette komme fram i elevens enkeltvedtak (Opplæringslova, 1998, §5-5). Skolen må da legge til rette for at eleven får det han har rett på (Opplæringslova, 1998, §13-10). Personell uten undervisningskompetanse kan ved behov hjelpe til i undervisningen, etter nødvendig veiledning fra lærer (Opplæringslova, 1998, §10-11).

1.2 Vernepleierens rolle

I skolesystemet er det ansatt vernepleiere (Borg, Christensen, Fossestøl & Pålshaugen, 2015; Fellesorganisasjonen [FO], 2014). Vernepleieren har likevel ikke en umiddelbar lovfestet plass i skolen (Opplæringsloven, 1998). FO (2015b) mener på bakgrunn av vernepleierens kompetanse og skolens mål, at vernepleieren burde ha en lovfestet plass med undervisningskompetanse for de svakeste elevene. Vernepleierens rolle i skolen kan variere og fremstå uklar (Borg et al., 2015; Gjertsen, Hansen & Juberg, 2018). Slik Gjertsen et al. (2018) skriver, er noen vernepleiere selv usikre på egen rolle. Likevel skriver Magnus (2013) i en rapport om vernepleiere i skolen, at de ofte jobber med elever med lærevansker og autismespekterforstyrrelser. Den samme undersøkelsen viser også til at vernepleieren er en av de profesjonene som utøver mest tvang. I skolen har lærerne en rolle som kan oppfattes overordnet over andre yrkesgrupper (Gjertsen et al., 2018). Læreren har ansvar for opplæringen, og kvaliteten vil være avhengig av lærerens kompetanse (Borg, Drange, Fossestøl & Jarning, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2008). Vernepleieren er en relativt ny profesjon i skolen (Borg & Lyng, 2019). Magnus (2013) trekker fram at flere vernepleiere ønsker mer anerkjennelse og etterspørsel av sin kompetanse, samt et bedre samarbeid mellom profesjonene.

Den vernepleierfaglige kompetansen er tredelt; helsefaglig, sosialfaglig og pedagogisk (Nordlund, Thronsen & Linde, 2015; Owren & Linde, 2011a). Vernepleieren jobber ofte rundt mennesker med ekstra hjelpebehov (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Profesjonsgruppen har kunnskap om normalutvikling hos barn, men skal også ha kunnskap om hvordan funksjonsnedsettelse påvirker denne utviklingen (Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning, 2019; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Svekket språklige, sosiale, intellektuelle og dagligdagse ferdigheter er noe vernepleieren har faglig grunnlag til å jobbe med (FO, 2019; Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning, 2019, § 10; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Man skal kunne jobbe systematisk og målrettet i samarbeid med tjenestemottaker, og eventuelt andre tjenesteytere (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Vernepleieren skal bidra til å sikre mulighet til utfoldelse, utvikling og gode levevilkår, noe tilrettelegging av arbeidet kan bidra til (FO, 2015a;

Pedersen, 2008). Det er da viktig å kunne være kritisk og reflektert over faglige avgjørelser (FO, 2015a; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Man skal som vernepleier kunne se på samme sak ut fra flere synsvinkler, og det bør i arbeidet legges stor vekt på faglig og etisk refleksjon (Eknes, 2000; Owren & Linde, 2011a). Det er vernepleierens ansvar å holde seg faglig og juridisk oppdatert i praksis (FO, 2015a).

Som vernepleier skal man ut fra den enkelte situasjon, kunne tilpasse hvordan man jobber (Brask, Ødegård og Østby, 2016). Brask et al. (2016) belyser hvordan man kan bruke vernepleierens kjerne roller på både individ- og systemnivå, til å jobbe handlingsorientert eller samhandlende. I praksis jobber man sjelden enten - eller, men forflytter seg fram og tilbake i handlingsrommet mellom samhandlings- og handlingskompetanse.

Samhandlingskompetanse handler om hvordan man arbeider i en åpen dialog med eleven. Ved handlingskompetanse vil man derimot kunne ta avgjørelser på vegne av eleven, i situasjoner hvor dette er nødvendig. I en slik vurdering av arbeidspraksis er det nødvendig å kunne bruke faglig skjønn (Owren & Linde, 2011b). Ved å bruke faglig skjønn tar man hensyn til ulike aspekter, for å så ta en situasjonsbestemt avgjørelse ut fra fordeler og ulemper (Ellingsen, 2014; FO, 2015a; Owren & Linde, 2011b). Vernepleieren skal kunne utøve faglig skjønn for å jobbe forsvarlig i komplekse situasjoner (FO, 2015a; Owren & Linde, 2011a).

Vernepleieren skal ha ferdigheter i å forebygge situasjoner som kan utvikle seg til å bli utfordrende (FO, 2019; Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning, 2019, §§ 6 & 8e). Man skal kunne individuelt tilrettelegge det forebyggende arbeidet, som kan gjennomføres på ulike måter (Bjønnum & Myklebustad; 2017; Holden, 2016; Olsen, 2011). Dette er måter som enten går ut på å tilrettelegge miljøet, eller ved å gi eleven redskap til å mestre situasjonen selv. Flere teoretikere legger vekt på viktigheten av kommunikasjon, forutsigbarhet, struktur og fysisk tilrettelegging (Bjønnum & Myklebustad, 2017; Holden, 2016). Læring av nye hensiktsmessige ferdigheter for å i større grad mestre hverdagen, kan også være viktig i det forebyggende arbeidet (Bjønnum & Myklebustad, 2017; Holden, 2016). Vernepleieren skal i samarbeid med andre yrkesgrupper, kunne utøve en forsvarlig praksis som forebygger bruk av tvang (Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning, 2019, §15).

Vernepleieren skal også ha kompetanse i hvordan man skal håndtere konflikter på en forsvarlig måte (Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning, 2019, §6). I en Fafo-rapport kommer det fram at vernepleieren er den yrkesgruppen som er mest utsatt for vold og trusler i sin arbeidshverdag (Hagen & Svalund, 2019). Man skal ha kunnskap om lovmessige betingelser, og alltid ha et kritisk blikk på bruk av tvang (FO, 2015a; Rammeplan for vernepleieren, 2005). Ved noen tilfeller må man ta hensyn til grunnleggende behov framfor selvbestemmelsen (Owren & Linde, 2011). Opplæringsloven (1998) åpner ikke for bruk av tvang overfor eleven. Om man skal bruke tvang i skolen må man benytte nød- eller nødvergeretten (Straffeloven, 2005, §§ 17 & 18). Man skal i all hovedsak prøve å unngå bruk av tvang (FO, 2015a). I situasjoner hvor det likevel er behov for tvang, finnes det ulike teknikker for hvordan man kan gjøre dette på en mest mulig skånsom måte (Bjønnum & Myklebustad, 2017). Når man utøver fysisk makt er det viktig å ta i bruk andre tiltak, deriblant å gi forutsigbarhet, legge til rette for at personen skal ha påvirkningsmuligheter og hensyn til personlige rom (Bjønnum & Myklebustad, 2017).

1.3 Psykisk utviklingshemning

Et av vernepleierens fokusområder er psykisk utviklingshemning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Psykisk utviklingshemning, herav kalt utviklingshemning, er en medisinsk diagnose (Helsedirektoratet, 2020; Kittelsaa & Kermit, 2015).

Utviklingshemning er en samlebetegnelse for flere diagnoser, som kommer av forsinket eller manglende utvikling av kognitive evner (Helsedirektoratet, 2020; NAKU, 2019a; NOU 2016:17). Diagnosen kategoriseres i ulike grader av utviklingshemning; lett, moderat, alvorlig og dyp (Helsedirektoratet, 2020). Utviklingshemning kan blant annet medføre svekket intellektuelle, språklige, sosiale og dagligdagse ferdigheter (Grøsvik, 2008; Horne & Øyen, 2007). Vansker med konsekvenstenkning kan også være representert (NAKU, 2019a). Utviklingshemning er en bred diagnose hvor det ligger forskjellige, kjente eller ukjente, årsaker bak (Holden, 2016; Houge, 2011; Wigaard & Larsen, 2014). Slik Holden (2016) skriver kan personer med utviklingshemning ha store kognitive forskjeller. Det kan derfor ofte være større individuelle forskjeller hos personer med utviklingshemning, enn hos personer som er normalt utviklet. Det kan også være store forskjeller på personer som har samme grad av

utviklingshemning. Ved et for stort fokus på diagnose og grad av utviklingshemning, kan det vanskeliggjøre individuell tilrettelegging (Olsen & Moxnes, 2016). I skolen er diagnose mindre brukt, da det er større fokus på den enkeltes funksjonsnivå (Grøsvik, 2008).

Barn med utviklingshemning har et forsinket og mer langsomt utviklingsforløp enn barn med normal utvikling (Helsedirektoratet, 2020). Om man har en forsinkelse vil det komme til syne i utviklingsperioden (Imsen, 2014; Horne & Øyen, 2007; NAKU, 2019a). For at man skal få diagnosen utviklingshemning, skal man i utgangspunktet kunne identifisere problematikken før fylte 18 år (Grøsvik, 2008; NAKU, 2019a). Ulike teorier ser på hvordan barnets utvikling foregår (Helgesen, 2017). Det finnes flere stadieteorier som indikerer hvor langt barnet skal være utviklet etter bestemte alderstrinn (Eriksons gjengitt av Helgesen, 2017; Piaget gjengitt av Helgesen, 2017). Helgesen (2017) belyser også teorier som viser hvordan barnet utvikler seg i transaksjon med den voksne. Bronfenbrenners bioøkologiske modell blir også trukket fram, og viser hvordan barnet utvikler seg i samspill med omgivelsene. Modellene belyser utvikling som skjer i en transaksjon mellom barnet og miljøet rundt, men tar også høyde for biologiske faktorer (Drugli, 2008; Helgesen, 2017).

Holden (2016) skriver at det kan være vanskeligere å legge merke til utviklingshemning hos barn, enn hos voksne. Barn er i utvikling, og det vil være et relativt stort spenn i hva som er "normalt" i denne utviklingsperioden (Grøsvik, 2008). Hos noen barn vil det ikke være tvil om en utviklingshemning, men det kan likevel være problematisk å se hvor inngripende diagnosen er før barna blir eldre (Holden, 2016).

Barn med utviklingshemning kjennetegnes blant annet med lærevansker (Grøsvik, 2008; Holden, 2016). Disse barna kan ha behov for opplæring i ferdigheter som normalt utviklede barn lærer av seg selv (Horne & Øyen, 2007). Horne og Øyen (2007) skriver at man må lære noen grunnleggende ferdigheter, før man har mulighet til å lære andre og mer komplekse ferdigheter. Man må kunne tilrettelegge opplæringen slik at elevene kan ha forutsetninger for å mestre videre læring.

Atferdsvansker er også noe barn med utviklingshemning har en større risiko for (Holden, 2016). Graden av utviklingshemning og utfordrende atferd kan gjerne ha en sammenheng

(Holden, 2016; Owren, 2011; Tetzchner, 2003). Den utfordrende atferden forekommer ofte hyppigere hos elever med større kognitive vansker (Holden, 2016; Tetzchner, 2003). Hos elever med dyp utviklingshemning vil utfordrende atferd likevel forekomme sjeldnere, da det blant annet kreves tilstrekkelige motoriske ferdigheter (Helsedirektoratet, 2020; Holden, 2016).

1.4 Utagerende atferd

Utagerende og utfordrende atferd har ikke noen endelig definisjon, da det finnes ulike beskrivelser og begreper på dette (NOU, 2009:18; Ogden, 2009). De ulike definisjonene på utfordrende og utagerende atferd, kan være noe overlappende (Holden, 2016; NOU, 2009:18). Utagerende atferd kan ses på som en underkategori av utfordrende atferd (NOU, 2009:18) Man kan skille utfordrende atferd i eksternalisert (utagerende) og internalisert (innagerende) atferd (NOU, 2009:18). Eksternalisert betyr at man gjennom synlige handlinger ytrer noe som kommer innenfra ("Eksternalisere", 2018). Atferd kan ses på som alt man gjør (Holden, 2010). Det er ofte den utagerende atferden som blir mest vektlagt, da det er denne atferden som i størst grad påvirker og fremkaller uro i omgivelsene (NOU, 2009:18).

Holden (2016) beskriver atferden som ikke er ønsket med begrepet utfordrende atferd. Denne definisjonen innebærer atferd som ikke kun er skadende for personen selv, men som også går ut over miljøet rundt. I denne definisjonen deles den utfordrende atferden inn i mindre eller mer krevende. Dette ut fra hvor ofte det skjer, eller hvor alvorlig atferden er. I tillegg til de overordnede kategoriene verbal og fysisk utfordrende atferd, kan det også deles inn i ulike former; angrep på andre, selvskading, ødeleggelser og annen utfordrende atferd. Selv om man har ulike definisjoner på hva utfordrende og utagerende atferd er, vil kunnskap om atferdens årsak fremme arbeidet rundt atferden (Eknes, 2000; Løkke, 2008).

Noen personer har større risiko for å fremvise utagerende atferd (Holden, 2016).

Teoretikere belyser risikofaktorer som blant annet kan finnes hos personer med utviklingshemning (Holden, 2016; Horne & Øyen, 2007). Det kan som nevnt være en

sammenheng mellom graden av utviklingshemning og utagerende atferd (Holden, 2016; Owren, 2011). Man kan også se at ulike former for atferd, kan variere og ha en sammenheng med de ulike gradene (Holden, 2016). Personer som har svekkede ferdigheter i kommunikasjon og sosiale ferdigheter, kan ha en større risiko enn andre for å vise utagerende atferd (Holden, 2016; Horne & Øyen, 2007; Owren, 2011). I tillegg til utviklingshemning kan faktorer som alder, syndromer, autismspekterforstyrrelse, nevrologiske årsaker, somatiske og psykiske lidelser være med på å øke risikoen (Imsen 2014; Owren, 2011). Personer med utviklingshemning kan ofte ha slike tilleggsvansker (Grøsvik, 2008; NAKU, 2019a; Prasher & Madhavn, 2017).

Flere teoretikere sier at utagerende atferd skjer i et samspill med samfunnet (Holden, 2016; Løkke, 2014; Ogden, 2009; Tetzchner, 2003). Utagerende atferd blir ofte sett på, og kan være hensiktsmessig å se på, som en måte å kommunisere på (Eknes, 2000; Owren, 2011). Kommunikasjon handler om å rette oppmerksomheten mot et eller flere forhold (Tetzchner, 2008). Utviklingshemning kan som nevnt føre med seg svekkede kommunikative ferdigheter (Bakken, 2011; Grøsvik, 2008; Horne & Øyen, 2007). Selv om kommunikasjonsferdighetene er svekket, vil personen fortsatt ha ønsker og behov (Horne & Øyen, 2007). Personer som ikke klarer å formidle og få dekket sine behov, vil kunne oppleve frustrasjon (NAKU, 2019a). Nedsatte kommunikasjonsferdigheter vil da kunne føre til at man er mer sårbar, og dermed kan fremtre med utagerende atferd (Horne & Øyen, 2007; NAKU, 2019b; Tetzchner, 2008). Bakken og Eknes (2008) belyser også hvordan personer med nedsatt evne til å si ifra om egne utfordringer og behov, vil kunne ha tydeligere atferdsmessige symptomer. Lovaas (gjengitt av Øzerk & Øzerk, 2013) skriver at man kan oppleve å få kontroll over omgivelsene med utagerende atferd. Utagerende atferd kan for elever med svekket språklige ferdigheter derfor oppleves hensiktsmessig. For elever som har lite utviklede kommunikative ferdigheter, vil det være avgjørende at kommunikasjonspartneren har evne til å tolke det som uttrykkes (Bakken, 2011; Næss, 2015). For mange vil det være hensiktsmessig med alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), da dette kan bidra til å støtte opp under og øke språklige ferdigheter (Slåtta, 2009; Statped, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2018). Ved et slikt behov skal barnet kunne bruke egne kommunikasjonsformer (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2015, art. 24; Opplæringslova, 1998, §2-16).

Det kan være ulike faktorer som påvirker en elevs atferd (Holden, 2016; Nordanger & Braarud, 2014). Ut fra både et traumebevisst og et atferdsanalytisk synspunkt, kan man se hvordan faktorer kan framprovosere og opprettholde denne utagerende atferden (Helgesen, 2017; Holden, 2016; Nordanger & Braarud, 2014). Ved et traumebevisst synspunkt, kan man se at en elev som er utenfor sitt toleransevindu kan reagere med utagering (Helgesen, 2017). Helgesen (2017) viser til at barn som er utenfor toleransevinduet, agerer uten kontroll og av ubevisste funksjoner i hjernen. Den ubevisste reaksjonen kan føre til over- eller underaktivering. Når man reagerer med overaktivering kan det føre til utagering. Man er mest mottakelig når man er innenfor toleransevinduet. Da har man mer kontroll og er i kontakt med den fornuftstyrte delen av hjernen. Når man har reagert med overaktivering og utagering én gang, kan man ofte se samme reaksjon i senere tid (Nordanger & Braarud, 2014). Dette kan forekomme når atferden har hatt hensiktsmessige funksjoner i møte med det som utløste overaktiveringen (Nordanger & Braarud, 2014).

Fra et atferdsanalytisk syn kan atferd bli forsterket (Cooper, Heron & Heward, 2014; Holden, 2016). Atferd som blir forsterket har større sannsynlighet for å skje igjen (Cooper et al., 2014; Holden, 2016). Holden (2016) skriver at det finnes seks grunner til at en atferd blir opprettholdt. Denne opprettholdelsen skjer ved positiv og negativ forsterkning, både sosialt, sensorisk, materielt eller ved krav. Atferd kan også bli styrt av motivasjonelle operasjoner, som viser til at man kan ha ulik motivasjon for å oppnå ønsket forsterker (Cooper et al., 2014; Holden, 2016). Man kan være både deprivert og mett, altså ha for lite eller for mye av noe (Cooper et al., 2014; Holden, 2016). Slik Holden (2016) forklarer kan man være deprivert på forsterkere. Utagering ved kravsituasjoner kan i slike tilfeller forklares med mangel på positiv forsterkning, og ikke kun fordi personen prøver å unngå kravet. I atferdsanalysen kan man også se på begrepet "setting hendelser", andre faktorer som også kan påvirke atferden (Strømgren & Dønnum, 2013). Holden (2013; 2016) benytter begrepene "komplekse motivasjonelle operasjoner" eller "bakenforliggende faktorer" i beskrivelser om slike forhold. Dette kan være individuelle eller miljøpåvirkede faktorer (Holden, 2016). Eksempler på dette er sansemessige faktorer, mangel på søvn, mestring av ferdigheter eller nevrologiske faktorer (Holden, 2016).

1.5 Problemstilling

Barn og unge med utviklingshemning kan ha større risiko for å ha utagerende atferd enn andre (Holden, 2016; Horne & Øyen, 2007). En slik atferd vil påvirke miljøet rundt (NOU, 2009:18). Elever har i henhold til opplæringsloven (1998) rett til læring tilrettelagt deres behov, noe som kan innebære spesialundervisning. Samtidig har elevene rett på et trygt skolemiljø. Skolen må derfor ha ressurser til å kunne opprettholde tryggheten hos den enkelte elev. Vernepleierens kunnskap og kompetanse kan være et hensiktsmessig bidrag i tilbudet til denne elevgruppen (FO, 2019). På bakgrunn av dette, ser vi nærmere på hvordan vernepleiere jobber i skolen. Vi har valgt problemstillingen: "Hvordan forebygger og håndterer vernepleieren utagerende atferd på særskilt avdeling i grunnskolen?".

Begrepet "utagerende atferd" er som nevnt et vidt begrep. I denne oppgaven vil vi avgrense begrepet til at eleven agerer fysisk eller verbalt, og påvirker miljøet rundt. Vi vil se på den eksternaliserte atferden. Dette kan for eksempel være biting, klyping, spyting, slag mot andre eller at man slår seg selv. Vi vil se på atferd som vi tenker det er helt nødvendig å jobbe med. Atferd som rastløshet, protester og masing vil vi ikke se på som representert i begrepet utagering. Vi vil videre i oppgaven bruke begrepet utagerende atferd.

Elevene vi ønsker å legge vekt på i denne oppgaven er barn og unge med utviklingshemning, som også viser utagerende atferd. Disse elevene går på skoler innen én kommune, som har egen avdeling for særskilt tilrettelagt opplæring. Skolene er grunnskoler, alt fra første til tiende trinn. For at elevene skal passe til vår avgrensning, kan det tenkes at elevene det blir satt størst fokus på, har utviklingshemning med moderat til alvorlig grad.

2 Metode

For å besvare problemstillingen, har vi brukt kvalitativ metode. Vi har valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer, som har lagt til rette for detaljerte beskrivelser rundt tematikken (Nordlund, et al., 2015). Kvalitativ metode har gitt oss mulighet til å være fleksible under intervjuene, slik at det var fokus på hva informantene trakk fram som viktig (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne metoden har egnet seg godt til å få et dypdykk inn i vernepleierens hverdag og arbeidsmetoder. Kvalitativ metode har også ført til at vi kunne jobbe parallelt med de ulike prosessene, slik at for eksempel problemstillingen kunne formes underveis i arbeidet (Thaagard, 2018).

Før vi begynte med intervjuprosessen, belyste vi vår egen forforståelse. Slik Dalland (2017) skriver, skal man alltid være bevisst over betydningen av egen forforståelse.

Vi snakket om våre personlige erfaringer, erfaringer ervervet gjennom praksis og teoretisk forståelse. Dette tenkte vi at ville ha påvirkning på våre fordommer rundt temaet. Erfaringer vi har fra praksis med utagerende atferd hos barn med utviklingshemning, var noe av det vi trakk fram. Dalland (2017) skriver at ved å belyse forforståelser, blir man mer bevisst over hvordan intervju- og bearbeidingsprosessen blir påvirket av dette.

2.1 Utvalg av informanter

Informantene ble valgt strategisk. Ved et slikt utvalg vil informantene kunne ha mer erfaring og kunnskap rundt vår problemstilling (Dalland, 2017). Kriterier for informantene var at de var vernepleiere som jobbet i skolen. Skolen måtte ha en egen avdeling for særskilt tilrettelagt opplæring. Vi stilte også krav til at vernepleierne jobbet med elever med utviklingshemning og utagerende atferd.

For å komme i kontakt med informantene, kontaktet vi avdelingsledere på alle skolene med særskilt avdeling i én kommune. I en epost presenterte vi tema og problemstilling. Skolene kunne da selv ta stilling til om de hadde erfaringen vi var ute etter. Vi fikk tilbakemelding fra de fleste skolene, men valgte ut tre skoler som innfridde alle kriteriene. Informantene på

skolene vi valgte, fikk spørsmålene i forkant av intervjuene. For å kunne gå i dybden, valgte vi å ha kun tre informanter. Ut fra hva Dalland (2017) skriver om antall informanter, tok vi utgangspunkt i at tre intervjuer ville gi tilstrekkelig og utfyllende informasjon. Vi tok forbehold om at vi kunne kontakte en fjerde skole om det var nødvendig med mer data. Etter bearbeidingsprosessen fant vi ut at flere intervju ikke var nødvendig.

2.2 Pilotstudier

Før vi gjennomførte de gjeldende intervjuene, gjennomførte vi to pilotstudier som innebar både intervju og transkripsjon. Pilotstudiene bidro til å øke vår intervjuerfaring, slik at vi bedre imøtekom Kvale og Brinkmanns (2015) syn på "intervju som et håndverk". Pilotintervjuene var også med på å sikre at spørsmålene vi utformet i intervjuguiden var forståelige. Vi erfarte stor variasjon mellom de to pilotstudiene, og kom fram til at både oppfølgingsspørsmål og ventetid mellom spørsmål måtte tilpasses den enkelte informant. Ved transkripsjonen av pilotintervjuene ble vi mer bevisst over hva vi burde stilt oppfølgingsspørsmål om. Erfaringen vi ervervet i pilotstudiene påvirket kvaliteten i den videre prosessen.

2.3 Intervjuprosessen

Basert på retningslinjene og godkjenning av en felles mal fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), ble det utformet en intervjuguide (se vedlegg 1). Godkjenningen innebar bruk av båndopptaker og hadde klare rammer for innholdet på opptaket. Intervjuguiden inneholdt informasjon om hva vi snakket og informerte om, før og etter båndopptakeren ble satt på. Før båndopptakeren ble satt på ble det innhentet samtykke til intervjuet. Et informasjonsskriv ble utarbeidet, slik at samtykket ble informert (se vedlegg 2).

Det første intervjuet ble som planlagt gjennomført på informantens arbeidsplass. Vi hadde ulike ansvarsområder under intervjuet. Ansvarsområdene var statiske, slik at intervjuene var mest mulig like. Én person ledet intervjuet og to noterte verbal og nonverbal kommunikasjon. De som noterte stilte også oppfølgingsspørsmål ved behov. Covid-19-pandemien endret rammebetingelsene for de to resterende intervjuene, slik at det ikke var

mulig å gjennomføre dem som planlagt. På grunnlag av tolkning av godkjenningen fra NSD, valgte vi å gjennomføre intervjuene ved bruk av Google Meet. Vi valgte å bruke Google Meet framfor telefonintervju, for å få alle intervjuene mest mulig like. I tillegg fikk alle i gruppen delta i intervjuet, slik at ansvarsområdene ble opprettholdt. Båndopptakeren ble brukt som planlagt, og intervjuet ble ikke tatt opp på annen måte. Ved intervjuene over Google Meet, ble informasjonsskrivet sendt på epost. Samtykket ble innhentet muntlig etter båndopptakeren ble satt på. Vi informerte også om å ikke nevne gjenkjennbare opplysninger, inkludert eget navn. Sett bort fra omstendighetene, ble selve intervjuet gjennomført som planlagt.

Intervjuet var semistrukturert, slik at det var rom for fleksibilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for en intervjuguide med faste intervju spørsmål, var det rom for å gå i dybden ved informantenes utsagn. Både hoved- og oppfølgingsspørsmål ble forberedt, men vi la også til rette for spontane oppfølgingsspørsmål. Ved å benytte et semistrukturert intervju fikk vi en viss grad av struktur. Dette førte til at det ble lettere å holde seg til temaet og å bearbeide data. Vi fikk i tillegg utfyllende informasjon ved å gå i dybden ved enkelte temaer.

Intervjuet startet med spørsmål som kvalitetssikret informantenes relevans til oppgaven. Dette ble gjort ved å spørre om hva ordet "utagering" betydde, sett ut fra informantenes arbeidshverdag. For å sikre at denne validiteten var gjennomgående i intervjuet, stilte vi oppfølgingsspørsmål. Dette ga bekreftelse på en tilnærmet felles forståelse ved informantenes utsagn. Intervju spørsmålene som ble formulert på bakgrunn av problemstillingen, begynte åpent. Vi startet med et innledende og tilsynelatende enkelt spørsmål, hvor informantene fortalte om sin arbeidsplass. Videre spørsmål ble mer og mer spisset. Ved å bygge opp intervjuet på denne måten, ble informantenes perspektiver vektlagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi ville få fram mest mulig av informantenes vektleggelser, før vi presenterte mer direkte spørsmål.

2.4 Transkripsjons- og analyseprosessen

Transkriberingene ble gjennomført rett etter hvert intervju. Dette ble gjort ved at én person skrev og to personer var med og rettet. I transkripsjonene valgte vi å ikke ta med lydord eller gjentakelser av samme ord. Dette gjorde vi for å nærme oss et skriftspråk. Med tanke på at vi skulle gjennomføre en temaanalyse, var det kun relevant å få med det faglige innholdet i intervjuene. Når vi hadde transkribert alle intervjuene, hørte vi gjennom dem en gang til. Dette for å øke troverdigheten ved transkriberingen. Da vi hørte lydopptakene sammen for andre gang, så vi at det var noen ord som manglet eller at det var skrevet feil ord. For å transkribere på en enda mer kvalitetssikker måte, kunne vi transkribert intervjuene individuelt, for så å sammenligne (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunnet oppgavens omfang valgte vi å transkribere sammen. Covid-19-pandemien gjorde det vanskelig å møtes ved de to siste transkripsjonene, slik at vi måtte samarbeide over "Google Apps for Work". Dette gjorde vi for å få det tilnærmet likt første transkripsjon. Vi tolket også her at NSD sin godkjenning muliggjorde dette alternativet.

Kategorisering og koding ble gjennomført etter alle transkripsjonene. Vi begynte med å fargekode transkripsjonene, for deretter å fordele dataen i kategoriene; "forebyggende", "håndterende" og "annen informasjon". Disse kategoriene ble valgt direkte ut fra problemstillingen. I dette steget ble intervjuene samlet til én felles ressurskilde, og relevant data ble satt i en tabell (se vedlegg 3). Informasjon som ikke svarte på vår problemstilling ble ikke tatt med videre. Deretter kodet vi intervjusitatene i tabellen ved å bruke korte beskrivelser av meningsinnholdet. Kodene som kom fram under denne kategoriseringen, la grunnlag for videre kategorisering. Denne prosessen gjorde det lettere å holde seg til problemstillingen, da vi videre laget nye kategorier.

Meningsinnholdet ble så kategorisert for andre gang. Hver for oss, sorterte vi kodene vi mente hørte sammen. Kategoriene var ikke bestemt på forhånd, men ble utformet av kodene som ble plassert sammen. Dette gjorde vi for å få kategorier som tok utgangspunkt i kartleggingsdataene (Thagaard, 2018). Vi sammenlignet kategoriseringen vi hadde utarbeidet hver for oss, og fant ut at to av tre hadde tilnærmet like kategorier. I og med at den tredje også var noe lik, tok vi utgangspunkt i de to likeste. Den siste varianten ble brukt

til å utfylle kategoriene. Selv om informantene svarte ulikt, så vi likevel hovedtrekk som gikk igjen i alle intervjuene. Intervjuene ble gjennomført på ulike skoler i samme kommune, som kan ha ført til at resultatene kanskje ikke var like sprikende som forventet. Noe innholdsmessig gjentakende svar kan også ha vært en konsekvens av et godt forarbeid, slik at intervjuet i all hovedsak ble holdt til tema. Å ha tre informanter gjorde det mulig å se likheter i intervjuene, samtidig som det var mulig gå i dybden. Videre gjorde vi noen små justeringer på kategoriene, og ga navn til hovedkategoriene. I prosessen brukte vi også underkategorier som et hjelpemiddel, for å lettere bygge opp kategoriene med en felles forståelse for hvordan resultatet skulle se ut. Vi satt igjen med hovedkategoriene “kunnskap og kompetanse”, “samarbeid”, “forståelse og forutsigbarhet hos eleven” og “reaktive strategier”.

Til slutt satt vi sammen de endelige resultatene til en sammenhengende tekst. Vi gikk tilbake til de originale transkripsjonene, for å finne direkte sitater. Sitatene ble i dette steget noe endret, da vi ønsket å nærme oss et skriftspråk. En slik endring ble blant annet gjort med tanke på informantenes anonymitet. Alle intervjuene ble brukt som én ressurs, men vi påpekte likevel hvor mange som vektla ulike uttalelser der dette var nødvendig. Gjennom hele intervjuprosessen noterte vi refleksjoner vi kom opp med underveis. Notatene ble i det videre arbeidet brukt som en ressurs.

2.5 Metodekritikk

Gjennom hele intervjuprosessen er det tatt mange metodiske valg. Valgene har ført med seg fordeler, men flere av valgene har også hatt en del svakheter. Alle beslutningene ble tatt på bakgrunn av metodiske og etiske hensyn.

Før intervjuene valgte vi blant annet å sende hovedspørsmålene til informantene. Grunnen til dette var at informantene kunne forberede seg. Dette var også noe som var ønsket av informantene. Å sende spørsmålene på forhånd ledet gjerne til en “forfinet” utgave av virkeligheten. Det kan også ha ført til at spontane utsagn ble unngått. Dette var merkbart, og kom blant annet fram i svarene vi fikk på oppfølgingsspørsmål. Svar på

oppfølgingsspørsmål var i enkelte tilfeller motstridende til tilsynelatende planlagte svar. En positiv side ved å sende spørsmålene på forhånd var at det ble lettere å holde seg til tema. At informantene fikk forberede seg, førte gjerne til at viktig informasjon i mindre grad uteble. Den ene informanten var tilsynelatende mindre forberedt enn de andre, noe vi tenker kan ha ført til mindre konkrete svar ved dette intervjuet. Det krevde da mer av oss som intervjuet for å holde oss til tema.

Endringene i intervjuprosessen, grunnet Covid-19-pandemien, gjorde det vanskelig å gjennomføre intervjuene som planlagt. Disse endringene har vært med å svekket den metodiske gjennomførelsen. Det vil også være kritikk til at intervjuene er gjennomført ulikt, da det første intervjuet faktisk ble gjort som planlagt. Til tross for omstendighetene prøvde vi å gjennomføre intervjuene slik at de foregikk på en likest mulig måte. Samtidig skulle vi holde oss til gjeldende retningslinjer. Ulikhetene som oppstod ved gjennomførelsen av intervjuene, kan ha vært med å påvirket resultatene vi sitter igjen med.

En ulempe ved bruk av semistrukturert intervju, er at man kan sitte igjen med mindre sammenlignbare svar enn ved et mer strukturert intervju (Thaagard, 2018). Det er også tilnærmet umulig å kunne oppnå samme svar om man skulle gjennomført samme intervju en gang til. Små endringer i spørsmålene kan føre til store forskjeller i svarene (Kvale & Brinkman, 2015). Vi opplevde likevel at selv om svarene var ulike, var hovedtrekkene overraskende like. At vi valgte et semistrukturert intervju, til tross for svakheten vi trodde skulle være enda større, ble gjort på bakgrunn av å oppnå metodens fordeler. Vi fikk et mer fleksibelt og dypere innsyn i viktig informasjon vi ellers ikke ville fått.

Et av intervjuene vi gjennomførte var et gruppeintervju, med to informanter fra samme arbeidsplass. Dette var et ønske informantene ytret sterkt. Informantene dekket utvalgskriteriene på en veldig god måte, noe som gjorde at vi likevel ønsket å gjennomføre intervjuet. Hovedgrunnen til at vi valgte et intervju der to vernepleiere deltok, var for å imøtekomme deres ønske. At vi ikke gjennomførte alle intervjuene med kun én informant er en metodisk svakhet. Et gruppeintervju kunne imidlertid føre med seg ulike fordeler. Dette ved at informantene blant annet stimulerer hverandre til å snakke, og vil kunne utfylle hverandres svar (Kvale & Brinkman, 2015). Det fremsto i intervjuet som at informantene

hadde samme faglige ståsted og dermed utfylte hverandre. Informantene jobbet i det daglige sammen, slik at de hadde mye av den samme erfaringen. Vi forholdt oss til uttalelsene som utsagn fra én informant i arbeidet videre.

Som intervjuere har vi hatt en utvikling fra første til siste intervju. Vi har fått økt forståelse gjennom prosessen, og vår forforståelse har blitt endret fra hvert intervju. Hvordan vi stilte oppfølgingsspørsmål kan ha vært påvirket av dette. Dette kan igjen ha påvirket svarene vi fikk i intervjuene. Vår intervjukompetanse ble også hevet for hver gang vi gjennomførte et intervju. Det vil derfor være en naturlig forskjell på kvaliteten på det første og det siste intervjuet.

3 Resultater

Resultatene viser hvordan informantene går fram for å forebygge og håndtere utagerende atferd. Alle informantene legger størst vekt på det forebyggende arbeidet. Det kommer imidlertid også fram at utagerende atferd vil oppstå, og trekker inn hvordan de håndterer denne atferden. Hovedfunnene i intervjuene kan fordeles i fire hovedkategorier; “kunnskap og kompetanse”, “samarbeid”, “forståelse og forutsigbarhet hos eleven” og “reaktive strategier”.

3.1 Kunnskap og kompetanse

Kunnskap og kompetanse blir sett på som viktig for forebygging og håndtering av utagerende atferd. Dette ved enten direkte eller indirekte arbeid med eleven. Den vernepleierfaglige kompetansen blir belyst i alle intervjuene. Andre måter for å oppnå mer omfattende kompetanse blir også trukket fram, og lagt stor vekt på. Dette ved blant annet deltakelse på kurs, kunnskap om eleven, samt mulighet til refleksjon.

Informantene formidler at de får brukt sin vernepleierfaglige kompetanse. De gjennomfører blant annet sosial trening og selvstendighetstrening med elevene. Det kommer også fram at vernepleieren gjerne er mer atferdsbevisst enn lærerne. Vernepleierne belyser viktigheten av å ha kompetanse i å kunne forsterke riktig atferd til riktig tid. Det legges stor vekt på at man ikke må forsterke den uønskede atferden. Informantene forteller at i praksis blir forsterkning brukt for å forebygge utagering. Vernepleierne bruker alt fra å gi ros, spiselige forsterkere til aktiviteter. Det blir poengtert at eleven skal kunne se fram til forsterkeren. Den ene informanten sier at “ ... det er veldig stort fokus på at vi belønner eller skryter av det de [elevene] gjør som er bra. Vi prøver også å ignorere den uønskede atferden som går ann å ignorere”. Den ene informanten sier også at vernepleieren er opptatt av å analysere og dokumentere. Vernepleierne får brukt sin spesifikke kompetanse, samtidig som det også blir opparbeidet en mer felles kunnskap på tvers av profesjonsgruppene.

Deltakelse på kurs for personalet, er noe som går igjen i alle intervjuene. Alle informantene har fått teoretisk og praktisk opplæring av "VERGE", et kurs som handler om forsvarlig håndtering av utagerende atferd. Personalet trener på hvordan de skal kunne bruke seg selv i utfordrende situasjoner. Det trenes også på å bruke makt og tvang på en minst mulig inngripende måte. De lærer om "overordnet lovverk og helt ned til hvordan du faktisk gjør det i praksis. For at det skal være mest skånsomt for personen som trenger hjelp til å roe seg ned".

Elevkunnskap vil også påvirke hvordan vernepleieren jobber forebyggende og håndterende. I første omgang får skolen overført elevinformasjon fra foresatte og andre instanser. Man blir etter hvert kjent med eleven gjennom det daglige arbeidet. Det blir lagt vekt på viktigheten av denne relasjonsbyggingen. Relasjonsbygging med eleven blir trukket fram som en viktig faktor for å kunne forebygge utagering best mulig. Det er også viktig for å kunne håndtere situasjoner som har oppstått, på en god måte. Relasjonen med elever vil gjøre det lettere å kjenne igjen "tidlige tegn". Man kan da lettere unngå, eller være forberedt på utageringer. Ved å kjenne eleven, vil det være lettere for vernepleieren å kunne individuelt tilpasse sitt arbeid. Det blir sagt at "Det hjelper å kjenne elevene. Jeg kan ikke gjøre så mye hvis jeg ikke kjenner dem. Vi bruker veldig god tid på å bli kjent med elevene, for å kunne jobbe målrettet".

I alle intervjuene legges det stor vekt på hvordan bevissthet og refleksjon vil påvirke arbeidet med utagerende atferd. Det er fokus på at man aldri er ferdig utlært, og at det derfor er viktig å reflektere rundt situasjoner som har oppstått. Den ene informanten sier at "Jeg er nok veldig bevisst på hva jeg gjør, og hva jeg har lov til og ikke. Med mer kompetanse kan du jo alltid gjør ting mer optimalt". Ved å reflektere og kunne sette ord på hva man gjør i praksis, vil det utvikles større bevissthet, mer kunnskap og mer kompetanse. Det kan være en individuell grense til når det er nødvendig å bruke makt og tvang. "Eleven kan rive i stykker en bok og noen kan si at "åååå", dette er skade på materiell. Andre kan tenke at det ikke betyr noe i det store og hele, så jeg bruker ikke makt på det". Refleksjon i samarbeid med alle som jobber rundt eleven, vil også være med å forebygge utagerende atferd. Dette ved at man blant annet får en mer lik praksis.

3.2 Samarbeid

Ansatte på arbeidsplassene jobber sammen i team. Teamene er satt sammen av ulike yrkesgrupper og jobber rundt elever med ulik problematikk. "Vi legger vekt på å ha teammøter og samarbeid med alle som er rundt eleven. I tillegg er vi i tett dialog og vurderer og evaluerer arbeidet rundt barnet". Det foregår også samarbeid som er mer tilfeldig, for eksempel "i gangen". I samarbeidet mellom de ansatte får profesjonene utvekslet sine synspunkt. "Vi tror det er viktig å jobbe likt, og derfor er disse teammøtene eller samarbeidet med de ansatte en viktig del av den forebyggende biten".

Flere av informantene trekker fram at vernepleierne og lærerne jobber relativt likt i det direkte arbeidet med elevene. En informant forteller at ansatte som kommer fra helse- og omsorgssektoren ofte frykter at de må ta all "dritten" på en skole. "Noe av det jeg husker av første møte med de pedagogene jeg er i team med, var at de sa at her er vi likestilte, det er ikke sånn at bare du tar bleiene". Samarbeidet fører til at vernepleierne får brukt sin kompetanse. Det fører også til at det brukes mye lik praksis på tvers av profesjonene. Selv om de jobber ganske likt i det direkte arbeidet med elevene, kan det tilsynelatende se ut som at lærerne har en rolle med mer ansvar og mer makt. "Pedagogene spør meg mye, har du kunnskap om det, kan du se på dette. Du blir gjerne delegert litt av lærerne, men kan samtidig sette i gang med tiltak og det du har kunnskap om".

Det foregår også tverrprofesjonelt samarbeid med andre instanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUP) og tidligere skoler. Et slikt samarbeid blir kun nevnt av én av informantene. Samarbeidet kan bli brukt til å få mer kjennskap til den enkelte elev. Det kan også brukes til å få hjelp til hvordan enkelte situasjoner kan håndteres.

I tillegg til samarbeidet mellom profesjonsgruppene, vil samarbeid med foresatte være viktig. Dette samarbeidet gjør det mulig å utveksle informasjon om eleven.

Foreldrene eller vergepersonen er viktig. Å snakke og informere. Gjerne om at sånn gjør vi det på skolen, hva syns du? Høres det greit ut? Hvordan gjør dere det

hjemme? Om de har gode måter å løse ting på hjemme, tar vi det inn i skolen og ofte omvendt. Da kan vi prøve dette og se hvordan det virker.

Samarbeidet mellom ansatte og foresatte brukes til å diskutere hvordan man kan forebygge og håndtere utagerende atferd hos den enkelte elev. Det kommer av den ene informanten også fram at de gjerne spør foresatte om hva som er greit å gjøre og ikke. Dette for eksempel ved bruk av makt overfor eleven.

3.3 Forståelse og forutsigbarhet hos eleven

Forebygging av utagerende atferd kan foregå i direkte arbeid med eleven. Forståelse og forutsigbarhet hos eleven ses på som viktige faktorer. Begrepene fungerer tilsynelatende overlappende i flere intervjuer.

Å opparbeide forståelse hos eleven blir gjennomført ved en rekke tiltak. Den ene informanten forteller at elevene har en fast time i uken som heter "sosial ferdighetstime". I denne timen arbeides det med å øke forståelsen, blant annet ved å bruke sosiale historier og visuelle forklaringer. Det blir fokusert på hva som er gunstig for elevene å gjøre i vanskelige situasjoner. Informanten forteller at disse timene kan brukes til å lære nye sosiale ferdigheter, i stedet for å måtte lære dette midt i en situasjon med utagering. Forståelse hos eleven blir også sett i lys av hvordan eleven mestrer krav, sosiale normer og daglige gjøremål.

Vi har fokus på å ha rutiner, skjønne hva en dag innebærer, ADL, kle seg selv, ta på sko selv, og ta dem av. Det er også mye sosiale ferdigheter. Vi må forklare at hvis du vil bli med noen å leke, så må du først spørre.

For å øke forståelsen hos elevene, legger informantene vekt på at det kan bli brukt kommunikasjonshjelpemidler. "Vi jobber mye med å hjelpe til med å øke forståelsen, for eksempel ved piktogram. Da er det å klare å formidle hva som egentlig skjer". Det blir

også brukt dagsplaner for noen elever. Dette for å øke forståelsen, men også for å bidra til rutiner og struktur.

Det blir i alle intervjuene lagt vekt på forutsigbarhet. En informant sier blant annet at “når vi jobber forebyggende mot utagerende atferd, blir det til at man jobber med å ha rutiner og forutsigbarhet”. Skolehverdagen har mye struktur og rutiner. Dette vil ofte elevene reagere veldig positivt på. Informantene bruker ulike strategier for å gi elevene den forutsigbarheten som er nødvendig. Det kommer for eksempel fram at det er faste dager med faste timer. “Det skal være likt, og en skal kunne kjenne seg igjen”. Elevene har også faste ansatte rundt seg, da det er fordelt i team. Flere informanter forteller som nevnt at teamsamarbeidet blant annet blir brukt til å tilnærme seg elevene på en lik måte.

3.4 Reaktive strategier

Reaktive strategier blir brukt når det oppstår situasjoner med utagerende atferd. Informantene forteller at strategiene skal være minst mulig inngripende, og skal forhindre at utageringen eskalerer mer enn nødvendig. Hensyn til elevens individuelle behov og utageringens form, er viktig for å kunne jobbe på en god måte. Informantene forteller at forebygging av utagering er hovedmålet, men om det først oppstår en situasjon må de likevel agere. Det blir presentert ulike måter som atferden blir håndtert på, med ulik grad av inngripenhet.

En strategi som blir brukt er å kunne flytte utageringssituasjonen til en mer gunstig plass. “Det er ingen plass det er gunstig å ha en utageringssituasjon, men vi vet at både for vår og for elevens del er det ubehagelig å ha veldig mye publikum”. Uansett hvor en utagering skjer, er det viktig å tilpasse miljøet rundt. Det kommer fram av den ene informanten at de tilrettelegger miljøet, slik at det for eksempel ikke er sakser eller kniver tilgjengelig. De bruker også ulike hjelpemidler som myke matter, puter og sofa for å tilrettelegge mest mulig.

Å avvente og hjelpe eleven med selvregulering, blir presentert som tiltak.

Tiltaket kunne vært at du avventer og presenterer en bilderekke, eller ulike bilder om måter eleven kan roe seg ned på. Eleven kan få peke på: jeg vil høre på musikk, jeg vil telle til ti, jeg vil snakke med en voksen, jeg vil gå inn i et telt eller få en pute.

Informanten sier at det visuelle hjelpemiddelet skal presenteres tidlig, før det oppstår en stor utfordring. Det kan være en vanskelig avveining om når man skal presentere hjelpemiddelet. Hvis man presenterer hjelpemiddelet på feil tidspunkt kan man lett forsterke den uønskede atferden. Informantene forteller at dette er viktig å prøve å unngå. Det blir lagt vekt på at den utagerende atferden ikke skal fungere som funksjonelt språk.

Flere informanter beskriver at om en utagering skjer i en kravsituasjon, skal ikke kravet forsvinne. En informant sier likevel at det er greit å redusere kravet, skjult for eleven. Dette blir forklart med at eleven skal ha mulighet til å kunne mestre kravet. Timing er veldig viktig, slik at man ikke belønner eleven for å ha uønsket atferd. Det blir sagt at kravet ikke skal fjernes, og begrunnes med at utagering ikke skal fungere som en måte å unngå krav. Informantene sier at det i utageringssituasjoner er viktig å bruke tiden som er nødvendig. En av informantene stiller likevel spørsmålet om hvor lang tid man kan bruke. "Når det skjer utageringer i kravsituasjoner er det mye å vente ut, men så er det hvor lenge kan man vente. Til slutt må man jo bare løfte opp og gå, men kravet skal holdes på".

I noen situasjoner er det nødvendig å bruke fysisk makt og tvang overfor eleven. "Det [vurdering av bruk av makt og tvang] er hvis det er til skade for eleven selv, for personer som er rundt eller for materiell". I alle intervjuene kommer det fram at dette skal gjøres på en forsvarlig måte. Det skal holdes minst mulig. Bruk av makt og tvang skal også være siste alternativ. Informantene sier at de bruker teknikker de lærte på VERGE-kurset. Dette for elevens skånsomhet, men også for personalets sikkerhet. Den ene informanten forteller at de tenker på sin egen plassering under utageringssituasjoner, og hvordan de kan holde eleven for å for eksempel unngå slag. Flere av informantene trekker fram at det er manglende informasjon om tvang og makt i opplæringsloven. En informant ytrer et ønske om mer like retningslinjene for bruk av tvang, slik det finnes i helse- og omsorgstjenesten.

Her kan man få godkjenning fra fylkesmannen og klare rammer for hvordan man skal bruke planlagt tvang. Vernepleiere i skolen har kun mulighet til å benytte seg av straffelovens nød- og nødvergerett. Selv om det er manglende retningslinjer på bruk av tvang, sier informanten at deres praksis er på god vei mot en optimal praksis.

4 Diskusjon

Resultatene viser ulike måter informantene jobber på, for å forebygge og håndtere utagerende atferd. Funnene systematiseres i fire hovedkategorier. Innholdet i kategoriene påvirker hverandre, og vil til tider overlappes. Kategoriene kan dermed ikke ses på som uavhengige av hverandre. Det er tenkelig at kun én strategi alene, ikke er tilstrekkelig i arbeidet med utagerende atferd. Å komme fram til et fasitsvar på hvordan vernepleiere skal jobbe med utagerende atferd i skolen, har aldri vært hensikten med denne oppgaven. Hensikten har derimot vært å opparbeide kunnskap om hvordan man som vernepleier kan jobbe med denne problematikken i praksis.

I resultatene kommer det fram at vernepleierne legger større vekt på forebygging enn håndtering. De to første kategoriene, “kunnskap og kompetanse” og “samarbeid”, blir brukt aktivt i det forebyggende arbeidet. Det vil likevel være viktig for, og vil i stor grad påvirke det håndterende arbeidet. Den tredje kategorien “forståelse og forutsigbarhet hos eleven” er mer avgrenset til forebyggende arbeid, men er likevel helt nødvendig i håndtering av utagering. “Reaktive strategier” vil i hovedsak gjelde håndtering, men kan også ha sammenheng med forebygging. Selv om kategoriene kan overlappes, fortsetter vi å bruke inndelingen når vi diskuterer resultatene mot teori, forskning, lovverk og retningslinjer.

4.1 Kunnskap og kompetanse

Alle informantene er vernepleiere, og vi kan derfor se på resultatene ut fra et vernepleierfaglig ståsted. Den vernepleierfaglige kompetansen, innenfor blant annet utviklingshemning og atferd, blir i følge resultatene brukt på skolene. Slik kunnskap kan være hensiktsmessig i arbeidet på skoler med tilrettelagt avdeling for denne elevgruppen. Det kommer fram i resultatene at vernepleierne har mer fokus på atferd, enn hva gjerne lærerne har. Når man som vernepleier har kunnskap om hvordan funksjonsvansker påvirker normalutviklingen, kan man arbeide med den enkelte utfordringen og tilrettelegge for dette (Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning, 2019; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Med innsikt i svekket intellektuelle, sosiale og språklige

ferdigheter, kan vernepleieren tilføye kunnskap og kompetanse ved elevgruppens problematikk (FO, 2019; Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning, 2019, § 10; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). I resultatene kommer det fram at lærere ofte spør vernepleieren om denne kompetansen gjennom samarbeidet. Om elever har svekkelser i sosiale ferdigheter kan dette påvirke evnen til faglig læring, da sosial og faglig læring ikke kan isoleres (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slike sammensatte vansker kan vise et behov for en sammensatt profesjonsgruppe i skolen, noe vi vil diskutere videre under "samarbeid". Vernepleieren kan i slike tilfeller bruke sin sosialfaglige kompetanse til å hjelpe elevene. Ved å kunne redusere en lærehemmende atferd, som utagering gjerne ses på, kan dette bidra til å fremme skolefaglige prestasjoner. Resultatene viser at vernepleieren gjennomfører sosial ferdighetstrening med elevene. Når vernepleieren får bruke sin kompetanse på dette området, kan det virke forebyggende for utagerende atferd. Redusert utagerende atferd og bedre skolefaglige prestasjoner, kan øke elevens trivsel. Dette kan igjen legge et bedre grunnlag for læring, som igjen gjerne fører til at arbeidet med den utagerende atferden blir lettere.

Vernepleieren skal også ha kunnskap og kompetanse ved ulike strategier på hvordan man forebygger og håndterer utagerende atferd (FO, 2019; Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning, 2019, §§ 6 & 8e). Informantene trekker fram vernepleierens analytiske kompetanse i arbeidet. Dette muliggjør at man i større grad kan individuelt tilpasse strategiene. Når man forebygger og håndterer utagerende atferd, bør det gjennomføres på en minst mulig inngripende måte. Kunnskapen og kompetansen vernepleierne har, kan bidra til dette. Det krever gjerne ikke så mye kunnskap for å bruke makt og tvang, men kunnskapen vernepleieren sitter med om både forebygging og håndtering, kan bidra til at arbeidet blir faglig forsvarlig. Bakgrunnskunnskap for hvordan og hvorfor man gjør det man gjør, øker muligheten for å jobbe faglig og juridisk forsvarlig. Dette vil igjen kunne bidra til at elevenes rettssikkerhet øker.

Kunnskap og kompetanse som tilegnes gjennom deltagelse på kurs, vil også være med på å påvirke tilnærmingen til utagerende atferd. Alle informantene snakket om VERGE-kurset, som arbeidsplassen deltok på. På VERGE-kurset, som var både teoretisk og praktisk, fikk alle profesjonsgruppene den samme opplæringen om forsvarlig håndtering av utagering. Kurs

alle ansatte deltar på, kan gi mulighet til lik læring. Dette kan gjerne legge grunnlaget for å lettere ha mulighet til å samarbeide, på tvers av profesjonene. Samarbeid med andre profesjoner er som nevnt innledningsvis noe vernepleien skal kunne (Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning, 2019, §15). Det er tenkelig at med et mer "likt" grunnlag kan samarbeidet være enklere. Selv om alle får den samme opplæringen, kan det likevel tenkes at kursinnholdet blir sett på ulikt. Dette fordi de ansatte har ulik bakgrunn. Profesjonene vil gjerne knytte den nye kunnskapen opp mot sin bakenforliggende kompetanse. Bakgrunnen vil gjerne påvirke hva man trekker ut som viktig, og hva man tar med seg i egen praksis.

Kurset informantene nevner er både teoretisk og praktisk. Man kan tenke at den teoretiske delen gir deltakerne økt kunnskap om tema. Selv om de ansatte har fått økt kunnskap, betyr det nødvendigvis ikke at de klarer å overføre dette til praksis. Kursets praktiske del kan bidra til å øke deltakernes kompetanse i håndtering av utagerende atferd. Et kurs som inneholder både en teoretisk og en praktisk del, kan tenkes å være med på å gjøre personalet bedre forberedt til å kunne håndtere situasjoner forsvarlig. Deltagelse på et kurs som VERGE, bidrar til at vernepleieren opprettholder ansvaret som FO (2015a) nevner, om å holde seg faglig og juridisk oppdatert. Sammensetningen av teori og praksis kan utfylle hverandre, og man kan i større grad faglig begrunne arbeidet man gjør. Det er likevel tenkelig at vernepleieren vil kunne ha en fordel ved bevissthet og refleksjon ved et slikt tema, da vernepleieren har forkunnskaper om dette.

Elevkunnskap vil også være helt nødvendig for å kunne gjennomføre det vernepleierfaglige arbeidet. Dette blir som nevnt vektlagt av alle informantene. Ved å ha en god relasjon til eleven, kan man bruke den faglige kunnskapen og tilpasse praksis til den enkelte. Slik Helgesen (2017) belyser hvordan eleven utvikler seg i transaksjon med den voksne, kan man tenke at en god relasjon er viktig for en god utvikling. Med elevkunnskap kan man lettere tilpasse seg elevens behov, slik at man i større grad kan imøtekomme elevens forutsetninger. Om man ikke kjenner eleven, hjelper det lite hvor mye utdanning eller hvor mange kurs man har deltatt på. Evnen til å opparbeide en god relasjon med eleven, kan være en viktig faktor for å kunne utnytte vernepleierfaglig kunnskap og kompetanse. Relasjonen kan også være nødvendig for å kunne innhente elevinformasjon. Før

vernepleieren selv har hatt mulighet til å opparbeide denne relasjonen, viser resultatene at arbeidet blir basert på informasjon fra foresatte og andre instanser. Samarbeidet med foresatte vil også bidra til elevkunnskap i det daglige arbeidet, etter at man har opparbeidet en relasjon. Informantene trekker også fram at kjennskap til elevene er et viktig virkemiddel for å kunne individuelt tilrettelegge. Hvis man ikke kan individuelt tilrettelegge arbeidet, er det vanskelig å kunne gjennomføre det vernepleierfaglige arbeidet med utagrende atferd. Dette da man som nevnt innledningsvis skal inneha denne kompetansen, i blant annet det forebyggende arbeidet (Bjønnum & Myklebustad, 2017; Holden, 2016). Elever med utviklingshemning kan være mer sårbar for å utagere, da svekkede ferdigheter er et fellestrekk for diagnosen (Holden, 2016; Owren, 2011; Tetzchner, 2003). Likevel kan det være store forskjeller mellom personer med utviklingshemning (Holden, 2016). Dette kan ytre et enda større behov for at arbeidet skal individuelt tilrettelegges. I og med at denne elevgruppen gjerne trenger mer tilrettelegging enn andre, kan vernepleieren være en ressurs for å opprettholde opplæringslovens (1998, §1-3) krav på at eleven har rett på tilpasset opplæring. Om elevene med særskilte behov får opplæring og en skolehverdag som er tilpasset den enkelte, kan det imøtekomme retten på en trygg skolehverdag (Opplæringslova, 1998, kap. 9A).

Informantene sier at å kjenne eleven er viktig, blant annet ved forsterkning av atferd. Det er ulike grunner for at en atferd blir opprettholdt (Holden, 2016). Om man kjenner eleven kan man i større grad vite hva som opprettholder atferden hos den enkelte. Det er god grunn til å tenke at en elev som opplever hensiktsmessige grunner til å utagere, vil kunne fremvise en slik atferd igjen (Cooper et al., 2014; Holden, 2016; Nordanger & Braarud, 2014). Om man vet hva som opprettholder den utagerende atferden, kan man lettere hjelpe eleven til å vise mer hensiktsmessig alternativ atferd under samme forsterkningsbetingelser. Elever kan for eksempel respondere veldig bra på sosiale forsterkere. Det er da viktig at det ikke blir gitt masse oppmerksomhet når eleven utagerer. Som informantene også trekker fram, vil det være bedre å gi dette når eleven har atferd som er ønskelig. Slik Holden (2016), Nordanger og Braarud (2014) skriver ut fra de ulike teorisynene om hvordan atferd blir påvirket, kan dette styrke grunnlaget for å gi eleven forsterker ved ønsket atferd. Om man har en "setting hendelse", grunnet for eksempel manglende behov, kan dette gjerne påvirke slik at man lettere kommer utenfor toleransevinduet. Det kan da være en mindre utfordring som skal

til, før man reagerer med overaktivering og gjerne utagerer. Det er viktig å prøve å forstå hva eleven ønsker å kommunisere, før utagerende atferd oppstår. Ved å forstå dette kan man tilfredsstillende elevers behov uten at det opprettes en sammenheng mellom kommunikasjon og utagerende atferd.

For å kunne identifisere tidlige tegn er det, slik det kommer fram i resultatene, viktig med elevkunnskap. Resultatene viser også hvordan en god relasjon vil gjøre at man ubevisst kan kjenne igjen tidlige tegn. Ved å kjenne igjen tidlige tegn kan man også identifisere om eleven har behov som ikke er dekket. Som nevnt kan det virke forebyggende å tilfredsstillende disse behovene, før det resulterer i utagering. Om elevene blir forstått og opplever kontroll er det ut fra blant annet Lovaas' (gjengitt av Øzerk & Øzerk, 2013) syn på utagerende atferd, kanskje ikke like hensiktsmessig å benytte utagerende atferd som kommunikasjon. Ved å kjenne igjen tidlige tegn kan man som vernepleier gjerne bidra til å avverge utagerende situasjoner. For elever som har lite utviklede språkferdigheter, er det viktig at vernepleieren skal kunne oppfatte og tolke elevens signaler (Næss, 2015). Jo tidligere man oppfatter elevens signaler for ønsker eller udekket behov, jo større mulighet har man for å dekke disse, uten å forsterke utagerende atferd som funksjonelt språk. Noen ganger er det gjerne ikke mulig å avverge situasjonen. Ved å gjenkjenne tidlige tegn vil man likevel kunne være forberedt på en utagering, slik at man kanskje kan håndtere situasjonen på en bedre måte.

Refleksjon og bevissthet er viktig i arbeidet med utagerende atferd (Eknes, 2000). Slik det kommer fram i et intervju, bruker vernepleieren refleksjon til å kunne oppnå bevissthet, ny kunnskap og kompetanse. Når refleksjonen skjer i samarbeid med andre profesjonsgrupper, kan man oppnå større bevissthet rundt en utfordring. Vernepleieren skal som nevnt kunne se på utfordringer fra flere synspunkt, noe man gjerne lettere kan gjøre om man samarbeider med andre (Owren & Linde, 2011a). Når man får flere synspunkt på en sak, er det tenkelig at dette kan bidra til å styrke grunnlaget for faglige avgjørelser. Refleksjon sammen med andre kan også være med på å utjevne personalets individuelle forskjeller, som påvirker arbeidet med utagerende atferd. Det vil gjerne være ulike syn på makt og tvang, og hvor fort man skal gå inn å bruke dette. Individuelle tanker om makt og tvang kan være nødvendig å ha et bevisst forhold til. Det samme gjelder for hva man regner som utagering, vurderinger av hvilken atferd som må stoppes og hva man bør overse. Dette vil

også gjelde angående vurderinger om når det er nødvendig å sette inn tiltak og hvilket tiltak man bør sette inn. Bevissthet og refleksjon vil gjerne påvirke hvordan man jobber med den utagerende atferden. Likevel kan det tenkes at felles refleksjon i noen situasjoner, ikke er nok for å opparbeide lik praksis. Om man har sterke synspunkter på ulike områder vil disse gjerne dominere, slik at det kan være vanskelig å åpne opp for nye synspunkt. Det er tenkelig at dette kan forekomme på en arbeidsplass med profesjonsgrupper med ulike teorisyner. Om man som vernepleier og lærer har to helt forskjellige formeninger om når det er “riktig” å bruke tvang, kan dette vanskeliggjøre den like praksisen. Det kan være viktig å reflektere over hvorfor man har sterke meninger om hva det er riktig å gjøre i enkelte situasjoner. Om man som vernepleier har en holdning som tilsier at man selv har “rett”, kan dette vanskeliggjøre en refleksjon og samarbeid på tvers av profesjonsgruppene. Det kommer imidlertid fram i resultatene, av den ene vernepleieren, at man aldri er utlært. Utsagnet viser til en tilsynelatende åpen holdning for nye innspill.

4.2 Samarbeid

Vernepleierprofesjonen er en relativt ny rolle i skolen (Borg & Lyng, 2019). Det kan gjerne tenkes at vernepleiere derfor kun må forholde seg til lærerens avgjørelser, og ikke får nyttiggjort sin kompetanse. Det kommer derimot i våre resultater fram at vernepleierne jobber i et godt samarbeid med lærerne. Selv om lærerne har andre ansvarsområder og gjerne mer formelle retningslinjer, føler vernepleierne vi har intervjuet at de får bidratt med sin kompetanse. Det er som den ene informant sier, at de ikke kun trenger å gjøre “drittjobben” som kanskje var antatt på forhånd. Denne antagelsen er gjerne naturlig når kvalitet i opplæringen som nevnt er avhengig av læreren, samt at opplæring er lærerens ansvar (Borg, et al., 2014; Kunnskapsdepartementet, 2008). Det er da viktig at vernepleieren ikke skal erstatte lærerrollen, men at de heller kan utfylle hverandres kompetanseområder. Elevens utvikling avhenger av hvordan opplæringen er tilrettelagt (Pedersen, 2016). Det kan derfor tenkes at det er viktig med kunnskap og kompetanse om problematikken man jobber med. Da vernepleieren er utdannet til å kunne jobbe med mennesker med utviklingshemning og utagerende atferd, samt individuell tilretteleggelse, er det tenkelig at lærerne og vernepleierne kan utfylle hverandres roller (FO, 2019). Dette samarbeidet kan

tenkes bidra til å optimalisere elevens tilbud. Vernepleiers bidrag kan også fremme relasjonen mellom eleven og skolen, slik at det igjen kan fremme en trygg og god skolehverdag for eleven.

Eksternt samarbeid med andre instanser kan også være relevant for å kunne gi et godt tilbud til denne elevgruppen. Resultatene viser til samarbeid med for eksempel PPT. Den ene informanten forteller at det eksterne samarbeidet gir mulighet til å få mer kjennskap til eleven. Eksternt samarbeid kan også bli brukt som hjelp om man trenger mer kunnskap om arbeidet rundt eleven. Dette kan for eksempel være hvordan man kan tilnærme seg eleven og den utagerende atferden på en best mulig måte. Det individbaserte eksterne samarbeidet, blir kun trukket fram i et av intervjuene. Årsaken til dette kan skyldes en metodisk svakhet. Dette ved at vi ikke spurte konkret om eksternt samarbeid under intervjuene. Semistrukturert intervju kan gi varierende resultater når man formulerer ulike oppfølgingsspørsmål ved de ulike intervjuene (Thaagard, 2018). Det kan likevel tenkes at de andre vernepleierne også gjennomfører og bruker dette samarbeidet. Bachmann et al. (2016) viser imidlertid at skoler drar lite nytte av denne type ressurs. Vi kan ikke konkludere hvorvidt de resterende informantene benytter samarbeidet med andre instanser eller hvor stort behovet er for dette. Det kan stilles spørsmål ved om flere profesjonsgrupper i skolen, kan redusere noe av dette behovet.

Resultatene viser eksternt samarbeid som individbasert, men slik vi ser på det kan også kurs regnes som eksternt samarbeid. Dette fordi arbeidsplassene samhandler med andre organisasjoner utenfor skolen. Kursene kan være et samarbeid som gir mulighet for å oppnå kollektiv kunnskap. VERGE-kurset som blir trukket fram av alle informantene, kan ses på som et slikt samarbeid. Det totale eksterne samarbeidet kan, av blant annet vernepleieren, bli benyttet for å yte best mulig tilbudet til eleven.

Samarbeid mellom vernepleieren og foresatte trekkes også fram som sentralt. I dette samarbeidet utveksles det informasjon, og om det er ulike metoder som har fungert på en god måte. Resultatene viser at skolene informerer foresatte om deres arbeid, men får også informasjon som kan være nyttig fra foresatte. At foresatte får informasjon fra vernepleieren, tenker vi kan bidra til å øke elevenes rettssikkerhet. Hvordan en vernepleier

og arbeidsplass vurderer og håndterer situasjoner, skal gjennomføres på en forsvarlig måte. Ved samarbeid med blant annet foresatte, kan sannsynligheten for å få en reaksjon ved en uforsvarlig praksis, øke. Dette er spesielt viktig i arbeid med elever som er ekstra sårbare og kanskje har mindre mulighet til å kommunisere funksjonelt. Foresatte burde kunne fungere som elevens stemme.

Vernepleieren skal kunne bruke sin samhandlingskompetanse i samarbeid med eleven og foresatte (Brask et al., 2016). Dette samarbeidet kan som nevnt være med på å utveksle synspunkt. Det vil kunne oppstå situasjoner der vernepleieren i større grad må ta i bruk sin handlingskompetanse (Brask et al., 2016). I det ene intervjuet kommer det fram at informantene kan spørre foreldrene til eleven om hva som er greit å gjøre, med tanke på bruk av makt og tvang. Denne samhandlingen vil kunne være et viktig bidrag for arbeidet. Det er likevel viktig at ikke vernepleieren baserer sine avgjørelser utelukkende på hva foreldrene godkjenner. Vernepleieren skal samtidig kunne se sine handlinger ut fra et faglig, etisk og juridisk perspektiv (FO, 2015a). Evne til å vurdere hvor mye man skal samhandle, er avhengig av vurderinger basert på faglig skjønn (Owren & Linde, 2011b).

4.3 Forståelse og forutsigbarhet hos eleven

Vi har tidligere nevnt at det er viktig for vernepleieren å kunne oppnå god relasjon med eleven. En god relasjon kan gjerne bidra til å gi eleven økt forståelse og mer forutsigbarhet. Når man har opparbeidet en relasjon, vil man i større grad ha mulighet til vite hva som forventes av den andre. Elever med utviklingshemning kjennetegnes med blant annet svekket sosiale og kommunikative ferdigheter (Grøsvik, 2008; Helsedirektoratet, 2020). Ved nedsatt kommunikasjonsferdigheter vil det være enda viktigere at man kan være sensitive over elevens signaler. Om det ligger til grunn en god relasjon, kan det tenkes at dette er enklere. Slik man kunne se under diskusjonen om kunnskap om eleven, kan en god relasjon blant annet føre til at man ubevisst ser tidlige tegn. Som informantene sier, blir man kjent med elevens reaksjonsmønster gjennom relasjon. Det er tenkelig at dette ikke bare skjer én vei, men at eleven også blir kjent med vernepleierens reaksjonsmønster. Det er likevel viktig

å ta høyde for elevens nedsatte sosiale ferdigheter, som kan gjøre det viktig å lage tydelige forventningsrammer.

Personer som har mindre mulighet til å forstå eller å gjøre seg forstått, kan ha større risiko for å ha utagerende atferd (Holden, 2016; Horne & Øyen, 2007; Owren, 2011). For å kunne forebygge utagerende atferd, kan det derfor være nødvendig å legge til rette for forståelse. Informantene jobber aktivt med å øke forståelsen, primært for å forebygge utagerende atferd. Om en elev ikke klarer å forstå hva som skjer, eller ikke klarer å uttrykke seg på en adekvat måte, vil en utagerende atferd kunne være et forsøk på å mestre situasjonen. Sosiale situasjoner innebærer å kunne mestre en rekke kontekstavhengige forventninger. Man kan i sosiale situasjoner se forventninger, som å kunne tilpasse seg andre, grad av øyekontakt, stemmeleie, ordbruk eller hensyn til intimsone. Ved manglende evne til forståelse, kan dette gjerne oppleves vanskelig. I det ene intervjuet forteller vernepleieren at alle elevene har en time i uken med sosial ferdighetstrening. Dette vil kunne bidra til å øke elevens sosiale ferdigheter. I læreplanen står det at man ikke kan isolere faglig læring fra sosial læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er da tenkelig at det kan være nødvendig å mestre den sosiale situasjonen til en viss grad, for å kunne dra nytte av faglig læring. Elever med utviklingshemning trenger noen ganger opplæring i ferdigheter andre barn lærer av seg selv (Horne & Øyen, 2007). Det kan derfor tenkes at avgrenset opplæring av sosiale ferdigheter, kan være helt nødvendig for å få utbytte av faglig læring. Å sette av skoletimer til å øke forståelsen, kan for noen elever være en sentral faktor for å oppnå større grad av mestring. Dette kan igjen være med på å redusere utagerende atferd.

Evnen til å kommunisere funksjonelt er en vesentlig del av å forstå og bli forstått. Sosiale situasjoner vil gjerne kunne forvente at man kan samhandle med andre mennesker. Kommunikasjon kan gjerne ses på som grunnleggende i det vernepleierfaglige arbeidet, da man ofte jobber tett på andre mennesker som gjerne har ekstra hjelpebehov (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). På en skole må vernepleieren kunne oppnå god kommunikasjon med eleven. Når man ikke kan se læring isolert fra sosiale settinger, kan det tenkes at manglende kommunikasjon virker hemmende for elevens læring. I og med at teoretikere trekker fram sammenhengen mellom manglende kommunikasjon og utagerende atferd, kan man si at utvikling av kommunikasjonsferdigheter vil være en sentral del av det

forebyggende arbeidet (Horne & Øyen, 2007; NAKU, 2019b; Tetzchner, 2008). Økte kommunikasjonsferdigheter kan også føre til at det blir lettere for eleven å oppnå forståelse for en situasjon. Dette kan igjen gjøre det lettere å oppnå struktur i hverdagen.

For å øke kommunikasjonsferdighetene kan det bli brukt ulike hjelpemidler. Det trekkes i intervjuene fram at vernepleierne bruker hjelpemidler som for eksempel piktogram eller andre visuelle hjelpemidler. Vernepleirfaglig arbeid innebærer at man både skal kunne jobbe ut fra faglige, men også juridiske begrunnelser (FO, 2015a). I dette tilfellet kan man bruke både faglige og juridiske begrunnelser, til å forsvare hvorfor det er viktig å bruke slike hjelpemidler. ASK er med på å øke elevens forståelse, samt stimulerer språkutviklingen (Statped, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2018). ASK er også en rettighet elever med et slikt behov har (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2015, art. 24; Opplæringslova, 1998, §2-16). Alle elever skal kunne benytte egen kommunikasjonsform, og ved behov kan dette innebære kommunikasjonshjelpemidler (Likestillings- og diskrimineringsombudet, 2015, art. 24; Opplæringslova, 1998, §2-16). Barn med utviklingshemning, som kan ha manglende forståelse, vil gjerne finne det lettere å forstå ved hjelp av visuelle hjelpemidler. Ved å støtte opp under forståelsen, er det tenkelig at visualisering av språket vil fungere konkretiserende for noe som kan oppfattes som "svevende" tale.

Elever med utviklingshemning kan ha behov for rutiner og struktur, for å i større grad mestre situasjonen og dermed unngå å agere med utagerende atferd (Bjønnum & Myklebustad, 2017; Holden, 2016). Dette er noe som kommer igjen i intervjuene. Nedsatt kognitiv kapasitet kan føre til nedsatt forståelse og språklige ferdigheter (Grøsvik, 2008; Helsedirektoratet, 2020; Horne & Øyen, 2007). Informantene forteller om hvordan den strukturerte skolehverdagen, med faste timer og rutiner, virker forebyggende mot utagerende atferd. Vi kan tenke at elevene har mindre å forholde seg til om dagene er nokså like. Dette kan bidra til at det blir enklere å forstå og mestre andre daglige forventninger i skolen. Man kan også i større grad unngå uforutsette hendelser som eleven ikke er forberedt på, og kanskje opplever som aversivt. Å unngå slike uforutsette hendelser kan redusere risikoen for at eleven vil bevege seg ut fra toleransevinduet, og at det vil være setting-hendelser som påvirker atferden negativt. Man kan da unngå utagering, og unngå at personen oppretter forsterkningsbetingelser til utageringen.

I resultatene og i teori kan vi altså se at struktur og rutiner medfører flere fordeler. Likevel tenker vi at det noen ganger gjerne kan føre til problematiske situasjoner. En del av elevene fra denne elevgruppen kan tilsynelatende mestre endringer i miljøet dårligere enn andre. Om man heller ikke blir eksponert for, og får trent på, slike uforutsette hendelser, kan dette gjøre det enda vanskeligere når en slik hendelse oppstår. Det kan da tenkes at utagering vil kunne forekomme som et forsøk på, eller konsekvens av, å ikke mestre situasjonen. I og med at det uansett kommer til å skje uforutsette hendelser, kan dette være heldig å eksponeres for. Å legge vekt på denne treningen kan gjerne virke positivt, da elevene vi fokuserer på ofte trenger individuell tilpasset opplæring for å lære. Det kan for eksempel forekomme at vernepleieren som er med eleven fast hver mandag, plutselig har sykefravær. Elevene er i tillegg på grunnskolen kun en begrenset del av livet. Eleven kommer ikke til å ha med seg alle de samme rutinene og personalet etter endt skolegang. Som nevnt vil struktur og forutsigbarhet likevel kunne være med på å gi eleven større utbytte og mestring av skolehverdagen. Det kan alt i alt være nødvendig å gjøre en avveining i forhold til hvor mye struktur og hvor mye eksponering for uforutsette hendelser eleven skal ha.

Vernepleierne vi har intervjuet sier at de jobber med forsterkning. I resultatene kommer dette fram under "kunnskap og kompetanse", men vi vil diskutere det i lys av elevens forståelse og forutsigbarhet. Dette fordi ved å forsterke atferd som er hensiktsmessig, kan eleven i større grad forstå hva som er forventet. Om eleven bruker utagering som kommunikasjon, kan det være hensiktsmessig å forsterke annen alternativ, mer akseptabel atferd som fører til samme mål. Et eksempel kan være at man forsterker at eleven peker på matboksen når han er sulten, i stedet for at eleven utagerer. Med mindre utviklet kognitive evner kan man ha større vansker med konsekvenstenkning enn andre barn (NAKU, 2019a). Det kan da tenkes at dette gjør det vanskeligere å forutse den naturlige forsterkningen som vil forekomme. Det kan derfor tenkes å være hensiktsmessig om vernepleieren bruker kunstig forsterkning. Om eleven oppnår tilstrekkelig forståelse mellom atferd og den naturlige konsekvensen, kan man etter hvert fade ut den kunstige forsterkningen. Et slikt arbeid med forsterkning av atferd, representerer i stor grad atferdsanalytisk tenkning. Likevel viser Helgesen (2017) til en transaksjonsmodell som belyser hvordan barnet er avhengig av oppmuntring og ros fra den voksne, for en positiv utvikling.

4.4 Reaktive strategier

Når det først oppstår en utagering, skal man som vernepleier bidra til å gjøre situasjonen mest mulig forsvarlig (Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning, 2019, §6). Ved at utagerende atferd blir håndtert på en måte som er forsvarlig, kan bidra til å sikre elevenes rett på en trygg skolehverdag (Opplæringslova, 1998, kap. 9A). Om det er nødvendig, bør vernepleieren kunne forflytte seg mer mot handlingskompetanse enn samhandling (Brask et al., 2016).

Resultatene belyser hvordan det blant annet kan hjelpe å flytte utageringssituasjoner til en mer gunstig plass, for eksempel fra klasserommet til et eget grupperom. Dette kan tenkes å medføre flere fordeler. Det kan bidra til å skåne og ivareta verdigheten til eleven, da medelever til stede kan oppleves ubehagelig. Noe som også er tenkelig, er at reaksjoner fra andre elever kan være med å positivt forsterke atferden. Dette kan forekomme om eleven opplever oppmerksomhet som sosial forsterkning. Ved å forflytte situasjonen vekk fra andre elever, fjerner man denne forsterkningen som kan opprettholde atferden. Det kan også virke forebyggende, ved at de andre elevene i større grad unngår å bli påvirket av den utagerende atferden. Resultatene viser til at elevgruppen trenger en strukturert og forutsigbar hverdag. En utagering hos medelev kan gjerne oppleves som uforutsett for andre elever. Ved å hjelpe eleven som utagerer til et grupperom, kan man forebygge at andre elever også utagerer. Det er viktig å ta hensyn til den enkelte elev i en slik situasjon, men hensyn til andre bør også bli tatt.

Tilrettelegging av miljøet kan være med å redusere risikoen for skade på både eleven selv og andre. Et slikt tiltak kan være med på å imøtekomme en forsvarlig praksis. Tiltaket om fysisk tilretteleggelse blir trukket fram av den ene informanten. Vernepleieren jobber med å legge til rette omgivelsene, for eksempel ved å fjerne sakser og kniver. Å fjerne slike gjenstander vil gjøre omgivelsene mer trygge, for både eleven og andre personer rundt. Det settes også inn matter og myke gjenstander, for å opprettholde denne sikkerheten. Ved å redusere faren som kan oppstå under utagering, legges det til rette for en forsvarlig håndtering. Når situasjonen oppleves trygg, er det kanskje ikke nødvendig å gripe inn like tidlig. Man kan for eksempel i større grad vente eleven ut, eventuelt hjelpe til med selvregulering. Et tilrettelagt

miljø kan bidra til å forebygge unødvendig bruk av makt og tvang. Om det er farlige gjenstander til stede, må man gjerne avverge at eleven skader seg selv eller andre. Tvang skal brukes som siste alternativ (FO, 2015a). Å tilrettelegge på en slik måte, kan være nødvendig for å jobbe vernepleierfaglig forsvarlig og unngå bruk av tvang (Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning, 2019, §1).

Å “vente eleven ut” er noe informantene trekker fram som en sentral reaktiv strategi. Dette gjennomføres likevel ved tilsynelatende ulik innblanding av personalet. Den ene informanten forteller at man bør ta tiden til nytte. Den andre informanten venter eleven ut, men sier at det blir brukt visuelle hjelpemidler for å hjelpe eleven med selvregulering. Ved slik tilnærming er det viktig med timing, slik at den utagerende atferden ikke blir forsterket når man presenterer alternativ for hjelp til selvregulering. Denne informanten forklarer også hvordan krav blir redusert skjult for eleven, for å gi mulighet til mestring. Den siste informanten forklarer at man skal avvente eleven, men at man til slutt kanskje må gripe inn. Vi kan sette spørsmålstegn ved hvordan de ansatte bruker den tiden som er nødvendig, når de skal vente ut. Hvis en elev utagerer og man til slutt griper inn, kan man lure på om hvorvidt det er eleven eller vernepleieren som gjennomfører kravet. Vi kan stille spørsmålet om “å vente ut” er det informantene ser på som den ideelle praksis, men at det av ulike grunner ikke lar seg gjennomføres tilstrekkelig. Rammebetingelser som fører til at man ikke har tid eller har andre arbeidsoppgaver, kan påvirke den vernepleierfaglige praksisen. Det kan også være tenkelig at det er et forventningspress hos ansatte, da skolen er en plass for elevens læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved avgjørelser med avventing er det viktig å kjenne eleven godt. Om eleven vanligvis selvreguleres etter fem minutter eller flere timer, kan være en vesentlig detalj i den faglige avgjørelsen.

Utagerende atferd hos elever med utviklingshemning skjer i følge resultatene ofte i kravsituasjoner. Av informantene blir det vektlagt at man skal holde på kravet om det oppstår en utagering. Dette forklares med at denne atferden ikke skal opprettholdes som et funksjonelt språk. Da elevene har en plikt til å gå på skolen og være en del av et læringsmiljø, vil det ikke være mulig å fjerne alle krav (Barnekonvensjonen, 1989, art. 28; Opplæringslova, 1998, §2-1). Kravene som stilles, bør derimot være krav som den enkelte elev har mulighet til å mestre. Når eleven har mulighet til mestring, kan dette legge grunnlag

for en positiv utvikling (Helgesen, 2017). Man må derfor individuelt tilrettelegge kravene, basert på kunnskap om eleven. Skjønn vil også her, være viktig for å kunne vurdere situasjonen (FO, 2015a; Owren & Linde, 2011b). Elevens individuelle behov er en viktig faktor i vurderingene, deriblant å tilpasse etter blant annet dagsform, for å kunne imøtekomme skolens plikt til å gi tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3). På denne måten kan man sikre at kravene hverken blir for lette eller for vanskelige. Ved å presentere for høye krav, kan sjansen for mestring reduseres. Når grad av mestring reduseres, kan det tenkes at graden av forsterkning også er mindre. Slik Holden (2016) skriver kan det oppstå utagerende atferd i kravsituasjoner, grunnet manglende forsterkning. Man må likevel unngå for lave krav, blant annet fordi skolen som nevnt er en læringsarena (Utdanningsdirektoratet, 2020). Om man stiller for lave krav, kan man også tenke at den naturlige forsterkningen vil virke mindre effektiv. Ved for lave krav reduseres også elevens mulighet til å kunne lære nye ferdigheter. At eleven ikke har mulighet til dette, kan øke risikoen for at utagerende atferd oppstår (Bjønnum & Myklebustad, 2017). For høye eller for lave krav kan derfor gjerne føre til utagering.

Tvang skal som nevnt alltid være siste alternativ (FO, 2015a). Det kan likevel oppstå tilfeller hvor det gjerne er uforsvarlig å ikke gripe inn ved bruk av tvang. Når slike situasjoner oppstår, er det viktig å kunne gjennomføre dette forsvarlig. Informantene forteller at bruk av tvang skal være minst mulig inngripende for eleven. Det kan da være viktig å bruke sin vernepleierfaglige kompetanse for å gjøre situasjonen tryggest mulig. For at man skal kunne praktisere tvang som siste utvei, tenker vi at et solid forebyggende arbeid er helt nødvendig når man jobber med elever med utagerende atferd. Om det ikke blir forebygget på en tilstrekkelig måte, kan det gjerne stilles spørsmål til hvorvidt bruk av tvang faktisk er nødvendig. Det kan tenkes at det er vanskelig å forebygge alle uforutsette hendelser som fører til utagering. For å sikre eleven og personalet en trygg hverdag, kan det tenkes at tvang i noen tilfeller vil være nødvendig. For å kunne gjennomføre en forsvarlig praksis ved bruk av tvang, vil kunnskap og kompetanse være viktig. Som nevnt har alle informantene vektlagt VERGE-kurset, som gir en opplæring i å kunne mestre utagerende atferd.

Opplæringsloven åpner ikke opp for bruk av tvang. All bruk av tvang i skolen skal være gjennomført med bakgrunn i straffelovens paragrafer om nød- og nødvergerett (Straffeloven, 2005, §§ 17 & 18). Den ene informanten problematiserer at opplæringsloven ikke åpner for å bruke makt og tvang, da dette vil true elevenes rettsikkerhet. Ved at man ikke har et mer konkret lovverk må skolene individuelt vurdere når man må gripe inn ved bruk av tvang. Informanten etterlyser et system som ligner mer på hva som finnes i helse- og omsorgssektoren. Informantene forteller at her kan fylkesmannen godkjenne når og hvordan man har lov til å bruke planlagt tvang. Ved et slikt system kan det imidlertid tenkes at veien til å benytte makt og tvang kan være kortere. Det vil gjerne være lettere å rettfærdiggjøre bruk av tvang, i og med at man har et vedtak som gir godkjenning. Flere av informantene formidler at de mener opplæringsloven burde gi klarere retningslinjer for bruk av tvang. Dette fordi man uansett ikke kan komme utenom bruk av tvang i vernepleierens arbeid rundt elevgruppens problematikk. Vernepleierne vi har intervjuet har helsefaglig bakgrunn, noe som krever innblikk i det gjeldende lovverket også på dette området. Dette kan tenkes å øke kunnskapen om hva tvang er. I skolen er det lærerne som har det største ansvarsområdet (Borg, et al., 2014). Et lovverk som ikke definerer bruk av tvang, kan vanskeliggjøre at profesjoner uten helsefaglig bakgrunn, har en felles forståelse for hva tvang faktisk er. Den ene informanten sier at de til tross for lovverket, er på god vei mot å jobbe på en optimal måte. Selv om våre intervjuresultater ikke kan bekrefte dette, kan man stille spørsmål til i hvor stor grad lovverket som regulerer bruk av tvang, påvirker det daglige arbeidet. At informanten forklarer at de jobber på en god måte, kan også skyldes at det legges fram en forfinet versjon av virkeligheten. Dette kan ses på som en metodisk svakhet ved intervju som metode.

4.5 Konklusjon

Oppgaven viser hvordan vernepleiere i skolen jobber forebyggende og håndterende med utagerende atferd. Vernepleierne fokuserer i stor grad på forebyggende strategier, for å så kunne håndtere atferden på en forsvarlig måte. Kompetanse, samarbeid, forståelse og forutsigbarhet hos eleven og reaktive strategier, er faktorer som påvirker hvordan vernepleieren jobber med utagerende atferd hos elever med utviklingshemning. Metodene vernepleierne benytter kan ses på som uavhengige, men vil fungere sammen i det helhetlige vernepleierfaglige arbeidet. Det kan for eksempel være nødvendig å ha tilstrekkelig kunnskap og kompetanse, når man jobber direkte med eleven, både forebyggende og håndterende. Vernepleierne vi har intervjuet har gitt uttrykk for at de har mulighet til å bidra med sin kunnskap og kompetanse. Dette ser vi på som en konsekvens av et tverrprofesjonelt samarbeid som fungerer på en god måte. Samarbeidet gjør det mulig for vernepleierne å bidra med det vi tenker er viktig kunnskap og kompetanse, i arbeid med elever med utviklingshemning og utagerende atferd. Vernepleieren i skolen vil kunne bidra med strategier som vil gi økt forståelse og forutsigbarhet hos eleven, samt kunnskap om utagering. Det vernepleierfaglige bidaget mener vi kan være med på å støtte opp under lærerens arbeid, og være med på å gi elevene et bedre skoletilbud. Ved videre arbeid kunne det vært interessant å sett på hvordan lærerne, som har ansvar for opplæringen, verdsetter vernepleierrollen i arbeidet med elever med utviklingshemning og utagerende atferd. Dette for å kunne få et mer helhetlig perspektiv på vernepleierens rolle i skolen.

Litteraturliste

- Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i Opplæringen for elever med utviklingshemming* (nr. 2/2016). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2375195>
- Bakken, T. L. (2011). Kommunikasjon og samhandling. I T. L. Bakken (Red.), *Samhandling med og uten ord: Miljøbehandling for mennesker med utviklingshemning og psykisk lidelse* (s. 22-34). Stavanger: Hertervig Forlag.
- Bakken, T. L. & Eknes, J. (2008). Diagnostisering av atferdsforstyrrelser, psykiske og nevropsykiatriske lidelser. I J. Eknes, T. L. Bakken, J. A. Løkke & I. Mæhle (Red.), *Utredning og diagnostisering: utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker* (s. 127-131). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Bjønnum, S. & Myklebustad, H. (2017). *Veileder. Forebygging og håndtering av aggresjon og vold*. Stiftelsen SOR.
- Borg, E., Christensen, H., Fossetøl, K. & Pålshaugen, Ø. (2015). *Hva lærerne ikke kan!. Et kunnskapsgrunnlag for satsning på bruk av flerfaglig kompetanse i skolen* (6/2015). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/sluttrapport_hva-larerne-ikke-kan_med-sammendrag.pdf
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K. & Jarning, H. (2014). *Et lag rundt læreren* (8/2014). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/delrapport_kunnskapsoversikt_et-lag-rundt-lareren.pdf
- Borg, E. & Lyng, S. T. (2019). Sosialfaglig kompetanse i skolen. *Fellesorganisasjonen*. Hentet fra https://www.fo.no/getfile.php/1319574-1569406570/Bilder/FO%20mener/Brosjyrer/Sosialfaglig%20kompetanse%20i%20skolentil_nett.pdf

- Brask, O. D., Østby, M. & Ødegård, A. (2016). *Vernepleierens kjerneroller: en refleksjonsmodell*. Bergen: Fagforlag.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. & Heward, W. L. (2014). *Applied Behavior Analysis*. Harlow: Pearson.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eknes, J. (2000). Utfordrende atferd. Tiltak og behandling. I J. Eknes. (Red.), *Utviklingshemming og psykisk helse* (s. 224-275). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eksternalisere. (2018). I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/eksternalisere>
- Ellingsen, K. E. (2014). Vernepleierfaglig kompetanse og faglig skjønn. I K. E. Ellingsen (Red.), *Vernepleierfaglig kompetanse og faglig skjønn* (s. 23-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fellesorganisasjonen. (2015a). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. Hentet fra <https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- Fellesorganisasjonen. (2015b). Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere inn i skolen. Hentet fra <https://www.fo.no/uttalelser-fra-kongressen/barnevernspedagoger-sosionomer-og-vernepleiere-inn-i-skolen-article5881-2305.html>
- Fellesorganisasjonen. (2019). *Vernepleiere i skolen*. Hentet fra: <https://www.fo.no/getfile.php/1311801-1548957840/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Vernepleiere%20i%20skolen.pdf>
- Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning. (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning (FOR-2019-03-15-411). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-15-411>

Gjertsen, P. Å., Hansen, M. B. V. & Juberg, A. (2018). Barnevernspedagogers, sosionomers og vernepleiers rolle og status i skolen. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 163-179.

<https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-05>

Grøsvik, K. (2008). Diagnostisering av utviklingshemning hos barn. I J. Eknes, T. L. Bakken, J. A. Løkke & I. Mæhle (Red.), *Utredning og diagnostisering: utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker* (s. 17-34). Oslo: Universitetsforlaget.

Hagen, I. M. & Svalund, J. (2019). *Vold, trusler og trakassering i helse- og sosialsektoren* (32/2019). Hentet fra <https://www.faf.no/images/pub/2019/20729.pdf>

Helgesen, L. A. (2017). *Menneskets dimensjoner: En lærebok i psykologi* (3. Utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Helsedirektoratet. (2015). *Barn og unge med habiliteringsbehov. Samarbeid mellom helse- og omsorgssektoren og utdanningssektoren om barn og unge som trenger samordnet bistand*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/barn-og-unge-med-habiliteringsbehov/Barn%20og%20unge%20med%20habiliteringsbehov%20-%20Veileder.pdf/> /attachment/inline/ab46edad-6c58-4c23-9115-9d77893d9cad:051362bf85ad243bdab308e68c52d3d4e1633e67/Barn%20og%20unge%20med%20habiliteringsbehov%20-%20Veileder.pdf

Helsedirektoratet. (2020). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Hentet fra <https://finnkode.helsedirektoratet.no>

Holden, B. (2010). Hvordan påvirkes atferd?. I B. Holden & J. Finstad (Red.), *Atferdsavtaler. Et hjelpemiddel for å velge hensiktsmessig atferd* (s. 19-36). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Holden, B. (2013). Funksjonelle analyser av problematferd. En introduksjon. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 40(2), 121-132. Hentet fra <https://nta.atferd.no/journalissue.aspx?IdDocument=443>

Holden, B. (2016). *Utfordrende atferd og utviklingshemning - atferdsanalytisk forståelse og behandling*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Horne, H. & Øyen, B. (2007). *Målrettet miljøarbeid. Anvendt atferdsanalyse. Del 2. Opplæringsteknikker*. (2.utg.). Oslo: G.R.D. forlag.
- Houge, G. (2011). Genetiske årsaker til utviklingshemning. I I. Mæhle, J. Eknes & G. Houge (Red.), *Utviklingshemning: Årsaker og konsekvenser* (s.21-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kittelsaa, A. & Kermit, P. (2015). Voksen og utviklingshemmet – motsetning eller mulighet?. I P. Kermit, A. Gustavsson, B. Ytterhus & A. Kittelsaa (Red.), *Utviklingshemming. Hverdagsliv, levekår og politikk* (s. 137-148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. nr.31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Likestillings- og diskrimineringsombudet. (2015). CRPD 2015: *Ombudets rapport til FNs komité for rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/26633b70910a44049dc065af217cb201/norges-rapport-konvensjon-om-rettighetene-til-mennesker-med-nedsatt-funksjonsevne.pdf>
- Løkke, J. A. (2008). Analyse av atferdsfunksjoner: en introduksjon. I J. Eknes, T. L. Bakken, J. A. Løkke & I. Mæhle (Red.), *Utredning og diagnostisering: utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker* (s.112-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkke, J. A. (2014). Atferdsanalytisk forståelse og behandling av utfordrende atferd hos eldre med utviklingshemning. I F. K. Larsen, & E. Wigaard (Red.), *Utviklingshemning og aldring. Lærebok* (2 utg., s. 182-193). Tønsberg: Aldring og helse.

Magnus, P. (2013). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleier; nye profesjoner i grunnskoler*. Hentet fra <https://www.profesjon.no/wp-content/uploads/2013/07/Magnus-2013.pdf>

NAKU. (2019a, 15. januar). Den medisinske diagnosen psykisk utviklingshemming. Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/diagnose-psykisk-utviklingshemming-icd-10>

NAKU. (2019b, 24. juni). Hva er utfordrende atferd og hva er årsakene?. Hentet fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/tvang-og-makt-utfordrende-atferd-og-arsak>

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

Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleranse-vinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 530-536. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>

Nordlund, I., Thronsen, A. & Linde, S. (2015). *Innføring i vernepleie: kunnskapsbasert praksis og grunnleggende arbeidsmodell*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2009: 18. (2009). *Retten til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2016:17. (2016). *På lik linje - Åtte løfter for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Næss, K-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 16-45). Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Olsen, J. C. (2011). Tjenesteutøvelse i trange handlingsrom. I T. Owren & S. Linde (Red.), *Vernepleierfaglig teori og praksis - sosialfaglige perspektiver* (s. 284-304). Oslo: Universitetsforlaget.

Olsen, K. & Moxnes, A. R. (2016). Den inkluderende barnehagens tilbud til barn med diagnoser. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 1-2(13), 163-166.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2016-01-02-20>

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

Owren, T. (2011). Sosial helse og funksjon. I T. Owren & S. Linde (Red.), *Vernepleierfaglig teori og praksis - sosialfaglige perspektiver* (s. 108-130). Oslo: Universitetsforlaget.

Owren, T. & Linde, S. (2011a). Innledning. I T. Owren & S. Linde (Red.), *Vernepleierfaglig teori og praksis - sosialfaglige perspektiver* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.

Owren, T. & Linde, S. (2011b). Inviterende og insisterende praksis. I T. Owren & S. Linde (Red.), *Vernepleierfaglig teori og praksis - sosialfaglige perspektiver* (s. 167-185). Oslo: Universitetsforlaget.

Pedersen, K. (2008). Inkluderende pedagogikk i barnehagen - et samarbeidsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), s. 376-387. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2008/05/inkluderende_pedagogikk_i_barnehagen_-_et_samarbeidsprosjekt

Prasher, V. P. & Madhavan, G. P. (2017). Epidemiology of Intellectual Disability and Comorbid Conditions. Hentet fra <http://www.intellectualdisability.info/mental-health/articles/epidemiology-of-intellectual-disability-and-comorbid-conditions?searchterm=epidemiology>

Slåtta, K. (2009). Hjelpemidler for forståelse, selvstendighet og deltagelse. I J. Eknes & J. Løkke (Red.), *Utviklingshemning og habilitering: innspill til habiliteringsprosessen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statped. (2020, 22. april). Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?. Hentet fra <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon/>

Straffeloven. (2005). Lov om straff (LOV-05-20-28). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven>

Strømgren, B. & Dønnum, M. S. (2013). En multimodal kontekstuell tilnærming til analyse og behandling utfordrende atferd hos personer med utviklingshemming. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse* 40(2), 133-146. Hentet fra <https://nta.atferd.no/journalissue.aspx?ldDocument=443>

Tetzchner, S. V. (2003). *Utfordrende atferd hos mennesker med lærehemning. Betydningen av kommunikasjon, boforhold og tjenester*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tetzchner, S. V. (2008). Kommunikasjon og språk. I S. V. Tetzchner, F. Hesselberg & H. Schjørbeck (Red.), *Habilitering: Tverrfaglig arbeid for mennesker med utviklingsmessige funksjonshemninger* (s. 181-238). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, 30. oktober). Ulike funksjoner av alternativ kommunikasjon, ASK i barnehagen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/ulike-funksjoner-av-alternativ-kommunikasjon/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 5. desember). Utdanningsspeilet 2019. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Veileder - tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Rammeplan for vernepleierutdanningen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/26937/7-rammeplan_for_vernepleierutdanning_05.pdf

Wigaard, E. & Larsen, F. K. (2014). Hva vil det si å ha en utviklingshemning?. I F. K. Larsen & E. Wigaard (Red.), *Utviklingshemning og aldring. Lærebok* (2 utg., s. 21-30). Tønsberg: Aldring og helse.

Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide

Før båndopptaker:

Takk for at du var villig til å delta og bli intervjuet.

Vi har ulike erfaringer fra praksis angående utagerende atferd med utviklingshemning. Både hvordan dette blir håndtert og holdninger rundt dette. I dette bachelorprosjektet er vi interessert i å finne mer ut av hvordan vernepleiere jobber rundt dette. Vi vil bruke resultatene til å oppnå kunnskap og kjennskap, som vi kan ta med oss inn i arbeidslivet som vernepleiere.

Vi har valgt å intervju deg, da vi tenker du kan ha kunnskap om temaet, som kan være med på å øke vår forståelse til å kunne besvare vår problemstilling.

Vi vil igjen minne om at vi har taushetsplikt, og at du har muligheten til å trekke deg til enhver tid. Du kan også si ifra i ettertid om det er informasjon som kommer fram i intervjuet, som du ikke ønsker at vi skal ta med videre i oppgaven. Kontaktinformasjon finner du på informasjonsskrivet.

Vi har valgt å fordele ansvarsområder under intervjuet, slik at en leder og to noterer og eventuelt kommer med oppfølgings spørsmål.

Vi er ikke ute etter å bedømme eller vurdere, men er ute etter å forstå. Ingen svar er feil.

Har du noen spørsmål før vi begynner?

Hvis det er greit for deg kan vi starte intervjuet nå. Er det fremdeles greit for deg at vi bruker båndopptaker og noterer underveis, som planlagt?

Etter båndopptaker er satt på.

Hovedspørsmål:

- Kan du fortelle litt om din arbeidsplass?
- Vi snakker om ordet "utagering". Hva betyr dette ordet sett ut fra din arbeidshverdag?
- Hvor ofte har dere hatt utageringer etter nyttår?

Vi ønsker at du skal ta utgangspunkt i dette tidsrommet og gjerne tenke på noen aktuelle personer

- Fortell om hvordan du/dere jobber med utagerende atferd.
- Håndterer dere (på arbeidsplassen) atferden på en måte som du tenker er optimal?
- Hvordan er avdelingens syn på bruk av tvang overfor elevene/brukerne?

Vedlegg 2

Vil du delta i bachelorprosjektet:

”Atferd som utfordrer hos barn med utviklingshemning”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelor-prosjekt hvor formålet er faglig fordypning. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi skal skrive bacheloroppgave som skal være en faglig fordypning i valgt tema. Formålet med prosjektet er å finne ut av barn med utviklingshemning som har utfordrende atferd. Bacheloroppgaven skal være en oppgave på 14 000 ord. Problemstillingen vi har foreløpig er: “Hvordan tilnærmer vernepleieren seg barn med atferd som utfordrer i skole?”.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID vitenskapelige høgskole, fakultet for helsefag, Sandnes.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet ønsker vi å intervjuere vernepleiere som jobber med barn med utviklingshemning som har utfordrende atferd. Utvalget av informanter er valgt strategisk ut fra hvor vi tenker at det finnes informasjon som er relevant til gjeldende problemstilling.

Utvalgsriteriene for vår oppgave er at informanten skal ha vernepleierutdanning.

Vernepleieren skal enten jobbe på skole ved en særskilt avdeling eller på avlastning/barnebolig, hvor det er barn og unge med utviklingshemning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Intervjuet vil være halvstrukturert med 6 hovedspørsmål. Underveis kan det komme oppfølgingsspørsmål. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du som vernepleier forebygger og håndterer utfordrende atferd. Intervjuet vil bli tatt opp ved bruk av båndopptaker, samt notert for hånd. Opplysningene vil etter planen bli slettet ved prosjektets slutt, 20. mai 2020.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Vår veileder “navn” vil ha tilgang til opplysninger i prosjektet.
- For at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene skal vi anonymisere deg som informant. Vi vil erstatte ditt navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Vi vil oppbevare all informasjon, samt båndopptaker innelåst.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven, alle personopplysninger anonymiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.05.2020.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID vitenskapelige høyskole, fakultet for helsefag, ergo- og vernepleierutdanningen i Sandnes, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Veileder ved VID: "navn": "mail", telefon: ...

Student ved VID: "navn": "mail", telefon: ...

- Vårt personvernombud: Forskningskonsulent Christine Myrdal Lukash.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost
(personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *“Atferd som utfordrer hos barn med utviklingshemning”*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 20.5.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

ANALYSE 1, Forebygging		

ANALYSE 1, Håndtering		

ANALYSE 1, Annen informasjon		