

Signhild Marie Kongshaug

”(...) Det er jo ikke noe sånn hokus pokus det der Webster-Stratton, mye av det har du jo gjort fra FØR. Men det handler om å få satt ting i system, være bevisst på hva du GJØR.”

En kvalitativ studie av fire læreres opplevelser og erfaringer med å bruke programmet ”De utrolige årene” i sin hverdag som lærere.

Mastergradsoppgave i pedagogikk, fordypning spesialpedagogikk

Juni 2011

Veileder: Hansjörg Hohr

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Trondheim

Og

Høgskolen i Nord-Trøndelag

Levanger

Forord

Etter et år med forberedelser, planlegging og arbeid med denne masteroppgaven, er jeg nå ved veis ende. Jeg er ferdigutdannet, og skal snart nå bevege meg inn i arbeidslivet. Det å arbeide med masteroppgaven har vært krevende, men samtidig svært lærerikt. Jeg valgte å skrive min oppgave om ”De utrolige årene”, et program for forebygging og redusering av atferdsvansker, utviklet av Carolyn Webster-Stratton. Etter å ha fått innsikt i dette programmet gjennom praksis i PP-tjenesten, satt jeg igjen med en nysgjerrighet etter å finne ut mer om det. Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven min ble ”De utrolige årene” derfor et naturlig valg.

Jeg møtte fire lærere som med stort engasjement delte sine erfaringer og opplevelser med meg. En stor takk rettes derfor til mine fire informanter, som velvillig stilte opp for meg. Uten dere hadde det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven. Avdelingsleder ved en av skolene fortjener også en takk. Dette for sin velvilje til å hjelpe meg med å komme i kontakt med aktuelle lærere. Dette var til stor hjelp for meg i en prosess der det viste seg å være svært vanskelig å finne informanter.

Videre vil jeg også takke min veileder Hansjörg Hohr for god hjelp og støtte underveis. Du har vært tilgjengelig til en hver tid, og gitt meg mange gode innspill. Du har også stilt meg kritiske spørsmål, og fått meg til å tenke meg om. Det har vært nyttig.

Til slutt vil jeg takke Yngve, min samboer, for all støtte, motivasjon, tålmodighet og oppmuntring gjennom hele dette året. Dette har vært svært viktig for meg.

Trondheim 26.06.11

Signhild Marie Kongshaug

Innhold

1	Innledning.....	1
2	Teori og litteraturgjennomgang	2
2.1	Atferdsvansker	2
2.1.1	Begrepsavklaring	2
2.1.2	Atferdsvansker i skolen	3
2.1.3	Lovende tiltak	4
2.1.4	Tidligere forskning på "De utrolige årene":.....	5
2.2	"De utrolige årene"	8
2.2.1	Generelt om programmet	8
2.2.2	Skole- og barnehageprogrammet.....	9
2.3	Programmets teoretiske grunnlag	10
2.3.1	Sosial interaksjonistisk læringsteori	10
2.3.2	Sosial læringsteori	11
2.3.3	Atferdsanalyse	13
2.3.4	Kritikk mot en pedagogikk basert på atferdsanalyse	14
3	Metode.....	17
3.1	Kvalitativ metode	17
3.2	En fenomenologisk tilnærming	18
3.3	Intervju som fremgangsmåte	19
3.4	Utvalg.....	21
3.5	Analyse	22
3.5.1	Analyse av mitt datamateriale	23
3.6	Etikk og forskerrolle.....	24
3.6.1	Etikk	24
3.6.2	Min rolle som forsker	25
3.7	Studiens kvalitet	25
3.7.1	Reliabilitet.....	25
3.7.2	Validitet	26
3.7.3	Overførbarhet.....	27
4	Presentasjon og drøfting av mine funn	28
4.1	Lærernes generelle opplevelse av "De utrolige årene"	28
4.1.1	Drøfting.....	29
4.2	Bruk av "De utrolige årene" for å forebygge atferdsvansker	31

4.2.1	Gode relasjoner	32
4.2.2	Den proaktive læreren	32
4.2.3	Drøfting.....	33
4.3	Oppmerksomhet til ønsket atferd.....	38
4.3.1	Ros og oppmuntring	38
4.3.2	Bruk av belønning.....	39
4.3.3	Drøfting.....	39
4.4	Strategier for å håndtere atferdsvansker.....	44
4.4.1	Korrigerings og ignorering.....	44
4.4.2	Bruk av konsekvenser	45
4.4.3	Drøfting.....	46
5	Oppsummering og avsluttende kommentarer.....	51
5.1	implikasjoner for videre forskning	55
	Referanseliste.....	56
	Vedlegg 1: De ulike komponentene i programserien.....	59
	Vedlegg 2: Lærepyramiden	60
	Vedlegg 3: Intervjuguide	61
	Vedlegg 4: Fase en i analyseprosessen.....	62
	Vedlegg 5 Fase to i analyseprosessen	63
	Vedlegg 6: Fase tre i analyseprosessen (eksempel)	64
	Vedlegg 7: Samtykke skjema	65
	Vedlegg 8: Sitatliste	66

1 Innledning

I Stortingsmelding 30, *Kultur for læring*, påpekes det at omfanget av atferdsvansker i skolen i dag er for stort. Av elever som mottar spesialundervisning er 40 - 50 % definert som elever med atferdsvansker av lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2004). Det er i følge Nou:18, *Rett til læring*, grunnlag for å si at det blant barn med ulike vansker og utfordringer i skolen er de med atferdsvansker som er klart størst i omfang. I tillegg til dette uttrykker lærere at det de i størst grad mangler kompetanse på, er atferdsvansker (Kunnskapsdepartementet, 2009). Et målrettet fokus på å redusere atferdsvansker vil være nødvendig for å bedre kvaliteten på opplæringa i skolen, og for å redusere omfanget av antall elever som mottar spesialundervisning. Kompetanseutvikling i forhold til lærernes lederrolle bør utgjøre en viktig del av denne satsingen (Kunnskapsdepartementet, 2004). Med bakgrunn i dette har flere ulike tiltaksprogram blitt utprøvd i Norge. Et av disse programmene er ”De utrolige årene”, utviklet av Carolyn Webster Stratton. ”De utrolige årene” er et program både for forebygging og behandling av atferdsvansker, og består av program rettet mot både foreldre, ansatte i skole og barnehage og barna selv (vedlegg 1). Målgruppen er barn i alderen 0-12 år (De utrolige årene). Gjennom denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på skole- og barnehageprogrammet i ”De utrolige årene”. Siden jeg selv har lærerbakgrunn har jeg valgt å avgrense oppgaven til å omhandle konteksten skole.

Hensikten med ”De utrolige årene” er å styrke lærernes kompetanse i det å lede en barnegruppe, blant annet gjennom bevisst bruk av ros, belønningssystemer og mer effektiv grensesetting (Tveit, 2002). Jeg ønsker å få innsikt i hvilke erfaringer og opplevelser lærere har med å bruke programmet i sin hverdag som lærere. Jeg ønsker blant annet å finne ut om programmet oppleves som nyttig, hvilke erfaringer de har gjort seg i forhold til elever med atferdsvansker, men også med bruk i hel klasse. Jeg ønsker å få en bred innsikt i bruk av programmet, både positive sider og utfordringer. Forhåpentligvis kan dette bidra til økt kunnskap om programmet, og kanskje vil mine funn kunne være til nytte for andre som arbeider med barn og unge i ulike sammenhenger. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

”Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere med bruk av skole- og barnehageprogrammet i serien ”De utrolige årene” i sin skolehverdag?”

2 Teori og litteraturgjennomgang

2.1 Atferdsvansker

Det er mange ulike syn på, og mange ulike måter å omtale atferdsvansker på. Jeg vil i denne delen av oppgaven gjøre rede for noen sentrale begrep som er gjeldene i dagens faglitteratur. Jeg vil også se spesifikt på atferdsvansker i skolen, samt anbefalte tiltak for å forebygge og redusere disse. Jeg har valgt å bruke begrepet atferdsvansker i denne oppgaven. Det gjør jeg med en innsikt i at det også finnes en rekke andre betegnelser innenfor det spesialpedagogiske området. Det å bruke begrepet atferdsvansker behøver heller ikke å være det beste alternativet. Det bør uansett brukes med varsomhet. Det å si at et barn har atferdsvansker kan fort få en stigmatiserende virkning, der man plasserer dette barnet innenfor en kategori, som fort kan gi det en negativ merkelapp (Befring, 2008). Dette kan igjen medføre at andre automatisk ser på barnet som et problem, men også at barnet selv oppfatter seg som et problem. Karakteristikken kan også komme til å følge barnet videre i livet (Befring, 2008). Når jeg velger å bruke begrepet atferdsvansker er det derfor med en bevissthet rundt dette. Årsaken til at jeg velger å bruke begrepet atferdsvansker er det ofte benyttes i forbindelse med ”De utrolige årene”. Jeg velger derfor å forholde meg til det samme begrepet selv.

2.1.1 Begrepsavklaring

Det at et barn i enkelte tilfeller viser negativ atferd er ikke unormalt, og slike enkeltepisoder betegnes vanligvis ikke som atferdsvansker (Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2005). En viktig forutsetning er at problemene er omfattende, utvikler seg over tid og hemmer barnets utvikling og forutsetninger (Nordahl et al., 2005). Befring (2008) vektlegger i forbindelse med dette at uakseptabel atferd må vises ofte, og med en intensitet som overskrider gjeldende toleranse- og støygrense. Den må også fremtre som urimelig i forhold til alder og kontekst (Befring, 2008). I mange tilfeller vil det derfor være en kombinasjon av faglige og subjektive vurderinger hva som blir vurdert som atferdsvansker.

En vanlig måte å skille mellom ulike typer atferdsvansker er å skille mellom innadvendt og utadvendt atferd (Befring, 2008). Internalisert og eksternalisert atferd blir også brukt (Nordahl et al., 2005). Innadvendt atferd er preget av skyhet, sosial isolasjon og tilbaketrekking, mens utadvendt atferd er kjennetegnet av mer sosial involvering, impulsivitet, hyperaktivitet, sosiale konflikter og asosial atferd (Befring, 2008). Et helt klart skille mellom disse to hovedtypene av atferdsvansker er likevel ikke relevant. Kombinasjoner vil forekomme, og man vil finne barn og unge med symptomer fra begge (Befring, 2008; Nordahl et al., 2005).

Innenfor det psykiatriske fagfeltet benyttes diagnostiske kriterier som er utviklet på et klinisk og forskningsmessig grunnlag for å definere atferdsvansker (Nordahl et al., 2005). I Norge er helseinstitusjoner pålagt å følge det diagnostiske systemet ICD-10, utarbeidet av Verdens helseorganisasjon (WHO). De vanligste diagnostiske termene her er "Conduct Disorder" (CD), alvorlig atferdsforstyrrelse og "Oppositional Defiant Disorder" (ODD), opposisjonell atferdsforstyrrelse. Alvorlig atferdsforstyrrelse beskrives som aggressiv og utfordrende atferd som både er gjentakende og vedvarende. Eksempler på slik atferd er slåssing, grusomhet mot andre mennesker og dyr, skulking, stjeling, uvanlig hyppige raserianfall og brannstifting (WHO, 2007). Symptomer på opposisjonell atferdsforstyrrelse er trass mot voksne, sinne, bitterhet, frustrasjon og en uhøflig væremåte (WHO, 2007).

2.1.2 Atferdsvansker i skolen

Nordahl og Sørli (1998) fant i sin undersøkelse at den tradisjonelle inndelingen av atferdsvansker som enten internalisert eller eksternalisert, ikke var tilstrekkelig for konteksten skole. Gjennom undersøkelsen viste de seg at disse fire dimensjonene kunne beskrive atferdsvansker i skolen på en mer utfyllende måte: undervisnings og læringshemmende atferd, sosial isolasjon, utagerende atferd og klart normbrytende atferd (Nordahl & Sørli, 1998). Undervisnings og læringshemmende atferd, kjennetegnet av bråk, uro og forstyrrelse av andre elever og lærere, fremsto som mest dominerende. Ogden (2009) sier at slik atferd isolert sett gir lite grunn til bekymring, men at den ofte vil føre til klasser preget av høyt støy- og konfliktnivå, svak faglig fremdrift og negative relasjoner mellom lærer og elev. I tillegg til at det utgjør en viktig del av problembildet hos de elevene med størst utfordringer, handler dette også om vanlige læreres utfordringer knyttet til alle elever (Ogden, 2009). Dette viser at området atferdsvansker innenfor konteksten skole ikke kan defineres på en bestemt måte. Utfordringer knyttet til atferd kan komme til syne gjennom flere ulike måter, alt fra den stille tilbaketrukkne eleven som gjemmer seg bak skolen i friminuttet, elever som bråker og forstyrrer i timene, til eleven som stjeler fra medelevene og går til angrep på læreren. Nordahl og Sørli (1998) reflekterer med bakgrunn i undersøkelsen over begrepsbruk, og hevder at begrepet atferdsvansker bør begrenses til elever som viser en atferd som klart skiller seg fra andre elever både i omfang og art, atferden bør også vises i andre sammenhenger enn på skolen. Begrep som disiplinproblemer, samspillproblematikk eller problematferd i skolen bør heller brukes om atferd som er problematisk i skolen, men som ikke tilfredsstiller kravene over (Nordahl & Sørli, 1998). Jeg velger som sagt tidligere å forholde meg til begrepet atferdsvansker, men vil her presisere at det ikke bare er de alvorligste vanskene som er i

fokus, jeg har fokus på konteksten skole og vil derfor ha dette flerdimensjonale begrepet med meg videre i oppgaven.

I en spesialpedagogisk kontekst er man opptatt av at atferdsvanskene ikke nødvendigvis skyldes biologiske faktorer ved barnet. Problemene kan også skyldes en vanskelig oppvekst, store påkjenninger og en hverdag preget av stress, bekymringer og konflikter (Befring, 2008). Skolen i seg selv kan også være en forklarende faktor. Skolen i dag stiller store krav til elevene, både i forhold til faglig mestring, krav om konsentrasjon og stillesitting over lang tid. Dette kan føre til gjentatte nederlag og mangel på positive læringsopplevelser (Befring, 2008). Atferdsvansker i skolen kan med bakgrunn i dette minskes eller forverres avhengig av måten de blir møtt på. Tiltak forslått av Befring (2008), er blant annet det å gi barna mest mulig bevegelsesfrihet, uteskole og mer kroppsøving. Det kan også være at undervisningen må endres, eller at barnet må få enda bedre tilrettelegging for å mestre sin skolehverdag. Nordahl og Sørli (1998) sier også at fenomenet undervisnings- og læringshemmende atferd klart knytter seg til den aktiviteten som foregår i klasserommet, og at kvaliteten på dette er viktige faktorer. Atferdsvansker varierer både i form, omfang og alvorlighetsgrad. De kan ha ulike begrunnelser og krever ulike tilnærminger (Nordahl & Sørli, 1998). Viktigheten av å drøfte vanskene i lys av både forhold knyttet til barnet og til omgivelsene utgjør et viktig grunnlag for en god og helhetlig forståelse. Det samme bør også vektlegges i arbeidet med å møte utfordringene. Behovet for effektive strategier er likevel etterspurt (Kunnskapsdepartementet, 2009), og en del tiltak er derfor fremhevet som nyttige.

2.1.3 Lovende tiltak

Evaluering av ulike tiltak for forebygging og moderering av atferdsvansker hos barn og unge har kommet frem til at det er flere sentrale kjennetegn ved de tiltakene som har hatt best effekt (Nordahl et al., 2005). En viktig faktor for og lykkes er at arbeidet blir utført på en systematisk, samordnet og målrettet måte. Det kreves høy grad av tiltaksintegritet og implementeringsgrad for og lykkes. Dette innebærer blant annet at det satses på tiltakene fra ledelsens side, og at hele kollegiet står sammen. Lovende tiltaksmodeller har også det til felles at det legges vekt på en myndiggjørende og ressursorientert tilnærming til utfordringene (Nordahl et al., 2005). Tiltak som både fokuserer på styrking av kompetanse, og problemreduering, vil ha et mer langvarig og forebyggende utbytte enn tiltak som bare bidrar til mindre atferdsvansker. Det er også bevist at de mest virkningsfulle tiltakene er de som er organisert i barnets nærmiljø, innenfor barns primære oppvekstarenaer som hjem og skole (Nordahl et al., 2005).

Her i Norge ble det i 2006 foretatt en vurdering av ulike program for forebygging og behandling av atferdsvansker (Nordahl, Gravkrok, Knudsmoen, Larsen & Rønes, 2006). Programmene ble vurdert og plassert innenfor tre kategorier, med tre som den beste. Programmene i kategori tre skulle ha dokumenterte, forskningsbaserte resultater, være godt utprøvd, ha et evaluerbart design, samt gode implementeringsstrategier. Programmene burde også omfatte alle ansatte og ikke bare bygge på en enkelt teori. ”De utrolige årene” ble plassert i kategori tre, og er dermed anbefalt brukt i norske skoler (Nordahl et al., 2006) Jeg vil nå vise til noe av forskningen som er gjort på programmet allerede.

2.1.4 Tidligere forskning på ”De utrolige årene”:

Det er gjennomført en rekke undersøkelser i tilknytning til ”De utrolige årene”, særlig med fokus på foreldreprogrammet, og dette programmet i kombinasjon med Dinosaurusskolen og/eller skole- og barnehageprogrammet. Jeg har valgt å vise til et utvalg undersøkelser som inneholder skole- og barnehageprogrammet, da det er dette programmet som er aktuelt for min oppgave. Mer utfyllende forskning på de ulike delene i programserien er tilgjengelig på <http://www.incredibleyears.com/Resources/PP.asp>.

En undersøkelse utført av Webster-Stratton, Reid og Stoolmiller (2008) har evaluert effekten av en kombinasjon av skole- og barnehageprogrammet og Dinosaurusskolen i klasserommet. Resultatene av undersøkelsen viste at lærerne som deltok på kurs i ”De utrolige årene” ble mindre kritisk og hard i sin oppdragelsesstrategi, mer konsekvent, varmere og la mer vekt på sosial og emosjonell kompetanse i undervisningen. Atmosfæren i klasserommet viste seg også å være signifikant forbedret i intervensjonsgruppen (Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008). Både lærerne og foreldrene uttrykte stor grad av tilfredshet med programmet (Webster-Stratton et al., 2008). Webster-Stratton et al. (2008) konkluderer med at denne undersøkelsen viser en signifikant forbedring hos de lærerne som deltok på kurs. Effekten var moderat til høy, noe som indikerer at intervensjonen hadde robust effekt når det gjaldt å forandre lærernes oppførsel i klasserommet (Webster-Stratton et al., 2008).

En pilotstudie gjennomført på Jamaica har også vurdert en slik kombinasjon (Baker-Henningham, H., Walker, S., Powdell, C. & Gardner, J.M., 2009). Før intervensjonen var det ingen forskjell mellom lærerne i de to gruppene. Dette gjaldt både deres egen oppførsel og atmosfæren i klasserommet. Begge klasserommene var preget av negative kommentarer, lite positivt og svært mange beskjeder (Baker-Henningham et al., 2009). Ved oppfølgingsundersøkelsen hadde den negative oppførselen hos lærerne i kontrollskolene økt

med 50 %, beskjeder fra lærerne økt med en tredjedel, mens lærernes positive atferd fortsatt var på samme nivå. I intervensjonsskolene derimot, var den negative læreratferden redusert med over 50 %, antall beskjeder på samme nivå, mens den positive atferden hadde økt (Baker-Henningham et al., 2009). 12 av de 14 lærerne som deltok i intervensjonen rapporterte om en stor forbedring i elevenes oppførsel, mens to rapporterte om litt forbedring. Åtte av lærerne rapporterte om stor forbedring hos de vanskeligste elevene, mens seks av lærerne rapporterte om en liten forbedring (Baker-Henningham et al., 2009).

Denne studien er også supplert med en kvalitativ studie basert på intervju med lærerne som deltok (Baker-Henningham, H. & Walker, S., 2009). Resultatet av denne undersøkelsen viste at lærerne rapporterte om et stort spekter av fordeler både for sin kunnskap, sine ferdigheter og sin praksis. Det ble rapportert om økt kunnskap om barns behov og en bedre forståelse for barns utvikling. Eksempler på dette var økt bruk av utviklingsmessige, passende strategier, mer tid sammen med elevene og flere realistiske forventninger til elevene. Økt bruk av positive strategier resulterte i følge lærerne til redusert bruk av negative strategier og straff. Lærerne rapporterte også om bedre kontroll i klasserommet, mindre stress, mer tilfredshet og større glede hos elevene (Baker-Henningham, H. & Walker, S., 2009). Når det gjaldt effekt på elevene ble det rapportert om reduksjon i problematferd for elever med utfordrende atferd, forbedringer for de stille og mer tilbaketrukne barna og mindre aggresjon og bråk i klasserommet. Flere av lærere syntes strategiene som gikk på ignorering og tenkepause var vanskelig å gjennomføre. Øving på slike ferdigheter var i følge lærerne nødvendig før de kunne brukes med trygghet. Når det gjaldt ignorering ble det også sagt at ikke all atferd kunne ignoreres. På tross av noen små utfordringer var anbefalingen fra lærerne likevel at det de lærte var så nyttig og verdifullt at de mente alle førskolelærere burde ha gjennomført kurset, samt at alle skoler burde gjennomført Dinosaursskolen i klasserommet (Baker-Henningham, H. & Walker, S., 2009).

Hovedfunn fra to undersøkelser i Wales tyder også på at lærere i stor grad opplever ”De utrolige årene” som nyttig (Hutchings et al., 2007). Lærerne som deltok i undersøkelsen var i stor grad fornøyd med programmet, syntes det var lett å implementere det i eget klasserom og var tilfreds med å bruke prinsippene og strategiene de hadde lært (Hutchings et al., 2007). Andre funn fra denne undersøkelsen tyder på at lærerne som deltok utviklet et økt spekter av effektive strategier og mer bruk av positive strategier. Alle lærerne brukte strategiene. Bruk av ros, etterfulgt av strategier for å få oppmerksomhet og belønningssystemer ble fremhevet som særlig positive. 95 % av lærerne rapporterte om fordeler for alle elevene i klasserommet, og

91 % av lærere med elever med atferdsvansker i klassen, oppga at det å delta i kurset hadde hjulpet dem til å bli bedre i stand til å takle disse utfordringene (Hutchings et al., 2007). Gjennom observasjon i klasserommet kom det i tillegg frem at lærere som hadde vært gjennom opplæring i ”De utrolige årene” brukte signifikant flere konsekvente beskjeder enn andre lærere, og at de ga elevene mer tid til å gjennomføre det de hadde fått beskjed om (Hutchings et al., 2007). De fleste lærerne så ingen utfordringer med å implementere programmet, men noen lærere oppga at det tok lang tid, og at inkonsekventhet fra andre ansatte var utfordrende (Hutchings et al., 2007).

Adolfsen, Fossum og Wang Jørgensen (2010) presenterer resultater fra en kvantitativ undersøkelse gjennomført i Norge, basert på selve kurset. Undersøkelsen viser at lærerne i stor grad opplevde kurset i ”De utrolige årene” som nyttig. Ros og oppmuntring, samt beskjeder og grensesetting opplevdes som mest nyttig, mens strategien tenkepause opplevdes som mest unyttig. Det var signifikant sammenheng mellom opplevd nytte av ros, ignorering og avledning, og rapportering av endring i atferd for elever med atferdsplaner. For andre elever som programmet ble brukt på ble det rapportert om signifikant sammenheng mellom nytte av temaet ros, og endring av gruppens atferd (Adolfsen, Fossum & Wang Jørgensen, 2010). Det var også signifikant sammenheng mellom at det ble laget atferdsplaner i begynnelsen av kurset, og lærernes vurdering av egne evner til å håndtere både nåværende og fremtidige atferdsvansker. En svakhet med undersøkelsen er at den er basert på et lite utvalg, noe som gjør det vanskelig å trekke slutninger til andre lærere. Adolfsen et al. (2010) antyder likevel at ”De utrolige årene” kan være et nyttig tiltak, og de anbefaler programmet til bruk i norske skoler og barnehager.

En kvantitativ undersøkelse gjennomført av Busch og Smedsplass (2007) viser at 67 av 68 lærerne synes de har hatt middels eller høyt utbytte av å delta på kurs i ”De utrolige årene”. Alle deltakerne opplevde å bli mer bevisst på de strategier og prinsipper som programmet inneholder, samt en opplevd økning i egen handlingskompetanse. Særlig i forhold til å redusere atferdsvansker. Busch og Smedsplass (2007) mener dette gir grunnlag for å tro at lærerne, gjennom deltakelse på kurset, både har lært mer hensiktsmessige strategier til bruk i arbeid med atferdsvansker direkte, og hvordan de skal arbeide for å legge til rette i forkant av at problemene oppstår. Det kommer også frem at mye av det som blir lært allerede blir brukt i skolen, men at programmet er med på å sette ting i system, og at det fungerer som en bekreftelse på det lærerne allerede gjør (Buch & Smedsplass, 2007). Det er viktig å påpeke at denne undersøkelsen ikke fokuserer på bruk, og at det derfor ikke er mulig ut fra disse

resultatene, å si noe om lærerne faktisk bruker de strategiene de har lært. Busch og Smedsplass (2007) hevder likevel at det er ting som tyder på det, da lærerne rapporterer om økt grad av bevissthet på alle utsagn knyttet til strategier og prinsipper i programmet.

En kvalitativ studie av ti læreres erfaringer med å delta på kurs i ”De utrolige årene”, gjennomført av Schanke (2010), inneholder også lignende resultater. Lærerne i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de i større eller mindre grad bruker strategiene, og at de har hatt god nytte av dem. Det å få ulike tips og redskaper til bruk i egen klasseledelse er i følge Schanke (2010) sentralt. Ros og positiv oppmerksomhet, blir sammen med belønning beskrevet som svært nyttig av de fleste, mens strategiene ignorering og tenkepause får mer variert oppslutning, og blir av enkelte vurdert som vanskelig og mindre nyttig. Flere av lærerne beskriver også hvordan de bevisst prøver å være i forkant av situasjoner, samt arbeide med regler og rutiner i klasserommet. Schanke (2010) sammenfatter sine resultater med andre lignende undersøkelser, og indikerer med bakgrunn i dette at kurs i ”De utrolige årene” kan være et nyttig tiltak for å redusere og håndtere atferdsvansker i klasserommet.

2.2 ”De utrolige årene”

I denne delen av oppgaven vil jeg beskrive programmet ”De utrolige årene”. Jeg vil kort gjøre rede for de ulike komponentene i serien, før jeg videre fokuserer på skole- og barnehageprogrammet. Jeg vil også presentere sentrale trekk ved aktuell teori, som jeg mener er relevant for forståelsen av programmet og metodene som blir vektlagt. Til slutt vil jeg også vise til noe av kritikken som en del av denne teorien har fått, og forsøke å drøfte dette opp mot bruk av ”De utrolige årene”.

2.2.1 Generelt om programmet

”De utrolige årene” er et program utviklet i USA, av Carolyn Webster-Stratton (Fossum & Mørch, 2005). Det er utviklet med tanke på både forebygging og behandling av atferdsvansker, og retter seg mot barn i alderen 0-12 år (De utrolige årene). Det er foreldreprogrammene som utgjør grunnlaget i ”De utrolige årene” (Fossum & Mørch, 2005). Foreldreserien består av flere ulike program, med en felles hensikt å styrke foreldrenes kompetanse som foreldre (The Incredible Years, Inc). De ulike komponentene i serien er gruppert med hensyn til alder. To program for baby- og småbarnsforeldre utgjør den aller tidligste intervensjonen. Målgruppen er foreldre med barn i alderen 0-3 år, og hensikten er å støtte foreldrene og barna i de første leveårene. Videre følger tre program, BASIC-, ADVANCE- og ACADEMIC-foreldreprogram, for foreldre med barn i alderen 3-12 år (Fossum & Mørch, 2005; The Incredible Years, Inc). I BASIC-foreldreprogram blir

foreldrene blant annet introdusert for fordelene ved lek, bruk av ros og andre positive strategier, i tillegg til å hjelpe barnet med å bedre sine sosiale ferdigheter. Strategier for grensesetting, eksempelvis ignorering, avledning og tenkepause introduseres i fortsettelsen av kurset (Fossum & Mørch, 2005; The Incredible Years, Inc). ADVANCE-foreldreprogram er en oppfølger til dette, og har til hensikt å gi foreldrene ytterligere strategier for håndtering av barnas atferd (Fossum & Mørch, 2005; The Incredible Years, Inc) ACADEMIC-foreldreprogram har i tillegg som mål å styrke foreldrenes involvering i barnas skolegang, samt bedre samarbeidet med lærerne (Fossum & Mørch, 2005; The Incredible Years, Inc).

I tillegg har Webster-Stratton utviklet to program som retter seg mot barna selv, og et for de voksne i skolen og barnehagen. For barna er det utviklet et program i to deler, Dinosaurusskolen og Dinosaurusskolen i klasserommet (Fossum & Mørch, 2005). Dinosaursskolen er et behandlingstilbud for barn med alvorlige atferdsvansker (Fossum & Mørch, 2005). Her får barna trening i sosiale ferdigheter som å vente på tur, spørre om hjelp og dele med andre. Trening i å utvikle selvkontroll, gjenkjenne følelser og gode problemløsningsstrategier er også vektlagt. Dinosaurusskolen i klasserommet bygger på de samme prinsippene, men retter seg mot en hel klasse og ikke bare elever med atferdsvansker (Fossum & Mørch, 2005). Det er dette programmet som er vurdert sammen med skole- og barnehageprogrammet i noen av undersøkelsene jeg tidligere har vist til.

2.2.2 Skole- og barnehageprogrammet

Bakgrunn for utvikling av skole- og barnehageprogrammet var at forskning viste at adferdsproblemene i hjemmet var blitt redusert gjennom deltakelse i foreldreprogram og Dinosaurskolen. I den ordinære skolen derimot var det mange av barna som fortsatte med negativ og uønsket atferd. Det viste seg at det var vanskelig å overføre den gode effekten til skolen uten at lærerne selv hadde fått opplæring i bruk av programmet (Webster-Stratton & Reid, 2003, som sitert i Tveit, 2007).

Skole- og barnehageprogrammet er basert på en pyramidetenkning, der relasjoner og proaktive ferdigheter hos deltakerne utgjør grunnlaget i pyramiden (vedlegg 2). Eksempler på slike ferdigheter er bruk av ros, positiv oppmerksomhet og belønning (Tveit, 2002). Lærerne bevisstgjøres blant annet på viktigheten av å være i forkant, og på konsekvent bruk av regler og rutiner i klasserommet. Hensikten er å gjøre skoledagen så forutsigbar og strukturert som mulig for elevene (Webster-Stratton, 2005). Etter at lærerne har fått en innføring i dette, introduseres de ulike strategiene for håndtering og reduisering av atferdsvansker. Ignorering,

konsekvenser og tenkepause er eksempler på slike strategier (Tveit, 2002; Webster-Stratton, 2005). Strukturen er den samme her som for foreldreserien. Målet er å øke lærernes kompetanse i klasseledelse, gjennom fokus på de strategiene og prinsippene programmet bygger på. Et grunnleggende prinsipp er at de korrigerende strategiene kun skal brukes dersom de proaktive ikke har effekt (Tveit, 2002). For mange virker dette kanskje som velkjente prinsipper. ”De utrolige årene” representerer heller ikke noe nytt og banebrytende innenfor pedagogikken, mye av det har vært brukt før. Det som er nytt er oppbyggingen og systematikken i det (Tveit, 2002).

2.3 Programmets teoretiske grunnlag

2.3.1 Sosial interaksjonistisk læringsteori

Felles for en rekke av programmene som er anbefalt i forbindelse med forebygging og behandling av atferdsvansker, er at de bygger på Gerald Pattersons grunnleggende forskning på risikofaktorer og samspillmekanismer mellom barn og deres foreldre (Mørch, 2010a). I følge Patterson (2002) må en teori som skal forklare atferdsvansker begynne med en forklaring på hvordan det hele oppstår. Sentralt innenfor denne teorien er begrepet ”coercion”. ”Coercion” innebærer at barnet og foreldrene former hverandres atferd i en gjensidig prosess (Ogden, 2009). Begrepet refererer til sammenhengen mellom et barns oppførsel og de voksnes reaksjon, men også motsatt. Dette fungerer som en kontinuerlig prosess, som danner ”byggesteinene” i forholdet mellom barnet og den voksne. Andre sentrale begrep innenfor denne teorien er positiv og negativ forsterkning og straff. Helt fra det er født har barnet en rekke betingelser for å påvirke sine omgivelser. Gråt brukes her som et eksempel på en tidlig faktor som kan skape et tvingende samspill (Patterson, 2002). Barnets gråt utløser en bestemt reaksjon hos foreldrene, som igjen vil føre til at barnet ved en senere anledning ikke vil slutte å gråte før foreldrene gjentar den samme reaksjonen (Patterson, 2002). Reaksjoner på gråt som ikke er forårsaket av ubehag hos barnet vil derfor fungere som en positiv forsterker, med det som konsekvens at barnet vil fortsette å bruke gråt for å oppnå det de har behov for. Det blir derfor viktig å reagere positivt på barnets forsøk på kommunikasjon gjennom ”prat”, lyder, smil og latter. Da vil barnet tidlig få signaler på hva som blir oppfattet som hensiktsmessige forsøk på kontakt (Patterson, 2002).

Etter hvert som barnet blir eldre kan en utvikling og opptrapping i det negative samspillet vise seg i form av sinne og raserianfall hos barnet. Denne prosessen vil skje parallelt med en svekking av barnets sosiale ferdigheter (Patterson, 2002). Her vil også forsterkning være sentralt. Dersom barnet merker at de oppnår det de ønsker gjennom å bli sint, vil det være

sannsynlig at det forstetter med det. For hver gang dette gjentar seg, øker sannsynligheten for at den negative atferden trappes opp (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2009). Selv om dette i utgangspunktet er rettet mot familier, kan det også relateres til skolen. En elev som opplever at læreren lar henne slippe å skrive dersom hun blir sint, vil i følge teorien kunne gjenta det samme ved en senere anledning. Et sentralt begrep her er ”forsterkningsfellen”. Dersom de voksne i en konflikt gir seg for at barnet skal gi seg, vil barnet etter hvert lære at det gjennom å bli sint nok, vil kunne slippe å gjøre ting det ikke har lyst til. På kort sikt vil dette føre til at barnet slutter med den negative atferden, men fungerer i følge teorien som en felle, der konsekvensen er at atferden på lang sikt vil trappes opp. I skolesammenheng kan dette føre til at konfliktnivået i klassen øker, siden problemene unngås i stedet for og håndteres. Ofte vil de voksnes ettergivenhet også etterfølges av emosjonelle utbrudd, og urimelige reaksjoner overfor barnet (Nordahl et al., 2005). I følge Patterson (2002) vil de raskeste endringene ved en intervensjon skje dersom fokuset er på å redusere gjensidig forsterkning på negativ atferd, samtidig som fokuset heller blir på å forsterke den positive atferden. Dersom barnets aggressive oppførsel ikke oppleves som funksjonell, vil sannsynligheten for at den skal gjentas reduseres (Patterson, 2002). Tilnærmingen legger derfor vekt på at en negativ utvikling kan endres gjennom bevisstgjøring av de voksne. Bevisstgjøring i forhold til systematisk å kartlegge barnas positive atferd, og bevisst gi ros og oppmerksomhet for denne. Dette utgjør også hovedfokuset i ”De utrolige årene”, og fungerer som et bakteppe for alle de ulike strategiene lærerne får opplæring i.

2.3.2 Sosial læringsteori

Sosial læringsteori er også viktig for å forstå tanken bak ”De utrolige årene”. Albert Bandura (1977) hevder at det ikke går an å beskrive menneskets atferd utelukkende gjennom handling påfulgt av ytre konsekvenser (Bandura, 1977). I følge Bandura (1977) er ikke mennesket preget av enten ytre eller indre stimuli. Hvordan vi oppfører oss er beskrevet som en kontinuerlig, gjensidig relasjon mellom personlige og miljømessige påvirkninger (Bandura, 1977). Dette støttes også av Patterson (2002) som viser til at både biologiske faktorer knyttet til barnet eller foreldrene, i tillegg til faktorer i miljøet, er avgjørende for utvikling av atferdsvansker.

I tillegg til dette er Bandura (1977) opptatt av at læring gjennom konsekvenser i stor grad er en kognitiv prosess. Forsterkning er også sentralt her, men konsekvensene i seg selv vil ikke føre til forandringer i atferd, så lenge barnet ikke er bevisst på hva som blir forsterket (Bandura, 1977). En lærer som forsøker å forsterke et barns atferd, må altså sørge for at barnet

vet hva som blir forsterket. Dette er også tydelig i ”De utrolige årene”, der det vektlegges blant annet i forhold til bruk av ros og belønning. Effektiv ros har i følge Webster-Stratton (2005) en klar kobling mot handlingen som roses. Gjennom programmet bevisstgjøres lærerne på det å beskrive den positive oppførselen, ikke bare gi generelle kommentarer som fint, bra og flott. Rosen skal heller ikke komme sammen med kritikk, da dette vil virke motsigende og forvirrende for barnet (Webster-Stratton, 2005). I forbindelse med belønningsplaner vektlegges dette ved å være tydelig på hvilken atferd som skal belønnes, slik at barna vet hva de får belønning for (Webster-Stratton, 2005).

Sosial læringsteori skiller også mellom innlært og praktisert atferd (Ogden, 2009). Det holder ikke at barnet bare har lært seg sosiale ferdigheter. I likhet med det Patterson (2002) sier, er det først når slik atferd oppfattes som funksjonell, eller bekreftes på andre måter at den vil bli tatt i bruk. Dette viser igjen til viktigheten av å forsterke den positive atferden, gi ros og belønning når barnet gjør noe bra, samt gi mindre oppmerksomhet til uønsket atferd der dette er mulig.

Innenfor sosial læringsteori er det i tillegg sentralt at det ikke bare er konsekvenser barnet opplever direkte, som fører til endring av atferd. I følge Bandura (1977) kan observerte konsekvenser forandre et barns atferd i like stor grad som de direkte konsekvensene for barnets egne handlinger. På samme måte som direkte konsekvenser, vil det å se at andres handlinger fører til positive konsekvenser, øke sannsynligheten for at barnet som observerer vil oppføre seg på samme måte, for å få de samme positive konsekvensene selv (Bandura, 1977). Dette er også vektlagt i ”De utrolige årene”, gjennom at man for eksempel roser de elevene som gjør noe bra, i stedet for å fokusere på de som ikke gjør det de skal. Det å ignorere en elev som ikke rekker opp hånda, samtidig som du roser elevene som gjør det, kan øke sannsynligheten for at eleven som snakker i munnen på deg vil forsøke å rekke opp hånda neste gang (Webster-Stratton, 2005).

Webster-Stratton (2005) vektlegger viktigheten av å lære barnet å tenke positivt om seg selv, korrigere seg selv og kontrollere seg selv (Webster-Stratton, 2005). Det er ønskelig at barnet for eksempel skal lære å gi seg selv ros. Dette vil gjøre barnet mer utholdende når det gjelder å løse vanskelige oppgaver. Dette støttes også av Bandura (1977) som kaller dette en selv-regulerende prosess, der en person øker og opprettholder egen oppførsel gjennom å belønne seg selv (Bandura, 1977). Et karakteristisk trekk ved barn med atferdsvansker er at de ofte mangler evnen til selvkontroll (Webster-Stratton, 2005). På grunn av dette har de ofte

vanskelig med å evaluere egen oppførsel. Webster-Stratton (2005) vektlegger viktigheten av å lære barna slike ferdigheter, og viser til en rekke strategier til bruk i arbeidet (Webster-Stratton, 2005). Felles for strategiene er at barnet må evaluere og forsterke seg selv. Et barn som for eksempel har vanskelig for å beherske sinnet sitt, og som arbeider med dette, kan for eksempel få et skjema der de kan markere sine egne prestasjoner ved hjelp av farger. Læreren kan sammen med eleven gå gjennom skjemaet til bestemte tider på dagen, slik at eleven blir hjulpet frem mot en mer bevissthet rundt egne prestasjoner (Webster-Stratton, 2005). I følge Bandura (1977) er både det selvregulerende aspektet og prinsippet om læring gjennom observerte konsekvenser viktig. Atferd kan ikke bare sees på som et resultat av ytre forsterkning og straff, men som en interaksjon mellom ytre, vikarierende og selvregulerende kilder for påvirkning.

2.3.3 Atferdsanalyse

Metodikken i programmet bygger på moderne atferdsanalyse. Jeg vil derfor starte med å redegjøre for noen sentrale begrep innenfor dette området. Svartdal og Holt (2010) bruker begrep fra operant betinging i sin beskrivelse av atferdsanalyse. En definisjon på operant atferd er: ”atferd hos dyr og mennesker der konsekvensen av den atferden som utføres påpeker sannsynligheten for at atferden senere skal gjentas” (Svartdal & Holt, 2010 s.22). Sentralt innenfor atferdsanalyse er at det ikke er det som skjer før en handling som er mest avgjørende, men konsekvensen av den. Operant betinging er gjeldende dersom konsekvensene påvirker senere sannsynlighet for at den aktuelle atferden gjentas. Konsekvenser kan øke sannsynligheten for en type atferd, eller redusere den. Begge effektene kan oppnås ved enten å tilføre, eller fjerne et eller flere stimuli. Forsterkninger og straff er sentrale begrep her også (Svartdal & Holt, 2010). Positiv forsterkning foregår når atferden øker ved at ulike stimuli tilføres. Ros kan fungere som en positiv forsterker dersom lærerne er bevisst på å rose barnet når det har oppført seg på en ønskelig måte. Det samme gjelder ulike typer belønningssystem (Webster-Stratton, 2005). Negativ forsterking forekommer dersom atferden øker når stimuli fjernes. Det å la et barn slippe lekser på grunn av sinne, er et eksempel på dette. En ubehagelig reaksjon fra lærer fjernes, noe som kan øke sannsynligheten for at atferden gjentas i lignende tilfeller. Dette kan knyttes opp mot det Patterson (2002) kaller ”forsterkningsfellen”.

Straff kan også være en konsekvens av en handling. Her er det viktig å påpeke at det ikke er snakk om konsekvenser som er skadelig for barnet. I motsetning til forsterkning reduserer straffen atferden ved at ulike typer stimuli tilføres eller fjernes. I ”De utrolige årene” benyttes

ikke ordet straff, men konsekvenser, og det er vektlagt at konsekvensene skal være logiske og ikke urimelige for barnet (Webster-Stratton, 2005). Positiv straff foregår på samme måte som med forsterkning, når ulike stimuli tilføres (Svartdal & Holt, 2010). Eksempler fra ”De utrolige årene” er bruk av konsekvenser (Webster-Stratton, 2005). Slike konsekvenser kan være tap av privilegier som tid på data, eller å gå glipp av et friminutt (Webster-Stratton, 2005). Negativ straff forekommer når sannsynligheten for atferden reduseres gjennom å fjerne ulike stimuli. En naturlig reaksjon på at elevene snakker uten å rekke opp hånda vil være å gi oppmerksomhet til barnet, gjennom å prøve å få det til å slutte. Slik oppmerksomhet fungerer i følge Webster-Stratton (2005) som en positiv forsterker på barnets oppførsel, nettopp fordi læreren tilfører en stimulus gjennom sin oppmerksomhet. Det å ignorere atferden gir ikke barnet oppmerksomhet, og vil på sikt derfor redusere sannsynligheten for at atferden gjentas (Webster-Stratton, 2005). Ignorering blir derfor et eksempel på en negativ straff.

2.3.4 Kritikk mot en pedagogikk basert på atferdsanalyse

Vitenskapsfilosofisk bygger atferdsanalyse på naturvitenskapen (Mørch, 2010b). Innenfor naturvitenskap er kontroll en viktig målsetting. Atferd kan i følge atferdsanalyse forstås som en utvelgelse av atferd basert på konsekvenser (Mørch, 2010b). Det at atferdsanalyse har sitt opphav i den naturvitenskapelige tradisjonen, er også synlig gjennom at metodene er plassert inn i forskningsmessige rammer, der forskningsmetoden ofte har vært eksperiment. Metodene som blir brukt har derfor et mekanisk og teknisk preg, noe som har ført til at en slik måte å handle på har høstet kritikk.

Hans Skjervheim (2002) tar for seg problematikken med at pedagogiske handlinger i for stor grad blir preget av teknikk. Han viser til flere aspekter ved det vitenskapelige grunnlaget for det hele og diskuterer slike forutsetninger for pedagogikken. Skjervheim (2002) mener det er rimelig at pedagogikk skal bygge på forskning, men ikke dersom forskning tolkes i retning av eksperiment. En slik teknisk oppfatning av pedagogikken er ikke adekvat, og spørsmål knyttet til dette utgjør et sentralt pedagogisk-filosofisk grunnproblem (Skjervheim, 1976).

Det er i følge Skjervheim (2002) viktig å skille mellom pragmatiske og praktiske handlinger. Pragmatiske handlinger er basert på pragmatisme som har som grunnprinsipp at handling og kunnskap skal være basert på nøyaktig gjennomførte eksperiment. Faktorer som ikke er resultat av et eksperiment, er ikke relevant for studier av atferd (Skjervheim, 2002). Praktiske handlinger foregår på den andre siden innenfor det sosiale feltet, der retningslinjene er allmenngyldige lover, og man handler ut fra prinsipp og normer som er gjeldene for alle

(Skjervheim, 2002). Dersom de pragmatiske handlingene utgjør grunnlaget for den pedagogiske praksisen behandles mennesket som et objekt, noe som bryter med et samfunn basert på gjensidig respekt. Skjervheim (2002) påpeker til tross for dette at det ikke er mulig å foreta en tydelig inndeling av handlinger som enten praktiske eller pragmatiske. Han sier også at pragmatiske og instrumentelle handlinger har en plass innenfor det pedagogiske feltet, men at det ikke kan være enerådende (Skjervheim, 2002). Dersom en overskrider den grensen, forekommer det Skjervheim (2002) kaller ”Det instrumentalistiske mistaket”.

Mørch (2010b) tar opp viktigheten av finne en god balanse mellom faglig dyktighet og etikk. Han peker på at atferdsanalyse i seg selv ikke nødvendigvis er forenelig med en god etisk praksis, og at etiske tilleggsvurderinger derfor er helt nødvendig når slike prinsipper skal brukes. Dersom god faglig utøvelse ikke er forenelig med det som er etisk riktig, kreves tilleggsvurderinger som går langt utover det faglige (Mørch, 2010b). En kan kanskje si at det å stenge en elev ute fra alle utflukter resten av skoleåret kan forsvares ut fra forskning om forsterkning og straff, men det betyr likevel ikke at det vil være etisk forsvarlig av læreren å gjøre det. Det vil derfor alltid være en forutsetning å vurdere tiltak og metoder ut fra et prinsipp om at handlinger alltid må være etisk forsvarlige.

Her i Norge har atferdsanalysen vært gjenstand for relativt sterk kritikk (Farsethås, Mørch & Strømgren, 2010). På tross av dette ser man likevel at metodene stadig får større aksept, og at de blir mer og mer utbredt. To viktige faktorer er ildsjelene og de praktiske resultatene, der sistnevnte utgjør den viktigste forklaringen (Farsethås et al., 2010). Det er som praktiske og metodiske løsninger, et arbeidsredskap til pedagogen, psykologen og omsorgsarbeideren at atferdsanalysen har overlevd i Norge (Farsethås et al., 2010). Det er et uttrykt ønske både fra lærerne og regjeringen at fokuset på effektive strategier innefor dette området skal vektlegges (Kunnskapsdepartementet, 2009). ”De utrolige årene” er i den forbindelse anbefalt brukt i norske skoler (Nordahl et al., 2006). Det jeg nå har skrevet, både om kritikk og etikk, viser slik jeg ser det, viktigheten av å bruke programmet med fornuft. Det jeg mener med dette er at man ikke må bli en lærer som kun praktiserer en teknisk og mekanisk pedagogikk, med kun det å få kontroll over elevene som mål. Dersom det skjer er det lite trolig et slikt program vil være hensiktsmessig. En må se programmet i helhet, å være bevisst på alle faktorer som vektlegges. Dersom man kun vektlegger prinsippene om belønning, logiske konsekvenser og tenkepause, men ikke ser viktigheten av relasjoner, proaktive strategier og motivasjon, vil en kanskje stå i fare for å bli en aktør innefor en teknisk og mekanisk pedagogikk, som trolig ikke vil være særlig heldig for elevene. Dersom en kun forholder seg til eleven på en teknisk

måte, kan det også være fare for at den bakenforliggende årsaken til atferdsvanskene ikke kommer frem. I tillegg til dette ser jeg det også som viktig at man ikke fullstendig aksepterer et enkelt program som det eneste riktige. Mørch (2010b) sier at forståelsen av mennesket i stadig større grad inneholder kunnskap fra flere fag og grupperinger. Det å forstå utvikling av atferdsvansker hos barn er ikke mulig uten å trekke inn bidrag fra flere fagfelt. Atferdsanalyse blir derfor supplerende, ikke det ene helhetsbildet (Mørch, 2010b). Det samme tror jeg gjelder for en fornuftig bruk av program som ”De utrolige årene”.

3 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har gjort, og gi en beskrivelse av sentrale trekk ved metoden og fremgangsmåten jeg har valgt. Jeg vil komme inn på valg av metode, tilnærming, fremgangsmåte og utvalgs-kriterier, i tillegg til synspunkter på det etiske perspektivet og min rolle som forsker. Til slutt vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har forsøkt å ivareta reliabilitet, validitet og overførbarhet i oppgaven min. Beskrivelse og refleksjon knyttet til egen forskningsprosess vil også utgjøre en viktig del av dette kapitlet.

3.1 Kvalitativ metode

Jeg har i denne oppgaven benyttet meg av den kvalitative forskningsmetoden. Dette er en metode som går i dybden, og er basert på et ”subjekt - subjekt forhold” mellom forsker og informant. Dette skiller denne metoden fra den kvantitative metoden, som er preget av mer distanse (Thagaard, 2009). Kvalitative forskningsmetoder er også preget av fleksibilitet, i motsetning til de kvantitative som er preget av en strengere struktur. Dette innebærer at forskeren kan arbeide parallelt med de ulike delene i prosessen, noe jeg også har gjort. Datainnsamling og analyse foregår parallelt, og de ulike delene av prosessen overlapper hverandre som i en syklisk modell. En kvalitativ forsker må derfor være åpen for at det planlagte opplegget kan endre seg underveis (Thagaard, 2009).

I forskningsarbeid snakker en ofte om at aktiviteten foregår innenfor et paradigme. Et paradigme omfatter både teori og oppskrifter på metoder og teknikker (Ringdal, 2009). Kvalitativ forskning er preget av et nært samarbeid mellom forsker og informant. Postholm (2010) hevder derfor at det meste av kvalitativ forskning foregår innenfor et konstruktivistisk paradigme. Kunnskap er i følge konstruktivismen en konstruksjon av forståelse og samhandling, som er skapt i møte mellom mennesker (Postholm, 2010).

Jeg ville med min masteroppgave forsøke å få innsikt i læreres opplevelser og erfaringer med å bruke ”De utrolige årene” i sin skolehverdag. Jeg hadde på forhånd sett for meg teori som kunne være aktuell, jeg hadde lest meg godt opp på litteratur og hadde en plan for det jeg ville gjøre, men ønsket å benytte meg av en metode som fortsatt gjorde det mulig at oppgaven kunne ta form underveis. Dette fordi jeg så for meg at lærerne som skulle være mine informanter sikkert hadde interessante erfaringer å bringe inn, som jeg som utenforstående ikke hadde. Jeg måtte derfor ha en fleksibel metode, som ga meg muligheten til nettopp dette. Jeg fant også ut at det ville være mest hensiktsmessig å bruke få informanter, og heller bruke god tid på hver informant, slik at jeg kunne få mest mulig innsikt i deres erfaringer og

opplevelser. Jeg fant derfor ut at jeg ville møte informantene, og få kunnskap gjennom å snakke med dem selv. Etter å ha kommet frem til dette fremsto den kvalitative metoden som det beste alternativet for meg.

3.2 En fenomenologisk tilnærming

Innenfor den kvalitative forskningsmetoden finner en flere ulike tilnærminger som hver har sine særtrekk (Postholm, 2010). Den fenomenologiske tilnærmingen utgjør en av disse. Fenomenologi ble først grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl (Kvale & Brinkmann, 2010). Som en ikke-filosofisk forstand har fenomenologi som tilnærming vært utbredt innenfor kvalitativ forskning. Her er fenomenologi et begrep som viser til interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes perspektiv. En slik tilnærming til forskning handler om å beskrive verden slik den oppfattes av informantene (Kvale & Brinkmann, 2010). Postholm (2010) viser til en todelt inndeling av den fenomenologiske tilnærmingen som enten sosiologisk eller psykologisk. Den sosiologisk-fenomenologiske tilnærmingen fokuserer på grupper av individ, og på hvordan disse utvikler mening i en sosial interaksjon. Psykologisk fenomenologi har individet i fokus, og målet er å finne enkeltmenneskets opplevelse av et fenomen, samt hvordan det samme fenomenet oppfattes av ulike enkeltindivid. Jeg ville få innsikt i hvordan lærere, som bruker programmet i sin skolehverdag, opplever ”De utrolige årene”. Jeg hadde lest mye om programmet, både teori og forskning, og ønsket nå å kunne få en innsikt i lærernes egne erfaringer og opplevelser. Jeg ønsket å få ”brukernes” versjon. En fenomenologisk tilnærming, basert på psykologisk fenomenologi ble derfor valgt som tilnærming til min oppgave.

Jeg ser at det kanskje foreligger et visst spenningsforhold mellom mitt valg av metode og tilnærming, og det jeg faktisk har undersøkt. Et program som ”De utrolige årene” bygger på prinsipp fra atferdsforskning, metodikken er som jeg har beskrevet under teorikapitlet basert på anvendt atferdsanalyse. Et naturlig valg for meg ville kanskje vært en kvantitativ studie, der jeg med bakgrunn i representative utvalg kunne undersøkt effekten av programmet. Eksperimentet er i følge Ringdal (2009) den klassiske vitenskapelige design i naturvitenskapene, og ville kanskje vært et naturlig valg ettersom atferdsanalyse i utgangspunktet bygger på denne vitenskapen (Mørch, 2010b). Her kunne jeg brukt eksperiment og kontrollgrupper, eventuelt testet en gruppe elever før og etter intervensjon av programmet, og på den måten funnet ut om programmet har effekt. Jeg ønsket å finne ut noe om lærernes egne opplevelser og erfaringer med å bruke programmet. Jeg valgte derfor en

metode som kanskje står i motsetning til den atferdsteoretiske forskningstradisjonen, men føler likevel jeg har gjort et fornuftig valg i forhold til det jeg ønsket å finne ut.

3.3 Intervju som fremgangsmåte

Jeg endte opp med å bruke intervju som metodisk fremgangsmåte, selv om flere kanskje kunne vært aktuelle. Jeg kunne for eksempel valgt en kassustudie. Fokus i en slik studie kan være ulike typer program, som foreksempel ”De utrolige årene” (Postholm, 2010). Her kunne jeg for eksempel ha observert en klasse for å se hvordan strategier fra ”De utrolige årene” blir brukt, og hvilke effekt dette ser ut til å ha på elevene. Jeg vurderte også å gjennomføre en mikroetnografisk studie, basert på både intervju og observasjon (Postholm, 2010), men fant ut at det ville bli for omfattende innenfor rammene for denne oppgaven. Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om andre menneskers opplevelser av sin livssituasjon, og deres synspunkt på det som blir tatt opp i intervjuet (Thagaard, 2009). I følge Thagaard (2009) er intervju en godt egnet fremgangsmåte for å skaffe fylldig og omfattende informasjon om andre menneskers opplevelse av sin livssituasjon, synspunkter på tema i intervjuet og en god innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser. Postholm (2010) sier det slik:

En kan ikke observere fortidige hendelser, og en kan heller ikke observere menneskers meninger, tanker og opplevelser. Å intervjuer mennesker kan dermed bety at en får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter (Postholm, 2010, s. 68).

Dette var noe jeg også vurderte som avgjørende i forbindelse med mitt valg. Det fungerer ikke slik at lærerne har fastsatte tider til arbeid med ”De utrolige årene”, slik det eksempelvis er med prosjektarbeid. Jeg var derfor usikker på om jeg kom til å få tilstrekkelig informasjon gjennom observasjon. For å få best mulig innsikt i temaet valgte jeg derfor intervju.

Det er flere måter å gjennomføre et intervju på, avhengig av hvor strukturert en ønsker at intervjuet skal være. Et intervju kan være strukturert, der alle spørsmål er utformet i forkant, ofte med tilhørende svarkategorier. Motsatt er det også mulig å velge et helt åpent intervju, mer lik en samtale, hvor bare hovedtemaene er bestemt på forhånd (Postholm, 2010; Thagaard, 2009) Jeg valgte å benytte meg av et halvstrukturert intervju. Her er temaene forskeren ønsker å spørre om bestemt på forhånd, men rekkefølgen kan bestemmes underveis (Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Det gis også rom for å bringe inn tema og fortellinger som informantene kommer med underveis. På den måten kommer informantenes perspektiv frem, samtidig som forskeren får svar på de spørsmålene han eller hun ønsker (Thagaard, 2009).

Årsaken til at jeg valgte et halvstrukturert intervju var at jeg ønsket en intervjusituasjon preget av fleksibilitet og interaksjon mellom meg som forsker, og mine informanter. Jeg ønsket å foreberede en del tema på forhånd, dette fordi jeg ønsket å finne den felles essensen i informantenes erfaringer og opplevelser. Samtidig ville jeg også være åpen for å bringe inn tema som informantene opplevde som viktig. Jeg utarbeidet derfor en intervjuguide som var basert på tre hovedtema, med tilhørende undertema. I tillegg til dette begynte jeg hvert intervju med noe bakgrunnsinformasjon om lærerne og elevgruppene de hadde ansvar for (vedlegg 3). Informantene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd, slik at de fikk mulighet til å forberede seg. Dalen (2004) sier at en forutsetning for senere fortolkning er at det foreligger fylldige svar fra informantene. Ved å velge en intervjuform som ga informantene muligheter til å bringe inn egne tema, samt velge en åpen spørsmålsformulering føler jeg at jeg fikk greide å oppnå dette.

I etterkant av intervjuene følte jeg at den intervjuguiden jeg benyttet meg av stort sett fungerte godt for meg. Det å ha kun tema, og ikke for mange konkrete spørsmål, gjorde at jeg ikke ble så opphengt i intervjuguiden, og fikk konsentrert meg om informantene og det de hadde å si. En utfordring med halvstrukturerte intervju kan være å finne en balanse mellom å utdype de temaene informantene kommer med, samtidig som man skal forsøke å få svar på de spørsmålene en hadde som utgangspunkt for intervjuet (Thagaard, 2009). Dette fikk jeg også oppleve. Jeg møtte fire informanter med et stort engasjement for det de drev med, og som hadde mye å fortelle. Dette gjorde at det enkelte ganger opplevdes som vanskelig å få tid til å gå like grundig inn på de temaene jeg hadde satt opp på forhånd. Enkelte ganger ble jeg kanskje for revet med av det informantene mine sa, noe som førte til at jeg i etterkant følte at datamaterialet mitt ble litt omfattende, samtidig som at ikke alle temaene var utdypet i like stor grad. Dette kan også ha å gjøre med at jeg var ny i forskningssituasjonen, og ikke hadde særlig erfaring med å gjennomføre intervju som dette på forhånd. Dette ble heldigvis ikke ødeleggende for meg, jeg greide å finne frem til flere felles sentrale tema i analysearbeidet. Jeg ser derimot på det som en viktig erfaring, noe jeg vil være mer bevisst på ved eventuelle intervju i fremtiden.

På tross av noen små utfordringer sitter jeg i all hovedsak igjen med en positiv opplevelse etter å ha gjennomført intervjuene. Jeg lærte enormt mye, og føler at jeg fikk en svært god innsikt i lærernes opplevelser og erfaringer med bruk av ”De utrolige årene”. I følge Thagaard (2009) er den personlige kontakten som utvikles gjennom et intervju et metodisk poeng i seg selv. Dersom det oppnås tillit og troverdighet under intervjuet, vil det gi rom for informanten

til å fortelle åpent om sine erfaringer. Betydningen av dette kan i følge Thagaard (2009) ikke overvurderes. Jeg føler at jeg greide å skape en god relasjon til alle informantene. Ingen av intervjuene føltes ubehagelige, og jeg opplevde ikke at det var vanskelig å få samtalen til å flyte. Jeg brukte stort sett bare prober for å få de til å fortelle mer. Prober er oppmuntrende tilbakemeldinger til informantene i form av små kommentarer, spørsmål eller kort respons som ”hm”, ”mhm” eller et nikk. Poenget er å vise interesse for det som blir sagt, og vise at man ønsker mer informasjon (Thagaard, 2009). I tillegg til dette benyttet jeg meg av en del oppfølgingsspørsmål. Dette for å få mer utfyllende informasjon, eksempler eller for å bekrefte at jeg hadde forstått informantene riktig.

3.4 Utvalg

Å definere utvalget for undersøkelsen innebærer å gi svar på spørsmålet om hvem som skal gi forskeren nødvendig informasjon (Thagaard, 2009). I følge Thagaard (2009) er kvalitativ forskning basert på strategiske utvalg, hvilket betyr at vi velger et utvalg som er representativt i forhold til problemstilling og teoretiske perspektiver. Jeg hadde på forhånd definert noen kriterier for mitt utvalg. Jeg ønsket å intervju fire lærere som hadde deltatt på kurs i ”De utrolige årene”, og som helst hadde rukket å bruke strategiene over en periode. Jeg ville også intervju kontaktlærere, da jeg ønsket å gå inn på opplevelsene av effekt og nytteverdi for bruk på en hel elevgruppe. Utvalget mitt ble nesten slik jeg hadde definert det på forhånd. Tre av informanter fyller kriteriene fullt ut. De hadde arbeidet med ”De utrolige årene” over en periode på minimum et år, og alle tre hadde kontaktlæreransvar. Den siste informanten deltok i kurset nå, og hadde ikke kontaktlæreransvar. Hun hadde derimot deltatt i kurset tidligere, opp mot en elev. Jeg vurderte derfor hennes innsikt i programmet til å være på lik linje med de andre. Utvalget er også basert på tilgjengelighet, noe som er vanlig innenfor den kvalitative metoden. Selv om min oppgave verken fokuserte på personlige eller sensitive opplysninger var det vanskelig å finne informanter. Utvalget mitt er derfor strategisk på den måten at informantene mine er representanter for området jeg har fokus på, fremgangsmåten er basert på tilgjengelighet, fordi de informantene jeg har brukt var tilgjengelig for meg.

Jeg gikk frem på den måten at jeg tok kontakt med en mentor innenfor ”De utrolige årene”. Der fikk jeg tips om to skoler jeg kunne kontakte. Jeg tok kontakt med avdelingsledere på skolene, som igjen foretok en forespørsel ut blant de ansatte. På denne måten kom jeg i kontakt med mine fire informanter. En slik måte å komme i kontakt med informanter på, minner om det Thagaard (2009) omtaler som snøballmetoden. Denne fremgangsmåten går ut på at man tar kontakt med personer som har de relevante egenskapene, for så å be disse om

tips til andre aktuelle personer man kan ta kontakt med (Thagaard, 2009). En utfordring knyttet til dette, er i følge Thagaard (2009) at utvalget kan komme til å bestå av personer fra samme miljø. Mitt utvalg består i stor grad av personer fra samme miljø, da tre av fire informanter arbeider ved samme skole. Jeg er derfor klar over at jeg kan ha fått informanter som er preget av en kultur, og at jeg kanskje kunne fått annen informasjon gjennom å velge personer fra forskjellige skoler. Siden jeg ikke skulle gjennomføre en effektstudie, heller ikke en sammenligning mellom ulike skoler, velger jeg likevel å definere utvalget mitt som tilfredsstillende for min undersøkelse. Alle fire intervjuene ble gjennomført på skolene, etter ønske fra informantene. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, dette for at jeg selv skulle få mulighet til å konsentrere meg fullt ut om intervjuet, og for at jeg skulle være sikker på å få med all informasjon til bruk i analysene.

3.5 Analyse

I etterkant av hvert intervju transkriberte jeg selv intervjuet. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å få best mulig innsikt i datamaterialet mitt. Det å transkribere intervjuene selv, er også anbefalt av Dalen (2004). I analysearbeidet valgte jeg å benytte meg av elementer fra analyse av meningsinnhold (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2006). Analyse av meningsinnhold er vanlig innefor den fenomenologiske tilnærmingen, og i slike analyser er det innholdet i datamaterialet som er det sentrale. I mitt tilfelle det informantene fortalte i intervjuet (Johannessen et al., 2006). For få tak i meningsinnholdet organiseres datamaterialet i koder og kategorier, som igjen gir en oversikt over det forskeren mener er de viktigste temaene. Denne analysemetoden består av fire hovedsteg. I den første fasen er hensikten å bli kjent med datamaterialet, slik at man kan gjøre seg opp en mening om hvilke tema som er sentrale. Her fjernes også irrelevant informasjon (Johannessen et al., 2006). Neste fase innebærer en omfattende koding av datamaterialet. Gjennom en systematisk gjennomgang av materialet, avdekker forskeren de meningsbærende enhetene, og marker disse med koder. Koding er en prosess for å organisere meningsbærende informasjon, noe som igjen tillater forskeren å finne, fjerne og slå sammen alle tekstdeler som knytter seg til et tema (Johannessen et al., 2006). I den tredje fasen trekkes de meningsbærende enhetene ut, slik at man sitter igjen med et redusert datamateriale, ordnet etter kodene. Den tredje fasen går videre ut på å utvikle kategorier som er mer abstrakte enn de opprinnelige kodene (Johannessen et al., 2006) Etter at forskeren har funnet frem til de mest sentrale temaene kan datamaterialet settes sammen igjen, slik at nye begrep og beskrivelser kan tre frem. Det hele handler om å kode og kategorisere

data, slik at det blir mest mulig håndterlig. Hensikten er å finne essensen, eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring (Johannessen et al., 2006).

3.5.1 Analyse av mitt datamateriale

Det første jeg startet med etter å ha transkribert alle intervjuene var å lese gjennom alle transkripsjonene hver for seg. Dette for å danne meg et helhetsinntrykk av datamaterialet (Johannessen et al., 2006). Jeg noterte stikkord underveis, slik at jeg kunne gå tilbake å finne sentrale tema som gikk igjen hos alle informantene til slutt (vedlegg 4). I denne fasen gikk jeg også gjennom materialet og fjernet all informasjon som jeg ikke så på som relevant for problemstillingen (Johannessen et al., 2006). Etter å ha lest gjennom de transkriberte intervjuene, merket jeg meg at tema som bevisstgjøring, praktisk nytteverdi, relasjoner, klassemiljø, ros og oppmuntring, belønning og strategier for korrigerende av elever med atferdsvansker så ut til å være sentrale. I den neste fasen gikk jeg dypere inn i materialet, og systematisk kodet alle de utsagn jeg så som relevant (Johannessen et al., 2006). Jeg valgte å lage meg tabeller der jeg klippet inn sitatene, og ga hver av dem koder (vedlegg 5). Dette var en arbeidskrevende prosess, men samtidig fikk jeg enda bedre kjennskap til datamaterialet, og nye innfallsvinkler dukket stadig opp. Det å lage tabeller gjorde at materialet ble oversiktlig, og mer håndterlig å arbeide med. I denne fasen ble datamaterialet ytterligere redusert, gjennom at jeg slo sammen flere tekstelementer til et sitat, og fjernet informasjon som viste seg ikke å være relevant likevel.

Etter fase to, satt jeg igjen med et redusert datamateriale kun bestående av tekstelementer som jeg hadde identifisert som meningsbærende (Johannessen et al., 2006). I denne fasen kom kategoriene mine etter hvert frem. Jeg laget nye tabeller, der jeg forsøkte å samle de kodeordene som kunne inngå i en kategori (vedlegg 6). De første kategoriene jeg fant var: Bruk av strategier, Implementering, Klasseledelse, Helhetsinntrykk og Opplevd effekt. Jeg fant fort ut at disse ikke var tilfredsstillende, og måtte derfor gå tilbake til datamaterialet flere ganger før jeg fant de endelige kategoriene. Jeg fant ut at bruk av strategier ble en altfor omfattende kategori, implementering visste seg egentlig ikke å være særlig sentral, og heller ikke klasseledelse synes jeg var dekkende nok. Jeg fant også ut at lærerne snakket mye om relasjonsbygging og proaktive strategier i klasserommet, noe jeg ikke følte jeg fikk plassert under disse kategoriene. Etter å ha gått mange runder med meg selv og materialet, kom jeg til slutt fram til følgende kategorier og underkategorier: 1: Lærenes generelle opplevelse av ”De utrolige årene” 2: Bruk av ”De utrolige årene” for å forebygge atferdsvansker, med underkategoriene Gode relasjoner og Den proaktive læreren 3: Oppmerksomhet til ønsket

atferd, med underkategoriene Ros og oppmuntring og Bruk av belønning 4: Strategier for å håndtere atferdsvansker, med underkategoriene Korrigering og ignorering og Bruk av konsekvenser.

3.6 Etikk og forskerrolle

3.6.1 Etikk

Kvale og Brinkmann (2010) sier at etiske problemstillinger preger en intervjuundersøkelse fra start til ferdig rapport. Et viktig prinsipp er å sørge for at informantene gir informert samtykke til deltakelse i prosjektet. Dette innebærer at deltakerne gir sitt samtykke uten press fra forsker, og at de er informert om alt som har med deres deltakelse i prosjektet å gjøre. Informantene må også få vite at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet, dersom de ønsker det (Postholm, 2010). Det å gi deltakerne fullstendig informasjon på forhånd kan by på utfordringer i en kvalitativ undersøkelse (Thagaard, 2009). Jeg valgte en halvstrukturert intervjuform som fremgangsmåte, noe som gjorde at min masteroppgave trolig kom til å ta form underveis. For meg ble det derfor viktig å informere informantene om dette, slik at de var klar over det (Thagaard, 2009). Jeg løste dette ved å be om informert samtykke fra alle informantene, der jeg samtidig informerte om problemstillingen over (vedlegg 7).

Krav om konfidensialitet er også et grunnleggende etisk prinsipp. Dette innebærer at informantene har krav på at all informasjon blir behandlet konfidensielt, og at forskeren må anonymisere informantene når resultatene skal presenteres (Thagaard, 2009). Ingen av informantene er derfor gjengitt ved navn, heller ikke skole og kommune er oppgitt i presentasjonen.

I tillegg til dette er det også et viktig prinsipp at informantene ikke skal ta skade av å delta i forskningen (Thagaard, 2009). Dette innebærer at man som forsker må tenke gjennom hvilke konsekvenser det kan ha for deltakerne å delta, og videre vurdere hvordan deltakerne kan beskyttes mot dette. Jeg vurderte konsekvensene av å delta i mitt prosjekt som lite alvorlige. Oppgaven omhandler ikke sensitive personopplysninger, heller ikke sårbare, tabubelagte tema. Gjennom å sikre anonymiteten til informantene, og ha en god dialog med dem underveis, følte jeg at jeg ivaretok dette prinsippet på en forsvarlig måte.

Prosjektet mitt inneholder ikke personopplysninger, og er derfor ikke meldt inn til Norsk Vitenskapelige datatjeneste (NSD). I lov om behandling av personopplysninger står det at et prosjekt er meldepliktig dersom det skal behandle personopplysninger elektronisk eller det skal opprettes et personregister som inneholder sensitive personopplysninger (Lov om

behandling av personopplysninger, kapittel 6, § 31). For å være på den sikre siden, tok jeg også kontakt med NSD, og fikk da beskjed om at det ikke var grunn til å melde inn prosjektet.

3.6.2 Min rolle som forsker

Kvale og Brinkmann (2010) sier at forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten både på den vitenskapelige kunnskapen, og på de etiske beslutningene i et forskningsprosjekt. Forskerens tilknytning til miljøet er blant annet viktig (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle har jeg ikke forsket på egen arbeidsplass, heller ikke i et miljø der jeg til daglig befinner meg. Jeg kjente ingen av informantene fra før, og hadde derfor ikke noen personlig relasjon til dem. En utfordring i forhold til rollen som forsker kan være hvordan man blir oppfattet av informantene (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle kunne jeg kanskje risikere å bli oppfattet som en ”spion” fra kursholderne, for å sjekke om deltakerne faktisk bruker det de har lært. Dette kan ha vært med på å prege de svarene jeg fikk. For å prøve å unngå dette ble det viktig for meg som forsker at jeg klart og tydelig presenterte hensikten med intervjuet på forhånd (Thagaard, 2009). Etter å ha gjennomført intervjuene føler jeg meg ganske sikker på at jeg har fått ærlige svar fra informantene. Dette fordi jeg følte jeg greide å oppnå tillit til dem, samtidig som at jeg fikk reflekterte svar både om positive erfaringer, men også om utfordringer knyttet til programmet.

Min forforståelse var at jeg hadde stor tro på ”De utrolige årene”. Jeg har vært i praksis i en klasse der lærerne bevisst benyttet seg av strategiene, og ble den gang positivt overasket. Gjennom praksis i PP-tjenesten, møtte jeg lærere som ga uttrykk for at de var svært fornøyd med kurset og programmet, noe som gjorde at jeg nok hadde en viss forhåpning om at informantene mine også var det. For meg som forsker ble det derfor viktig å være bevisst på denne forforståelsen, å prøve å være mest mulig åpen for at mine informanter kunne ha en helt annen oppfatning enn meg. I følge Dalen (2004) vil forskeren alltid stille med en forforståelse til det fenomenet som skal studeres. Det sentrale er å trekke inn forforståelsen på en måte som åpner for størst mulig forståelse av informantene, deres opplevelser og uttalelser, i tillegg til å være bevisst på, og åpen om egen forforståelse selv (Dalen, 2004).

3.7 Studiens kvalitet

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2010). Pålitelighet er også et begrep som blir brukt i denne sammenhengen (Johannesen et al., 2006). I utgangspunktet omhandler dette hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt. Jeg har tidligere i kapitlet omtalt

kvalitativ forskning som forskning innenfor det konstruktivistiske paradigmet, der det sentrale er at kunnskap blir skapt i møte mellom forsker og informant (Postholm, 2010). Thagaard (2009) sier at prinsippet om at forsker og informant oppfattes som uavhengig av hverandre ikke er holdbart i kvalitative studier, og at det derfor må argumenteres for reliabilitet på andre måter. I følge Dalen (2004) vil det å beskrive hvert enkelt ledd i forskningsprosessen nøye, være med på å styrke oppgavens reliabilitet. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom metodekapitlet. Jeg har lagt vekt på en fyldig beskrivelse både av de valg jeg har gjort, og jeg har vært åpen rundt alle sider ved min forskningsprosess. Under intervjuene benyttet jeg meg av lydbåndopptak, noe som i følge Thagaard (2009) også styrker reliabiliteten, da dette gir et bedre grunnlag for å utvikle data som er mer uavhengig av forskerens oppfatning.

3.7.2 Validitet

Validitet er blant annet knyttet til forskernes tolkninger av data, og handler om gyldigheten av disse (Thagaard, 2009). Spørsmålet her vil være om de tolkninger forskeren har kommet frem til er gyldige i forhold til virkeligheten man har studert. Begrep som troverdighet blir også brukt (Johannesen et al., 2006). For å styrke et prosjekts validitet bør det foreligge begrunnelser og dokumentasjon for de tolkningene forskeren legger frem (Johannesen et al., 2006). Forskeren skal kunne beskrive prosessen frem mot et ferdig resultat. Dette har jeg ivaretatt gjennom å beskrive analyseprosessen grundig, samt legge ved eksempler på hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet mitt underveis. Forskerens grunnlag for å tolke dataene vil være forskjellig avhengig av om forskeren er i eller utenfor miljøet til daglig. Det vil derfor være viktig å presentere ståstedet sitt, slik at leserne selv kan vurdere validiteten av tolkningene, på bakgrunn av dette (Johannesen et al., 2006). Jeg har vært åpen om min relasjon til informantene og min posisjon i miljøet, samt min forforståelse for det hele. Sammenligning med andre studier kan også bidra til å styrke validiteten. Flere av mine funn bekreftes av andre studier gjort på området. Jeg har i tillegg til dette gitt informantene mine muligheten til å lese gjennom de tolkningene jeg har gjort, slik at de kunne si seg enig, korrigere og komme med tilføyelser dersom de følte at noe ikke stemte. Det å tilbakeføre resultatene til informantene vil i følge Johannesen et al. (2006) også styrke oppgavens validitet.

Dalen (2004) viser til hvordan man også kan drøfte validiteten av metodene som er brukt i datainnsamlingen. Grunnlaget for å kunne drøfte dette er at metodene er tilpasset den aktuelle undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretiske forankring. Jeg har ivaretatt dette gjennom at jeg valgte tema og problemstilling for undersøkelsen, før jeg tok de metodiske

valgene. Dette mener jeg har hjulpet meg til å velge den mest hensiktsfulle metoden i forhold til min oppgave.

3.7.3 Overførbarhet

Hvis resultatene av en undersøkelse er blitt vurdert som både pålitelig og gyldige, altså både reliable og valide, gjenstår det å vurdere om resultatene kun er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2010). I alt forskningsarbeid er hensikten på en eller annen måte å kunne trekke slutninger som går utover de innsamlede opplysningene (Johannesen et al., 2006). I kvantitative undersøkelser er det mulig å foreta en statistisk generalisering av funn fra et utvalg til en populasjon, dersom utvalget som er brukt er representativt for populasjonen. Dette er ikke mulig i kvalitative studier ettersom disse er basert på mindre, og ofte strategiske utvalg (Thagaard, 2009). I stedet er det mulig å vurdere om den tolkningen som blir utviklet i et prosjekt også kan være relevant i andre sammenhenger. Jeg kan ikke si at mine fire informaners opplevelser og erfaringer med bruk av ”De utrolige årene” er gjeldende for alle lærere som har deltatt på kurs. Jeg kan likevel anta at det mine informanter har erfart og opplevd også kan være gjeldende for andre lærere. Dette omtales av Postholm (2010) som naturalistisk generalisering. Informantene mine beskriver situasjoner som man ofte vil komme opp i når man arbeider med barn, og de erfaringene og opplevelsene som blir beskrevet kan etter min mening være til nytte både i forhold til andre lærere som har vært på kurs i ”De utrolige årene, og for andre voksne som arbeider med barn og unge i en eller annen sammenheng.

4 Presentasjon og drøfting av mine funn

I denne delen av oppgaven vil jeg med utgangspunkt i kategoriene jeg beskrev under metodedelen, presentere de funn jeg har gjort, samt drøfte dette opp mot relevant teori og litteratur. Jeg har valgt å behandle hver kategori for seg, og starter med en kort presentasjon av kategorien før jeg går videre til drøfting. Jeg bruker et utvalg sitat fra det transkriberte datamaterialet i presentasjonen av hver kategori. Der jeg føler det hensiktsmessig, bruker jeg også sitat fra informantene inn i drøftinga, dette for at deres stemme i størst mulig grad skal komme frem. Jeg har måttet foreta en plassmessig begrensning når det gjelder antall sitat i oppgaven. De resterende sitatene er derfor lagt ved som vedlegg, slik at lesere som ønsker det har tilgang til dem der (vedlegg 8). Sitatene står i den samme rekkefølgen som jeg presenterer kategoriene, slik at det skal være enkelt å finne dem. Jeg har valgt å benevne informantene som I1-I4. Stor skrift i sitatet betyr at informantene la ekstra trykk på disse ordene. Der det står klammer som [...], betyr det at jeg som forsker har tilføyd nødvendig informasjon for å gjøre det enklere å forstå sitatet.

4.1 Lærernes generelle opplevelse av ”De utrolige årene”

Denne kategorien inneholder lærernes generelle opplevelse av ”De utrolige årene”, og de opplevelser og erfaringer de har gjort seg med å bruke programmet i sin helhet. Målet med ”De utrolige årene” er å styrke lærernes klasseledelse, gjennom fokus på relasjoner og proaktive strategier, samt gi dem innføring i strategier til bruk i arbeidet både med å forebygge og redusere atferdsvansker hos elevene (Tveit, 2002). Mye av det lærerne forteller kan tyde på at hensikten med kurset og programmet i stor grad er oppnådd. De forteller at de opplever programmet som svært nyttig, og opplever å ha fått et praktisk og konkret verktøy som de kan bruke i sin hverdag som lærere.

I3: Det var jo liksom sånn, når du ble spurt første runde sånn hva... hva ønsker du ut av kurset liksom. Og da er det typisk lærere og... veldig praktisk og konkret sånn, vil ha noe verktøy. Vi vil ha et redskap vi kan bruke i hverdagen, ikke bare på teoriplanen, men som er lett å ta i bruk. Og det er det jo DEFINITIVT.

Informantene gir også uttrykk for at de opplever programmet som virkelighetsnært. Lærerne gir uttrykk for at strategiene i programmet både er velkjente og dagligdagse, men at de gjennom ”De utrolige årene” har blitt mer bevisst på bruken av dem, og blitt mer bevisst på hvordan de bør forholde seg til elevene.

I2: (...) og det er jo litt sånn dagligdagse ting også, det er jo veldig opp til virkeligheten. Ja, mhm. Mye av det er jo sånn... Det er jo ikke noe sånn hokus pokus det der Webster-Stratton, mye av det har du jo gjort fra FØR. Men det handler om å få satt ting i system, være bevisst på hva du GJØR.

”De utrolige årene” er et program for forebygging og behandling av atferdsvansker. Mine informanter beskriver i tillegg erfaringer som viser at programmet også kan ha en klar overføringsverdi til andre elever.

I2: Altså, det som jeg ser da, tidligere når jeg har hatt store atferdsutfordringer, så responderer de andre veldig godt på det også. På ros, og på en måte å bli enda bedre. (...) Alle vil jo gjerne bli sett og rost mest mulig, det er jo drømmen. (...) Så jeg synes... Det var det som på en måte slo meg mest også, når jeg begynte å bruke det i praksis. Hvor stor effekt det har på HELE barnegruppen, ikke BARE den som TRENGER det.

Selv om programmet oppleves som nyttig for alle elevene, fortalte tre av informantene at de opplever det som vanskelig å oppnå maksimal effekt for elever med sammensatte vansker, eller som på en eller en annen måte må ha ekstern hjelp i forhold til sine diagnoser. En av dem sier:

I4: Nei, det fungerer på ALLE, mer eller mindre gjør det. Men når du har elever som har... som sliter med en atferd på grunn av at de ikke har kontroll på seg SELV, da er det VERRE. Men du klarer hele tiden å få en bedre struktur på dem, sånn at du KAN få de til å fungere i en sosial sammenheng. Men du får ikke de til å bli SELVHJULPEN ser jeg.

Tre av informantene fortalte at ”De utrolige årene” har blitt en del av dem, en del av deres måte å arbeide med klassen på. Informant fire sier det slik:

I4: Sånn som jeg bruker Webster-Stratton [”De utrolige årene”] nå så flyter det inn i ALT JEG GJØR. På en naturlig måte. Du kan ikke si at det er Webster-Stratton og det er det ikke. Det flyter litt i hverandre på et vis. For det hører til hverandre. Hele det klasserommiljøet som vi har. Webster-Stratton er liksom inni det. Det er en naturlig del av vår hverdag.

Informantene gir også uttrykk for at de har opplevd god effekt gjennom å bruke strategier fra programmet.

I2: Men det var så veldig artig å se, at Webster-Stratton skulle hjelpe SÅ utrolig da. Vi ble jo nesten religiøs vi. Vi trodde jo nesten ikke at det var sant, at det GIKK an. Det gikk jo nesten ikke an å KJENNE igjen gutten fra året før.

4.1.1 Drøfting

Det informantene mine forteller her tyder på at ”De utrolige årene” oppleves som nyttig, noe som hjelper dem i hverdagen som lærere. Slik jeg forsto det var den praktiske nytteverdien av programmet både verdifull og etterlengtet. Lærerne virket svært fornøyd med å ha fått et praktisk og konkret redskap som de kan bruke. Som det fremgår av teorikapitlet har atferdsanalysen, som metodikken i programmet bygger på, vært utsatt for skarp kritikk her i Norge. På tross av dette har metodene fått mer og mer aksept, i hovedsak på grunn av de praktiske resultatene, og som et praktisk og metodisk arbeidsredskap for pedagogen (Farsethås et al., 2010) Et behov for fokus på effektive strategier i arbeid med atferdsvansker

har også vært et ønske både fra regjeringen, og fra lærerne selv (Kunnskapsdepartementet, 2009). Informant tre forteller også at dette er noe hun har savnet som lærer, og at forventningene hennes til kurset var å lære mer om dette, på et praktisk nivå. Som hun selv sier, lærerne ønsker noe praktisk og konkret som de faktisk kan bruke. Dette tyder på at mine informanter deler ønsket om fokus på slike strategier, og at det kan være riktig å fokusere mer på dette. Det ser også ut til at det Farsethås et al. (2010) skriver om atferdsanalysen, og dens aksept på grunn av sin praktiske nytteverdi, også gjelder for ”De utrolige årene”. Slik jeg oppfattet det, var den praktiske nytteverdien en av hovedårsakene til lærernes svært positive inntrykk av programmet. Det at tre av fire informanter sa at ”De utrolige årene” var blitt en del av dem, noe de bruker systematisk hele tiden, tyder også på at lærerne er tilfreds med programmet og at det er noe som oppleves positivt for dem å bruke. Informantene forteller også at de har brukt flere av strategiene i programmet før, men ikke så systematisk og bevisst som de gjør nå. Tveit (2002) sier, som jeg tidligere har skrevet, at ”De utrolige årene” ikke representerer noe nytt, mye av det har blitt brukt før, men at det er systematikken i det som er nytt. Det mine informanter sier, kan være med på å bekrefte at det kan være nyttig med en satsing på et slikt program, nettopp på grunn av denne bevisstgjøringen. Det at det i hovedsak er velkjente og trygge ting som er i fokus tror jeg også kan bidra til at programmet har fått den aksepten det ser ut til å ha fått. Det er ikke snakk om at man skal lære helt nye og fremmede måter å arbeide på, men slik jeg ser det en bevisstgjøring i hvordan man kan bruke velkjente og dagligdagse strategier på en mer systematisk og hensiktsmessig måte. Det kan fungere både som en bekreftelse på at det lærerne allerede gjør er fornuftig, samtidig som at noen lærere kanskje har behov for en slik bevisstgjøring. Som en av informantene selv sier:

II: Det er jo mange som gjør det, noen har det faktisk bak i ryggmargen fra de er født nesten. Også har vi jo da oss andre, som på en måte trenger litt mer hjelp på veien. Så det mener jeg så ABSOLUTT er viktig altså.

I tillegg til dette har informantene erfart at programmet ikke bare egner seg for elever med atferdsvansker, men at det kan brukes på hele elevgruppen. Lærerne beskriver blant annet hvordan alle elevene responderer på ros, og hvordan de bruker belønning på andre ting enn bare uønsket atferd. Informant fire forteller at hun bruker ”De utrolige årene” i hel klasse, dette for at de skal ha det best mulig sammen. Tveit (2007) sier om programmet at det i tillegg til å forebygge og redusere atferdsvansker, skal ha et forebyggende og læringsfremmende aspekt som kommer alle elevene til gode. Dette ser ut til å stemme godt overens med mine informanters opplevelser og erfaringer.

Mine funn støttes også av annen forskning på området. Flere undersøkelser slår fast at lærerne opplever ”De utrolige årene” som nyttig, og at de gjennom kurset har blitt mer bevisst på hva de holder på med (Adolfson et al., 2010; Busch & Smedsplass, 2007; Hutchings et al., 2007; Schanke, 2010). Schanke (2010) og Hutchings et al. (2007) sier også at deres informanter opplever programmet som nyttig for alle elevene i klassen.

Tre av lærerne fortalte at de har opplevd at det kan være vanskelig å oppnå optimal effekt for elever som har svært sammensatte vansker. Her ble blant annet Tourette syndrom, alvorlig atferdsforstyrrelse, og ADHD med tilleggsvansker nevnt som eksempler. Jeg har ikke funnet tilsvarende funn i andre undersøkelser. Baker-Henningham et al. (2009) fant derimot i sin undersøkelse at 8 av 14 lærere rapporterte om store forbedringer for de vanskeligste elevene. Det var imidlertid ikke oppgitt hvilke vansker disse elevene hadde. Rønhovde (2009) sier at barn med ADHD og Tourette syndrom ofte har vanskeligheter med årsakssammenhenger. Dette kan for eksempel føre til at det blir vanskelig å se hvilke faktorer som hører til hverandre. Det å skjønne sammenhengen mellom en hendelse og en konsekvens kan derfor være vanskelig. Rønhovde (2009) sier at flere derfor har gitt uttrykk for at barn med slike diagnoser ikke reagerer på samme måte som andre barn på atferdsmodifiserende tiltak. Dette kan kanskje være en forklaring på mine informanters erfaringer? Det kan fungere, men det er nødvendig å ta en del ekstra hensyn (Rønhovde, 2009). Både konsekvenser og belønning må komme mer umiddelbart enn for andre elever, slik at sammenhengen blir helt tydelig. Belønning og oppmerksomhet må også foregå oftere enn hos andre elever, noe som skyldes at barna ofte har et større behov for motivasjon fra omgivelsene (Rønhovde, 2009). Dette kan tyde på at det kan være mer krevende å oppnå effekt for enkelte elever, men at det med riktige tilpassninger likevel kan være mulig.

Denne kategorien viser lærernes mer generelle opplevelse av ”De utrolige årene” og hvilken nytte lærerne opplever at det har hatt for dem å bruke programmet. Videre vil jeg komme nærmere inn på de ulike delene av programmet for å få frem informantenes erfaringer og opplevelser knyttet til dette. Informantene var svært positiv til bruk av programmet, og beskrev stort sett positive erfaringer og opplevelser med det. Etter hvert vil det komme frem at det også finnes noen utfordringer som det kan være nyttig å være bevisst på.

4.2 Bruk av ”De utrolige årene” for å forebygge atferdsvansker

Gjennom å utvikle gode relasjoner til elevene, i tillegg til å skape et klassemiljø som er trygt, forutsigbart og strukturert, kan lærerne bidra til at en del atferdsvansker ikke får utviklet seg.

Dette vil også føre med seg noe positivt for klassen som helhet, da forutsigbarhet og trygge rammer er noe alle elever profiterer på. Det samme med gode relasjoner til læreren. Gjennom ”De utrolige årene” får lærerne innblikk i både viktigheten av relasjoner, og en innsikt i flere strategier for å skape trygge rammer for elevene. I dette kapitlet vil jeg fokusere på lærernes opplevelser og erfaringer med den forebyggende siden av programmet. Jeg har valgt å dele kategorien i to underkategorier: Gode relasjoner og Den proaktive læreren.

4.2.1 Gode relasjoner

Webster-Stratton (2005) sier at et godt forhold til elevene er alfa og omega. Lærere bør derfor anstrenge seg for å få til dette, av den grunn at et lærer-elev forhold som er bygd på tillit, forståelse og omsorg, fremmer elevenes samarbeidsvilje, motivasjon, letter læringen deres, og øker vedkommendes prestasjoner på skolen. En av informantene forteller at hun har hatt sine elever i flere år, og at de gode relasjonene til elevene var på plass før hun deltok i kurset. Hun sier likevel at hun er blitt mer bevisst på det, og forteller at hun kommer til å benytte enda flere strategier fra ”De utrolige årene” når hun skal i gang med ny klasse til høsten. De tre andre informantene forteller alle om hvordan de gjennom programmet har blitt mer bevisst på dette. Deres erfaringer er, slik jeg oppfattet det, at dette er et viktig fokusområde. Fokuset var ikke så mye på konkrete strategier, men jeg oppfattet likevel bevisstgjøringen gjennom programmet som nyttig.

I3: Å få tilliten deres liksom, det er... Gå tilbake dit liksom, til det grunnleggende. Det gjør jeg jo HELE tiden. Og hadde jeg ikke visst og kunnet det her, så hadde jeg sikker gått... (...) Man kunne helt sikker ha greid og hatt en fin klasse fordi, og alt det der, men jeg tror nok at det har HJULPET da. Det tar kortere tid kanskje og...

4.2.2 Den proaktive læreren

I tillegg til de gode relasjonene utgjør en rekke proaktive strategier grunnlaget i ”De utrolige årene”. Det å være proaktiv som lærer innebærer i følge Webster-Stratton (2005) at man gjør nødvendige grep i forkant, med sikte på å motvirke forhold som gjør det lett for barna å avbryte og forstyrre aktiviteten i klasserommet. En proaktiv lærer sørger blant annet for gode rutiner og timeplaner, sørger for gode overganger, regler, og er i forkant i stedet for å reagere i etterkant av elevenes negative atferd. Gjennom bruk av slike strategier vil lærerne kunne skape et trygt og forutsigbart miljø for elevene. Mine informanter sier at dette er noe de har fokusert mye på etter å ha vært på kurs i ”De utrolige årene”. Alle informantene beskriver blant annet hvordan de på ulike måter prøver å være i forkant for å unngå at det oppstår problemer.

I1: Når vi skal gå dit, hva kan skje da, og hva kan jeg gjøre i forkant. Det har jeg ikke vært så flink på. Har mer tatt det som det har kommet. Nå kjenner jeg at det har vært mye bedre. Nå snakker vi i forkant om hvordan vi skal oppføre oss når vi skal gå til gymsalen når vi skal på samlingsstund for eksempel. (...) Sånne ting har jeg blitt mye mer bevisst på altså, fått mer fokus på.

Flere av informantene beskriver også hvordan de arbeider for å skape mest mulig struktur i elevenes hverdag, gjennom bruk av regler og klare rutiner i klasserommet.

I2: Ellers i forhold til proaktive strategier, så er det jo det at vi alltid starter dagen likens. I lyttekroken der vi synger den samme sangen hver dag. Når vi har sunget sangen tar vi kalenderen... (...) Og så lager vi dagsplan. Da har jeg sånne plakater da som på en måte, hele dagen kommer opp i bildeform. (...) Og da har de... Det har vi inne i lyttekroken. Så i løpet av skoledagen da, så kan de hvis de blir usikker på hva de skal gjøre etter at vi har spist eller hatt friminutt, så kan de gå og se da.

Det blir også gitt uttrykk for at det å jobbe på denne måten er nødvendig for å få klassen til å fungere godt. Lærernes erfaringer med systematisk bruk av slike strategier er at det har en positiv effekt på miljøet i klassen, i form av blant annet mindre bråk og uro.

I2: For det som vi så det var jo at... Vi trodde jo at vi måtte helt opp i toppen av pyramiden å ha time-out liksom. Det måtte vi HELT sikker gjøre OFTE. Det vi SÅ, var jo at vi faktisk gjorde en så bra jobb i den nederste delen av pyramiden, og skapte gode relasjoner, så vi trengte så å si aldri i løpet av skoleåret å ha time-out.

4.2.3 Drøfting

Det er grunn til å tro at kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn, ser ut til å være avgjørende for samhandling og oppdragelse (Nordahl et al., 2005). Voksne som har en god relasjon til barn og unge ser ut til å oppleve mindre problemer knyttet til atferd. Det vil derfor være viktig å vurdere hva en relasjon til voksne egentlig vil si, samt vurdere hvordan gode relasjoner kan utvikles. Det er også den voksnes ansvar å skape de gode relasjonene til elevene. Nordahl et al. (2005) viser til flere forhold og prinsipper som er viktig i denne fasen, tillit er en av dem. Personer som har en god relasjon til hverandre vil ofte ha gjensidig tillit til hverandre. Jeg har tidligere vist til Hans Skjervheims (2002) kritikk av den instrumentelle måten å utøve pedagogikk på. Skjervheim (2002) sier i denne sammenhengen at tillitt ikke er noe du kan kreve, men noe du kan få på bakgrunn av dine handlinger. Dette viser at lærerne må handle på en måte som gjør at de får elevens tillit, de må gjøre seg fortjent til den. Informantene uttrykker som sagt at de er opptatt av å skape gode relasjoner til elevene, og at de er blitt mer bevisst på dette enn det de var før. Tillit blir blant annet nevnt som et viktig stikkord.

Det å se hver enkelt av elevene er også viktig for å skape en god relasjon til dem. Dette kan gjøres i form av å hilse på hver enkelt, gi dem et klapp på skuldra eller en positiv kommentar.

Informant to fortalte at hun møtte elevene på en slik måte fra dag en, og at hun dermed følte at hun greide å skape en god relasjon til dem allerede da. Hun utelukker ikke at det kan være sammensettingen av elever som er årsaken til det gode klassemiljøet, men har et håp og en tro om at det er på grunn av det fokuset hun har hatt. Hun ga hele tiden uttrykk for at hun hadde en svært rolig gjeng, og at det var lite utfordringer i klassen, noe som kan indikere at det hun tror og håper faktisk kan være tilfellet.

Det å anerkjenne elevene er også viktig. Barn med atferdsvansker er ofte vant til å bli kritisert og ydmyket (Webster-Stratton, 2005). For å bygge opp en god relasjon til disse barna er det derfor viktig å vise at du som lærer har tro på dem. Dette kan for eksempel gjøres ved å gi barna spesielle oppgaver, eller ved å oppmuntre dem til å hjelpe andre barn. Nordahl og Sørli (1998) fant i sin undersøkelse ut at forholdet mellom lærer og elev var vesentlig for å forstå problematferd. Funn fra deres undersøkelse indikerer at de elevene som viste mest alvorlig problematferd hadde et noe dårligere og mer anstrengt forhold til læreren sin, mens elever som følte seg verdsatt av læreren viste mindre tendenser til slik atferd. Det å anerkjenne elevene er slik jeg ser det en måte å verdsette dem på. Informant en fortalte om en elev som var svært negativ og lite villig til å gjøre noe på skolekjøkkenet. Slik jeg forsto det førte dette til en del bråk og uro rundt ham. Hun satte da opp en egen plan for denne eleven, for å få ham til å bli mer positiv. Gjennom å vise eleven at hun hadde tro på ham, at han var en person som hadde noe å bidra med på gruppa, greide hun å få ham til å oppføre seg bedre. Han begynte til og med å oppfordre andre elever på gruppa til å ta i et tak. Hun beskrev også hvor stolt og glad eleven ble over å bli anerkjent på denne måten. Eksemplet over kan være en indikasjon på hvor viktig dette er. Kanskje skal det ikke mer til en å få en anerkjennelse fra en voksen, få en bekreftelse på at noen har tro på deg?

Det å etablere gode relasjoner kan i følge Nordahl et al. (2005) føre til at de voksne kommer i posisjon til barna. Dette innebærer at de lettere kan snakke med barna, og stille krav til dem. Barna på sin side vil kunne være ærlig mot de voksne, og ta opp sine problemer med dem. Videre kan de voksne også stille forventninger til barna, og det vil være større muligheter for at disse blir innfridd (Nordahl et al., 2005). Informant to fortalte at hun kan gi beskjed til sine elever om hvordan hun vil at det skal være når det kommer vikarer inn i klassen, og har i etterkant opplevd at vikarene skryter av klassen hennes. Dette kan tyde på at hun har greid å opparbeide en så god relasjon til elevene sine at de faktisk ønsker å innfri forventningene hun har til dem. De ønsker at hun skal være fornøyd når hun kommer tilbake. Barn som ikke har en slik relasjon til de voksne vil i følge Nordahl et al. (2005) ikke ha noe å tape på å ikke

gjøre som de voksne forventer. Det kan være vanskelig å definere akkurat hva som gjør at en voksen kommer i posisjon til barnet, men faktorer som verdsetting, anerkjennelse, interesse for barnet og troverdighet blir nevnt som viktig (Nordahl et al., 2005). Informant to fremsto slik jeg oppfattet det som svært opptatt av det med troverdighet. Jeg lar henne selv beskrive dette:

I2: Nei, jeg har jo sagt litt i forhold til det med relasjonsbygging da. Det første møtet med elevene. På en måte vise dem respekt. Vise at du ser dem og på en måte vise varme da, huske på det. (...) Du må være EKTE der. Du kan ikke bare late som du er varm, ikke sant? Du må VISE at du bryr deg.

Gjennom dette sitatet er informanten inne på noe jeg mener må være essensielt i forhold til dette med relasjonsbygging. ”De utrolige årene” er et program som i stor grad baserer seg på ulike strategier og teknikker. I tillegg til bevisstgjøring av lærerne, vises det til flere strategier som kan brukes for å skape gode relasjoner (Webster-Stratton, 2005). Uansett mener jeg disse strategiene ikke vil være hensiktsmessige dersom læreren ikke er ekte. Jeg tror ikke det vil hjelpe å anerkjenne eleven, hilse på eleven hver dag eller vise interesse for elevens fritidsaktivitet dersom du ikke mener det. Etablering og opprettholdelse av gode relasjoner er i følge Nordahl og Sørli (1998) i liten grad en teknikk eller en metode. Dette fordi en slik prosess er avhengig av personlige og emosjonelle forhold. Jeg har tidligere vist til Skjervheim (2002) som sier at tillit er noe man blir verdig gjennom de handlinger en gjør, det samme mener jeg gjelder for de gode relasjonene. Teknikker og strategier for relasjonsbygging kan likevel være viktig i arbeidet, men for å få elevens tillit og for å få gode relasjoner som er ekte, må læreren også være ekte. Dette syns jeg min informant beskriver godt gjennom sitatet over.

I tillegg til de gode relasjonene utgjør forutsigbarhet og struktur en viktig del av grunnlaget i ”De utrolige årenes” forebyggende aspekt. Struktur på undervisning og atferd i timene danner rammeverket som skal støtte opp om elevenes læring. Det at du etablerer tydelige regler og struktur i klassen, har en forutsigbar timeplan, gir effektive beskjeder og forventer en bestemt atferd fra elevene betyr i følge Webster-Stratton (2005) ikke at du er autoritær og streng, men at du er proaktiv. Disse strategiene skal altså ha en forebyggende funksjon, og bruk av slike strategier kan ses på som et forebyggende arbeid (Nordahl et al., 2005). Et annet viktig kjennetegn ved proaktive strategier er at de som regel vil ha alle elevene som målgruppe.

Alle informantene uttrykker at de har blitt opptatt av å være i forkant av det som skjer. Dette gjelder både faglig, i forhold til det å forberede ungene på hva de skal gjøre, men også det å

selv være i forkant av en situasjon. Informant en beskriver hvordan hun gjennom ”De utrolige årene” er blitt mer i forkant av nye situasjoner. Før var fokuset mest på å forberede seg godt faglig, ikke så mye på det som foregikk i miljøet rundt. Hun beskriver hvordan hun nå forebereder elevene før de skal forflytte seg til andre lokaler, men også hvordan hun selv prøver å se for seg ting som kan gå galt. Dette kan tyde på at hun har blitt mer proaktiv i sin måte å lede klassen på. En slik måte å arbeide med elevene står i motsetning til en reaktiv klasseledelse, der man reagerer først etter at uønsket atferd har oppstått (Nordahl et al., 2005). Denne læreren fortalte at det var en god del utfordringer knyttet til atferd på trinnet, noe som kan tyde på at det er nødvendig å arbeide på denne måten. Diagnoser som for eksempel ADHD ble ikke nevnt, men for slike elever vil det være veldig nyttig med lærere som er proaktive. Disse barna vil ofte ha et ekstra behov for faste rammer og struktur. Rønhovde (2009) sier at barnet må vite når, hvor og hva som skal skje, og de må vite hvem de skal være sammen med for å føle seg trygge.

Rønhovde (2009) beskriver også hvordan man alltid bør komme barnet i forkant, før en problematisk situasjon oppstår. En av mine informanter beskriver hvordan hun har erfart hvor viktig det er å være forkant i forhold til sin elev med ADHD. Før han kommer med en kommentar til de andre må hun se det, og prøve å avlede ham. Barn med ADHD kjennetegnes blant annet ved at de kan være lette å avlede. Avledning kan derfor være en viktig strategi for å gjøre hverdagen best mulig for disse barna (Rønhovde, 2009). Det å være i forkant, forberedt på hva som kan skje, er slik jeg ser det nødvendig for å kunne foreta denne avledningen, og viser at det kan være viktig å bevisstgjøre voksne i skolen på dette. Kanskje vil det da være mulig å unngå at en del utfordrende situasjoner oppstår, noe som både kommer de elevene det gjelder, men også medelevene til gode. Informant fire beskriver for eksempel hvordan hun har opplevd en slik ringvirkende effekt i sin klasse:

I4: Men Webster-Stratton har gjort at vi klarer å overleve. Og at klassen har det VELDIG bra fortiden. De har det trygt, de har det godt, det er veldig stor trivsel. Og foreldrene hjemme sitter og er trygge, og de får hjem barn som trives nå. De får ikke hjem barn som sitter og gråter ved middagsbordet lenger. Så det har hjulpet oss til å finne en vei i hverdagen som vi kan overleve på. Og også gutten selv er mye mer fornøyd, har mye mer trivsel, har det mye mer ok. På grunn av at han... Det går jo på det her med forutsigbarhet.

Det å utarbeide regler og rutiner i klassen er også viktig for å skape et trygt og forutsigbart klassemiljø. Regler handler om hva elevene kan gjøre, og hva de ikke kan gjøre i timene. Dersom disse reglene fungerer godt, vil det forenkle hverdagen både for elevene og lærerne. Dette fordi den regelstyrte atferden vil være med på å fremme et godt miljø, samtidig som det

vil være med på å forebygge bråk og uro (Ogden, 2009). I sammenheng med regler kommer også rutiner. Rutiner er handlingsmønstre som gjentar seg rutinemessig, og som både er arbeidsbesparende og problemforebyggende når de fungerer. Rutiner gjør det enklere både for lærerne og elevene å forholde seg til hverdagen på skolen, noe som igjen henger sammen med et trygt og forutsigbart miljø. Informantene beskriver på ulike måter hvordan de har utarbeidet regler og rutiner som er tydelige for klassen, og at de er opptatt av at skolehverdagen skal være mest mulig forutsigbar for elevene. Jeg nevnte elever med ADHD tidligere i kapitlet, men dette vil være en fordel for alle elevene. En av informantene beskriver at hun allerede på skolens "bli-kjent" dag introduserte elevene for noen viktige regler. Den samme informanten beskriver også en rolig klasse med lite utfordringer, noe som kan tyde på at det har vært nyttig. Slik jeg ser det fikk hun allerede fra første dag skapt en forutsigbar ramme for klassen, og hun foreberedte elevene på hva som ville møte dem når de skulle begynne på skolen. Den samme informanten gir også uttrykk for å være svært bevisst på relasjonsbygging, noe som kan tyde på at det å arbeide bevisst med det grunnleggende i pyramiden er viktig. Det at den samme informanten fortalte at hun så å si aldri har hatt behov for å bevege seg oppover i pyramiden (vedlegg 2), støtter også opp om denne antagelsen.

Flere av informantene beskriver også bruk av dagsplaner med bilder som visualiserer dagen for elevene steg for steg. Disse er synlige i klasserommet til en hver tid. En av informantene beskriver i tillegg hvordan klassens assistent hver dag går gjennom dagen med en enkelt elev, der både forventninger og konsekvenser blir tydeliggjort. Informantene beskriver også at de opplever det som svært nyttig, og også nødvendig å arbeide på denne måten. Som jeg tidligere har vært inne på så er jo ikke dette noe nytt, heller ikke noe Carolyn Webster-Stratton har funnet på. Det er bevisstgjøringen rundt det som er viktig. Jeg lar en av informantene mine uttrykke dette:

I3: SPESIELT det her med det grunnleggende da. Med altså... Man sier jo at man alltid har jobbet mye med regler, jada. Kjempeviktig, mhm [ironisk]. Men så, ja, begynner man å gå inn på det da så ser man at det kanskje ikke er SÅ mye da. Så når du gjør det så, OI, har de så mye effekt ja. Så det... Tatt med deg reglene som du har brukt før og du har skrevet dem liksom. Men så nå er det liksom ungene sine ord, de har jobbet med dem. Og de har brukt MASSE tid på det. De har skrevet under og er opptatt av dem. Har fargelagt og pyntet slik at det er oversiktlig og. Så det... Du skjønner liksom hvorfor det er viktig.

Det jeg har drøftet under denne kategorien viser at proaktive strategier i klasserommet, samt det å skape gode relasjoner til elevene kan fungere godt i forhold til å forebygge en del atferdsvansker i skolen. Behov for andre tiltak vil sannsynligvis være tilstede, men det informantene mine forteller kan tyde på at det kanskje vil være mulig å redusere behovet for

mer atferdskorrigerende tiltak. Slik jeg ser det er det de mindre alvorlige utfordringene som kan møtes og forebygges på denne måten, utfordringer knyttet til bråk, uro og forstyrrelser. Nordahl og Sørli (1998) fant i sin undersøkelse at dette var de mest sentrale atferdsvanskene i konteksten skole. Dette understreker etter min mening behovet for en satsing på strategier som kan virke forebyggende for slike atferdsvansker, og at det kan være nyttig å bevisstgjøre lærerne på bruk av slike strategier. Mine informanters opplevelser og erfaringer kan tyde på at "De utrolige årene" kan være et godt bidrag i arbeidet.

4.3 Oppmerksomhet til ønsket atferd

Det neste kategorien omhandler bruk av ros, oppmuntring og oppmerksomhet til ønsket atferd. Webster-Stratton (2005) viser til at både egen og andres forskning (Wyatt & Hawkins, 1987; Martens & Meller, 1990, som sitert i Webster-Stratton, 2005) viser at lærere gir tre til femten ganger så mye oppmerksomhet til dårlig atferd som til god atferd. Oppmerksomhet er et virkningsfullt middel for å forsterke elevenes atferd, og oppmerksomhet kun til negativ atferd vil kunne forsterke denne, og føre til flere problemer for elevene og klassen (Webster-Stratton, 2005). Gjennom kurs i "De utrolige årene" forsøker man derfor å bevisstgjøre lærerne på dette. Strategier for å gi oppmerksomhet til den positive atferden er en viktig del av kurset, og ros og oppmuntring, samt ulike former for belønningssystem er vektlagt. Jeg har valgt å dele denne kategorien inni følgende underkategorier: Ros og oppmuntring og Belønning.

4.3.1 Ros og oppmuntring

Informantene beskriver alle hvordan de på ulike måter benytter seg av ros og oppmuntring i sitt arbeid med elevene, og hvilke erfaringer de har gjort seg gjennom dette. Flere opplever også at de har blitt mer bevisst på bruk av ros gjennom "De utrolige årene".

I1: Ja, det vil jeg si. Litt mer bevisst på hvilken ros du gir, NÅR man gir ros, og HVORFOR man gjør det. (...) Det holder jo ikke å si det [fint, bra etc.] vet du. Så det mener jeg selv at jeg er blitt mer bevisst på.

Informantene beskriver blant annet hvordan de i stedet for å fokusere på de elevene som ikke gjør det de skal, heller roser de elevene som gjør det de har fått beskjed om.

I4: Også det her med naboros og sånn. At du liksom, se nå er det faktisk den og den sitter sånn, har kommet i gang sånn, i lyttekroken, så flink du er til å bruke mikrofon, se de sitter med hendene i fanget eller... Ikke sant? Hvor jeg bruker bevisst sanne strategier da, har jeg gjort.

Flere av informantene beskriver også hvordan de prøver å gi positiv oppmerksomhet til foreldrene, slik at de også skal får beskjed om det positive som skjer på skolen.

I2: Nå begrenser det seg jo hvor mye tid man har til å gi tilbakemelding til hjemmet, men det som er veldig NYTTIG, er når du møter foreldrene på morgenen eller når de kommer og henter rett etter skoletid, at har det skjedd noe positivt så gir jeg tilbakemelding om det. Og først og fremst DET.

4.3.2 Bruk av belønning

Informantene beskriver også opplevelser og erfaringer knyttet til bruk av belønningssystem. En av informantene har ikke opplevd at hun har hatt bruk for dette enda, da på grunn av at de foreløpig responderer såpass bra på bruk av ros. De andre tre beskriver derimot flere erfaringer og opplevelser knyttet til bruk av belønning, både i forhold til enkeltelever, og for klassen samlet.

I4: Opp i det hele så har jeg et belønningssystem som går på at når han klarer å sitte... være i klassen en hel arbeidsøkt uten å forstyrre. (...) Om han får gjort oppgaven sin eller ikke, det er ikke det som teller, men han skal greie å være rolig uten å ødelegge for andre. Hvis han klarer det i ei arbeidsøkt, så får han en sånn billett. Og når han har samlet ti sånne billetter, så får han med seg en sånn superbillett eller et diplom som jeg skriver under på. (...) Også har jeg en avtale med hjemmet om at det er DE som gir belønninga. En belønning som Isak og foreldrene har blitt enige om på forhånd.

I3: Ja, strategier for at de skal jobbe fint og stille på pulten sin. Kan være i form av å stille lyset, lapper eller billetter og sånne ting. Få smilefjes på smartboardet når de kommer tidnok til timen, så får de belønning etter så og så lang tid.

En av lærerne beskriver at hun også har erfart at bruk av belønning kan by på utfordringer, og at hun har vært nødt til å gjøre om på en del strategier for å møte disse utfordringene. Selv om det kun var denne informanten som hadde opplevd dette, valgte jeg å ta med denne erfaringen i drøftingen. Jeg ser på det som en viktig erfaring, som det vil være viktig å være bevisst på for andre som skal benytte seg av slike strategier.

I3: Og jeg har jo hatt et par av de her guttene mine, som har innrømmet hjemme da, at de faktisk har prøvd å oppføre seg dårlig for å få egne avtaler med voksne. For å FÅ belønning, for å få... De ser jo at den som oppfører seg DÅRLIGST av ALLE, har mest fordeler. (...) Og det er det de sier hjemme de her, og da reagerer foreldrene. (...) DEN har jeg måttet jobbe mer med i neste runde. Hvis jeg får sånne... Hvertfall sånne elevgrupper.

4.3.3 Drøfting

Patterson (2002) sier som jeg tidligere har nevnt at enhver tilnærming vil ha best effekt dersom fokuset er på å forsterke den positive atferden hos barna, og beskriver hvordan det allerede fra barnet er nyfødt er viktig å bekrefte alle former for positiv kommunikasjon. Dette er også gjeldende i skolen. Hvilke type oppmerksomhet barna får, er en av de viktigste faktorene for å motivere elevene til å gjøre det bra på skolen. Jevnlig bruk av ros og oppmuntring bygger opp barnas selvspekt, bidrar til tillitt mellom elev og lærer, i tillegg til at slik oppmerksomhet bidrar til å forsterke elevens faglige og sosiale kompetanse (Webster-Stratton, 2005). Dette støttes også av Ogden (2009) som viser til det grunnleggende prinsippet

om at atferd eller handlinger som får oppmerksomhet, har en tendens til å gjenta seg. I skolen er det ofte slik at elever som kommer for seint, har glemt leksene sine eller som ikke følger med kommer i fokus. Disse elevene skiller seg fra de andre ved at de aktiviserer lærerens trang til å korrigere. Når elevene en sjelden gang kommer tidsnok til timen blir dette kanskje oversett, og eleven får ikke oppmerksomhet igjen før hun på nytt kommer for sent (Ogden, 2009). På den måten lærer eleven at det er slik hun oppnår oppmerksomhet. Med bakgrunn i dette er det viktig at lærerne er bevisst på hva de fokuserer på i klassen, og vurderer om det de fokuserer på faktisk er riktig (Ogden, 2009).

Mine informanter beskriver sine erfaringer med ros og oppmuntring som utelukkende positive, og at de gjennom bruk av ”De utrolige årene” har blitt mer bevisst på effekten dette har. En av informantene forteller blant annet at hun på forhånd ikke kunne se for seg at det bare gikk an å rose elevene. Etter selv å ha gjort seg erfaringer med det, forteller hun at hun opplever det som mye mer effektivt enn å kjeft på ungene. Også informant fire forteller om opplevd effekt av ros, og at hun heller fokuserer på det, i stedet for å kjeft på ungene. Dette kan tyde på at lærerne er blitt mer bevisst på hvilken atferd de fokuserer på, og at de prøver å gi oppmerksomhet til de elevene som oppfører seg fint. Dette opplevdes også som en nyttig måte å arbeide på. Mine informanter er heller ikke alene om å gi uttrykk for dette. Adolfsen et al. (2010) fant i sin undersøkelse at ros og oppmuntring ble vurdert som noe av det viktigste lærerne lærte på kurs i ”De utrolige årene”. Schanke (2010) skriver at alle hans ti informanter beskriver aktiv bruk av ros. Baker-Henningham et al. (2009) og Hutchings et al. (2007) viser i sine undersøkelser at lærerne som deltok på kurs, i ettertid brukte flere positive strategier enn negative strategier og straff. I følge Ogden (2009) har ros og bekreftelse vært et av pedagogikkens best kjente og mest anerkjente virkemidler, både blant forskere og praktikere. Mine informanters erfaringer, sammen med resultater fra undersøkelsene nevnt over, ser ut til å bekrefte at det er noe i denne påstanden. Informantene mine beskriver hvordan de opplever at elevene responderer positivt på det å få ros når de oppfører seg fint, eller jobber godt med oppgavene sine. Her ser vi eksempler på en positiv forsterkning, ved at lærerne i form av å rose elevene, tilfører en stimulus. Disse erfaringer kan også tyde på at dette ikke bare gjelder atferdsvansker, men også i forhold til å få elevene til å jobbe godt med det rent faglige.

En av strategiene lærerne får innføring i gjennom ”De utrolige årene” er det å rose sidemann, eller naboros som en av mine informanter kaller det. Dette går som allerede nevnt ut på å gi ros til elever som gjør det de skal, i stedet for å fokusere på de elevene som ikke gjør det. På den måten blir det den positive atferden som får oppmerksomhet her også, samtidig som de

elevene som for eksempel ikke sitter på plassen sin får en påminnelse på hva som forventes av dem for å få oppmerksomhet. Dette er en strategi som informantene gir uttrykk for å ha svært positive erfaringer med. Alle fire beskriver hvordan de aktivt prøver å gi ros til ønsket atferd, eksempelvis gjennom å skryte av de som rekker opp hånda, eller har jobbet godt i timen før. Dette kan knyttes opp mot det Bandura (1977) kaller vikarierende forsterkninger. Det er som jeg tidligere har nevnt ikke bare de konsekvensene barna opplever direkte som vil være med å påvirke deres atferd, også konsekvenser de observerer at andre får. Ved å se at noen barn får ros og bekreftelse, vil det være sannsynlig at andre barn oppfører seg på samme måte, for å få den samme oppmerksomheten selv. Mine informanter beskriver hvordan de gjennom å rose, for eksempel opplever at flere og flere kommer til ro, og at de faktisk sitter og venter på å få den samme rosen de også. Disse erfaringene kan være med på å støtte teorien om at vikarierende forsterkninger også er viktig i arbeidet med å forsterke ønsket atferd, og at det kan ha god effekt.

En mer konkret måte å gi oppmerksomhet til ønsket atferd på er å bruke belønning. I følge Nordahl et al., (2005) er det vanlig å skille mellom to tilnærminger til belønning. Belønningen kan for eksempel gis som en overraskelse til elevene. Et eksempel på dette er å gjøre som en av mine informanter gjorde da hun lagde vafler til elevene for at de hadde vært flinke til å lese over en periode. Den andre tilnærmingen er mer systematisk, og er avtalt med elevene på forhånd. Her kommer bruk av klistremerker og poeng inn (Nordahl et al., 2005). Det er denne tilnærmingen lærerne gir uttrykk for at de bruker mest. De tre lærerne som bruker belønningssystem bruker det på ulike måter, men det som går igjen hos alle tre er bruk av klistremerker eller smilefjes, som igjen resulterer i en større belønning når elevene har oppnådd et visst antall fjes eller merker. Belønning brukt på denne måten vil også fungere som en positiv forsterker på elevens atferd (Svartdal & Holt, 2010). På samme måte som med ros tilføyer læreren, gjennom belønningen, en stimulus, og barnets atferd vil mest sannsynlig gjentas som et resultat av dette. Informantenes erfaringer kan tilsi at dette ikke bare gjelder for endring av atferd, men også for andre områder i skolehverdagen. Noen eksempler går ut på å bruke belønning for å få elevene til å lese, gjøre ferdig en oppgave eller samarbeide med andre. Dette indikerer at belønningssystem ikke bare kan brukes i forbindelse med atferdsvansker. Prinsippet blir jo det samme. Uansett hva det er læreren ønsker at eleven skal utvikle seg i, så vil bruk av et slikt system kunne fungere som en positiv forsterker, og en ekstra motivasjon for elevene til å jobbe med det. En av informantene sier det slik:

I4: Ei snill, eller ei stille... En stille, rolig elev som bestandig gjør det en skal på det peneste vis, ikke sant? Den ville jo ha klart og oppspart ti sånne lapper i løpet av EN skoledag, men det er ikke hensiktsmessig. Men kanskje det er noe annet denne eleven har behov for. Kanskje det er at eleven trenger å øve seg i det å samarbeide med sidemann. Hjelpe sidemann, ikke sant? (...) Sånn at alle har et eller annet du kan bruke det på.

Alle lærerne gir uttrykk for at det er viktig å være bevisst på hva det er elevene blir belønnet for. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom informantene som fortalte at eleven får belønning for å sitte i klasserommet en arbeidsøkt, uavhengig av om han klarer å bli ferdig med oppgaven. Det helt konkrete målet er å sitte i ro på pulten, eller å sitte fint i lyttekroken, som en annen informant beskrev. Elevene selv vet også hva det er de må gjøre for å oppnå belønning. Dette er som nevnt i teoridelen viktig for at opplegget skal ha effekt. I følge Bandura (1977) er læring gjennom konsekvenser i stor grad en kognitiv prosess, og en slik arbeidsmetode vil ikke ha hensikt dersom barnet ikke er bevisst på hva de må gjøre.

Selv om lærerne i hovedsak ga uttrykk for at dette er en strategi som fungerer, fikk jeg likevel et innblikk i at den kan by på utfordringer. En av informantene fortalte som sagt at hun opplevde at enkelte elever i klassen begynte å oppføre seg dårlig fordi de ville ha belønning. De så at den eleven som kanskje oppførte seg dårligst i klassen fikk mest fordeler, og oppnådde goder som de andre elevene også kunne tenkt seg. Slik det kom frem gjennom informantene lå denne utfordringen i at ikke alle greide å forstå bakgrunnen for det som skjedde. De andre elevene greide ikke å forstå hvorfor den eleven skulle få de belønningene han fikk. Som informantene selv sier:

I3: Altså, han kan ha så EKSTREM oppførsel at de klarer ikke SKJØNNE at han faktisk oppførte seg bra i lyttekroken. Det var det som var målet, men i friminuttet så var han helt grusom. (...) Jeg skjønner at det er vanskelig for dem å se nyansene i det.

Webster-Stratton (2005) beskriver en god belønningsplan som en plan som tar hensyn til de små trinnene som er nødvendig for å nå et mål. For elever som har atferdsvansker av mer alvorlig grad vil det ikke være hensiktsmessig å ta tak i alt på en gang. Hensikten er å sakte, men sikkert gjør fremskritt, for til slutt å nå et ønsket mål (Webster-Stratton, 2005). På den måten blir det tydelig for eleven hva som må gjøres for å få belønning (Bandura, 1977), i tillegg til at eleven faktisk har mulighet til å oppnå belønningen. Informantene min hadde altså laget en hensiktsmessig belønningsplan i forhold til kun å fokusere på å oppføre seg bra i lyttekroken, men opplevde at andre elever ikke forstod dette, på grunn av at eleven har atferdsvansker som kommer til syne på mange flere områder enn akkurat der. Webster-Stratton (2005) sier at dette sannsynligvis ikke kommer til å skje, spesielt ikke hvis klassen er informert på forhånd. Min informants erfaring viser at det faktisk kan skje. Webster-Stratton

(2005) drøfter dette med rettferdighet i klasserommet og peker blant annet på at det ikke er urettferdig at en elev med lese- og skrivevansker får ekstra veiledning, eller at et barn med funksjonshemming får fysioterapi. Hun sier også at på samme måte som en doktor gir medisiner for bestemte sykdommer, må læreren kunne utarbeide individuelle strategier for elevene avhengig av deres behov. Det at en lærer skal utarbeide individuelle strategier og legge til rette for hver enkelt elevs behov er selvfølgelig viktig. Det er nok også riktig at enkelte elever har mer behov for belønning og oppmerksomhet enn andre, men jeg ser likevel at det kan være vanskelig å forklare at dette er rettferdig overfor medelevene. Jeg tror ikke noen elever vil synes det er urettferdig at en elev må ha rullestol, men jeg skjønner at de synes det er urettferdig at en elev som kanskje har slått, sparket og kastet stein etter dem i friminuttet, skal få dra i badeland, "bare" fordi han satt fint i lyttekroken. Det tror jeg krever en god del mer forklaring og forarbeid fra lærerens side for å forstå. Min informants erfaring kan fungere som en indikasjon på dette.

Informanten forteller hvordan de møtte denne utfordringen blant annet gjennom at foreldrene sto for den store belønningen, slik at den ikke ble synlig for de andre i klassen. Det å sende med belønningen hjem kan i tillegg fungere som en ekstra forsterkning for barnet. Dette fordi barnet gjennom foreldrene kan få ekstra oppmerksomhet og anerkjennelse. Det vil også bidra til å styrke forholdet mellom foreldrene og læreren, gjennom at foreldrene blir involvert i det som skjer på skolen (Webster-Stratton, 2005). Dersom det i tillegg fører til at belønningen får mindre fokus på skolen, slik at utfordringer som beskrevet over ikke oppstår, er dette kanskje et godt alternativ?

Hun beskriver også positive erfaringer med å gi alle elevene mulighet til å oppnå belønning. Det kan virke som at dette fører til mer aksept. Informant fire gir også uttrykk for at hun har positive erfaringer med å gi belønning til alle, ut fra de behovene hver enkelt har. Hun sier det slik:

I4: Også det er med at når en lager belønningssystem... Det er klart at enkeltunger må kanskje ha noen spesielle belønningssystem, men så tror jeg det er lurt å ha noe sånn at alle ungene føler at de har mulighet til å oppnå et eller annet.(...) Så det der med å respektere at man er ulik er viktig. Og å oppmuntre ut fra hva man trenger å utvikle seg i da. Da vil en kanskje også unngå det som vi snakket om i sted, at er det ikke noen unger som aldri får belønning, og kanskje da begynner å få dårlig atferd fordi at de vil ha belønning.

Dette vil, som informantene selv også påpekte, være ekstra arbeidskrevende, men til gjengjeld kan man kanskje unngå slike utfordringer. Det jeg tenker om dette er at det da krever at læreren virkelig setter seg nøye inn i hver elevs situasjon, slik at hver enkelt elev faktisk får

belønning for noe den eleven har behov for å utvikle seg i. Det bør ikke bare bli slik at man gir belønning for å gi belønning. Da ser jeg for meg at hensikten kanskje kan bli forsvinne litt bak alle belønningssystemene. På den andre siden tror jeg det kan være fullt mulig å få til, det er jo slik at alle har et eller annet de kan bli bedre på. I tillegg tror jeg, som flere av informantene også var inne på, at den gode dialogen er viktig. Selv om det kan være vanskelig mener jeg det er viktig å prøve å få elevene til å forstå at noen elever faktisk trenger et belønningssystem for å greie å endre atferd. Vi er forskjellig og har forskjellige behov, og det er viktig å utvikle en forståelse for dette blant elevene. Det at alle i tillegg har mulighet til å oppnå en liten belønning av og til, kan kanskje føre til at elevene lettere respekterer dette, da det sannsynligvis vil føles mindre urettferdig enn hvis de ikke får noen goder i det hele tatt.

4.4 Strategier for å håndtere atferdsvansker

På tross av bevisst arbeid med proaktive strategier, relasjonsbygging, og bevisst fokus på positiv atferd, vil det en eller annen gang oppstå atferdsvansker som læreren må håndtere. Etter at lærerne er blitt introdusert for strategiene jeg til nå har vært innom, følger derfor strategier med dette som hensikt. Eksempler på slike strategier er korrigerende, ignorering, bruk av konsekvenser og time-out (Webster-Stratton, 2005). Mine informanter opplever også, i variert grad, at de har utfordringer knyttet til atferdsvansker i klassene sine, og beskriver hvordan de blant annet bruker ”De utrolige årene” for å møte disse utfordringene. Jeg har valgt å dele denne kategorien inn i disse underkategoriene: Korrigerende og ignorering og Bruk av konsekvenser.

4.4.1 Korrigerende og ignorering

Jeg har tidligere vært inne på oppmerksomhetsprinsippet, og at forskning viser at atferd som får oppmerksomhet har større sannsynlighet for å bli gjentatt. Webster-Stratton (2005) sier at elever som kun i liten grad forstyrrer med sin upassende atferd, kan håndteres gjennom at læreren styrer dem på rett spor igjen, gjennom for eksempel å peke på reglene, si elevens navn, eller gi dem et klapp på skuldra. Det å ignorere uønsket atferd kan være en annen effektiv måte å redusere denne typen atferden på, nettopp ved at atferden ikke får oppmerksomhet. Mine informanter beskriver hvordan de bruker korrigerende og ignorering i sitt arbeid med elever med ulike typer mindre alvorlige atferdsvansker.

I2: Vi har jo en [plakat med regler] hengende oppe på veggen. Og da kan vi liksom bare si, hva står der, hva skal du gjøre nå? Og skryte av de som klarer det da. Eller du kan si til dem som ikke klarer det så kan du bare si navnet og be dem se på plakaten. Og det kan være nok. Da unngår du det der da, på en måte å kjeffe på den ungen da, eller heve stemmen. Men du kan på en måte henvise til en klasseregel i stedet.

I3: Det er jo de små tingene vi kan ignorere. Jeg har en som for eksempel er veldig urolig i kroppen sin. Jeg tillater IKKE at klassen sitter oppå pulten, eller under pulten og sklir og sånn, men med enkelte... med HAM, så kan jeg LANGT ignorere at han sitter veldig urolig, sklir opp og ned og sitter og ligger. Altså, det går GREIT, og det vet de andre også.

4.4.2 Bruk av konsekvenser

Bruk av ignorering, korrigerende, advarsler og påminnelser vil ikke alltid være tilstrekkelig for å håndtere alle elever med atferdsvansker. Til tross for aktiv bruk av slike strategier vil det forekomme at enkelte elever forstetter med den uønskede atferden. Dersom dette skjer vil lærerne ha behov for andre, mer inngripende strategier. Det er da det i følge Webster-Stratton (2005) er nødvendig å innføre negative konsekvenser. Informantene mine beskriver også bruk av ulike konsekvenser, og opplevelser og erfaringer de har med å bruke dette.

I4: Og samme med det her med valg. I dag så hadde vi skolekjøkkenet, og da gikk jeg en runde med hele klassen, pluss at jeg hadde en egen runde med gutten. (...) Da fikk han beskjed om, en advarsel, neste gang må du UT og jobbe med oppgaver sammen med Gunnar, som er assistenten. Og han klarte seg i en halvtime, så tok det av. Så da fikk han en advarsel, men det hjalp ikke. Så sa jeg, nå er valget ditt, enten kan du være her og følge reglene for skolekjøkkenet, eller så må du gå ut med Gunnar, men det er DU som bestemmer. Og han klarte ikke å roe seg ned, og da måtte han gå ut. TVERT, uten noe spørsmål. Og da gjør han det. Han vet at sånn er det bare.

Den mest alvorlige konsekvensen lærerne lærer å bruke gjennom kurs i ”De utrolige årene”, er time-out. Denne strategien er ment for elever med aggressiv og utagerende atferd mot andre elever og lærere (Webster-Stratton, 2005). Mine informanter forteller at dette er en strategi de av ulike årsaker ikke har benyttet seg særlig av. Faktorer som manglende behov, mangel på forståelse hos barna, og praktiske forhold som gjør den vanskelig å bruke, blir nevnt som årsaker til dette. Her er et eksempel:

I1: I starten når vi startet opp med dette, så hadde vi time-out som en sånn ytterste konsekvens. Da var vi to stykker som jobbet med to unger, og eneste plassen vi kunne ha dem var i garderoben. Det er klart at det fungerte jo IKKE. Fordi når to stykker skal sitte der samtidig, og de giret seg opp så veldig selv om de satt sånn [viser lengden med hendene]. (...) Så den time-outen fungerte ikke sånn som den skulle nei. Det ble... For den ene ble det nesten som en kosestund, for da fikk han nemlig sitte med en voksen, sitte og prate om alt annet. Så da slapp jo han å jobbe.

Kun en av informantene fortalte at hun har benyttet seg av time-out, men kun tre ganger. Hun fortalte at det var vanskelig for eleven å forholde seg til dette, men at det gikk greit den siste gangen. Etter dette har det ikke vært nødvendig for henne å gå så langt som til time-out. Hun beskriver sin erfaring slik:

I4: Vi har kun vært nødt til å bruke time-out tre ganger. Den første gangen var dette vanskelig for eleven. Han ønsket ikke å sitte rolig på avtalt skjermet sted, og prøvde å få oppmerksomhet ved å lage masse lyder og uro ved å dunke i veggen. Han fikk et minutt ekstra tid pga dette. Neste gang vi benyttet time-out, ville han heller ikke sitte rolig, og protesterte. Han satte seg

motvillig på avtalt sted, og det gikk noe bedre enn sist. Siste gangen vi benyttet time-out, satte han seg uten protester og han satt faktisk rolig i 3 minutter.

4.4.3 Drøfting

Som sagt vil en som lærer alltid kunne møte elever med atferdsvansker, og dermed ha behov for noen strategier eller metoder for å håndtere dette. Dette kan gjøres på mange måter, og strategiene som er foreslått gjennom "De utrolige årene" er en måte. Webster-Stratton (2005) er opptatt av at man som voksen skal forsøke å gjøre minst mulig inngrep i slike situasjoner. Mindre strenge konsekvenser og mindre harde straffer bør alltid prøves først, før de mer negative konsekvensene som tap av privilegier og tenkepause blir i verksatt. De minst forstyrrende strategiene lærerne lærer å bruke gjennom "De utrolige årene" er ulike korrigerende strategier og ignorering. To av informantene mine beskriver blant annet hvordan de bruker klassens regler og rutiner i dette arbeidet. I stedet for å kjeft på eleven som ikke følger med, beskriver informantene hvordan de heller prøver å henvise til reglene, si navnet til eleven det gjelder, og be eleven se på plakaten med regler. Informant to beskriver også hvordan hun nå bare kan gå bort til en elev og kremte litt bak ryggen hans, så er det nok. Bruk av non-verbale signal som klapp på hodet eller skuldra blir opplevd som positive, sett i forhold til det å bruke stemme eller å gi kjeft. Fordelen med en slik tilnærming er i følge Webster-Stratton (2005) at fokuset ikke blir så tydelig på elevens uønskete atferd, samtidig som at det heller ikke forstyrrer klassen i sitt arbeid. Dersom lærerne i stedet hadde kjeftet på eleven ville fokuset både på eleven og den uønskede atferden blitt større, og det kunne også ført til at de andre elevene ga oppmerksomhet til elevens atferd i form av for eksempel å le. Dette kunne igjen virket som en positiv forsterker for denne eleven, ettersom han da ville fått oppmerksomhet for sin oppførsel fra de andre. I følge Webster-Stratton (2005) er en av de mest effektive korrigerende strategiene å gi ros til sidemann. Jeg har i forrige kapittel vist til at mine informanters erfaringer med bruk av denne strategien kan tyde på at dette oppleves som effektivt også av de som bruker strategien.

Mine informanter beskriver også hvordan de bruker ignorering på enkelte typer atferd, og at de opplever at dette virker. Informant to fortalte for eksempel hvordan hun gjennom å ignorere en elev som stadig vekk prøvde å stikke av fra klasserommet, opplevde at han etter hvert sluttet med dette. Gjennom hennes beskrivelse kan det tyde på at denne eleven ønsket oppmerksomhet fra læreren, men sluttet med det da han fant ut at det å stikke av ikke ga den oppmerksomheten han ønsket. Informantene beskriver også hvordan de ignorerer elever som ikke rekker opp hånda, sitter urolig på stolen, eller ligger på gulvet og ruller. Dette kan knyttes opp mot atferdsanalyse og begrepet negativ straff (Svartdal & Holt, 2010). Gjennom å

ignorere eleven som stikker av fra klasserommet fjerner læreren en stimulus, i form av for eksempel å løpe etter eleven ut av klasserommet. Hennes erfaring er at det virker, noe som tyder på at det å unngå å gi oppmerksomhet til slik atferd kan være hensiktsmessig. I slike tilfeller er det derimot viktig å finne noe annet å gi eleven oppmerksomhet for, være rask med å gi oppmerksomhet til positiv atferd, slik at eleven lærer at det er det som skal til for å få lærerens oppmerksomhet (Webster-Stratton, 2005).

Alle informantene er tydelig på at atferd som kan være skadelig for andre barn, voksne eller omgivelsene ikke kan ignoreres. Som informant en påpeker klart og tydelig, du kan ikke ignorere en elev som gjentatte ganger roper hore etter deg. Dette støttes også av Webster-Stratton (2005), som sier at det må skje en nøye utvelgelse av hvilken atferd som kan ignoreres, og at det å ignorere all atferd ikke er en hensiktsmessig måte å bruke denne strategien på. Dette tror jeg også er viktig. Informant tre forteller blant annet at hun har opplevd lærere som har ignorert alt. Det at elever spiller kort i timen i stedet for å jobbe, eller blir borte fra klasserommet i en hel time. Dersom dette skjer kan det være et tegn på at prinsippet om ignorering ikke har blitt forstått riktig. Jeg tror derfor at det er viktig med en bevisstgjøring på dette, slik at helhetsforståelsen er til stede hos lærerne før de begynner å bruke slike strategier.

Nordahl et al. (2005) skriver at ignorering mest sannsynlig er den vanskeligste strategien å bruke. Dette skyldes blant annet at eleven ofte vil trappe opp den negative oppførselen, før den etter hvert avtar. Dette kan oppleves som utfordrende og belastende for både elev og lærer. Opplevelsen informant en hadde med å ignorere en av sine elever kan stå som et eksempel på dette. Til tross for gjentatte forsøk på ignorering, opplevde denne lærerne å bli kalt grove ting av eleven, noe som gjorde at hun til slutt måtte stoppe prosessen. Webster-Stratton (2005) sier at en forverring i elevens atferd er et signal til læreren om at strategien fungerer. Dette kan knyttes opp mot behovet for oppmerksomhet, gjennom at eleven ikke er vant til å bli ignorert, og dermed prøver alt for å oppnå oppmerksomhet fra læreren. Læreren i dette eksemplet opplevde også at eleven fikk oppmerksomhet fra de andre i klassen, noe som kanskje fungerte som en ekstra forsterker for den uønskede atferden. Oppmerksomhet fra andre elever vil i følge Webster-Stratton (2005) føre til at ignoreringen slår feil ut, noe som mest sannsynlig kan bekreftes gjennom opplevelsen til denne informanten. Min informant er heller ikke alene om denne erfaringen. Schanke (2010) skriver at også flere av hans informanter opplever denne strategien som nyttig og effektiv, men at den også oppleves som krevende. Her blir også årsaker som at det er vanskelig og holde ut, og at det ikke er mulig å

ignorere alle typer atferd nevnt. Dette støttes også av undersøkelsen utført av Baker-Henningham og Walker (2009).

Uansett hvor bevisst og konsekvent en lærer er med bruk av korrigerende og ignorerende, er det vanskelig å komme bort fra at det vil forekomme tilfeller der elever vil fortsette med sin negative oppførsel, og det vil være behov for å sette i verk alvorligere konsekvenser. En konsekvens er noe barnet ikke vil at skal skje, og kan for eksempel gå ut på at elevene må stå bakerst i rekka eller miste tid på pc (Webster-Stratton, 2005). Viktig i denne sammenhengen er det å understreke at dette ikke skal være en straff som skal krenke barnet fysisk eller psykisk (Ogden, 2009). Reaksjonen skal være atferdskorrigerende, heller enn å ha en opptrappende effekt, og de negative konsekvensene skal utføres på en nøytral og kontrollert måte.

Informantene beskriver hvordan de først gir elevene advarsler om hva som kommer til å skje dersom de ikke oppfører seg på ønsket måte, og at elever som ikke etterfølger disse beskjedene, får ulike former for konsekvenser. Informant fire beskriver for eksempel hvordan hun etter først å ha gitt eleven en grundig gjennomgang av forventet oppførsel på skolekjøkkenet, advarsler ved uforsvarlig oppførsel, til slutt sender eleven ut på grupperommet, for å jobbe med oppgaver sammen med assistenten. Læreren iverksetter her en negativ straff, der en stimulus i form av at gutten må forlate skolekjøkkenet til fordel for oppgaver på grupperommet, tilføres (Svartdal & Holt, 2010). Det er tydelig har informert gutten på forhånd, både om forventet atferd og konsekvensene ved ikke å oppføre seg slik, kan tyde på at hun også har det kognitive aspektet knyttet til sosial læringsteori i fokus (Bandura, 1977). Som jeg tidligere har skrevet er effektene av en konsekvens, i følge Bandura (1977), ikke gyldige så lenge ikke barnet vet nøyaktig hva som forsterkes. I dette tilfellet har gutten på forhånd fått vite hvordan det forventes at han skal være på skolekjøkkenet, og vet dermed hvorfor den negative konsekvensen kommer. Både informant tre og fire forteller om elever som til dels kan være en fare for sine medelever ute i friminuttene. En konsekvens for slik oppførsel er at elevene ikke får være ute i neste friminutt.

Både Webster-Stratton (2005) og Bandura (1977) viser til viktigheten av at barnet må forstå hva slags atferd som forsterkes, og at de må se de negative konsekvensene som et direkte resultat av sin atferd. På tross av dette har flere av mine informanter opplevd at dette har vært vanskelig. Informant to sier at hun er usikker på hvor mye eleven som må sitte på egen stol i klasserommet, som en konsekvens av bråk, egentlig forstår av det som skjer. Hvor mye klarer

han egentlig å tenke seg om? Informant tre beskriver hvordan eleven som ikke fikk ut i friminuttet etter å ha oppført seg truende mot andre elever opplevde dette som veldig sårt. Hun opplevde også at foreldrene stilte seg uforstående til at gutten ikke fikk ut i friminuttet, da det var det gutten fortalte hjemme. Dette kan nok en gang tyde på at selv om strategiene er nyttige og virksomme, krever det en stor innsats fra lærerne for å få elevene til å forstå logikken i det som skjer. Dette ser ut til å være gjeldene ikke bare for bruk av belønning, men også når konsekvenser skal innføres. Det kan i tillegg tyde på at det ikke bare er elevene som må forstå helheten og bakgrunnen for det som skjer, men også foreldrene.

Bruk av time-out er den øverste konsekvensen i pyramiden (vedlegg 2) og er en strategi som kun skal brukes på de elevene med mest alvorlige atferdsvansker. Atferd som for eksempel er aggressiv, voldelig eller ødeleggende. Som prinsipp er time-out en videreføring av ignorering, og fungerer derfor som en negativ straff i følge atferdsanalysen. Gjennom time-out fjernes alle stimuli fra eleven, gjennom at eleven fjernes fra alle mulige kilder som kan forsterke atferden, både fra læreren og medelevene (Svartdal & Holt, 2010). Meningen er at eleven skal sitte avskjermet fra all oppmerksomhet, slik at han eller hun får mulighet til å roe seg ned, uten at atferden på noen måte forsterkes.

Gjennom mine informanters opplevelser og erfaringer ser det ut til at denne strategien er den som blir minst brukt. Kun en av lærerne oppgir at hun bevisst har brukt denne strategien, men kun tre ganger. Hennes erfaring var at eleven ikke ville sitte på anvist plass til å begynne med, og at det ikke før tredje gangen fungerte optimalt. Slik jeg ser det kan det være flere årsaker til at denne strategien er den minst brukte. Det kan tyde på at lærerne jobber bevisst og godt på trinnene før time-out, og at det derfor ikke er nødvendig å gå så langt. Informant to, som beskriver at hun gjennom bevisst arbeid med proaktive strategier og gode relasjoner så og si aldri har vært nødt til å bruke time-out, kan fungere som et eksempel på dette. Også informant fire forteller at hun etter å ha brukt time-out tre ganger ikke lenger har vært nødt til å gå trappa helt opp (vedlegg 2). Begge deler tyder på at bevisst arbeid med strategiene før time-out ser ut til å være både nyttig og forebyggende. Informant en sine erfaringer kan tyde på at dette er en strategi som er krevende å gjennomføre, noe jeg også ser på som en viktig årsak. Da de skulle gjennomføre time-out var garderoben det eneste alternative stedet hun hadde, og den måtte i tillegg deles med en annen lærer. Dette førte til at de enkelte ganger ble nødt til å sitte to lærere og to elever i garderoben og ha time-out samtidig. For eleven ble det mer en kosestund der han fikk sitte og prate med en voksen. Denne erfaringen kan tyde på at time-out nødvendigvis ikke behøver å fungere slik den er tenkt dersom ikke alle forhold ligger til rette.

Webster-Stratton (2005) er også tydelig på at denne strategien må utføres korrekt dersom den skal ha effekt. Hun peker blant annet på at sted for time-out må være et trygt sted der eleven kan være alene, slik at læreren bare kan være tilstede for å ha oppsyn med eleven. En annen fallgrube er at eleven får oppmerksomhet mens time-out pågår. Dette kan igjen knyttes opp mot forsterkningsprinsippet (Svartdal & Holt, 2005). Erfaringene min informant deler med meg tyder på at dette er viktig, men også utfordrende å få til. Det kan virke som om dette er en strategi som krever både tilrettelegging i forhold til praktiske forhold, og en sikkerhet rundt bruk av den hos lærerne. Heller ikke her er mine informanter alene om sine erfaringer. Flere studier har konkludert med at time-out ser ut til å være både den mest krevende strategien, og den strategien som blir opplevd som minst nyttig av lærerne (Adolfsen et al., 2010; Baker-Hemmingham & Walker, 2009; Schanke, 2010). Jeg tror i tillegg det kan ha å gjøre med at dette er en strategi som for mange kanskje oppleves som fremmed og ukjent, og at mange derfor vegrer seg for å ta i bruk denne strategien. Bruk av ros, klistremerker, regler og rutiner er alle strategier som er mer vanlig i skolen, strategier som lærerne har brukt før. Jeg tror kanskje dette kan være en av forklaringene på at time-out, som jeg oppfatter som mer fremmed, ikke får like mye positiv omtale som de andre strategiene. Det som uansett er viktig er at denne strategien ikke på noen måte skal brukes isolert, men i tillegg til alt det andre ”De utrolige årene” inneholder. Læreren som fortalte at hun hadde benyttet seg av time-out beskrev også dette som viktig, og påpekte at etter bruk av en slik strategi var det viktig å gå tilbake til de normale rutineene med en gang, samt å være oppmerksom på å gi ros til eleven så snart han gjorde noe positivt.

5 Oppsummering og avsluttende kommentarer

Jeg har i denne oppgaven hatt fokus på skole- og barnehageprogrammet i serien ”De utrolige årene”, utviklet av Carolyn Webster-Stratton. Jeg har forsøkt å få innsikt i hvordan lærere som har deltatt på kurs i programmet opplever å bruke det i sin hverdag som lærere. Det har derfor vært lærernes egne opplevelser og erfaringer som har dannet grunnlaget for denne oppgaven. Som tidligere nevnt er dette et program både for forebygging og redusering av atferdsvansker i skole og barnehage. I denne oppgaven er det konteksten skole som har vært i fokus, og jeg har tatt utgangspunkt i både det forebyggende aspektet, og på strategier for å behandle atferdsvansker. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie, basert på en fenomenologisk tilnærming. For å skaffe meg nødvendig informasjon har jeg benyttet meg av et halvstrukturert intervju. Følgende problemstilling har fungert som en ramme for min oppgave:

”Hvilke erfaringer og opplevelser har lærere med bruk av skole- og barnehageprogrammet i serien ”De utrolige årene” i sin skolehverdag?”

Etter å ha analysert datamaterialet mitt satt jeg igjen med følgende hovedkategorier: Lærernes generelle opplevelse av ”De utrolige årene”, Forebyggende arbeid i klasserommet, Oppmerksomhet til ønsket atferd og Strategier for håndtering av uønsket atferd. Den første kategorien viser i stor grad at lærerne opplever ”De utrolige årene” som svært nyttig. Gjennom opplæring i programmet har de fått et praktisk og konkret verktøy som de kan bruke i sin hverdag som lærere. Denne praktiske nytteverdien blir fremmet som svært verdifull av alle informantene. I tillegg oppleves også bevisstheten og systematikken rundt det man gjør som viktig. Som alle lærerne påpeker, dette er ikke noe nytt, men det er likevel et behov for å bli mer bevisst og få satt ting i system. Programmet oppleves ikke bare som nyttig for elever med atferdsvansker, men for alle elevene i klassen. Tre av lærerne forteller at programmet har blitt en del av dem, noe som tyder på at lærerne har fortsatt å bruke programmet også etter at kurset var ferdig.

De tre siste kategoriene bygger i stor grad på læringspyramiden som tilhører programmet (vedlegg 2). Et av målene med programmet er som jeg tidligere har skrevet å styrke lærernes kompetanse i klasseledelse (Tveit, 2002). Slik jeg ser det er essensen i disse tre kategoriene i stor grad knyttet til klasseledelse. Opplevelsene og erfaringene lærerne beskriver handler i stor grad om hvordan de forholder seg til elevene, både enkeltelever og samlet klasse. Lærerne forteller at de aktivt arbeider for å skape gode relasjoner til elevene, og at dette er noe de opplever å ha blitt mer bevisst på gjennom ”De utrolige årene”. Oppmerksomhet til

ønsket atferd gjennom positive strategier som ros og belønning oppleves som et positivt alternativ til kjeft, selv om dette i følge informantene fortsatt er nødvendig enkelte ganger. Samtidig kommer det frem at de er opptatt av forutsigbarhet og struktur i klasserommet, og at dette oppleves som svært nyttig. Bevisst fokus på regler, rutiner og trygge, tydelige rammer for elevene blir påpekt som viktige strategier. Konsekvent håndheving av brudd på skolens og klassens regler kommer som en videreføring av dette når det er nødvendig. Slik jeg oppfatter mine informanter er dette noe de opplever at bruk av ”De utrolige årene” hjelper dem med å gjennomføre på en systematisk og god måte.

Overland (2007) sier at det å være lærer innebærer å tilrettelegge for læring, slik at elevene gis mulighet til faglig, personlig og sosial utvikling. To sentrale element, kontroll og varme, er viktig i forbindelse med dette. Forholdet mellom dette kan illustreres gjennom fire ulike lærerstiler: autoritær, autoritativ, forsømmende eller ettergivende (Overland, 2007). Det vil selvfølgelig være vanskelig å trekke et helt parallelt skille mellom de ulike stilene, men det er den stilen lærerne vanligvis har som er viktig. I følge Overland (2007) er den autoritative praksisen den mest ideelle. Den autoritative læreren fremstår som tydelig og klar, og ulike regler håndheves på en måte som er forutsigbar for elevene. Samtidig er den autoritative læreren opptatt av gode relasjoner og et nært forhold til elevene sine. Læreren praktiserer en likeverdig kombinasjon av kontroll og varme (Overland, 2007). Jeg oppfatter mine fire informanter som autoritative lærere gjennom det de forteller om sin bruk av ”De utrolige årene”. Gode relasjoner, vekt på tillit, anerkjennelse og positiv oppmerksomhet utgjør for alle et viktig grunnlag, samtidig som de er bevisst på at atferd som ikke aksepteres på skolen må håndteres konsekvent. Jeg vil la en av informantene uttrykke dette selv:

I2: Jeg merker det i jobben som lærer som... Du kan gi veldig mye varme og ros og sånn, men du kan ikke GI fra deg noe av den STYRINGA du har.(...) Ja, det er en sånn fin balanse mellom kontroll og varme. Det er jo det som er utfordrende for mange for å få til at det blir vellykket tror jeg. Blir det for mye av det ene eller det andre så...

Denne balansegangen er viktig, og er i følge Overland (2007) den stilen som best ivaretar elever med atferdsvansker. Jeg mener at alle elever i skolen har behov for både kontroll og varme, og vil derfor tro at denne stilen må være til det beste for alle elevene.

Jeg kan ikke med bakgrunn i denne undersøkelsen si at informantene har utviklet en slik lærerstil utelukkende på grunn av bruk av ”De utrolige årene”. Tre av fire informanter sier derimot at ”De utrolige årene” har blitt en del av dem, en del av deres måte å arbeide med klassen på. Flere legger også vekt på at de opplever dette som nødvendig for å få klassen til å

fungere. Alle fire beskriver også hvor nyttig det har vært å bli bevisst på denne måten å arbeide på, og at det å bruke ”De utrolige årene” har hjulpet dem til å få satt ting i system. Jeg tolker dette som at bruk av ”De utrolige årene” på en eller måte har påvirket deres måte å være lærer på, noe som tyder på at programmet kan bidra til en bevisstgjøring rundt viktige faktorer for å bli en autoritativ lærer. Dette tyder igjen på at lærerne opplever at ”De utrolige årene” har bidratt til å styrke deres kompetanse i klasseledelse, slik et av målene med programmet er.

Det jeg nå har skrevet tyder på at det kan være nyttig å innføre et program som ”De utrolige årene” i skolen. Jeg fikk i stor grad beskrevet positive erfaringer og opplevelser, og alle fire var enige om at dette hadde hjulpet dem som lærere. Jeg fikk likevel beskrevet noen utfordringer som informantene hadde erfart. Utfordringer som jeg ser på som viktig for andre som også benytter seg av programmet. Et viktig felles stikkord for disse utfordringene er, slik jeg ser det, mangel på forståelse. Dette gjelder både i forhold til bruk av belønning, konsekvenser, ignorering og time-out, og det gjelder både enkeltelever, medelever, foreldre og andre lærere. Dette mener jeg viser at det ikke bare er å sette i gang tiltak som dette umiddelbart, det krever et grundig forarbeid for å få alle involverte parter med på prosessene.

De opplevelsene og erfaringene lærerne beskriver gir meg et inntrykk av at ”De utrolige årene” er et nyttig bidrag i arbeidet med å forebygge og håndtere atferdsvansker i skolen. Slik jeg ser det kan programmet bidra til å skape en trygg, tydelig og forutsigbar ramme for det som skjer i klasserommet, i tillegg at lærerne får tips til konkrete strategier for å håndtere atferdsvansker som måtte oppstå. I teorikapitlet skrev jeg at det er viktig med en helhetlig tilnærming til området, basert på ulike tiltak. Ved veis ende sitter jeg fortsatt igjen med denne oppfatningen. ”De utrolige årene” har mange viktige faktorer i fokus, men ikke alt. ”De utrolige årene” sier for eksempel ingen ting om hvordan lærerne på best mulig måte kan tilpasse den faglige undervisningen for elever med atferdsvansker. Heller ikke hvordan undervisninga kan gjøres så spennende og praktisk som mulig, slik at lærerne på den måten kan holde på elevenes oppmerksomhet. For å ivareta en helhetlig forståelse og tilnærming tror jeg ikke et ensidig fokus på et slikt program vil være nok. Faglige tilpassninger, vurdering av egen undervisning, alternative tilbud for enkeltelever, flere praktiske oppgaver, samt et godt samarbeid med hjelpeapparatet vil fortsatt være en forutsetning. Det å vurdere den bakenforliggende årsaken til atferdsvanskene, må også inkluderes som en viktig del av arbeidet. Dersom elevens atferd for eksempel skyldes omsorgssvikt i hjemmet, er det ikke sikkert det hjelper å få inndratt friminuttet. Nordahl et al. (2005) beskriver viktigheten av å se

barnet som en aktør i eget liv. Dette innebærer at alle barn, også de som viser problematferd, er opptatt av å skape mening i sin tilværelse, og at handlinger må forstås i lys av dette. Også de handlinger som oppfattes som uhensiktsmessige. Dette innebærer at atferd som i utgangspunktet kan oppfattes som en atferdsvanske, kan være en rasjonell handling sett fra barnets side. Barnet kan for eksempel ha vanskelig for å forstå undervisningen, og begynner derfor å bråke og forstyrre for å unngå å bli spurt av læreren. Dersom dette er tilfellet hjelper det kanskje ikke bare med belønning for å sitte stille. Det er kanskje nødvendig for læreren å tilpasse undervisningen sin bedre, eventuelt kartlegge om det vil være behov for ekstra tilrettelegging for denne eleven i forbindelse med faglige utfordringer. Det jeg vil frem til er at det er nødvendig med et helhetlig fokus, både når det gjelder forståelse og tilnærming til området atferdsvansker, både i forhold til det forebyggende og reduserende aspektet. Selv om gode relasjoner og trygge rammer er forebyggende, vil også det å gjøre undervisninga så variert og spennende som mulig bidra til å fange elevens oppmerksomhet, noe som igjen kan forebygge bråk og uro.

Jeg mener likevel det er viktig å fremme alle de positive opplevelsene og erfaringene med bruk av ”De utrolige årene” som informantene har. Alle fire opplever å ha fått et verktøy som hjelper dem i hverdagen, og et sett av strategier som de opplever fungerer godt for alle elever, ikke bare de som viser en eller annen form for atferdsvanske. Mine informanter er heller ikke alene om denne opplevelsen og disse erfaringene. Som jeg tidligere har nevnt støttes mine funn av flere undersøkelser gjort på området (Adolfson et al., 2010; Baker-Henningham et al., 2009; Baker-Henningham & Walker, 2009; Hutchings et al., 2007; Schanke, 2010). Etter å ha snakket med informantene har jeg heller ikke inntrykk av at de kun arbeider etter ”De utrolige årene”, og at alt annet er glemt etter at programmet ble implementert på skolene. Tiltak som praktisk tilrettelegging, faglig tilrettelegging, tiltak for å øke elevens status i klasserommet, samt tett samarbeid med foreldrene og hjelpeapparatet for å kartlegge årsaken til vanskene ble også nevnt som viktig. Slik jeg oppfatter de fire lærerne utgjør ”De utrolige årene” en ramme for deres og elevenes skolehverdag, en ramme for alt det andre de i tillegg arbeider med. Programmet blir også beskrevet som noe de ikke ville vært foruten. En av lærerne fortalte også at hun kunne ønske at hun hadde fått muligheten til å gjøre seg disse erfaringene tidligere. Dette er lærernes egne erfaringer og opplevelser, og fungerer etter min mening som en indikasjon på at ”De utrolige årene” fortjener en plass i skolen. Ikke som et enerådende tiltak, men som en del av den komplekse helheten skolen og dens elever er.

5.1 implikasjoner for videre forskning

Etter å ha gjennomført denne studien føler jeg at jeg har fått økt min innsikt i ”De utrolige årene” betraktelig. Underveis i prosessen har det likevel dukket opp en god del spørsmål som jeg ser på som aktuelle for eventuell videre forskning på programmet. Et interessant aspekt hadde vært og undersøkt en kombinasjon av de ulike komponentene i serien sammen. Jeg vet at det enkelte steder fungerer slik at lærere til barn som går i dinosaursskolen parallelt med at foreldrene går på foreldrekurs, får tilbud om et eget kurs i ”De utrolige årene”. To av mine informanter hadde deltatt på et slikt kurs for noen år tilbake, men følte at det da ikke var så stort fokus på den felles satsingen. Hvordan er dette i dag? Har disse lærerne en annen opplevelse enn lærerne som har deltatt på kurs kun gjennom skolen? Et annet spørsmål som dukket opp er knyttet til kjønn og type atferdsvansker. Lærerne fortalte som sagt at de ofte brukte programmet på hele elevgruppene sine, men i situasjoner med enkeltelever var dette kun knyttet opp mot gutter, i stor grad var det også utagerende atferd som var utfordringen. En interessant vinkling ville derfor vært og sett på bruk av ”De utrolige årene” i forbindelse med jenter med mer internaliserte vansker, eventuelt også gutter med denne typen atferd.

Referanseliste

- Adolfson, F., Fossum, S., & Wang Jørgensen, F. (2010). Læreren tilfredshet og nytteverdi med kurs i klasseledelse. *Skolepsykologi* (3,2010), ss. 13-22.
- Baker-Henningham, H., & Walker, S. (2009). A qualitative study of teacher's perceptions of an intervention to prevent conduct problems in Jamaican pre-schools. *Child: care, health and development* , 35 (5), ss. 632-642. Hentet April, 5 2011 fra http://www.incredibleyears.com/library/items/a-qualitative_jamaican_09.pdf
- Baker-Henningham, H., Walker, S., Powel, C., & Gardner, J. (2009). *A pilot study of the Incredible Years Teacher Training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica*. Hentet April, 5 2011, fra <http://www.incredibleyears.com/library/items/a-pilot-study-jamaica.pdf>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. USA: Prentice-Hall, Inc.
- Befring, E. (2008). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (4. utg., ss. 372-392). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Busch, T., & Pedersen Smedsplass, J. (2007). *Webster-Stratton, Lærerprogrammet - Et nyttig instrument?* Mastergradsoppgave, Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk. Hentet April, 5 2011 fra <http://www.duo.uio.no/publ/isp/2007/62958/Duomalxjuni2.pdf>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De utrolige årene*. (u.d.). Hentet Februar 21, 2011 fra De utrolige årene: <http://deutroligearene.uit.no/ikbViewer/page/dua/forside>
- De utrolige årene (Webster-Stratton). Forebygging og behandling av små barn med atferdsvansker*. (2006). Hentet Oktober 12, 2010 fra Forebygging.no: <http://www.forebygging.no/en/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Tiltak-for-utsatte-grupper/De-utrolige-arene-Webster-Stratton>
- Farsethås, J., Mørch, W., & Strømgren, B. (2010). Anvendt atferdsanalyse i Norge. En løvetannhistorie. I S. Eikeseth, & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis* (2. utg., ss. 484-496). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fossum, S., & Mørch, W. T. (2005). "De utrolige årene": Webster-Strattons foreldre-, barn- og lærerbaserte metode for behandling av små barn med atferdsforstyrrelser. I L. Schjelderup, C. Omre, & E. Marthinsen (Red.), *Nye metoder i et moderne barnevern* (1. utg., ss. 152-172). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Bywater, T., & Gwyn, R. (2007). Early results from developing and researching the Webster-Stratton Incredible Years Teacher Classroom Management Training Programme in North West Wales. *Journal of Children's Service* , 2 (3), ss. 15-26. Hentet April, 5 2011 fra http://www.incredibleyears.com/library/items/iy-teacher-classroom-manage-training-prgrm-wales_7-06.pdf

Incredible years parenting program series. (u.d.). Hentet Februar 7, 2011 fra Incredible Years: <http://www.incredibleyears.com/program/parent.asp>

International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. (2007). Hentet Februar 2, 2011 fra <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/>

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag as.

Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring (St.meld.nr. 30, 2003 - 2004)*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring (NOU 2009:18)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: Utvalg ved kongelig resolusjon 29.Juni 2007.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lovdata. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger*. Hentet Februar 13, 2011 fra lovdata.no: <http://www.lovdata.no/all/hl-20000414-031.html>

Mørch, W. T. (2010). Behandling av barn med atferdsvansker. I S. Eikeseth, & F. Svartdal (Red.), *Anvendt Atferdsanalyse. Teori og praksis* (2. utg., ss. 275-293). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Mørch, W. T. (2010). Betragtninger om etikk. I S. Eikeseth, & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis* (2. utg., ss. 182-205). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Nordahl, T., Gravkrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T., & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskningsgrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Nordahl, T., Sørli, M. A., Tveit, A., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer i skolen. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

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

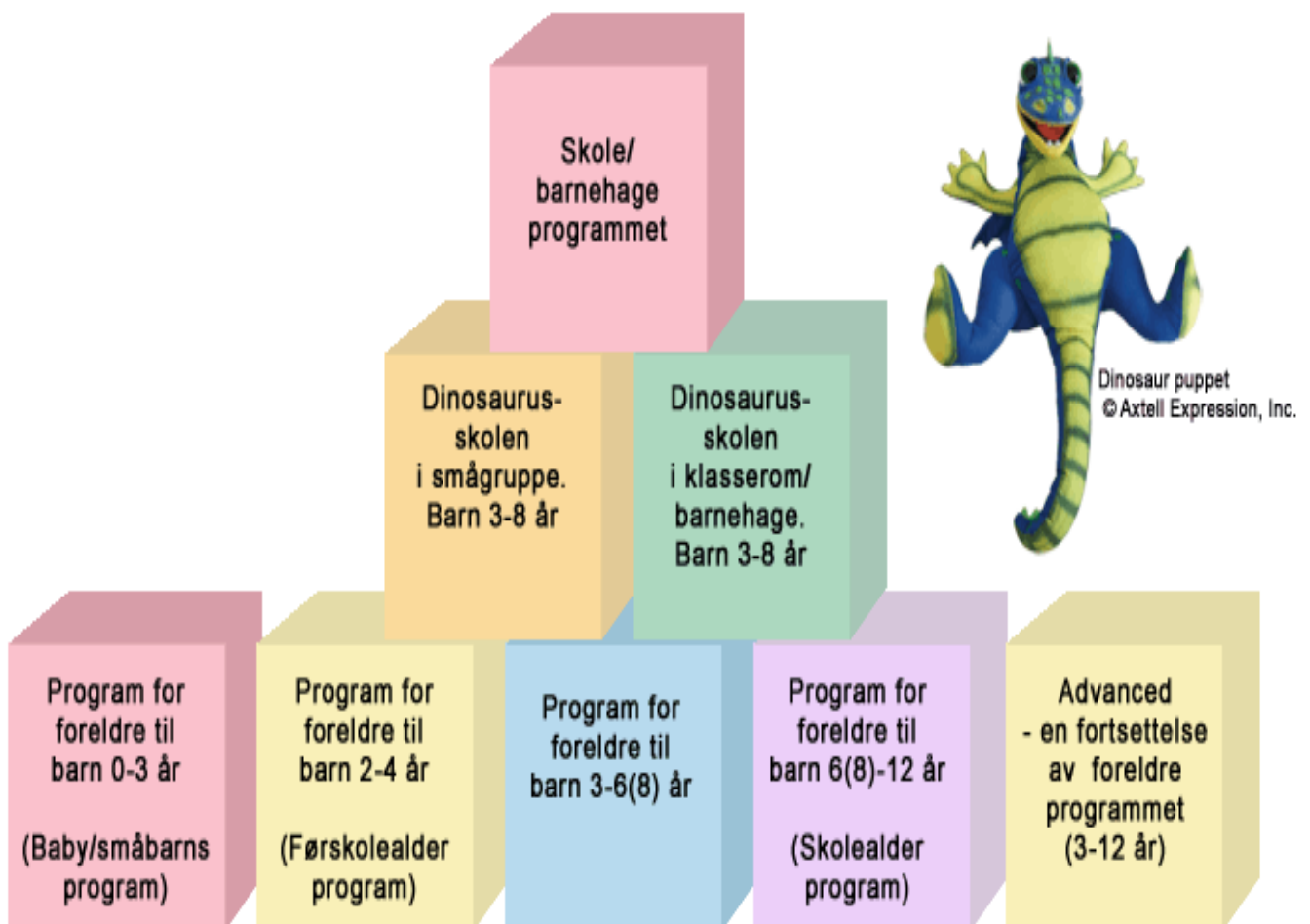
Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrene elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Parents, Babies & Toddler series. (u.d.). Hentet Februar 7, 2011 fra Incredible Years: <http://www.incredibleyears.com/program/baby-toddler.asp>

Patterson, G. (2002). The Early Development of Coercive Family Process. I R. Reid, G. Patterson, & J. Snyder (Red.), *Behavior in Children and Adolescents. A developmental Analysis and Model for Intervention* (ss. 25-44). Washington: American Psychological Association.

- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rønhovde, L. I. (2007). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn med ADHD og Tourette syndrom* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Schanke, T. (2010). *DUÅs skole- og barnehageprogram. En studie av 10 læreres erfaring med deltagelsen*. Institutt for voksnes læring og rådgivingsvitenskap, Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse . Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).
- Skjervheim, H. (2002). Det instrumentalistiske mistaket. I H. Skjervheim (Red.), *Mennesket* (ss. 130-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (ss. 65-78). Norge: Ad Notam Gyldendal AS.
- Svartdal, F., & Holt, P. (2010). Grunnleggende begreper: Operant betinging. I S. Eikeseth, & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis*. (2. utg., ss. 21-40). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sørli, M. A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet " Skole og samspillsvansker"*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst (NOVA).
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tveit, A. (2002). Små barn med atferdsvansker. Webster-Strattons lærerprogram. *Spesialpedagogikk* (10,2002), ss. 16-18. Hentet Februar, 7 2011 fra <http://www.mka.no/Publikasjoner/Artikkel%20om%20Webster.pdf>
- Tveit, A., & Arnesen, B. (2007). Webster-Strattons lærerprogram - implementering i skole og barnehage. *Spesialpedagogikk* (9,2007), ss. 20-29. Hentet Februar,7 2011 fra http://www.mka.no/Publikasjoner/webster-stratton_0907.pdf
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Webster-Stratton, C., Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing Conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programme in high-risk school. *Journal of child psychology and Psychiatry* , 49 (5), ss. 471-488. Hentet April,5 2011 fra http://www.incredibleyears.com/library/items/preventing-conduct-problems-improving-school-readiness_08.pdf

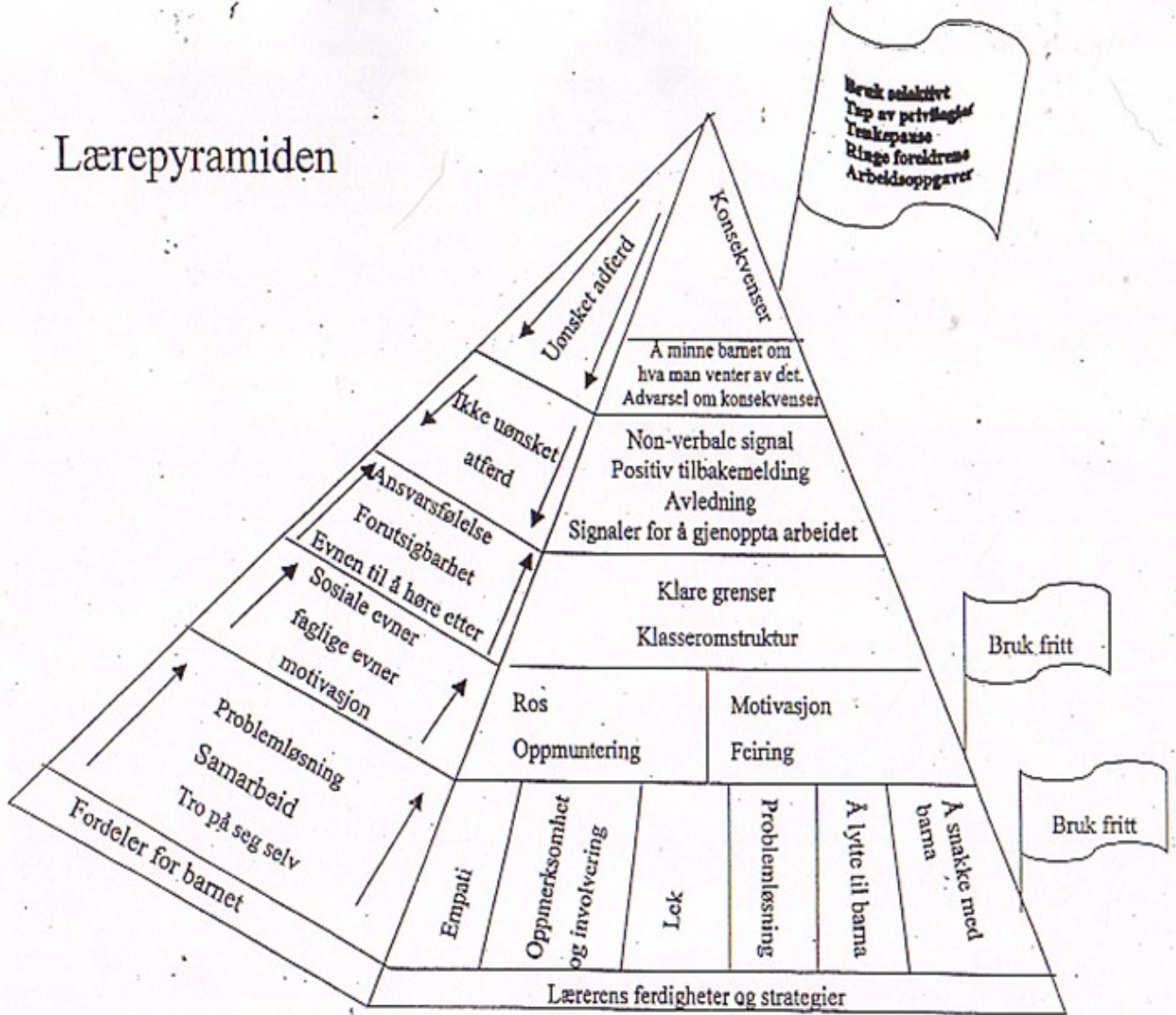
Vedlegg 1: De ulike komponentene i programserien



Hentet fra: <http://deutroligearene.uit.no/ressurs/dua/images/klosser.gif>

Vedlegg 2: Lærepyramiden

Lærepyramiden



Hentet fra: http://mka.no/Webster_Stratton/webster_stratton.htm

Vedlegg 3: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon:

- Yrke
- Rolle
- Deltok på kurs for _____ siden
- Klasse/elevgruppe (kort)

Kurs og implementering:

- Deltakelse i kurset
- Dinosaurusskole/foreldreprogram
- Implementering
- Oppfølging

Opplevelser og erfaringer med bruk av ”De utrolige årene”:

- **Helhetsinntrykk**
- **Bruk:**
Opplevelsen av å bruke programmet på egenhånd, systematikk, daglig redskap
- **Strategier og prinsipper:**
Relasjonsbygging, proaktive strategier, oppmuntring og ros, belønning, ignorering og korrigerende, atferdsplaner, naturlige og logiske konsekvenser, tenkepause.
- **Foreldresamarbeid**
- **Elevens sosiale og emosjonelle kompetanse:**
Problemløsningsferdigheter, å skaffe seg venner (sosiale ferdigheter), håndtere følelser.
- **Utfordringer**

Opplevelser og erfaringer med effekt og virkning av programmet:

- **Opplevelse av effekt:**
Opplevelse av fungering, årsaker, avgjørende faktorer, eksempler.
- **Elever med atferdsvansker**
- **Forebygging - håndtering**
- **Spesielle elevgrupper**
- **Spesielle situasjoner**
- **Medelever**
- **Klasseledelse**

Avslutning:

- Tilføyelser
- Avklaring av videre prosess

Vedlegg 4: Fase en i analyseprosessen

Eller jeg husker ikke om jeg visste det da, men de hadde hvertfall tenkt det at vi skulle siden vi skulle ha ham da. Virkelig prøve å snu det. Så han trengte et miljøskifte han. Det kunne jo hende de hadde klart og snudd det der han var også, men det var **viktig** med den miljøforandringen. For og på en måte prøve å... Så det var utrolig **herlig** da. Det var **skikkelig** deilig å kjenne at man lyktes **så** godt! Ja! ”Ja, det er klart man får tro på det da” Nei, veldig artig! Så jeg merker jo det at jeg har det litt mer under huden **nå** da. Jeg bruker det hele tida i det daglige da. Enkelte dager er jo selvfølgelig mer vellykket enn andre. ”Jada, sånn vil det vel være” Det er jo litt med dagsform også. Merker jo at hvis at jeg har en dårlig dag, kanskje er i litt dårlig humør og har sovet lite og sånn, så blir dagen deretter. Du klarer liksom ikke **helt** da, alltid da. Selv om man kanskje bør det. Men vi er jo bare mennesker. ”Ja, vi er det. Men det krever sikkert en hvis grad av systematikk hvis man på en måte skal følge det helt etter boka”. Ja du må begynne når du setter foten innenfor, så må du bare starte. ”Hvis ikke så sklir det kanskje fort ut ja? **Kan** gjøre det. **Trenger** ikke gjøre det, men **kan** gjøre det. Sååå, jeg merker jo veldig godt når jeg ikke har vært her, hvor det har vært vikarer... Men det er jo sånn, uansett om du bruker Webster-Stratton eller ikke så er det jo litt annerledes. ”Ja” Sååå... Og da må jeg stramme inn. Men det går veldig fort da, så ja. Neida, så helhetsinntrykket er at det er veldig **effektfullt**. Ja, riktig for **meg** da. Jeg trodde ikke det skulle bli sånn i starten da, for jeg tenkte det **går** ikke **an** å bare rose ungene. Det **går ikke** an. Men jeg oppdaget jo det at det går... Det er jo **mer** effektivt det enn å # stå og rope. Ja! ”For det er sikkert noe med den forventningen man har på forhånd til det og” Mhm, ja det er det. ”Når det kommer noe nytt og nå skal vi jobbe sånn og” Mhm, ja. Men jeg **ser** det altså! Det handler jo mye om jeg møtte ungene da jeg begynte med første nå. ”mhm” Så er det jo på en måte det å se hver enkelt, sant? Håndhilse, klappe de på skuldra, gi de en klem hvis de vil det. Så skaper du liksom de der relasjonene da, som er **positive**! ”Mhm” Sååå, ja, Det er bra!

Bruk

Ros/kjeft

Ros

”Hvordan synes du det var å skulle gå fra kurset og ta det med inn i klasserommet?” Det synes jeg var **kjempeartig**! Jeg bare gledet meg til å prøve ut de forskjellige tingene som vi hadde lært og i kursrekken da. At vi på en måte skulle gå i gang med det og se hvordan det virket. Eehh, og det var jo **veldig** artig da. For det som vi så det var jo at... Vi trodde jo at vi måtte helt opp i toppen av den pyramiden og ha time-out liksom. Det måtte vi **helt** sikkert gjøre **ofte**! (forventninger) Det vi **så**, var jo at vi faktisk gjorde en så bra jobb i den nederste delen av pyramiden da, og skapte gode relasjoner, så vi trengte så å si aldri i løpet av det skoleåret å ha time-out. Vi holdt oss i de to nederste sjiktene på en måte, **greide** å holde oss innenfor der. Ved å kontinuerlig gå på kurs og ta det med ut i praksis, gjennom et helt skoleår sånn. Så det var veldig, veldig effektfullt. ”Du følte det var relevant og på en måte, at det hadde en overføringsverdi til din situasjon?” **Absolutt**! Og det at vi leste jo den pensumboka mens vi gikk på kurs. Og da leste du på en måte fra gang til gang og var hele tiden oppdatert på de emnene som du skulle kurses i. Og det var **utrolig** interessant det og. Da hadde du på en måte mye bakgrunn for det de skulle snakke om den dagen du kom også.

Proaktive strategier + ros

Ikke nødvendig med time-out

Overførbarhet

Vedlegg 5 Fase to i analyseprosessen

Utsagn fra informantene	Koder
<p>”Når jeg underviser så er jeg nødt til å tenke VELDIG strukturert. ALT må være struktur over. FORUTSIGBART. Visuelt, MEST mulig visuelt.(...) Jeg må være VELDIG NØYE med det her i forhold til å gi informasjon, i forhold til å gi beskjeder og sånn. Så sånn MÅ det være, for å få det til å fungere.”</p>	Forutsigbarhet
<p>”Men så fikk jeg det i et system på et vis, ved hjelp av å bruke en del metoder som går både på det her med struktur, belønning, forutsigbarhet, dagsplaner. Et spesielt opplegg rundt ham faglig også, for det her er en elev som er meget STERK faglig som har utfordringer. Også det tette foreldre... den tette hjem – skoleoppfølginga. (...) Så gikk det seg GANSKE bra til”</p>	Struktur
<p>”Og jeg jobber veldig mye mot de andre ungene at de... det her med ignorering. For det har jeg brukt hele tiden, på ALLE egentlig, men spesielt på de her som er litt sånn urolig og sånn. Uønsket atferd som ikke er så veldig vesentlig, det bare overser jeg, også tar vi tak i det som er vesentlig.”</p>	Ignorering
<p>”Men når det gjelder det her som går på å ødelegge inventar, ødelegge for andre unger, ting som er skadelig for andre barn, som går både på muntlige og voldelige ting, ikke sant? Det MÅ jeg ta. Fysiske ting. Men når han ligger og ruller på gulvet og sånn, så ignorerer jeg det”</p>	Ignorering
<p>”Og ei konsekvenstrapp, så hvis du ikke gjør sånn, så får du en advarsel, neste gang så må du ut av rommet sammen med assistenten å jobbe, også ender det med time-out som siste.”</p>	Konsekvenser
<p>”Opp i det hele så har jeg et belønningssystem som går på at når han klarer å sitte... være i klassen en hel arbeidsøkt uten å forstyrre. (...) Om han får gjort oppgaven sin eller ikke, det er ikke det som teller, men han skal greie å være rolig uten å ødelegge for de andre. Hvis han klarer det i ei arbeidsøkt, så får han en sånn billett. Og når han har samlet ti sånne billetter så får han med seg en sånn superbillett eller et diplom som jeg skriver under på. (...) Også har jeg en avtale med hjemmet om at det er DE som gir belønninga. En belønning som [gutten] og foreldrene har blitt enige om på forhånd.”</p>	Belønningssystem
<p>S: Så han får det hjemme i stedet for på skolen?</p>	
<p>”Ja, han får den lappen med seg hjem. Ja, for sånn får jeg dratt inn foreldrene”</p>	
<p>”Og det som man blir litt i tvil om inn i mellom, det er jo at det kan se ut som om han ikke har mulighet til å FORSTÅ og KLARE det her [strategiene]. For kroppen hans trigger ham til å være så urolig.”</p>	Forståelse
<p>”Og det har vært veldig mye vold i friminuttene også, hvor vi har måttet gått inn og gitt konsekvenser i forhold til friminutt. Altså, han har måttet være inne i friminuttene, hatt friminutt etter de andre. Forskjøvet friminutt.”</p>	Konsekvenser

Vedlegg 6: Fase tre i analyseprosessen (eksempel)

Strategier for å takle atferdsvansker		Lærens helhetsinntrykk av programmet
Ignorering og korrigerings	Konsekvenser	
<p>”Vi har jo en [plakat med regler] hengende opp på veggen. Og da kan vi liksom bare peke og si, ”hva står det der? Hva er det du skal gjøre nå?” Og skryte av de som klarer det da. Eller du kan si til dem som ikke klarer det, så kan du bare si navnet og be dem se på plakaten. Og det kan være nok. Da unngår du det der da, på en måte å kjeft på den ungen da, eller heve stemmen. Men du kan på en måte henvisne til en klasseregul i stedet.”</p> <p>”I forhold til ignorering kan jeg si da. Han eleven som jeg har nå, som har litt atferdsutfordringer da, han responderer veldig godt når vi ignorerer ham. Til å begynne med så var det en sånn stikk av type, som elsket at folk sprang etter ham, i barnehagen og sånn. (...) Vi måtte bare ta sjansen på at han ikke stakk av, også ignorerte vi ham. (...) Da kom han. Han snudde bare ryggen til og stakk, også kom han.”</p> <p>”Så... for de som ikke på en måte hører det du sier, så er det nok å bare gå bort og... klappe de kanskje på hodet eller skuldra og... at de på en måte får oppmerksomhet da. Prøver på en måte å bruke litt signaler og da, som ikke er å bruke stemme.”</p> <p>”Fordi nå er det nok å bare kremte liksom. Nå kan jeg bare [kremte], gjøre sånn bak ryggen til en, så trenger jeg ikke si mer”</p>	<p>”Men det er hele tiden å gi dem beskjed da, om at neste gang du gjør det så... Hva er konsekvensen. (...) Å følge opp ja. Det MÅ du. Hvis ikke har du tapt ja.”</p> <p>”Jo, til han som jeg har nå så er det sånn at jeg sier fra, sier fra kanskje en gang at nå må du høre etter. Og andre gangen så sier jeg at nå sier jeg det for andre gang, så hvis du ikke gjør som jeg sier nå, så må du gå og sette deg på den stolen. Og hvis han ikke hører etter, så må han DET. Da sitter han der i noen minutter og tenker seg om.”</p> <p>”Jo, til han som jeg har nå så er det sånn at jeg sier fra, sier fra kanskje en gang at nå må du høre etter. Og andre gangen så sier jeg at nå sier jeg det for andre gang, så hvis du ikke gjør som jeg sier nå, så må du gå og sette deg på den stolen. Og hvis han ikke hører etter, så må han DET. Da sitter han der i noen minutter og tenker seg om.”</p>	<p>”Men det var veldig artig å se, at Webster-Stratton skulle hjelpe SÅ utrolig da. Vi ble jo nesten religiøs vi. Vi trodde jo nesten ikke det var sant, at det GIKK an. Det gikk ikke an å KJENNE igjen gutten fra året før”</p> <p>(...) og det er jo litt sånn dagligdagse ting også, det er jo veldig opp til virkeligheten. Ja, mhm. Mye av det er jo sånn... det er jo ikke noe sånn ”hokus pokus” det der Webster-Stratton, mye av det her du jo gjort fra FØR. Men det handler om å få satt ting i system, være bevisst på hva du GJØR.”</p> <p>”Men inntrykket mitt er at jeg KJENNER at det VIRKER. Og det var med han eleven som jeg fortalte deg om, som det var sånn... det var helt sånn sykt det.”</p> <p>”Det var veldig ressurskrevende, og vi merket at vi ble veldig tappet for energi, det BLE vi. Hvis du har MANGE sårne i en klasse, så er det tøft.(...) Men det var jo sånn... utrolig lykkelig nesten når jeg gikk ut i sommerferie. At vi hadde GREID det”</p> <p>”Neida, så helhetsinntrykket er at det er veldig EFFEKTFULLT. Ja, riktig for MEG da.”</p>

Vedlegg 7: Samtykke skjema

Signhild Marie Kongshaug

Selsbakkveien 46C

7600 Trondheim

13.03.11

NN

Samtykke til innsamling av data

Jeg, Signhild Marie Kongshaug skal skrive mastergrad i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-vitenskapelige universitet, NTNU. I denne oppgaven ønsker jeg å skrive om ”De utrolige årene”, utviklet av Carolyn Webster-Stratton. Jeg vil fokusere på skolebarnehageprogrammet, og vil undersøke hvilke opplevelser og erfaringer lærere har med bruk av ”De utrolige årene” i sin hverdag som lærere. Jeg skal gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, med intervju som fremgangsmetode.

Under intervjuet ønsker jeg å benytte meg av en mp3-spiller for å kunne ta opp hele intervjuet. Dette ønsker jeg å gjøre for å få meg alt som blir sagt, for på den måten å sikre meg at alle viktige detaljer er tilgjengelig for meg i analysen. Lydfilene vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder, og vil bli slette så fort arbeidet med oppgaven er ferdig.

Både jeg og min veileder, Hansjörg Hohr ved NTNU er underlagt taushetsplikt, og alt materiale vil bli behandlet konfidensielt. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet, uten at nærmere begrunnelse er påkrevd.

Jeg vil også opplyse om at prosjektet mitt kan endre seg noe underveis, dette fordi jeg har valgt en halvstrukturert intervjuform som tilsier at interessante tema og opplysninger kan bringes inn i oppgaven etter hvert som prosessen pågår.

Jeg samtykker til at opplysningene kan brukes til forskning av Signhild Marie Kongshaug

Trondheim: _____

Vedlegg 8: Sitatliste

Kategori 1: Informantenes generelle opplevelse av "De utrolige årene"

1. I1: "Og bare det med å ta små skritt i gangen, i stedet for. For du har på en måte på følelsen at du skal ta alt på en gang, og på veldig kort tid. (...) Så det er om å gjøre å lære seg å bremse ned, små skritt i gangen. NYTTIG. (...) Jeg er nemlig veldig utålmodig av meg, og kan lett fyke opp i taket, så der har jeg kommet langt."
2. I1: "Ja, når et gjelder overførbarheten så er det klart at den er veldig aktuell. For det er jo sånn vi SKAL VÆRE. Vi skal jo ALLTID være i forkant, vi skal jo alltid oppmuntre til det som er positivt, og ignorere mest mulig negativ atferd."
3. I1: "Men jeg synes det er kjempenyttig. Og det er jo fordi man blir mer bevisst på det man holder på med. Man trenger jo som sagt en påminnelse da. Det gjelder jo både i forhold til enkeltelever og klasse miljø det."
4. I1: "Ja DET gjør jeg [opplever at det fungerer], men jeg opplever altså at det fungerer aller best for de elevene som ikke har så store atferdsvansker, og som faktisk skjønner at det er greit å oppfattes som positiv. (...) De aller fleste greier jo det, og jeg føler at det er de som det fungerer best på."
5. I1: "Du har jo det der med at de som på en måte ligger der og vaker, eller som ikke har de typiske atferdsproblemene. Der får du på en måte skrellet bort... at man sitter og prater i munnen på hverandre, sånne småting. Og det har KJEMPEEFFEKT."
6. I2: "Men inntrykket mitt er at jeg KJENNER at det VIRKER. Og det var med han eleven som jeg fortalte deg om som det var sånn... det var helt sånn sykt det."
7. I2: "Nei, det er jo som jeg startet med i forhold til helhetsinntrykket, at jeg synes det er veldig NYTTIG. (...) På en måte jeg vet at jeg kan bruke de samme knepene om og om igjen... "Lurer" ungene gang etter gang. Hvis man kan kalle det dét da."
8. I2: "Nå når jeg jobber nå så er det, det er liksom mer naturlig nå da. Jeg føler ikke liksom, Nå skal jeg drive med Webster-Stratton liksom, det er ikke SÅNN liksom. Det er bare der, NATURLIG. Jeg må jo på en måte tenke meg om i forhold til intervjuet her også, hva er det jeg egentlig gjør."
9. I2: "Hvis man ser på de elevene som har fått en spesiell diagnose da, ADHD for eksempel, det er jo det vanlige. De kan respondere VELDIG bra på det. Hvertfall den erfaringen jeg har. Har de mye vansker i TILLEGG til det, for det er jo en del som har en del autistiske trekk for eksempel, i TILLEGG. Så kan det være vanskeligere, for da kan det være rett og slett at det mangler på forståelse, det kan være at de ikke KLARER. (...) Så det synes jeg er litt mer krevende, når det er mer SAMMESATT."
10. I3: "Jo, jeg er jo VELDIG positiv til det da, jeg ER det altså. Jeg har hatt... Jeg har merket veldig stor EFFEKT SELV. Jeg har hatt NYTTE av det selv da. Hatt BRUK for det liksom."
11. I3: "MASSE sånne små strategier. Og hvis du GLEMMER noen, så er det bare, hva skal jeg si, å se i notatene, ja sånn var det ja. Det kan jeg gjøre. Du har MANGE sånne SMÅTING som du kan BRUKE. Og det er ting som jeg har savnet som lærer altså."
12. I3: "Du skjønner liksom hvorfor det er viktig. For det er jo ingen ting av det her som er nytt og ukjent. Det er jo ting en VET, men det er jo bare å få satt ting i system, få satt ord på det og bli bevisst. Tenke gjennom det. Det tror jeg."
13. I3: "Jeg bruker det stort sett HELE tida. Det er jo i bakhodet liksom. (...) Det blir jo en del av min lærerrolle da. En del av min person, eller hva skal jeg si. For det er jo ikke sånn at du velger når du skrur det på eller av."

14. I3: "La oss si at du har verdens snilleste klasse. Som ikke har noen atferdsproblemer i det hele tatt. Men likevel, struktur og system. Altså, du trenger ikke ta inn... Du trenger ikke ta inn belønningssystem BARE når ting er SKIKKELIG dårlig. Det kan jo være at... Alle har jo forbedringspotensial."
15. I4: "Og jeg ikke minst har fått en mye enklere hverdag. For jeg har et verktøy som jeg kan bruke når jeg sliter, for å si det sånn. Jeg har et VERKTØY."
16. I4: "Og det her er en sak [gutt med alvorlige atferdsvansker] som jeg ser at Webster-Stratton, det verktøyet Webster-Stratton, det HJELPER meg til at det kan fungere. Det hjelper klassen til å... Til å kunne fungere og ha det bra, ha det trygt, ha det godt, ha det... Ikke sant?"
17. I4: "For mye av det Webster-Stratton går ut på, det er jo å bruke ting som du egentlig har BRUKT tidligere, men på en strukturert måte. Og det er jo så LOGISK, ikke sant? Det er så logisk det som skjer. Sånn at du får satt ting i system, også forstår du hva som skjer. Og da blir det veldig ok å ha det, fordi du ser sammenhengene, og du skjønner sammenhengene når det IKKE fungerer også."
18. I4: "Noen barn har bruk for det på en litt annen måte kan du si. Sånn at det trenger ikke bare gå på atferd, det kan gå på andre ting også."
19. I4: "For å hjelpe ISAK til en annen atferd, så er det ikke godt nok. Nei. På grunn av at her tror jeg det er noe annet enn bare det som er vanlig. Men det hjelper gutten ja. Det hjelper gutten til å få det bedre i sin situasjon. Men det er ikke NOK. Det må mer i tillegg."
20. S: "Er det noe du savner da, eller tror du det har med ting i ham å gjøre, ting som han sliter med?"
21. I4: "JA, det er ting som jeg som pedagog ikke kan hjelpe ham med. Det må jeg ha ekspertise til å hjelpe ham med. Men Webster-Stratton har gjort at vi klarer å overleve. Og at klassen har det veldig bra for tiden. (...) Og også gutten selv er mye mer fornøyd, har mye mer trivsel, har det mye mer ok."

Kategori 2: Forebyggende arbeid i klasserommet

Relasjonsbygging:

22. I2: "Jeg har aldri hatt en så fin GJENG da. Altså, det er jo utfordringer da, men det er ikke... det er liksom ikke noe sånn voldsomt. Og i og med at jeg å en måte... det her er jo første gangen hvor jeg på en måte... det her er jo første gangen hvor jeg starter med helt ny klasse etter å ha vært gjennom den kursrekka. Så jeg kan jo ikke si noe om at det var derfor, før jeg kanskje har STARTET på nytt med et par klasser. Men jeg har jo et HÅP, og en TRO på at det er sånn da"
23. I2: "Men jeg SER det altså. Det handler jo mye om hvordan jeg møtte ungene da jeg begynte med første nå. Så det er jo på en måte det å se hver enkelt, ikke sant? Håndhilse, klappe de på skuldra, gi de en klem hvis de vil det. Så skaper du på en måte de der relasjonene da, som er POSITIVE."
24. I2: "Kan gi beskjeder når det skal være vikar dagen etter, at når jeg kommer tilbake på fredag så vil jeg... Hvordan skal jeg få høre at det har vært på torsdag da? Og det skal være så bra, er ikke måte på, ikke sant? (...) Og som regel så har det gått bra da, og vikarene SKRYTER, og DET er ikke ofte"
25. I3: "Man må jobbe seg litt kjent med dem liksom. Det er jo EKSTREMT viktig det her med relasjoner og relasjonsbygging. Bli kjent med dem"
26. I4: "Det samme med å bygge opp nære relasjoner også, både til foreldrene og barna. Da har jeg vært avhengig noen ganger av foreldrene, for å få noen input. Hva er det

ditt barn interesserer seg for, ikke sant? (...) Sånn at jeg har brukt foreldrene litt i forhold til å komme litt mer inn under huden på ungene.”

27. I4: *”Med det samme, det med de gode relasjonene til ungene, ikke sant? Ungen er liksom mer en bare den eleven. Den er jo en familie, den er jo en del av en stor familie. Så det at man kjenner til litt hjemmeforholdene og litt sånn også, gjør jo at ungen er mer trygg og.”*

Den proaktive læreren:

28. I1: *”Det er jo... i forkant, da tenker jeg, ofte så har vi jobbet mer med det å være forberedt FAGLIG og sånne ting. Det som bare skjer i klasserommet. Eller i krok, areal. Der har vi vært veldig flink. Men de der andre tingene, når vi har sånn annerledesdager, garderobe, utetid, og hva forventer vi. Komme med strategier der, og SÅNNE ting. Det holder vi på å jobbe med nå, gjør vi.”*
29. I1: *”Vi prøver å være... vi prøver å ha en ordning der folk er ute i garderoben, selvfølgelig når de skal slutte dagen ofte, og når de skal ut til friminutt, men vi har ikke vært så flink. Nei, så nå har vi en ordning der vi bytter på. Det er alltid en der om morgenen når det ringer inn, og det er alltid en der når de går ut, og det er alltid en der når de slutter dagen. (...) Så nå har vi blitt mer bevisst på det, fordi at vi må gjøre noe med det der.”*
30. I1: *”Det er klart jeg er litt mer proaktiv med... i forhold til å være i forkant og snakke med dem på forhånd. Også å skrive veldig tydelig på forhånd hvem som gjør hva og. (...) I starten så hadde vi det litt løsere, men jeg ser at det går ikke. Nå har jeg mer kontroll på hvem som gjør hva.”*
31. I2: *”Og det var veldig vanskelig sånn i starten husker jeg da. For vi har jo veldig lett for at vi vet jo hva vi skal og da kjører vi på, ikke sant? Men det er jo noe med å forberede ungene på hva det er vi skal. Hele tiden prøve å være i forkant da. Jeg ser jo hvor VIKTIG DET er. Det er noe av det VIKTIGSTE med hele det her da.”*
32. I2: *”Komme med eksempel som jeg sa. I formingsoppgaver for eksempel. GJØRE det sammen med ungene først. Da ser du på en måte stor forskjell på resultat, enn om du på en måte bare hadde sagt hva de skal gjøre.”*
33. I2: *”Et eksempel er jo å presentere på en måte noen klasseregler. Og egentlig skal jo ungene være med å utforme de selv, men det som jeg... det gjorde jo jeg også på en måte da så. De fikk se den der Dina Dinosaur med tekst under, eller den tekstboba, hvor vi på en måte snakket litt rundt hver enkelt regel, og på en måte kunne veilede dem inn mot den da. (...) Så fik de presentert fem forskjellige da, som vi skulle bruke i skolen.”*
34. I2: *”Så det som jeg ser da, eller det som jeg TROR... klassen som jeg har er veldig ROLIGE, de følger klassereglene... [tenker]. Da vet jeg ikke om det er fordi jeg møtte dem med den bakgrunnsinformasjonen jeg hadde da, eller om de bare er sånn. (...) Men han [gruppeleder] da, som er gurun her, han sier jo at han er overbevist om at ER fordi jeg har møtt dem med Webster-Stratton da.”*
35. I2: *”Så har jeg jo en del teknikker for å få ro, ikke sant? Da kan jeg si sånn, de som hører meg nå rekker ei hånd i været og masse sånn. Det er jo ikke direkte sånn som vi har lært på Webster-Stratton, men det er jo på en måte en slags måte å få oppmerksomhet på det også. Eller rett og slett bare å gjøre bevegelser uten å si noe. Da får du ungene med seg.*
36. I3: *”Det med å være proaktiv, SELVFØLGELIG. Selv om du har verdens snilleste elevgruppe, så er jo det uansett viktig. Du MÅ ta ting før det skjer på en måte. Så ja. ALLE kan jo utvikle seg. I den ene eller andre retninga.”*

37. I3: ”Sender aldri fra meg hele gjengen til et sted, ikke sant? ALDRI. Velger ut. Jeg kan, JEG kan si alle guttene eller alle jentene, det kan jeg, men ikke vikarer, da bør du sende en og en omtrent, altså sånn. (...) Jeg har et fire siders langt notat til alle som tar over som vikarer i klassen min, med tips.”
38. I3: ”Og da å ha faste rutiner, reglene. Vi har jobbet MASSE med reglene. Reglene er veldig godt SYNLIG for dem. Uansett hvor de snur seg i klasserommet. Vi snakker veldig mye om dem, peker på dem hvis de blir brutt og sånne ting.”
39. I3: ”Det med å ha dagsplan, gå gjennom hver morgen, møte alle ungene i døra, hilse. Hva skal jeg si, sånne enkle ting. Visualiserer alt, altså alt jeg gjør. Hvis jeg gir dem beskjeder så gir jeg dem alltid både... både skriver ned og muntlige beskjeder. Prøver hvertfall, det er ikke så lett. SPESIELT til de har som sliter med å huske, hva var det egentlig.”
40. I3: ”Du er jo veldig NØDT TIL DET, å bruke det hele tiden. Jeg må være i FORKANT hele tiden med den her elevgruppen. Jeg må, FØR han har tenkt å gi en kommentar, så må jeg vite det. (...) Og hvis du ikke har noen strategier, så har du jo TAPT. (...) Sånn at derfor så sier det seg på en måte selv at du blir nødt til å bruke det.”
41. I4: ”Den som er assistent, som hjelper meg i forbindelse med det her, han får med seg opplegg hver uke, og HVER eneste dag så går de... det første kvarteret så går de ut på et grupperom. Så går de gjennom dagen, nå skal det være sånn og sånn, og det her forventes av deg Så kommer de tilbake, og da VET han, en advarsel så må jeg ut igjen. Sånn at det er veldig forutsigbart, og han vet nøyaktig hva som skjer av konsekvenser og sånn.”
42. I4: ”Når jeg underviser så er jeg nødt til å tenke VELDIG strukturert. ALT må være struktur over. FORUTSIGBART. Visuelt, MEST mulig visuelt. (...)Jeg må være VELDIG NØYE med det her i forhold til å gi informasjon, i forhold til å gi beskjeder og sånn. Så sånn MÅ det være for å få det til å fungere.

Kategori 3: Oppmerksomhet til ønsket atferd

Ros og oppmuntring:

43. I1: ”Likevel ser jeg at den fungerer på de fleste. På de som på en måte får til alt, de må også får rosen sin. (...)Du ser at det hjelper på de som på en måte vaker litt nede i grunnen, som du kan få hanket inn. Det hjelper ganske fort.”
44. I1: ”Når man stiller spørsmål så er det alltid noen som svarer... Da prøver vi å ignorere dem, også snakker vi med de som rekker opp hånda. (...) Så sier vi, så fint du rakk opp hånda nå, det var derfor du fikk svare nå, og sånne ting.” Ja, også ser jeg da at da kommer den hånda litt fortere opp altså. Så det ser jeg fungerer.”
45. I1: ” Jeg har også gitt gladmelding til han jeg har snakket om nå, som har roet seg. Da var det hva som helst i løpet av en skoledag. De [foreldrene] ville bare ha noe tilbakemelding på hva som helst, slik at... Han gutten visste jo ikke hva det var han ble vurdert mot da, så bevisst var jeg ikke på en måte. Vi hadde jo det der med rekka og sånne ting, men sånn generelt etter det så fikk han gladmelding når som helst, og for hva som helst.”
46. I1: ”Ja, moren syntes det var veldig positivt.(...) Bare det at de kunne se på den, og snakke om det hjemme. Slik at han kunne fortelle.”
47. I2: ”Så jeg ser i klassen min, der er det en barneflokk som viser veldig mye omsorg for hverandre. De gir veldig mye komplimenter, veldig glad og FORNØYD. Stort sett da. Så da er det jo også det å rose at de er veldig god mot hverandre. Så vil jo det også forsterkes”

48. I2: *"Vi har sånne stasjonsøker da. De går fra stasjon til stasjon, og der trener vi mye på det å være STILLE. På det å få gjort jobben, og å gjøre en god jobb. Og der har jeg sett nå, at de VIRKELIG responderer på det nå, det å få skryt da."*
49. I2: *"Jeg trodde ikke det skulle bli sånn i starten da, for jeg tenkte det GÅR ikke AN å bare rose ungene. Det GÅR IKKE. Men jeg oppdaget jo at det går. Det er jo MER effektiv det enn å stå og rope."*
50. I2: *"Men du ser jo at det fungerer godt. Også ting når vi skal gjennomgå... undervisning. Å på en måte oppmuntre ungene, å rose de og skryte av de som gjorde det bra i forrige økt. Er det noen andre som har tenkt å jobbe LIKE bra i den neste timen? Og da kommer hendene. (...) Så det er bare å trekke frem en del elever sånn, så kommer de etter da."*
51. I2: *"Eller sånn, nå legger jeg merke til at alle som sitter fint på plassen sin med hendene i fanget. Og da ser du fort at de som ikke gjør det setter seg med hendene i fanget da. Og sitter og venter på å få den skryten de også da."*
52. I2: *"Så er det at jeg ringer ikke hjem for en hver ting. Hvis noen for eksempel har sparka noen i friminuttet, så ringer jeg ikke hjem. Da ordner vi det opp på skolen, også er vi ferdige med saken. Så lærer den eleven forhåpentligvis noe av DET, ikke sant?"*
53. I3: *"Jeg ignorerer ALDRI tror jeg ikke, hvertfall prøver jeg å ikke, altså at folk snakker uten å rekke opp hånda. Det KAN jeg ikke ignorere. Da finner jeg meg kjapt noen andre og, åh så flink du er til å rekke opp hånda."*
54. I3: *"Kontaktbok for eksempel. Passer på å skrive når ting er positivt, sender en mail når ting er positivt. I stedet for bare å si fra når ting er negativt."*
55. I4: *"For at vi skal ha det BEST mulig SAMMEN, så har jeg brukt Webster-Stratton. Og det jeg har gjort da, er at jeg kjefter ikke på barna. Jeg hever sjelden stemmen min, men bruker veldig mye rosing og sånn da."*
56. I4: *"Det skal INGEN TING til før det forandrer seg. Det er helt utrolig. Det endrer seg FORT, bare du som voksen er på hugget. Men kommer du inn, og du kjefter og kritiserer, da har du tapt. Rett og slett, du har tapt. Det hjelper ingen ting, det bli ti ganger verre."*

Bruk av belønning:

57. I1: *"Og da var det å stå i rekke. Ikke bare å springe inn når det ringte inn, blant annet der da. Eller uten å dytte og sånne ting. Vi brukte kjempelang tid for å få han til å gjøre det. Og da brukte vi klistremarker når han klarte å stille seg. Vi startet med fem i begynnelsen da, også gikk vi opp til ti"*
58. I1: *"Men har hatt bra samarbeid med ett foreldrepar i forhold til en gutt som jeg har hatt, og da har det vært sånn at hvis at... når jeg ringte hjem til far da, (...) og hvis det var sånn at det var veldig mye positivt, så skulle de to finne på noe koselig når de var... den helga han var hos ham, eller den uka. Det fungerte en periode, samtidig som jeg hadde noe på skolen som vi skulle gjøre sammen."*
59. I1: *"De har drevet og lest bøker. Så har vi prøvd å lage en lang slange rundt klasserommet, og de leser og leser. Og nå ser jeg at det er bare et par som ikke leser, og da laget jeg vafler til dem på skolekjøkkenet en gang, sånn ekstra sånn. Og det sytes de... Det satte dem veldig pris på."*
60. I3: *"Ja, strategier for at de skal jobbe fint og stille på pulten sin. Kan være i form av å stille lyset, lapper eller billetter og sånne ting. Få smilefjes på smartboardet når de kommer tidsnok til timen, så får de belønning etter så og så lang tid."*
61. I3: *"Jeg ble så... HÆ, kan det virkelig være sant liksom.(...) For det var ILLE altså, skrevet ting i norskboka som at jeg skal drepe hele skolen og sånne ting. Med blod og gørr og, skal skyte alle sammen, hater skolen. EGENTLIG en utrolige flott gutt, altså"*

- sånn... Høflig, snill og grei, har aldri gjort noe sånt tull og tøys. Men bare sånn HELT ekstrem oppførsel. Også er det liksom det [vil ha belønning].”
62. I3: ”Men så har vi snudd også snudd det da.(...) Vi har sendt med belønninga HJEM. Hvis du klarer det, så har du, mamma og pappa en avtale. Vi har såpass tett samarbeid. Sånn at den belønninga ser ikke de andre lenger. Og det var LURT: Sånn at de vet ikke at han får dra til badeland hvis han har klart sånn og sånn, ikke sant?”
63. I3: ”Så en annen ting har vi snudd det fra at de som oppfører seg dårlig får belønning for det bra de gjør, så har vi mer sånn at ALLE har mulighet til å tjene seg en belønning. I definerte perioder på dagen så kan de også klare det. Det HJALP da, snu det litt.”
64. I4: ”Jeg hadde en annen elev, en annen elev i klassen her, som slet med det å kunne greie å ferdigstille en oppgave. Det gikk ikke så mye på atferd, men det gikk rett og slett på det og klare å motivere seg til å gjøre ferdig en oppgave. (...) Og der hadde jeg et samarbeid med hjemmet der jeg lagde... Jeg lagde et laminert ark da, hvor det sto sånn mandag, tirsdag, onsdag og sånn, også fikk han noen sanne klistremerker eller smilefjes for hver gang han klarte å ferdigstille en oppgave.”
65. I4: ”Nå har jeg brukt litt sånn stille lys, vet ikke hvor mye Webster-Stratton det egentlig er, men det fungerer veldig bra. Det går på at når de arbeider helt stilt, uten en lyd i rommet. Når det har blitt ro holdt jeg på å si, så tenner jeg et lys. Også slokker jeg det dersom noen begynner å prate. Så går jeg nå der og tenner og slokker sånn. Og når det har brent ned, så har de bestemt på forhånd, sånn demokratisk avgjørelse hva de vil ha. Noen ganger har de bestemt at jeg skal bake kake til dem, så har jeg tatt med kake. Andre ganger så går det på at de får en halvtime til å ta med seg leker, slik at de kan få en halvtime til å leke med egne leker.”
66. I4: ”Og i perioder så har jeg faktisk brukt en del klistremerker. Hvor jeg... Når de sitter og jobber, så går jeg rundt og klistrer på merker i bøkene deres og sier, åh, så fin, hvor snart du kom i gang eller... (...) Sånn at jeg individualiserer litt, ikke sant? For det er noen unger som sliter med å komme i gang. noen greier ikke ferdigstille en oppgave, noen sitter og SKRAVLER hele tiden, ikke sant

Kategori 4: Strategier for å håndtere uønsket atferd

Ignorering og korrigerings:

67. I1: ”Ignorering, det har vi også prøvd. Det er veldig vanskelig å...(...)Det må jeg si var fryktelig vanskelig har vært. Fordi han påkalte veldig mye oppmerksomhet ved å... ja, ved å kalle oss da. (...) Så altså, vi ignorerte og ignorerte og ignorerte, men du kan ikke stå og ignorere folk som kaller deg ei hore. (...) Du KAN jo ikke det, ikke sant?(...)Også begynte de andre å le. Ja, også vet du sånn oppførsel... Også tar jeg de, også, ikke sant? Han får bare... Så det ble jo helt feil alt sammen.”
68. I1: ”Nei det er klart at sanne enkle ting, sanne små mål, er greiere enn den der ropingen og vandringen og sanne ting. Det er mye verre å forholde seg til, for det er så mange som synes et er så utrolig artig, og tar etter en del.”
69. I2: ”I forhold til ignorering kan jeg si da. Han eleven som jeg har nå, som har litt atferdsutfordringer da, han responderer veldig godt når vi ignorerer ham. Til å begynne med så var det en sånn stikk av type, som elsket at folk sprang etter ham, i barnehagen og sånn. (...) Vi måtte bare ta sjansen på at han ikke stakk av, også ignorerte vi ham. (...) Da kom han. Han snudde bare ryggen til og stakk, også kom han.”

70. I2: "Så... For de som ikke på en måte hører det du sier, så er det nok å bare gå bort og klappe de kanskje på hodet eller skuldra og... At de på en måte får oppmerksomhet da. Prøver på en måte å bruke litt signaler og da, som ikke er å bruke stemme."
71. I3: "Ellers så bruker jeg jo sånn, altså sånn, masse ignorering. BEVISST ignorering. Og det VET jo elevene. Og vi jobber mye med at de skal ignorere hverandre. Så det fungerer KJEMPEFINT."
72. I3: "Og hvis DET [småprat i timen] skjer, så er det liksom fort opp å peke på regelen og bare, OI, jeg ser at du har skjønt hva jeg mener nå, ikke sant? Hvisker bare sånn. Så sørger jeg for å ta noen sånn her og der, slik at ALLE hører det."
73. I4: "Og jeg jobber veldig mye mot de andre ungene at de... det her med ignorering. For det har jeg brukt hele tiden, på ALLE egentlig, men spesielt på de her som er litt sånn urolig og sånn. Uønsket atferd som ikke er så veldig vesentlig, det bare overser jeg, også tar vi tak i det som er vesentlig."
74. I4: "Men når det gjelder det her som går på å ødelegge inventar, ødelegge for andre unger, ting som er skadelig for andre barn, som går på muntlige og voldelige ting, ikke sant? Det MÅ jeg ta. Fysiske ting. Men når han ligger og riller på gulvet og sånn, så ignorerer jeg det."

Bruk av konsekvenser:

75. I1: "Men jeg sender dem ut fra skolekjøkkenet til tenkepause. Det er ikke time-out sånn, men når de ikke tar i mot beskjed så sier jeg, nå tror jeg du må ta deg en tur ut, også får du sitte her og tenke deg litt om. Også kommer jeg ut om et par minutter. (...) Ja, det FUNGERER det. (...) Og da har vi også gjort det sånn at de får utestengelse fra skolekjøkkenet hvis de ikke greier å få med seg en beskjed."
76. I2: "Jo, til han som jeg har nå så er det sånn at jeg sier fra, sier fra kanskje en gang, at nå må du høre etter. Og andre gangen så sier jeg at nå sier jeg det for andre gang, så hvis du ikke gjør som jeg sier nå, så må du gå og sette deg på den stolen. Og hvis han ikke hører etter, så må han DET. Da sitter han der i noen minutter og tenker seg om."
77. S: "Og det fungerer greit?"
78. I2: "Ja, det har gjort det. Men så er det noe i forhold til modning. Hvor mye forstår de av det, hvor mye klarer de å tenke seg om, ikke sant? Så handler det om hvem han er, skjønner han at han har gjort noe galt? Så det er litt sammensatt med de her ungene."
79. I3: "Men sånn, som eksempel da, på at man bruker det hele tiden. Jeg hadde en elev som... Ja, det var miljøterapeuten var borte, som har ADHD da, som hadde trøbbel i friminuttet. Som kom inn da sånn, også sa jeg, det var tre friminutt den dagen da. Så sier jeg i andre friminuttet, jeg vil ikke HØRE sånn, du får ikke VÆRE sammen med den eleven der. (...) Også kom neste friminutt, og selvfølgelig hadde han vært sammen med ham, og det hadde skjært seg. Og da var den der da, hva skal jeg kalle det, logiske konsekvensen at han da ikke fikk ut i neste friminutt. Som han da hadde fått beskjed om på forhånd."
80. I3: "Men å få han til og SKJØNNE det, det var veldig SÅRT. Og da hjem, og hadde ikke fått lov til å gå ut i friminuttet. Det er jo den versjonen han forteller hjemme, ikke sant. Mens foreldrene ikke er helt der enda, at de skjønner... DET er jo ikke riktig [foreldrenes reaksjon]."
81. I4: "Og ei konsekvenstrapp, så hvis du gjør sånn så får du en advarsel, neste gang så må du ut av rommet sammen med assistenten å jobbe, også ender det med time-out som siste."
82. I4: "Og det har vært veldig mye vold i friminuttene også, hvor vi har måttet gått inn og gitt konsekvenser i forhold til friminuttene. Altså, han har måttet være inne i friminuttene, hatt friminutt etter de andre. Forskjøvet friminutt."

83. I4: *”Det som er viktig etter en slik time-out, er at etter gjennomføringen starter en på nytt, og det med ros er viktig. En må straks finne noe positivt slik at eleven får føle mestring så raskt som mulig. Etter disse gangene har vi ikke kommet så langt i forhold til konsekvenstrappa at time-out har vært nødvendig.”*