

Marita Aas og Birgitte Røe

Atferdsproblematikk blant barn i skole og barnehage

En kvantitativ studie av kursdeltakeres selvførte kompetanseendring etter deltakelse i
Webster-Strattons lærerprogram

Masteravhandling i spesialpedagogikk

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet

August 2011

Førord

Bakgrunnen for temaet i denne masteravhandlingen kommer av en interesse og fascinasjon for atferdsproblematikk som har opptatt oss begge siden vi startet på allmennlærerutdanningen. Det har resultert i nysgjerrighet og ønske om å lære om hvilke forutsetninger som ligger til grunn for problematisk og forstyrrende atferd. Viktigst har vært oppdagelsen over hvilke sentral rolle man som lærer og pedagogisk personale spiller i samspillet med elevene. Slik har vi gjennom praksiserfaring og vikariater i skolen sett behovet for en målrettet tilnærming mot barn som utviser forstyrrende atferd. Webster-Strattons programserie “De utrolige årene” fanget vår interesse med sin systemteoretiske tilnærming.

Proessen mot målet har vært lang og tålmodighetskrevenende. Den har vært lærerik på flere områder – både faglig og personlig. Ikke bare har vi tilegnet oss kunnskap på det faglige området, men vi har også lært oss selv å kjenne bedre når det kommer til planlegging, strukturering og samarbeid. Uten hjelp og veiledning fra vår veileder, Per Egil Mjaavatn, ville prosessen vært tyngre. Faglige og metodiske innspill, humoristiske samtaler og oppmuntrende ord har gjort veiledningstimene fruktbare og motiverende for det videre arbeidet. Tusen takk for god hjelp.

Støttespillere på sidelinjen har bidratt med å supplere veiledningen. Vi vil spesielt rette en takk til vår studiekamerat Martin som tok seg tid til å svare på spørsmål vedrørende metodiske utfordringer vi støtte på. Vi retter også en stor takk til Birgittes svoger, Askild, som tok seg tid midt i sin egen masterprosess med å kommentere kapitlenes struktur og språk. Samtidig har vi satt stor pris på råd og innspill familie har kommet med i tilblivelsen av oppgaven; Greta, Svein Arne, Inger og Kjerstine.

Til slutt vil vi takke informantene for at de tok seg tid til å besvare spørreskjemaet. Uten dem hadde vi ikke kunnet gjennomføre undersøkelsen.

Igjen, takk for all hjelp og for et lærerikt år ved NTNU.

Innhold

Kapittel 1: Innledning	1
Valg av tema	2
Formål med studien	2
Analyser	3
Begrepsavklaring	3
Oppgavens avgrensning og struktur	4
Kapittel 2: Teori	7
Definisjon på atferdsproblemer	7
Systemteoretisk tilnærming	8
Forklaring på atferd	9
Atferdsteori	11
Utviklingsøkologi - sosialøkologisk modell	13
Aktørperspektivet og omsorgsperspektivet	14
Jevnaldersperspektivet	15
Mestringsperspektivet	15
Self-efficacy	16
Samspill mellom faktorer	17
Klasseledelse	19
Lavest effektive inngrepsnivå versus konfrontasjonsprinsippet	21
Oppmuntrende og korrigerende strategier	21
Selvoppfatning	21
Motivasjon	23
Sosial kompetanse	23
Kapittel 3: Multisystemisk tilnærming	25
Evidensbaserte behandlingsprogrammer og implementering	25
De utrolige årene	26
Å forebygge problematferd	27
Proaktiv ledelse og proaktive strategier	28
Regler og oppmerksomhet	28
Gode relasjoner	29
Foreldresamarbeid	29
Positiv forsterkning	30
Belønning	30
Ros	31
Atferdsreducerende tiltak	31
Ignorering	31
Konsekvenser	32

Kapittel 4: Metodisk tilnærming	33
Forskningsdesign.....	34
Kriterier for spørreundersøkelsen.....	34
Survey.....	34
Undersøkelsesprosessen.....	35
Populasjon og utvalg.....	36
Frafall.....	37
Måling – fra teori til empiri.....	38
Operasjonalisering.....	39
Utviklingen av undersøkelsens sammensatte mål.....	40
Indekskonstruksjon.....	40
Reliabilitet – og faktoranalyse.....	43
Format på spørreskjemaet.....	51
Kapittel 5: Analyser og resultater	53
Bakgrunnsopplysninger.....	54
T-test to avhengige utvalg.....	56
Pearson produkt-moment korrelasjonsanalyse (PM-korrelasjon).....	65
Kapittel 6: Tolkning av resultater	67
Proaktive strategier.....	67
Forståelse for egen innvirkning på atferd.....	69
Foreldresamarbeid.....	71
Positiv forsterkning.....	73
Proaktiv ledelse.....	74
Atferdsreducerende tiltak.....	75
Gode relasjoner.....	77
PM-korrelasjonsanalyse.....	78
Kan kursdeltakernes forståelse av økt kompetanse være en indikasjon på programmets effekt?.....	79
Bør lærerprogrammet i mindre grad enn nå implementeres i skole og barnehage?.....	81
Kapittel 7: Avslutning	83
Litteratur	85
Vedlegg	89

Kapittel 1: Innledning

Kvaliteten på den norske skolen vurderes jevnlig i internasjonale undersøkelser og rankinglister. I slike undersøkelser er det oftest elevenes faglige prestasjoner som evalueres, og dermed blomstrer den hverdagslige debatten om den norske skoles mangler, gjenspeilet av dårlig organisering, svak faglig tyngde blant lærerne og lite autoritær klasseledelse. Samtidig karakteriseres skolen som inkluderende, hvor samtlige elever skal oppleve en lærings- og utviklingsfremmende praksis. Vi finner det interessant hvordan det stadig rettes et fokus mot norske elevers svake prestasjoner, uten nødvendigvis å se disse i sammenheng med de sosiale ferdighetene en optimal inkluderende skole avhenger av. De elevene som ikke mestrer den sosiale samhandlingen, opplever gjerne ikke den tilhørigheten skolen med sin inkluderingsideologi har som målsetting å innfri. Atferdsproblematikk er derfor en utfordring skolen må hanskles med, men som også er et sentralt tema i barnehagen. Den daglige virksomhet for læreren og personale i skole og barnehage, er rettet mot forbygging og redusering av problematferd. Å nå dit stiller blant annet krav om lærerens ferdigheter innen klasseledelse, hvor en autoritær lærer heller bør erstattes av den autoritative lærer¹.

Undersøkelser gjort i den norske grunnskolen og i England (Eriksen 2001) viser at de fleste lærere må håndtere ulike typer av mildere atferdsproblemer i løpet av en skoledag. Atferdsproblemer av alvorlig grad forekommer sjeldnere, og karakteriseres som store avvik fra aksepterende regler (Eriksen 2001, Ogden 2009). Undersøkelser gjort av Sørli og Nordahl (1998), og Ogden (1995) viser til at det er omtrentlig 10 % av elevene som har atferdsproblemer i en slik alvorlig grad (Arnesen et al. 2006). NOU 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, sier at atferdsproblemer må løses i samarbeid med foreldre og andre hjelpeinstanser. Likevel retter Ogden (2009) et søkelys mot skolens manglende anvendelse av forskning og kunnskap gjennom arbeidet med problematferd i skolen. Han hevder at kunnskapsutviklingen på området er solid, og at det dermed er et paradoks at skolen som utdanningsinstitusjon i begrenset grad benytter denne kunnskapen. “Det finnes i dag langt mer kunnskap om hvordan en skal forebygge og håndtere problematferd i skolen enn det vi har fått skoler og lærere til å ta i bruk” (Ogden 2009: 6).

¹ En autorativ lærer er effektiv og engasjert, har kontroll og har en støttende relasjon til elevene sine (Baumrid 1971).

Slik kunnskap finnes i ulike tiltaksprogrammer utviklet med det formål å jobbe målrettet med forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse (Ogden 2010).

Valg av tema

Webster-Strattons ”De utrolige årene”, er et slikt tiltaksprogram med satsningsområde å forebygge og behandle små barn med problematferd (ibid). Programmet er utviklet over en 20- årsperiode av den amerikanske professoren Carolyn Webster-Stratton. Amerikanske effektstudier av programserien rapporterer om kraftig reduksjon av problematferd blant 2/3 av barna etter behandlingen (Arnesen og Tveit 2007). I Norge ble programserien lansert og første gang prøvd ut i 2002. Lærerprogrammet er ett av programseriens tre moduler som er prøvd ut her til lands. Mens de to andre modulene, dinosauerskolen og foreldreprogrammet, retter seg mot henholdsvis barn med store atferdsvansker og deres foreldre, henvender lærerprogrammet seg til kompetanseheving blant personalet i barnehage og skole (ibid). I den forbindelse er temaet for avhandlingen Webster-Strattons lærerprogram. Vi ønsker å undersøke i hvilken grad deltakelse i programmet er nyttig for deltakerne i arbeidet med problematferd i skole og barnehage. Til tross for at dette ikke er en effektstudie, finner vi en slik studie spennende og aktuell med tanke på at programmet ikke er tilstrekkelig evaluert etter norske forhold. I Norge ventes nemlig effektstudien for lærerprogrammet ferdig våren 2013 (ntnu.no). Vil vi gjøre funn som kan indikere effekten programmet har her hjemme?

Formål med studien

I denne avhandlingen ønsker vi som påpekt å undersøke om deltakelse i lærerprogrammet har vært nyttig for deltakerne i møtet med atferdsproblematikk i skole og barnehage. Har et utvalg kursdeltakere opplevd økt kompetanse knyttet til arbeid med atferdsproblematikk etter gjennomføring av lærerprogrammets kursrekke? Helsedirektoratet og regjeringen vedtok i 2004 å implementere ”de utrolige årene” som tiltak i regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse (deutroligeaarene.no). Vi ser det slik at kartlegging av deltakernes selvoppfattede kompetanseøkning kan danne et utgangspunkt for å si noe om i hvilken grad programmet bør implementeres videre i skole og barnehage. Som Ogden (2009) hevdet: kunnskapen om forebygging og håndtering av atferdsproblemer finnes. Oppgaven er å innlemme en slik kunnskap aktivt i den pedagogiske virksomheten.

Gjennom anvendelse av kvantitativ metode skal vi i denne avhandlingen undersøke de overnevnte spørsmål. Ved anvendelse av en undersøkelse utviklet med utgangspunkt i

fokusområdene fra lærerprogrammet, skal vi mer spesifikt undersøke følgende problemstilling:

I hvilken grad har Webster-Strattons lærerprogram vært nyttig for kursdeltakerne i det praktiske arbeidet med problematferd blant barn i alderen 3-8 år?

Vi har formulert to underproblemstillinger som drøftes på grunnlag av resultatene fra undersøkelsen. Den første retter seg mot hvorvidt vi kan tolke resultatene som en indikasjon på effekten av programmet. Den andre tar for seg spørsmålet om implementering av programmet. De lyder som følger:

Kan kursdeltakernes forståelse av økt kompetanse være en indikasjon på programmets effekt?

Bør lærerprogrammet i mindre grad enn nå implementeres i skole og barnehage?

Analyser

Studien evaluerer ikke kursets virkning og effekt. Effektstudier er tid- og ressurskrevende, og krever et instrument som kan måle forekomsten av problematferd blant et utvalg barn før og etter intervensjonen. For å måle en eventuell endring i opplevd kompetanse, presenteres informantene for en rekke påstander de skal identifisere seg med. De samme påstandene vurderes både før og etter deltakelse i kurset. Slik kan vi måle gjennomsnittlig endring ved anvendelse av en t-test analyse. Dersom undersøkelsen viser en signifikant endring, mener vi dette kan være en antydning på at programmet er et nyttig verktøy. Ved å drøfte forståelsen deltakerne har om sin egen kompetanse inn mot en indikasjon på effekt av programmet, er målet å aktualisere studien. Interessant kan det også være å oppdage om det finnes forskjeller i endring innad i utvalget. Dette vil vi undersøke ved bruk av Pearsons korrelasjonsanalyse.

Begrepsavklaring

Begrepet atferdsproblemer er omfattende og inkluderer flere ulike definisjoner. I denne avhandlingen forholder vi oss til Ogdens (2009) definisjon på atferdsproblemer. Denne utdypes i avsnittet ”Definisjon på atferdsproblemer”. Samtidig gjør vi oppmerksom på at begrepene *atferdsproblemer*, *atferdsvansker*, *problematferd* og *problematisk atferd* benyttes om hverandre, men med henvisning til samme definisjon. Det samme gjelder for begrepene *lærerprogrammet* og *kurs*. Begge disse begrepene representerer den samme betydningen. De er begge benyttet da deltakelse i lærerprogrammet enklere lar seg forklare gjennom kursdeltakelse. Tabellene som senere blir presentert, viser til talldataene hentet fra

avkryssingen på påstander før og etter deltakelse i lærerprogrammet. For å uttrykke dette, refererer vi til ”før kurs” og ”etter kurs”. Ytterligere begrepsforklaringer kommer fortløpende i de ulike kapitlene, da slike avklaringer faller seg mer naturlig i sammenheng med resten av innholdet i det aktuelle kapittelet.

Oppgavens avgrensning og struktur

Webster-Strattons atferdsprogram ”De utrolige årene” består som påpekt av et foreldre-, barne- og lærerprogram. Foreldre- og barneprogrammet er utviklet for å hjelpe barn med alvorlige atferdsproblemer, og deres foreldre. Lærerprogrammet er det nyeste i rekken, og er utviklet for å styrke kompetansen til ansatte i skole og barnehage i tilknytning forebygging og redusering av problematferd hos barn. Vi har valgt å begrense avhandlingens omfang til kun å undersøke lærerprogrammet. Som lærere ser vi at en studie av lærerprogrammet kan gi oss innsikt og kunnskap som kan være fordelsmessig for egen del, men også for fremtidig kollegasamarbeid. Dette gjelder ikke nødvendigvis spesifikt arbeid med problematferd, men også for generell lærervirksomhet. Samtidig ønsker vi å gjøre studien så grundig som mulig. Hadde vi utviklet et måleinstrument som inkluderte studie av alle tre programmene, ville vi for det første måtte utviklet andre problemstillinger, i tillegg til å disponere mer tid og ressurser enn mulig.

Etter praktisering av barne – og foreldreprogrammet, viste den amerikanske forskningen (Webster-Stratton 2005) til at at problematferden i de fleste tilfeller avtok i hjemmet, men ikke på skolen. Det var derfor solid dekning for å implementere programmet på flere arenaer, og lærerprogrammet ble presentert som forebygging av atferdsproblemer i hele klasser (Arnesen og Tveit 2007). Webster-Strattons lærerprogram retter seg derfor mot arbeid med forebygging av atferdsproblemer, men også reduksjon av generell forstyrrende klasseromsatferd (Webster-Stratton 2005). Programmet fokuserer altså blant annet på milde atferdsproblemer som manglende oppmerksomhet og lydighet, ukontrollert prating og forstyrrelse av medelever (Ogden 2009). Det vil derfor ikke bli lagt vekt på å utdype diagnoser og spesifikke atferdsproblemer i denne avhandlingen. Vi vil ta utgangspunkt i teoriene Webster-Stratton har bygget atferdsprogrammet ”De utrolige årene” på, og lærerprogrammets fokusområder i arbeid med forebygging av atferdsproblemer hos barn i alderen 3-8 år.

Avhandlingen har vi strukturert i syv kapitler, hvorav det første kapitlet er innledningen. De øvrige kapitlene gjenspeiler forskningsspørsmålene på hver sin måte. Det gis en mer konkret strukturering av kapitlene i forkant av hvert kapittel gjennom hele avhandlingen.

1) I andre kapittel, ”Teori”, presenteres forankringen for avhandlingen med utgangspunkt i at Webster-Strattons atferdsprogram bygger på en multisystemisk tilnærming. Av den grunn har vi fokusert på sammenhengen mellom miljø og atferd, og samspillet mellom ulike faktorer i samfunnet. Urie Bronfenbrenners (1979) sosialøkologiske modell viser til hvordan barnets atferd og utvikling er i gjensidig påvirkning med mennesker og miljø samfunnet. På grunnlag av programmets fokus på metoder som forsterkning i arbeidet med å fremme prososial atferd, belyses Skinners (1953) atferdsteori. Flere av teoriene som vektlegges formidler hvordan atferdsproblemer hovedsakelig oppstår på grunnlag av lav selvpåfatning og kompetanse vedrørende oppførsel i sosiale sammenhenger. Innehar barnet sosial kompetanse vil barnet sannsynligvis beherske ulike sosiale situasjoner (Ogden 2009). Motivasjon, mestring og selvpåfatning er begreper som er viktige for å oppnå god sosial kompetanse (Bandura 1997), og har en sentral rolle i programmet og belyses derfor i teorikapitlet.

2) I tredje kapittel, “Multisystemisk tilnærming”, gjøres det en kort presentasjon over hva evidensbasert forskning innebærer. Hovedvekten i kapitlet legges på lærerprogrammets fokusområder, hvorav disse presenteres i tilknytning studiens spørreundersøkelse.

3) I fjerde kapittel, ”Metodisk tilnærming”, drøfter vi valg av metode, design, operasjonalisering, format på spørreskjema og kvaliteten på måleinstrumentet. Vi presenterer også utvalg og oppslutning på undersøkelsen, og hvordan utvalgsstørrelsen kan være med på å påvirke resultatene på analysene. Undersøkelsens validitet og reliabilitet vil ikke bli drøftet i eget avsnitt, men fortløpende i kapitlet. Bakgrunnen for dette er at spørsmål og drøfting knyttet til validitet og reliabilitet oppstår innen de fleste områder av undersøkelsesprosessen. Vi fant det derfor naturlig og hensiktsmessig å gjøre drøftingen fortløpende i tilknytning til de valgene vi gjorde.

4) I femte kapittel, ”Analyser og resultater”, presenteres resultatene fra analysene. Statistisk har vi gjort en avgrensning til de analysene vi finner relevante for å tilnærmes forskningsspørsmålene. Vi ønsker å undersøke deltakernes selvfulte kompetanse og utbytte etter deltakelse i programmet. Egnede analyse er da t-test, to avhengige utvalg. Ved en slik test

kan endring måles (Ringdal 2009). Videre er det spennende å undersøke om det finnes forskjeller i endring mellom informantene, da hovedsakelig mellom aldersgrupper og erfaring. Ved hjelp av bakgrunnsspørsmål i undersøkelsen har vi kjørt Pearsons korrelasjonsanalyser med de forskjellige sammensatte målene vi har utviklet. Uavhengig om analysene viser til samvariasjon eller ikke, kan disse resultatene være nyttige å drøfte når det kommer til spørsmålet om implementering.

5) I sjette kapittel, "Tolkning av resultater", tolkes resultatene og drøftes opp mot problemstillingene og teorien som tidligere er presentert.

6) I syvende kapittel, "Avslutning", oppsummerer vi de viktigste funnene knyttet opp mot forskningsspørsmålene.

Kapittel 2: Teori

I følgende kapittel legges grunnlaget for den teoretiske forankringen for denne avhandlingen. Det gjøres en utgreiing på ulike teorier, perspektiver og modeller, hvilket står i tilknytning til Webster-Strattons programserie, samt teorier som belyser atferdsproblematikk generelt. Kapittelet struktureres i to deler, hvorav det i den første delen gjøres en overordnet presentasjon på teori og tilnærming til atferdsproblematikk. I del to fokuseres det på korrigerende og oppmuntrende strategier som vektlegges i lærerprogrammet. Begrepene selvoppfatning, motivasjon og sosial kompetanse utdypes.

Først gjøres det en kortfattet definisjon på atferdsproblemer. Deretter presenteres ideen og forståelsen bak systemteori, forklart gjennom hvordan utvikling og atferd ikke oppstår uavhengig av prosessene i miljøet som omkranser individet. Videre, under avsnittet ”Systemteoretisk tilnærming”, utdypes Skinners (1953, 1974) atferdsteori og Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske og sosialøkologiske modell, hvilket blant annet utgjør basisen for programmet. I tillegg utgjør de nevnte teorier, i fellesskap med ulike perspektiver som omsorg, aktør, jevnalder - og mestringsperspektivet en systemteoretisk tilnærming. Innunder mestringsperspektivet presenteres Banduras (1997) teori om self-efficacy, begrep benyttet på hvordan individets forventning om mestring avgjøres av dets indre motivasjon. Deretter blir det gjort rede for begrepene risiko -og beskyttelsesfaktorer hvor det forklares hvordan ethvert barn er omringet av faktorer som både kan bidra til utvikling av atferdsvansker, men også hvordan barnet er omringet av faktorer som kan motvirke vansker. Videre legges fokuset på voksenpersonens betydning for barnets atferd gjennom beherskelse av begrepet klasseledelse. Her trekkes det frem to tilnærminger til begrepet, hvorav forståelsen av gode relasjoner står sentralt innad i begge.

Definisjon på atferdsproblemer

Det finnes ingen entydige definisjoner på atferdsproblemer. Avhengig av hvilken fagdisiplin en retter seg etter vil skillelinjene mellom hva som oppfattes som normalatferd og avvikende atferd variere, og dermed forståelsen av begrepet (Ogden 2001). Begrepet er også uklart fordi forutsetningene rundt atferden som vises varierer, i tillegg til å være tids- og miljøavhengig (Nordahl et al. 2005). Befring (2008) poengterer hvordan problematisk atferd kan oppstå hos barn med problemer på lik linje med normale og veltilpassede barn. Hvorvidt det er snakk om en vedvarende atferdsvanske avhenger av problematferdens hyppighet, intensitet, varighet og

kontekstuavhengighet (Aasen et al. 2002). Utfordringen oppstår imidlertid når den problematiske atferden skal defineres som "normal" eller ikke. Her påpekes det hvordan atferd og væremåte må vurderes ut fra visse normer for hva som er vanlig, normalt, akseptabelt eller ønskelig (Befring 2008 i Befring og Tangen red. 2008). Faglige vurderinger og subjektivt skjønn vil dermed påvirke vurderingen og videre den konklusjonen som tas (ibid). Det er dermed et defineringsspørsmål hvorvidt den observerte atferden er atferdsproblematisk eller ikke. Ogden (2009) definerer atferdsproblemer på følgende måte:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden 2009: 18).

Systemteoretisk tilnærming

Grunntanken innen systemteori er forståelsen av at omgivelsene barnet er en del av påvirker den atferden barnet viser. Forståelsen av de forandringer som skjer i miljøet rundt enkeltindivider, sammen med de ulike interaksjonene individet er en del av, danner en helhetlig forståelse for individets vekst og utvikling, nemlig et systemperspektiv. Bø (2000) forklarer at samspillet mellom et enkelt individ og andre mennesker ikke bare preges av gjensidig påvirkning, slik som interaksjonen mellom for eksempel A og B. Foruten at en aksjon besvares med re-aksjon i en dyade, et par, at A virker på B slik at B virker tilbake på A, preges dette samspillet også av de forholdene som omgir dem. Systemteori dreier seg derfor om hvordan alt virker på alt (ibid).

Individer er en del av ulike sosiale system, forklart som en større eller mindre ansamling av mennesker (Bø 2000). Begrepet *sosialt system* refererer til de relasjonene en har med andre, samt forutsetningene for hvordan en forholder seg til forskjellige mennesker i ulike fellesskap. Handlingene og atferden til en person tilpasses ikke kun av de omgivelsene en befinner seg i, men individet påvirker også omgivelsene. Slik foregår det en interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ (Nordahl et al. 2005). Bø (2000) forklarer hvordan det til enhver tid oppstår egne kvaliteter mellom A og B, avhengig av omstendighetene de omgis av. Eksempler på slike omstendigheter kan være tid og sted, temperatur, årstid, kulturelle og økonomiske forhold. Derfor blir ethvert nytt møte mellom A og B unikt da tiden og de inntrykk og prosesser individet har vært en del av siden sist har bidratt til en forandring. Videre forklares det hvordan et system kan være mer sammensatt og slik utløser sirkulære årsakskjeder, enn

kun den gjensidige påvirkningen i interaksjonen mellom A og B. "Den ene faktoren utløser en effekt ved å virke på en annen, som igjen utløser en tredje... Denne kan igjen forsterke den første. Slik også med personer: A virker på B, B virker på C, som igjen virker på A" (Bø 2000:19).

Systemteorien inkluderer flere perspektiver og teorier som igjen vektlegger ulike faktorer som forklaringsmodeller. Det betyr at det ikke finnes en enhetlig systemteori. "Systemteori er en fellesbetegnelse på tenkemåter innen ulike empiriske vitenskaper der en bruker begrepene system og modell" (Nordahl et al. 2005: 57). Det er med andre ord en overordnet teori, bestående av ulike tilnærminger og perspektiver. Det vil si at man gjennom en systemteoretisk tankegang retter seg etter flere forståelsesmodeller på atferd.

Forklaring på atferd

Det pedagogiske forskningsfeltet påvirkes av hvilket paradigme² som ligger til grunn. Slik preges forskningen og de teorier som skapes av ulike syn på utvikling og barnets rolle i denne (Aasen et al. 2002). Atferdsproblemer forklares, som tidligere nevnt, ulikt på grunnlag av forskjellige tilnærminger og perspektiver på utvikling og atferd. Innen psykologien og pedagogikken er det imidlertid det systemteoretiske perspektivet som setter standarden for synet på de forutsetningene som ligger til grunn for utvikling av ønsket og avvikende atferd (Nordahl et al. 2005). For å danne forståelse for kompleksiteten i atferd stilles det derfor krav til at fokuset for atferdsproblemer skjerpes inn mot den systemteoretiske, bestående av ulike tilnærminger og modeller. Gjennom psykodynamisk teori har atferd, tilpasning og avvik tradisjonelt blitt forklart ut fra egenskaper i individet (Bø 2000). Samtidig har nedarvede anlegg i individet fungert som forklaring. Slike teorier rettet seg mot en forståelse av at individet selv var årsak til atferdsproblemene. Ved avdekking av årsaken kunne problemene reduseres. Årsaksforklaringene lå i individet ene og alene. Begrepsbruk som atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker, samt diagnostiseringstermer som AD/HD, Tourettes syndrom og Aspergers syndrom, representerer dermed en individorientert tilnærming til atferdsproblemer. I arbeidet med å forstå atferd blir da hensikten å benytte den systemteoretiske tilnærmingen som forklarer sammenhengen mellom omgivelsene og individets atferd, ikke kun årsaken til atferden. "Anvendt på atferdsproblemer innebærer

² Paradigme er uskrevene regler som samler forskere rundt en bestemt problemløsende og vitenskapelig praksis (Aasen et al. 2002).

systemteori at vi bør forsøke å avdekke de faktorer, sammenhenger og mønstre som skaper og opprettholder den problematiske atferden” (Nordahl et al. 2005: 12-13). Det betyr at den helhetlige systemteoretiske tilnærmingen trekker vekslers mellom ulike perspektiver som kan forklare et individs atferd, deriblant individperspektivet som vektlegger nevrobiologiske og nevrologiske egenskaper i sin forklaringsmodell. Den systemteoretiske forståelsen utelukker med andre ord ikke biologiske egenskaper som medvirkende faktor.

I tillegg til de sosiale og miljømessige forklaringsmodellene bidrar individperspektivet til en helhetlig forståelse (Bø 2000). Slik er det lite hensiktsmessig å fokusere på at det er barnet som skal forandre sin atferd dersom det er det sosiale systemet, bygd opp av relasjoner, mønstre og strukturer, som danner grunnlaget for problemene. Likevel, fordi individet er i kontinuerlig interaksjon med sine omgivelser, kan en ikke si at individet kun er styrt av sine omgivelser. Med andre ord, kan ikke omgivelsene forklares utelukkende som årsak til atferden. Som aktør³ er handlingene en utfører selvbestemmelige (Nordahl et al. 2005). En slik forståelse tar utgangspunkt i aktørperspektivet, hvilket presenteres nærmere i avsnittet ”Aktørperspektiv og omsorgsperspektiv”.

Bø (2000) forklarer atferd gjennom tre modeller som bygger på oppfatningen om at menneskelig handling styres av flere forhold, og derfor fungerer som situasjons- eller kontekstavhengig. Sosiale og kulturelle faktorer utløser tanker, ord og gjerninger hos personen. Slik tilpasses atferden en utviser, den rolle og situasjon en befinner seg i (Bø 2000). De tre forklaringsmodellene beskrives ut fra *egenskaper ved personen*, hvilket er forutsetninger som kan være enten medfødt eller ervervede. Eksempel på dette kan være en viss atferd som følge av dysleksi eller sykdom. Deretter forklares atferd på bakgrunn av *relasjonelle forhold*, som avhenger av hvilke omgivelser en er en del av, og hvilken relasjon personen har til vedkommende en kommuniserer med. Den siste modellen, forklaring på bakgrunn av *systemiske forhold*, beskriver hvordan normgivende regler og verdier i forskjellige sosiale systemer påvirker hvordan en forholder seg (ibid).

I påfølgende avsnitt presenteres systemteoretiske tilnærminger og modeller som Webster-Stratton-programmet bygger på. Grunnet oppgavens omfang og fordypningsområde

³ En aktør benevnes i samfunnsvitenskapen som et handlingsobjekt hvilket ut fra sitt kognitive nivå utfører handlinger og evner å reflektere over konsekvensene av disse handlingene (Nordahl et al. 2005).

presenteres ikke alle tilnærminger og perspektiver systemteorien bygger på. Derimot vektlegges Skinners (1953, 1974) atferdsteori som omhandler forsterkning og betinging av atferd gjennom belønning, Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, hvilket representerer en multisystemisk tilnærming, og videre ulike perspektiver på atferd som med utgangspunkt i indre og ytre kvaliteter ved individet, forklarer forutsetninger for atferd.

Atferdsteori

Webster – Stratton-programmet ” De utrolige årene” retter blant annet fokus på belønning og konsekvenser, altså hvordan *ytre påvirkning* kan være med på å forandre atferd. En slik tilnærming forankres i prinsippene en finner i atferdsteori (Skinner 1953) om at forskjellige typer stimuli påvirker den responsen man mottar⁴. Med andre ord er atferd noe barnet innehar og som kan forandres ved stimuli. Dermed er atferdsteori individrettet og skiller seg fra systemteoretisk tilnærming hvor grunntanken er at hvert enkelt individ er en del av et system med forskjellige nivåer som hele tiden er i gjensidig påvirkning til hverandre. Likevel har den en plass i den helhetlige systemforståelsen da dens praktiske tiltak som blant annet atferdskorrigerer har bidratt til å hindre eller redusere atferdsvanskene (Nordahl et al. 2005).

Grunnleggende elementer innen atferdsteori er forståelsen av at all atferd er lært, hvilket innebærer at den dermed kan avlæres eller læres på nytt (Skinner 1953). Ved manglende sosiale ferdigheter hos et individ legges forklaringen til feillæring eller mangelfull læring, som igjen kan korrigeres. Skinner (1974) hevder at viten om hvordan vi selv reagerer og handler er blant de viktigste redskapene vi har. Jo bedre vi kjenner oss selv, jo bedre behersker vi å kontrollere vår egen atferd. Gjennom et atferdsteoretisk perspektiv lærer vi ved hjelp av konsekvensene av våre handlinger (Skinner 1953). Hvordan andre responderer på våre handlinger gir oss en følelse av enten å ha handlet rett eller galt i en situasjon. Berggrav og Eriksen (1975) viser til at det er den *ytre* atferden som er hovedfokuset for eventuelle tiltak mot uønsket atferd. Skinner (1974) mener derimot at atferdsteori også bygger på følelser. Handler en rett får man en god følelse og vil sannsynligvis gjenta handlingen ved en senere

⁴ Stimulus-respons tankegangen (S-R) er en behavioristisk tankegang forsket frem av B.F. Skinner. Med behaviorisme er det slik at sann vitenskap bare kan holde seg til det som observeres, telles og måles. Tenkning og følelser har ingenting med vitenskapen å gjøre. Når man studerer et menneske kan man observere hva som påvirker individet og hvordan individet reagerer på dette. Påvirkningen kalles stimulus, reaksjonen respons (Skinner 1953).

anledning. Med andre ord handler et menneske ikke bestemt i en situasjon bare fordi samfunnet har en bestemt struktur for hvordan en bør handle, men ut fra selviakttakelse.

På bakgrunn av Skinners stimuli – respons (Skinner 1953) og behaviorismens tankegang om at ytre påvirkning berører atferd har prinsippet om forsterkning, som stimuli, en sentral rolle i teorien. Det benyttes både negative og positive forsterkninger, avhengig av om atferden bør økes eller avta. Forsterkning er med andre ord den hendelsen som etterfølger en handling og som sannsynligvis øker sjansen for at handlingen gjentar seg eller avtar. Atferd sees dermed i sammenheng med den *forsterkningen* atferden får gjennom *respons* fra miljøet og de *konsekvenser* det gir for framtidig atferd (Berggrav og Eriksen 1975). Positiv forsterkning, hvilket mer konkret kan beskrives som belønning, er noe barna får ved å vise ønsket atferd. Anvendelsen av belønning kan utarte seg i form av ros og positiv oppmerksomhet. Bruk av belønning er imidlertid omdiskutert hvor bekymringen rettes mot i hvilken grad belønningen kun bidrar til ytre motivasjon. Ved å vise ønsket atferd vil barnet forvente å få belønning, og slik fryktes det at den gode atferden ikke kommer av indre motivasjon⁵, men av lysten på belønning. Forskning (Webster – Stratton 2005) viser for øvrig at dersom håndfast belønning benyttes hensiktsmessig ved at den gradvis nedtrappes, er avtalt med barnet på forhånd, og deretter går over til muntlig oppmuntring, vil den ønskede atferden opprettholdes.

Positive forsterkninger benyttes altså i arbeidet med å øke ønsket atferd. I arbeidet med å redusere uønsket atferd, brukes negative forsterkninger. Negative forsterkninger blir ofte forvekslet med straff, noe Skinner (1953) advarte mot. Han mente straff resulterte i at personen ikke sluttet med den straffende atferden, mens negativ forsterkning er en mer effektiv stimuli for å endre den straffende atferden. Negativ forsterkning består av to aspekter. Enten kan noe positivt fjernes fra personen, eller så kan noe som personen ser på som ubehagelig etterfølge personens handling (ibid). Negativ forsterkning blir dermed å fjerne positive forsterkere. Ignorering er en annen strategi, kjent som fjerning av negativ forsterkning. I stedet for å reagere med irettesettelse og negative reaksjoner, ignoreres den uønskede atferden. I følge Skinner (1974) vil sannsynligvis barnets negative atferd opphøre da reaksjonen barnet tilsynelatende ønsker å fremprovosere ikke vises.

⁵ I motivasjonsteorien (Bandura 1997) skilles det mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er når en person gjør en aktivitet av interesse og aktiviteten er belønning nok i seg selv. Ytre motivasjon er når en person gjør en aktivitet for å oppnå belønning utenfor aktiviteten.

Utviklingsøkologi - sosialøkologisk modell

Som nevnt tidligere, består den helhetlige systemteorien av ulike teorier og tilnærminger. En av disse er den utviklingsøkologiske forklaringsmodellen, utarbeidet av Urie Bronfenbrenner. Bronfenbrenner (1979) presenterer begrepet utviklingsøkologi, hvilket ser på atferd og utvikling som en funksjon av interaksjon mellom andre mennesker og omgivelser. Utviklingsøkologi defineres som følger:

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded (Bronfenbrenner 1979: 21).

Den økologiske miljømodellen ser på interaksjonen mellom ulike påvirkningsfaktorer i lys av sosialiseringprosesser barnet er en del av. Bronfenbrenner (1979) benytter seg av et klassifikasjonssystem i sin beskrivelse av oppvekstmiljøet. Modellen ser på sammenhengen mellom de ulike miljøene barnet er en del av og hvordan påvirkning skjer i samspill mellom miljøene, og mellom barnet og miljøene. Modellen representerer fire ulike miljø som et sammenhengende system der det ene rommer det andre. Miljøet deles inn etter grader av nærhet til personen. Kort oppsummert befinner personen seg på mikronivået, representert av skole, barnehage, familie, venner og arbeidsplass. Det samspillet som forgår her mellom person og miljø skaper en gjensidig påvirkning hvor personen er direkte involvert. Beveger en seg over på mesonivået, ser en på samspillet mellom forskjellige nærmiljøer og hvordan endringer som skjer her kan medvirke for utviklingen av personen. Videre, på eksonivået, finner en formelle eller uformelle samfunnsinstitusjoner i det lokale miljøet. Personen er ikke direkte involvert, men blir på en eller annen måte påvirket av de endringene som kan skje her, ved at det ene miljøet kan bidra til endring i det andre. Til slutt, på makronivået, ser en på samfunnsorganiseringen, som velferdsstat og skolevesen, og hva slags innvirkning disse prosessene har for individet (Bronfenbrenner 1979).

Menneskelig samhandling er sammensatt, og det er de ulike samhandlingene på de ulike nivåene, mikro- og makroplanet hvilket er beskrevet i Bronfenbrenners modell, som påvirker barns atferd og utvikling (Klefbeck og Ogden 2003). Denne konklusjonen underbygges av Inge Bø (2000), hvilket viser til studier som hevder at barn som vokser opp under vanskelige forhold kan oppnå optimal utvikling og atferd dersom økosystemet rundt barnet bidrar til

hjelp og stimuli. Den utviklingsøkologiske modellen har blitt videreutviklet, hvorav Bronfenbrenner etter hvert presenterer begrepet bioøkologi. Her vektlegges innvirkningen av biopsykologiske faktorer i mennesket som relevant for menneskelig utvikling, i tillegg til samspillet med omgivelsene (Aasen et al. 2002). Gjennom bioøkologisk perspektiv knyttes utviklingen av atferdsproblem til barnet selv, eller med utgangspunkt i systemer rundt barnet.

Eleven kan ha biologiske karakteristika som kan medvirke til atferdsproblemer, eller eleven kan oppholde seg i systemer som medvirker til utvikling av atferdsproblemer(...) Uavhengig av type atferdsproblem vil kvaliteten av proksimale prosesser være sentralt i forhold til utvikling og opprettholdelse av atferdsproblemer (Aasen et.al. 2002: 132).

Med proksimal prosess menes den vedvarende interaksjonsprosessen mellom personen og omgivelsene, konteksten. Det vises til Bronfenbrenner og Morris (1998) som hevder at den proksimale prosessen fungerer som maskineriet i menneskelig utvikling. Det er disse prosessene som avgjør hvor effektiv eller vellykket utviklingen blir. I forhold til effekten av de proksimale prosessene, er det de psykologiske eller biologiske egenskapene ved personen, samt karakteristika ved konteksten som er avgjørende (Aasen et al. 2002).

Aktørperspektivet og omsorgsperspektivet

Klefbeck og Ogden (2003) viser til hvordan oppfatningene knyttet til barn og unges utvikling endres over tid. Overordnet sett kan en også her si det slik at påvirkning skjer i interaksjonen mellom barn og miljø. Denne påvirkningen skjer begge veier, barnet er aktør i forhold til egen utvikling. På den ene siden, finner en aktørperspektivet. Med dette menes at barna bidrar til sin egen utvikling. En ser det slik at barnet er født med biologiske egenskaper, hvilket påvirker hvorvidt barnet bearbeider inntrykk fra sine omgivelser. I denne sammenheng rettes fokuset mot individuelle variasjoner i barns temperament, kompetanse, mestrings- og motstandsdyktighet, kontrollplassering og selvoppfatning. Samtidig sees utviklingen i lys av disse faktorene, samt omstendighetene rundt (Klefbeck og Ogden 2003).

På den andre siden beskriver omsorgsperspektivet hvordan barn kun påvirkes av ytre forutsetninger og det miljøet de er en del av. Barn formes av sine foreldre og omstendighetene rundt sin oppvekst. De er sårbare, har et behov for omsorg og kjærlighet, og ansvaret for optimal utvikling ligger på familie, skole og barnehage. Hvorvidt barnet blir lykkelig, avhenger av miljøet rundt. Dersom barnet ikke utvikles optimalt, legges forklaringen på

omsorgssvikt og manglende stimulering. Begrepet som benyttes om disse barna, er utsatte barn eller risikobarn (ibid).

Jevnalderspseptivet

Jevnalderspseptivet forklarer hvordan barn og unge oppfatter seg selv i forhold til jevnaldrende, og hvordan det kan føre til problematferd og andre former for negativ atferd i ulike sosiale systemer. I ønsket om å oppnå popularitet blant jevnaldrende, legges det opp til et sosialt spill der visse sosiale strategier blir normgivende. Enten en mestrer eller ikke mestrer de faglige kravene på skolen, kan en velge å nedlegge mindre arbeid i skolearbeidet for ikke å bli stemplet som en skoletaper eller nerd. Andre kan utvise problematferd i undervisningen som strategi i det sosiale spillet for å oppnå status blant klassekameratene. Opplever en seg selv som ekskludert fra den sosiale gruppa, en som ikke mestrer å hevde seg i det sosiale spillet, kan en bli definert som en av ”de andre”. I behovet etter jevnalderrelasjoner, kan disse elevene trekke sammen med andre ”likesinnede”, og slik, gjennom denne relasjonen, bidra til gjensidig negativ innflytelse (Nordahl et al. 2005). Moffitt (2003) forklarer hvordan ungdommer med normal oppvekst kan utvikle antisosial atferd i puberteten, en periode referert til som “the maturity gap”. I denne fasen oppstår en misnøye med statusen som barn og utålmodighet for de ennå ikke oppnådde privilegiene voksenlivet bærer med seg. For å demonstrere autonominitet, viser disse ungdommene etter hvert kriminell atferd. Slik er det ikke nødvendigvis bare de *risikoutsatte* barna med vanskelig oppvekst som kan utvise antisosial atferd (Moffitt 2003 i Lahey, Moffitt og Caspi 2003).

Mestringsperspektivet

Mens jevnalderspseptivet forklarer problematferd i lys av barns søken etter anerkjennelse blant jevnaldrende, uavhengig av risikofaktorer⁶ tilknyttet barnet, retter mestringsperspektivet seg mot å forklare hvordan ressurser for motstandsdyktighet i individet er av betydning for atferd. Vesentlig er det faktum at individet har iboende ressurser som kan videreutvikle troen på egen evne til å skape og påvirke begivenheter i eget liv, også omtalt som empowerment hvilket betyr “myndiggjøring”. Mestringsperspektivet bygger opp under synet på at enhver kan utvikle strategier for mestring av vanskelige situasjoner (Nordahl et al. 2005). Her drar perspektivet veksler på teorier som omfatter hvordan individets kognitive prosesser kan øke eller redusere individets motivasjon og mestring. Heiders (1958) attribusjonsteori forklarer

⁶ Forklaring på risikofaktorer gjøres senere i kapittelet.

hvordan indre og ytre kontrollplassering påvirker hvilke årsaksforklaringer en legger til ting som skjer. Indre kontrollplassering viser til egenskaper ved en selv, eller indre forhold, som forklaring på egen eller andres atferd. Ytre kontrollplassering viser til årsaksforklaring av forhold utenfor individet. Opplevelsen man knytter til atferden påvirker videre motivasjon og mestring (Bø 2000).

Self-efficacy

Banduras (1997) teori om self-efficacy vektlegger individets indre motivasjon som avgjørende for individets forventning om mestring. For å prestere noe og utvikle seg må man ha tro på at man kan klare å gjennomføre de utfordringene en blir stilt ovenfor. Troen på at en selv kan mestre skapes gjennom tidligere erfaringer. Det vil si at omgivelsene rundt barnet bør dempe kravene slik at barnet opplever mestring fremfor nederlag overfor de utfordringene vedkommende møter. Samfunnet bør jobbe for å utvikle selvstendige barn med tro på seg selv. Det bør arbeides med å utvikle det Bandura kaller for self-efficacy, mestringstro.

Mestringstro defineres som troen på evnen til å organisere og utføre den handlingen som kreves for å nå et ønsket mål. Blant de mekanismene som styrer eget initiativ til å handle, er ikke noe mer virkningsfullt enn troen på egen evne til å mestre, altså mestringstro (ibid.). Teorien bygger på hvordan forventninger bygges opp og forsterkes i menneskets dagligliv. Når mennesker lykkes med utfordringene de møter, forsterkes opplevelsen av mestringstro og – evne. I den andre enden vil dårlige resultater og opplevelser redusere opplevd mestringstro og – evne. Ut fra denne teorien er menneskers tro på om en selv er i stand til å beherske en oppgave en avgjørende faktor for hvordan individets ferdigheter anvendes i de utfordringene en møter. I tillegg er mestringstro den ene pilaren i begrepet selvfølelse. Bandura (1997) definerer selvfølelse bestående av to deler. En av de to, den enkeltes tiltro til å hanske med de vanligste utfordringene en møter i dagliglivet, er kjernen i mestringstro. Mestringstro utvikles av fire kilder, som kort utgjør:

- Selvopplevd mestring som målestokk på evner.
- Mestringstro gjennom observasjon og sammenligning av andres dyktighet.
- Oppmuntring fra andre om at en innehar visse evner.
- Egen vurdering av fysikk og følelsesliv i møte med oppgaver en forsøker å løse (Bandura 1997).

Som man kan se handler det om ens egen erfaring i forhold til tidligere utfordringer. Beherskes oppgavene man er stilt ovenfor vil troen på egen evne til å prestere øke. Det å se andre mennesker lykkes kan være en bidragsyter til å øke troen på at en selv også behersker samme oppgave. Alle mennesker har behov for å få ros og oppmuntring. Dette er en sterk faktor til videre pågangsmot og bidrar til at man selv reflekterer over sine evner og ferdigheter på en positiv måte. Bandura (1997) poengterer at disse fire punktene er viktig for menneskers evne til å opparbeide seg god mestringstro:

Those that focus on building self-esteem and self-awareness and clarifying feelings and values achieve little if anything. Thus, development of personal efficacy is likely to foster sobriety, self-esteem, good feelings, and positive self-awareness whereas analyzing feelings and trying to talk people into feeling good about themselves without equipping them with needed competencies is unlikely to help them much. (Bandura 1997:360).

Å utvikle tiltroen til å mestre den eller de oppgaver man står overfor handler om å lære den nødvendige kunnskapen og få de erfaringene om hvilke grep som kan gjøres slik at valgt atferd produserer positive tankemønstre. Bandura (1997) hevder at i arbeidet med forebygging og redusering av atferdsproblemer er det viktig at man ikke stiller for store krav og setter for store mål i startfasen. Bygg opp selvtilliten hos barnet ved å sette små delmål som vedkommende behersker. Det vil øke selvfølelsen, et nødvendig grep i opparbeidingen av mestringstro (ibid). Det konkluderes med at når man mister troen på at handlingene til en viss grad lar seg styre av ens egne handlinger, mister man også den vitaliteten og det motet som mennesker kan legge for dagen når de møter motgang (Lefcourt 1993).

Samspill mellom faktorer

Med utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) økologiske miljømodell kan en se det slik at barnet omkranses av ulike faktorer som har innvirkning på atferdsutviklingen. Har man kjennskap til og forståelse for de mekanismene som omgir barnet, kan både forebygging og tiltak mot atferdsproblemer settes inn. Faglitteraturen (Herrenkohl et al. 2000, Klefbeck og Ogden 2003, Ogden 2001) peker på ulike faktorer i tilknytning til individet som kan danne forutsetninger for atferden barnet viser. I korte trekk kan en si det slik at barnet er disponert for, eller omgitt av, både beskyttelses - og risikofaktorer, noe som vil bli forklart nærmere senere i kapittelet. Disse finnes i både kontekstuelle og individuelle trekk. I arbeidet med å utvikle effektive tiltak- og behandlingsmetoder må man ha kunnskap om de faktorer som kan øke sannsynligheten for utvikling av atferdsproblemer for slik å vite hvordan en kan forebygge en negativ atferdsutvikling eller redusere en allerede oppstått negativ atferd. Med

andre ord, graden av hvor godt et tiltak virker avhenger av i hvor stor grad innvirkningen av risiko – og opprettholdende faktorer dempes, og av hvor godt en fremmer ressurser hos barn og deres omgivelser. Etablering av tiltak som er virksomme avhenger også av at en forstår hvilke risiko – og beskyttelsesfaktorer som er mest betydningsfulle i ulike utviklingsperioder (Nordahl et al. 2005).

Risikofaktorer er både individuelle og kontekstuelle, og dreier seg om hendelser eller forutsetninger som eksisterer før barnet har utviklet eventuelle atferdsproblemer. Kontekstuelle risikofaktorer inkluderer de faktorer i barnets omgivelser som familie, skole og jevnaldergruppen i nærmiljøet. På familienivå kan mangelfulle ferdigheter, hva kommer til foreldres oppdragerstil, være en høy risikofaktor for atferdsvansker. Manglende grensesetting og veiledning for forventet atferd gjør at barna kan bli sårbare for å utvikle uønsket atferd (Webster – Stratton 1989). I et konfliktfylt hjem kan barnet utsettes for risiko dersom det i et slikt familiesamhold ikke vektlegges etiske verdier. Som en følge av slike oppvekstforhold kan barna utvikle tilknytningsproblemer og vansker med å skape gode og nære relasjoner til andre mennesker. For barn som vokser opp i hjem hvor det foregår voldelig eller seksuelt misbruk, kriminalitet og/eller rusmisbruk, øker sannsynligheten for å utvikle antisosial atferd i ungdoms – og voksenalder (Kazdin 1992). Når det gjelder skole og barnehage som risikofaktorer, viser det seg at det er de sosiale og pedagogiske forholdene som har størst innvirkning innen skole- og barnehagemiljøet (Ogden 2001). Forskere (Rutter et al. 1998) mener at skole – og barnehagefaktorer har en mer indirekte effekt på problematferd hos barn og unge. Omgås barna i et dårlig miljø, har en dårlig relasjon til en voksenperson, utsettes for uklar klasseledelse og en lite varierende undervisning, kan dette bidra til å opprettholde problematferden (Ogden 2001).

Det er påvist (Egeland, Carlson og Stroufe 1993) at jo flere risikofaktorer et barn blir utsatt for, jo større er sjansen for utvikling av problematferd. Motvekten til risikofaktorer er beskyttelsesfaktorer. En hvilken som helst faktor hos individet eller omgivelsene som kan assosieres med å redusere sannsynligheten for negativ atferdsutvikling blant risikobarn, defineres som beskyttelsesfaktorer (ibid). Et av hovedpunktene for beskyttelsesfaktorene er at barnet har en positiv og tillitsfull relasjon til minst en voksen. På familienivå kan beskyttelsesmekanismene være et sunt og godt familieforhold basert på varme, støttende og utviklingsfremmende relasjoner til en av foreldrene. En beskyttelsesmekanisme på skolen eller barnehagen kan være relasjonen til en voksenperson hvor barnet føler seg hørt, respektert

og verdsatt. Det at skolen og barnehagen har gode rollemodeller som er samstemte om tydelige og realistiske forventninger, både faglig og sosialt til hvert enkelt barn, betyr mye for barnet i forbindelse med arbeidet mot problematferd (Ogden 2001).

Beskyttende faktorer har større betydning for utviklingen hos barn i belastede miljøer enn hva risikofaktorene har (Werner 1995). De kan bidra med å øke motstandsdyktigheten⁷ til risikoutsatte barn ved at de demper risikofaktorens effekt, reduserer faren for risikoeksponering, bryter uheldige sirkler av uheldige oppvekstbetingelser som følge av risikoeksponering, fremmer positiv selvoppfatning, øker mulighetene for positive opplevelser og fremmer mestring og følelsesregulering (Rutter 1993).

Risiko eller motstandskraft er som en prosess hvor man blant annet må ta hensyn til barnets alder og utviklingsnivå. Eksponering for risikofaktorer kan ha ulik årsak og virkning på forskjellige alderstrinn. Herrenkohl et al. (2000) har kartlagt fire risikofaktorer som er de samme på forskjellige alderstrinn: hyperaktivitet, lave skoleferdigheter, kriminalitet blant venner og lett tilgang til rusmidler. En må imidlertid være bevisst på at utslagskraften risikofaktorene kan gi, avhenger av beskyttelsesfaktorene barnet er omringet av: individuelle og kontekstuelle. Det vil si at de forskjellige faktorene må sees i en sammenheng da de er i et konstant samspill med hverandre (ibid).

Klasseledelse

Et overordnet mål i skole og barnehage er at barna skal være bidragsyttere til å skape en god kultur for læring og en god kultur for et menneskelig samfunn. Dette skaper arbeidsglede, motivasjon, gjensidig respekt og disiplin (Halland 2005). For å oppnå disse målene stilles det krav til klasseledelse. Faglitteraturen presenterer mange forskjellige definisjoner og forklaringer på klasseledelse avhengig av hvilket perspektiv man ser det fra. Et perspektiv, *læringsledelse*, ser på hvilke metoder, egenskaper og ferdigheter en autorativ person må utvikle, og fokuserer dermed på lærerens handlinger og utviklingsmuligheter. Her er det to aspekter: voksenpersonen som menneske og voksenpersonen som en leder. Nordenbo et al. (2008) fokuserer på læringsledelse som voksenpersonenes didaktiske arbeid. Den autorative voksne skal tilpasse sin læreratferd til hvert enkelt barn og på denne måten skape gode

⁷ Motstandsdyktige barn er de som viser adekvat tilpasning når de eksponeres for utfordringer i livet (Klefbeck og Ogden 2003).

relasjoner. Fordi barna ligger på forskjellige utviklingsnivå både faglig og sosialt, stilles det krav til godt organiserte, varierte og strukturerte undervisninger med klare mål. Videre fokuserer Nordenbo et al. (2008) på veiledning og oppfølging av barna hvor forståelsen er at gode tilbakemeldinger bidrar til effektive arbeidsprosedyrer og slik fremme gode resultater. Halland (2005) poengterer at den gode autorative voksne har god menneskekunnskap, og i det legger han at vedkommende er et *jeg*, det vil si å fremstå som et medmenneske og ikke bare en leder for barna ved å vise sitt ansikt og åpne opp for tillit og respekt. Sammen med å være ydmyk, på jakt etter kortsiktige og langsiktige løsninger, vil dette bidra til å skape trygghet og godt arbeidsmiljø (ibid).

En annen tilnærming, *atferdsledelse*, fokuserer på barnas atferd, innsats og arbeidsro, og på denne måten se utviklingsmulighetene. Barna kan bevisst bidra i klasseledelsen ved at de kan ta ansvar for sin egen læring og oppførsel, samt ta ledelse og gi beskjeder til jevnaldrende (Ulleberg 2010). Samarbeidsferdigheter barna imellom kan bidra til å øke ansvarsevnene og arbeidsdisiplinen i klasserommet og avdelingen (Halland 2005). Nordenbo et al. (2008) ser atferdsledelse som en måte voksenpersonen kan ta ledelse over barnas atferd på, hvilket står i sammenheng med et atferdsteoretisk syn om at ytre påvirkninger kan bidra til endring av atferd.

Hvordan læreren sikrer seg at elevene oppfører seg på en hensiktsmessig måte, både overfor hverandre og læreren, er i relasjon til den innlæringen som skal foregå i skolen (Nordenbo et al. 2008: 60).

Begge disse perspektivene er viktige komponenter under det omfattende begrepet klasseledelse, men er i følge Ulleberg (2010) ikke tilstrekkelig. Disse innfallsvinklene tar for seg kun relasjonene voksenperson-fagstoff og elev-lærestoff. Voksenperson-elev relasjonen har også en sentral rolle i alle klasserom og avdelinger. Slik oppstår det Ulleberg (2010) referer til som den pedagogiske trekanten; relasjonene mellom den autorative voksne, elev og innholdet i undervisningen. ”God undervisning setter læring i gang - men den fullbyrdes ved elevens egen innsats. Den gode lærer stimulerer denne prosessen” (LK06:10). Har barnet en komponent fagperson som innbyr til et godt læringsmøte ved hjelp av arbeidsplaner, veiledning, læremidler osv, vil sannsynligvis prestasjonene komme. Gode relasjoner på menneskelig plan er gode bidragsytere for både sosiale og faglige prestasjoner (Ulleberg 2010). Voksenpersoner som byr på seg selv og som respekterer barna kan ha stor innvirkning og betydning på barn i livets mest sårbare utviklingsfase. Innbyr voksne til gode

læringsopplevelser vil dette kunne skape lærelyst, mestringsopplevelser og positive selvbilder hos barna. Dermed fungerer voksne som viktige støttespillere, med mulighet til å snu hendelser som kunne utviklet negative opplevelser og atferd om til noe positivt (Halland 2005).

Lavest effektive inngrepsnivå versus konfrontasjonsprinsippet

Et positivt samspill bygd på tillit og gjensidig respekt mellom voksenperson og barn er av stor betydning både i arbeidet med å forebygge problematferd, og i prosessen med å redusere problematferden når den først har oppstått. Dermed er voksenpersonens reaksjoner på problematferd av betydning for hvorvidt atferden opphører eller ikke. Uønsket atferd gjelder ofte et eller få barn, og dermed blir klasserommet/avdelingen, med hele klassen/avdelingen til stede, et uegnet rom til å ta opp problemer. Prinsippet om laveste effektive inngrepsnivå hevder at målet bør være at man skal takle uønsket atferd slik at klassen/avdelingen kan fortsette sitt arbeid uforstyrret. Med andre ord bør man enten gjenopprette arbeidsro i klassen/avdelingen eller forebygge ytterligere problemutvikling. Ved å opptre slik i konfliktsituasjoner veileder man barna i hvordan en kan opptre når det oppstår problemer, samt at man skaper ro og trygghet i klassen/avdelingen. Motsetningen til prinsippet om laveste effektive inngrepsnivå, er konfrontasjonsprinsippet hvor man tenker at forholdet mellom den autorative voksne og barna er en maktkamp som må vinnes. Dette kan gjøre det vanskelig å etablere ett godt læringsmiljø og gode relasjoner til barna. Når klasse/avdelings – og arbeidsmiljøet blir negativt ladet er det lett å utvikle antisosial atferd. Derfor er god klasseledelse av stor betydning i forebyggingen av problematferd (Ogden 2001).

Oppmuntrende og korrigerende strategier

”De utrolige årene” bygger på å utvikle positiv selvoppfatning, sosialkompetanse og motivasjon for læring hos barn (Webster – Stratton 2005). Disse tre begrepene påvirker ofte hverandre. Barn med god selvoppfatning har troen på at de skal mestre utfordringene de møter, både sosialt og faglig (Bandura 1997). Ved å ha god selvoppfatning og mestringstro vil man kunne beherske det sosiale aspektet i både klassemiljø og jevnaldergruppen. Derfor er det vesentlig å arbeide mot å utvikle alle disse tre begrepene i en positiv retning.

Selvoppfatning

Faglitteraturen presenterer ingen klar definisjon på selvoppfatning. Begrepet omtales som den oppfatningen en person har av seg selv og som bidrar til å styre personens tanker, følelser,

motivasjoner og handlinger. Oppfatningen en person har av seg selv behøver ikke å stemme med den oppfatningen andre mennesker har av vedkommende. Med andre ord er denne oppfatningen kun basert på tanker individet har om seg selv (Skaalvik og Skaalvik 2005). Et viktig aspekt ved selvoppfatning er hvordan en person verdsetter seg selv. Har en person lavt selvverd⁸ kan dette føre til sviktende mental helse og psykosomatiske symptomer som depresjon, angst og stress. Grunnet behovet for å ha en positiv selvoppfatning, vil det i følge Skaalvik og Skaalvik (2005), lett kunne oppstå nødvendigheter for å forsvare selvverdet i situasjoner hvor man føler seg utsatt, noe som kan resultere i uønsket atferd. Mennesker kan ha større selvoppfatning på områder hvor det oppleves mestring, og lavere selvoppfatning på områder hvor de føler seg usikker. En kan skille mellom fysisk selvoppfatning, sosial selvoppfatning, intellektuell og akademisk selvoppfatning, emosjonell selvoppfatning og moralsk eller atferdsmessig selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 2005). Skaalvik og Skaalvik (2005) hevder imidlertid at man bør være forsiktig med denne klassifiseringen, da alle disse skillene spiller en rolle i kompleksiteten i en persons selvverd. Selvoppfatning inkluderer de rollene man innehar i ulike miljøer. Disse to faktorene går ofte over i hverandre. Denne forståelsen tilknyttet selvoppfatningens kompleksitet eksemplifiseres gjennom omgivelsenes oppfatning. Har et barn med seg assistent inn i klasserommet/avdelingen kan barnet ofte bli sett på som “problembarn”, og slik kan selvverdet påvirkes negativt.

Videre er forventningstradisjon (Bandura 1997) sentral i selvoppfatningsbegrepet. Et barns selv vurdering og evne til å forvente å mestre noe ut fra sitt nivå er viktig i utviklingen av positiv selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik 2005). Bandura (1997) påpekte betydningen av å sette delmål slik at barn opplever mestring i prosessen mot ett større mål. Det er med på å skape motivasjon og forventning om prestasjon. Ved å lære elever til å motiveres til prestasjoner som et resultat av innsats eller strategi, hjelper man forhåpentligvis barna til å oppdage hvordan de kan oppnå prestasjoner ved en senere anledning. Her kommer betydning av å verdsette prosessen og ikke bare resultatet av en oppgave frem. Påvirkningen av selvoppfatning skjer i sosiale sammenhenger hvor det er samspillet mellom en person og omgivelsene som danner grunnlaget for selvoppfatning (ibid). Andres reaksjoner og vurderinger av ens atferd kan indirekte påvirke oppfatningen man har av seg selv. Ved å vise

⁸ Selvverd er den følelsen individet har om seg selv, og den kan være positiv eller negativ (Skaalvik og Skaalvik 2005).

barn gjennom egne handlinger hva som er akseptabel og uakseptabel atferd, kan man påvirke selvoppfatningen til barnet (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Motivasjon

Nyere kognitiv motivasjonsteori (Skaalvik og Skaalvik 2005) fokuserer på at selvoppfatning og motivasjon påvirker hverandre. Motivasjon betegnes som den indre eller ytre stimuli som gir lyst til å løse utfordringer. Det finnes forskjellige tiltak for å utvikle motivasjon hos barn (ibid). Teori om forsterkning (Skinner 1974) hevder at frekvensen av en bestemt atferd øker dersom individet blir belønnet for atferden. På samme måte vil en bestemt atferd avta hvis individet blir straffet for atferden. Denne metoden ser ikke motivasjon ut fra kognitive tilnærminger som ambisjoner og forventninger, men hevder at ved å gi barn ytre forsterkninger kan atferd endres. Behovsteorien (ibid) skiller seg fra atferdsteorien ved at den tar utgangspunkt i at mennesker handler med motivasjon om å tilfredsstille behovene sine. Denne teorien hevder at mennesker handler av fri vilje og av behovet for å utvikle seg. Når mennesket har tilfredsstilt sine grunnbehov vil behovet for å utvikle seg videre og lære nye ting bli fremtredende.

Teorien om selvbestemmelse (Skaalvik og Skaalvik 2005) skiller seg helt fra atferdsteorien ved å fokusere på indre motivasjon. Mennesker er motiverte for utfordringer når de føler at de har kompetanse til å kunne håndtere dem. Selvbestemmelse handler også om å gi barn tillit til å handle ut fra egne initiativ for å finne løsninger (ibid). Bandura (1997) poengterte at ved å utvikle motivasjon ville man utvikle positiv selvoppfattelse fordi man fikk troen på at en kunne mestre oppgaver. Samtidig kan økt selvoppfattelse gi motivasjon til å utfordre seg selv med nye oppgaver (ibid).

Sosial kompetanse

Ogden (2001) setter sosial kompetanse i sammenheng med selvoppfatning og motivasjon i den grad at det er en del av et system som stadig påvirkes av hverandre. Atferdsproblemer og mangelen på sosial kompetanse er ofte relatert til hverandre. Det påpekes at sosial kompetanse er problematisk å definere, men kan knyttes til den oppdragelsen og sosialiseringen hjemmet og skolen/barnehagen gir (ibid). Ogden (2001) definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap (Ogden 2001:196).

Utvikling av sosial kompetanse og gode sosiale ferdigheter kan bidra til at barn i større grad behersker håndteringen av stress og motgang. Ogden (2001) deler gode sosiale ferdigheter i to hvor den ene delen innebærer at man vet hva som må gjøres i sosiale situasjoner med kunnskap om når en bestemt atferd skal utøves. Den andre delen omhandler selvkontroll, det vil si ferdigheter som gjør det mulig å koordinere atferden med hva som skal gjøres i en bestemt sosial situasjon.

Ogden (2001) fremhever seks punkter han mener kan bidra til å utvikle sosial kompetanse. *Atferdsvurderinger* av sosiale ferdigheter er en sammenfatning av observasjoner fra barnet selv, voksenpersoner og foreldre. Her vurderer man atferden barnet har vist i visse situasjoner og sammenfatter de forskjellige målingene til eventuelle tiltak som bør settes inn. *Empati* er å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter. Dette dreier seg om å kunne se ting fra andres synsvinkel og respektere at den ikke nødvendigvis er lik ens egen. Empati er en viktig faktor i utvikling av sosial kompetanse da dette sees på som det grunnleggende i all vennskap og sosial sammenheng. *Samarbeid* og *kommunikasjon* er god øvelse i utvikling av sosial kompetanse. Det å dele med andre, hjelpe andre og forholde seg til regler og beskjeder krever konsentrasjon og respekt. Arbeid med *selvhevdelse* kan lære barn å si ifra om noe er urettferdig, snakke positivt om seg selv når situasjonen innbyr til det og til å ta sosial kontakt og initiativ til gruppeaktiviteter. *Selvkontroll* omhandler evnen til å kontrollere følelsene sine i stressende og pressede situasjoner. Å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere adekvat på saker man er uenig i er eksempler på grad av høy selvkontroll. Til slutt fremhever Ogden (2001) viktigheten av å lære barna ansvarlighet, evnen til å kunne ta ansvar for sine handlinger. For å nå dithen, må barn få anledning til å organisere egen tid og egne aktiviteter. Man må med andre ord vise barna tillit (ibid).

Kapittel 3: Multisystemisk tilnærming

I dette kapittelet redegjør vi for hva som menes med multisystemisk tilnærming, og hva som gjør at Webster-Stratton-programmet kan defineres sådan. Deretter presenteres programserien mer inngående, før de ulike fokusområdene, forebygging og reduksjon av problematferd, utdypes. Her vil ulike strategier i arbeidet med problematferd vektlegges.

En systemteoretisk tilnærming på atferdsproblemer sikter seg inn på arbeid med flere sosiale systemer samtidig fordi problematferd forstås som et produkt av toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene. Ved endring av mønstre og strukturer i flere sosiale systemer samtidig, er sannsynligheten for positiv atferdsendring stor. I et økologisk perspektiv vil forebygging av atferdsproblemer rette seg mot samspillet mellom barnet og de voksne. Endres de voksnes tilnærming og reaksjoner på barnets prososiale og antisosiale atferd, er sannsynligheten stor for at barnet tilpasser sin atferd i positiv retning. Arbeid med flere sosiale systemer samtidig omtales som multisystemisk perspektiv, og er en sentral og viktig tilnærming til atferdsproblemer.

Et slikt multisystemisk perspektiv innebærer at vi i arbeidet med atferdsproblemer ofte må kartlegge flere sosiale systemers betydning for problemene og deretter arbeide med de systemene som bidrar til å opprettholde og utvikle den negative atferden (Nordahl et al. 2005: 60-61).

Med utgangspunkt i et multisystemisk perspektiv er det utviklet flere tiltaksmodeller som arbeider etter familie- og nærmiljøbaserte tiltak. Nordahl et al. (2005) refererer til Norges forskningsråd (1998) som viser til randomiserte evalueringsstudier og uttalelser av nasjonale og internasjonale eksperter når de melder at slike tiltaksmodeller er de mest lovende når det gjelder forebygging og behandling av alvorlige atferdsproblemer. Webster-Stratton-modellen, ”De utrolige årene”, er en av disse tiltaksmodellene.

Evidensbaserte behandlingsprogrammer og implementering

Evidensbaserte behandlingsprogrammer bygger på ”prinsippet om at behandling eller tiltak skal bygge på forskning og evalueres gjennom kontrollerte evalueringsstudier...” (Ogden 2010:25). På denne måten vil man kunne oppnå det Sackett og kollegaer (1997) beskriver som integrering av tre kunnskapskilder: 1) den for tiden beste vitenskapelige kunnskapen, 2) brukernes erfaringer og ønsker, og 3) den profesjonelles erfaringer og kompetanse (Sackett og kollegaer 1997 i Ogden 2010:25). ”Implementering er et målrettet og systematisk arbeid for å

omsette et virksomt program eller tiltak i ordinær praksis..” (Ogden 2010:29). Basert på flere undersøkelser beskriver Durlak og DuPre (2008) hvilke elementer som bør inngå når man skal overføre effektfulle program til ordinær praksis. Det handler om hvor godt informasjonen om programmet formidles, hvor engasjerte deltakerne av programmet er til å prøve ut et nytt program, hvor bra programmet blir iverksatt og gjennomført i prøveperioden og hvor godt deltakerne presterer å opprettholde programmet over tid.

Når man skal implementere evidensbaserte programmer stilles det visse kriterier for gjennomføring. Når programmer som er evaluert i effektstudier skal implementeres nye steder er kriteriene for effektive intervensjoner de mest aktuelle; 1) manualer, egnet opplæring, og teknisk støtte slik at en ny part kan implementere intervensjonen på ny plass, 2) evaluering under vanlig praksis slik at man oppnår gode målinger av både implementeringsnivå og målgruppas engasjement, 3) antyde hvilken praktisk betydning resultatene kan ha, og 4) vise hvem resultatene kan generaliseres til (Flay et al.2005).

De utrolige årene

Carolyn Webster-Strattons programserieserie, ”De utrolige årene”, består av et foreldreprogram, et lærerprogram og et barneprogram, også omtalt som Dinosaurskolen. Lærerprogrammet er det nyeste i serien, og ble utviklet på begynnelsen av 1990-tallet. Formålet var å iverksette tiltak på flere arenaer enn i hjemmet, da evalueringen av de to andre programmene viste at problematferden i stor grad kun ble redusert i hjemmet, og ikke i skolesammenheng (Tveit og Arnesen 2007). Lærerprogrammet og foreldreprogrammet bygger på samme metodikk og grunntenkning, og teoretisk forankring er moderne atferdsanalyse, kognitiv tenkning, sosial læringsteori, utviklingspsykologi og kunnskap om gruppeprosesser (Tveit 2002).

Målgruppen er barn i alderen 3-8 år hvor formålet med programmet er forebygging og behandling av atferdsproblemer gjennom et helhetlig og miljøovergripende nettverksperspektiv (Tveit 2002, Webster-Stratton 2005). Webster-Stratton (2005) poengterer viktigheten av tidlig inngripen, da sannsynligheten for å forhindre utvikling av kroniske tilfeller øker. Kursingen i lærerprogrammet foregår over en periode på ca. 6 måneder, der lærere, barnehagepersonell og ansatte deltar på 6 heldagsworkshops. Mellom hver workshop går det 3-4 uker, hvor deltakerne jobber med og mottar veiledning på ulike oppgaver. Fokusområdene i programmet er:

- Bygging av positive relasjoner – bruk av lek, ros og positiv oppmerksomhet
- Motivering ved bruk av ulike belønningssystemer
- Hvordan fremme barnets sosiale og emosjonelle kompetanse
- Forebygging av atferdsproblemer gjennom proaktiv læring
- Redusering og håndtering av atferdsproblemer

I Norge ble lærerprogrammet for første gang utprøvd i 2002 (Tveit 2002). Programmet er fremdeles under utprøving, og er ennå ikke ferdig evaluert. En vender seg imidlertid til amerikanske effektstudier som viser til svært gode resultater. Likevel, fordi programmet er utviklet i en amerikansk kontekst, må programmet, tilpasset etter norske forhold, evalueres. Lærerprogrammet baseres på pyramidetenkning hvor grunnlaget er forebygging av atferdsvansker. Proaktive strategier som ros, positiv oppmerksomhet og ulike belønningssystemer benyttes i arbeidet med å forebygge uro, aggresjon og uoppmerksomhet hos barna. Fokuset rettes dermed mot styrking av kompetanse i klasseledelse. Målet er å fremme positiv atferd hos barna hvor en mestrer å bygge opp deres selvsikkerhet, motivasjon og evne til problemløsning. En forutsetning er dermed bygging av gode relasjoner, både til barn og hjem. Mot slutten av kurset presenteres voksenpersonene for strategier for grensesetting, korrigerende og håndtering av uønsket atferd. Overordnet sett bygger kurset på en forståelse for at den voksnes atferd må endres for å kunne endre barnets atferd (Webster-Stratton 2005, Tveit 2002).

Nedenfor presenteres de ulike temaene og fokusområdene i lærerprogrammet mer inngående. De ulike strategiene og tilnærmingene for forebygging og redusering av atferdsvansker bygger på de ulike teoriene på atferd som ble presentert tidligere. Grunnet oppgavens omfang, samt dens fokus på Carolyn Webster Strattons forskning og tiltaksprogram, vil de kommende avsnitt hovedsakelig baseres på hennes publikasjoner. Dette til tross for at de ulike emnene også er grundig omtalt av flere anerkjente fagfolk.

Å forebygge problematferd

Forebygging av problematferd dreier seg i stor grad om voksenpersonens ferdigheter i klasseledelse. Ogden (2001) viser til Kounin (1970, 1977) som kartla dyktige klasselederes atferd. Resultatene fra studien viste at de dyktige klasselederne hadde overblikk over klassen/avdelingen og mestret å håndtere flere hendelser samtidig. Når læreren viser bevissthet for de sosiale prosessene som foregår i klassen/avdelingen til enhver tid, og

samtidig griper inn ved problematferd, vil barna etter hvert slutte å prøve med uroligheter da de opplever at dette ikke nytter. Samtidig forhindrer voksenpersonen utvikling og eskalering av forstyrrende atferd ved å korrigere den begynnende atferden uten å forstyrre eller avbryte pågående aktiviteter (Ogden 2001).

Proaktiv ledelse og proaktive strategier

Begrepet proaktiv innebærer at voksenpersonen setter inn grep og motvirker fremtreden av dårlig atferd, fremfor å reagere når atferden er et faktum. Skapes et forutsigelig og trygt læringsmiljø ved strukturerte og forutsigelige timer, tydelige regler barna kan identifisere seg med, klare overganger mellom aktiviteter, samt tydelige forventninger for atferd, vil forekomsten av avbrytelser og forstyrning i klasserommet/avdelingen kunne reduseres. Slike forhold danner rammeverket for positiv atferd og læring i motsetning til ustrukturerte forhold som bidrar til et tilgjengelig spillerom for negativ atferd (Webster-Stratton 2005). Webster-Stratton presenterer ulike proaktive strategier som erfaringsmessig vil bygge trygt og forutsigbart miljø.

Regler og oppmerksomhet

En sentral proaktiv strategi er regler hvor voksenpersonens forventninger til ønsket atferd kan tydeliggjøres. Det er viktig at voksenpersonen legger opp til deltakelse blant barna i utformingen av reglene. Slik vil barna opparbeide et eierforhold til reglene og føle seg forpliktet til å følge disse. Samtidig presiserer både Ogden (2001) og Webster-Stratton (2005) nødvendigheten av et begrenset antall regler. Dersom reglene er mange vil de være vanskelig å huske å overholde. For at barna skal forstå reglene må formuleringen være av beskrivende art slik at den forventede atferden blir observerbar gjennom mentale bilder. Viktigst er voksenpersonens overholdelse av både positive og negative konsekvenser ved overholdelse eller brudd på reglene. Opplever ikke barna irettesettelse eller positiv anerkjennelse når de følger reglene, vil reglene miste sin effekt. Konsekvensene skal være avklart på forhånd sammen med barna (Webster-Stratton 2005). Dette vil utdypes ytterligere under avsnittet ”Konsekvenser”.

Webster – Stratton (2005) hevder at oppmerksomhet er en av de mest virkningsfulle midlene til å forsterke barnas atferd. Det dermed er oppsiktsvekkende at voksenpersoner gir tre til femten ganger mer oppmerksomhet på dårlig atferd enn på god atferd. Barns handlinger springer ofte ut av et behov for oppmerksomhet. Oppdager barnet at negativ atferd blir

verdsatt med oppmerksomhet kan slik atferd fortsette. Det oppfordres derfor til å gi minst fire positive kommentarer for hver gang et barn kritiseres eller korrigeres (ibid).

Gode relasjoner

Ogden (2001) trekker frem viktigheten av gode relasjoner og hvordan relasjonen mellom partene påvirker den forståelsen man har av hverandre. Ved svake sosiale relasjoner vil ingen av partene oppleve respekt eller hensyn til hverandres følelser og behov. Aspektene ved et godt forhold mellom voksenperson og barn utgjøres av tillit, forståelse og omsorg. Opplever barnet slike kvaliteter, er sannsynligheten stor for at læringen blir lettere, og at barna dermed evner å prestere bedre på skolen/barnehagen. Likevel kan det være utfordrende å opparbeide godt forhold til alle. Barn som viser problematisk atferd og utfordrer voksenpersonens autoritet og grenser er ofte de som trenger følelsen av omsorg, empati og forståelse. Fremfor å reagere med sinne og følelser, må voksenpersonen se forbi den negative atferden. Ved å bli kjent med barnet som individ, vil voksenpersonen i større grad forstå barnets perspektiv (Webster-Stratton 2005).

Webster-Stratton (2005) presiserer betydningen av voksenpersonens innsats når det kommer til å bygge gode relasjoner med barna. Tiden og kreftene voksenpersonen legger i dette arbeidet kan utgjøre en forskjell for fremtiden til barna. På grunnlag av omsorgen voksenpersonen viser, fremstår vedkommende som en god rollemodell når det kommer til sosiale ferdigheter. Slik spiller voksenpersonen en viktig rolle for barnas utvikling av selvspekt og emosjonell utvikling. En slik tidkrevende jobb innebærer ikke bare å bli fortrolig med barna, men også med deres familier (ibid).

Foreldresamarbeid

Et godt samarbeid med hjemmet er nødvendig for å imøtekomme barnets emosjonelle behov og behov for opplæring. Webster-Stratton vier foreldresamarbeid mye plass i lærerprogrammet og refererer til Henderson og Berla, *A new generation of Evidence: The Family is critical to Student Achievement* (1994), som uttrykker at “bevisene er nå udiskutable. Når skolene samarbeider med familiene om barnas læring, lykkes barna ikke bare på skolen, men de lykkes også videre i livet” (Henderson og Berla 1994 gjengitt i Webster-Stratton 2005: 31). Et ideelt foreldresamarbeid beskrives av et jevnbyrdig forhold mellom skole/barnehage og hjem hvor voksenpersonen og foreldre inngår i et gjensidig respektfullt og støttende forhold. Evner voksenpersonen å invitere til en relasjon hvor vedkommende lytter,

viser forståelse og omsorg, vil hjemmet ønske å delta åpent i samarbeidet. Inkluderes foreldrene i undervisningsplaner, ukeplaner, leksepolitikk og generelt hva som skjer på skolen/barnehagen, vil voksenpersonen oppleve samarbeidsvilje fra familien. Dette er essensielt dersom det dukker opp bekymringer angående barnet deres. Med et opparbeidet godt forhold, vil foreldrene være mottakelige for å diskutere disse bekymringene. Her poengteres det viktigheten av foreldreinvolvering så tidlig som mulig. I de situasjoner hvor relasjonen er dårlig, beror dette ofte på at kommunikasjonen som uttrykkes er av negativ eller rutinemessig art. Derfor presiseres nødvendigheten av at voksenpersonen også tidvis bør fortelle om positive ting som har skjedd, og rose barnet.

Lærerprogrammet presenterer ulike strategier for relasjonsbygging og opparbeiding av god kommunikasjon med hjemmet. Ved møte angående et problem er det hensiktsmessig å invitere til en positiv kommunikasjon. Det å vise omsorg og ikke være anklagene, be om tilbakemelding og lytte, er strategier som inviterer til en god relasjon (ibid).

Positiv forsterkning

Belønning

Forskning (Webster-Stratton 2005) presiserer imidlertid viktigheten av å være konsekvent i utførelsen av enten positive eller negative forsterkere. De negative og positive tilbakemeldingene må komme separat. Blandes positive og negative tilbakemeldinger er det sannsynlig at det er den negative som vil bli husket av barnet. Dersom et barn legger ned mye tid i arbeidet, bør en heller rose prosessen mot å nå resultatet snarere enn å poengtere manglene ved den (ibid). Teorien formoder at man ved å endre betingelsene eller forutsetningene for forsterkning, kan atferden til barn korrigeres. Dette krever imidlertid at barna møter umiddelbare og konsekvente reaksjoner. Voksenpersonen må vite hva man ønsker at barna skal gjøre, hvilke forsterkere de foretrekker, samtidig at det må være tydeliggjort for barna hvorfor de får forsterkningen (Nordahl et al. 2005). Belønning er ofte avtalt med barnet på forhånd, og kan være klistremerker, ekstra tid ved dataen eller noe annet barnet ser på som en positiv aktivitet. Det påpekes imidlertid at belønningssystemer i seg selv ikke er en hovedstrategi for å lære barn ønsket atferd, men bør suppleres med prososiale strategier (Webster-Stratton 2005).

Ros

For å fremme utvikling av selvoppfatning, motivasjon og sosial kompetanse poengterer Webster – Stratton (2005) behovet for å gi oppmerksomhet, oppmuntring og ros. Voksenpersonens jevnlige oppmuntring og ros kan bygge opp barnas selvrespekt og bidra til et tillitsforhold mellom voksenperson og barn. Webster – Stratton (2005) har i sitt program kortfattet forevist hvordan ros og oppmuntring kan gjøres mer effektivt. Å *være spesifikk* i sin bruk av ros gjør den mer effektiv. Det betyr at det utdypes hva konkret rosen representerer, slik at barnet vet hva vedkommende får ros for, og på den måten har mulighet til å gjenta den positive atferden. Samtidig er det viktig at en roser prosessen, og ikke bare resultatet. Slik vil en kunne få barnet til å vie mer energi og interesse i selve arbeidsprosessen og ikke bare i resultatet (Webster- Stratton 2005). Dette kan bidra til å lære barnet gode arbeidsstrategier for å oppnå gode prestasjoner. I en klasse/avdeling kan man lære barna både å rose seg selv og hverandre når de har nådd målene sine eller gjør en god innsats (Webster – Stratton 2005).

Atferdsreduserende tiltak

Til tross for proaktiv ledelse og tidlig inngripen vil atferdsproblemer kunne oppstå. Gjennom et systemteoretisk perspektiv vektlegges nødvendigheten av en atferdsplan. Gjennom en slik plan vil man være i forkant av atferdsproblemene ved at regler, og konsekvensene av å bryte disse reglene, tydelig er skissert og gjennomgått sammen med barna (Webster – Stratton 2005). Atferdsplanen rommer ulike strategier voksenpersonen retter seg etter i arbeidet med å redusere problematferd.

Ignorering

En strategi for å redusere problematferd er å ignorere atferden til barnet. Som nevnt tidligere er det en tendens til at barn som får oppmerksomhet på den negative atferden opprettholder denne. Ved hjelp av ytre påvirkning som støtte og kontroll skal barna oppleve at prososial atferd⁹ er mer hensiktsmessig enn antisosial atferd. For at barn skal klare dette, trenger de hjelp fra autoritative voksne som gir konsekvente tilbakemeldinger på ønsket og uønsket atferd, som kan vise dem hvordan de skal forholde seg i sosiale sammenhenger, og som er et forbilde på positive verdier og normer. For at dette skal fungere poengteres igjen viktigheten av gode relasjoner mellom voksenperson og barn (Arnesen et al. 2006). Webster – Stratton (2005)

⁹ Prososial atferd er en betegnelse på positiv, konstruktiv og hjelpende atferd. Kjennetegnes som det motsatte av antisosial atferd (Arnesen m.fl. 2006).

antyder at man ved ignorering fratår barnet den oppmerksomheten ethvert barn er på jakt etter ved sine handlinger. På denne måten kan barnet se at atferden ikke fører noen sted og forhåpentligvis slutte med sin uønskede atferd. Dersom en bestemmer seg for å ignorere atferd, bør denne ignoreres for enhver pris helt til den stopper. Gir en etter for den negative atferden kan det føre til en forverring fordi barnet kan merke at hun/han er mest tålmodig og dermed oppnår ønsket sitt. Ignorering som strategi er ikke nok i seg selv, den bør kombineres med å gi ros og positive reaksjoner når barnet viser god oppførsel. På denne måten lærer barnet hva som er akseptabel oppførsel (ibid).

Konsekvenser

Denne strategien er forbeholdt barn med alvorlige atferdsproblemer som er aggressive eller ved destruktiv atferd. Dette gjelder også barn som er opposisjonelle eller trassige og som 75 % av tiden nekter å gjøre det de blir bedt om (Webster-Stratton 2005). Voksenpersoner kan ordne en plass i klasserommet/avdelingen for tenkepauser, eller ved svært alvorlig atferdsproblemer kan barnet bli sendt ut av klasserommet/avdelingen eller til et annet rom som er overvåket. Tenkepause er antakelig den mest inngripende kortsiktige konsekvensen en voksenperson kan iverksette. Det er en videreføring av ignorering med tanke på at barnet ikke får noe form for oppmerksomhet for den uønskede atferden. Er tenkepausen gjennomført riktig kan det lære barnet å håndtere konflikter på en akseptabel og respekterende måte. En slik pause vil også kunne gi barnet mulighet til å tenke over sine handlinger og hva som kunne blitt gjort annerledes, på denne måte kan barnet lære å utvikle ansvarsfølelse, samvittighet og reflektere over flere løsninger når et problem oppstår (ibid).

Kapittel 4: Metodisk tilnærming

I følgende kapittel gjør vi rede for valg av forskningsstrategi ved at vi belyser og begrunner metodevalgene som er gjort. Deretter forklares formålet med vår undersøkelse inn mot en samfunnsvitenskapelig kontekst i forbindelse med tidligere forskning som er gjort på området. I dette kapittelet reflekterer vi over ulike metodiske spørsmål som er relevante å drøfte når det kommer til utvalgsmetode, trekking av utvalg, valg av målemodell, konstruksjon av sammensatte mål og dermed operasjonalisering av latente variabler. Drøfting av undersøkelsens reliabilitet og validitet gjøres fortløpende i tilknytning til operasjonalisering, målemodell og utvalg. Jevnt over det hele, utdypes forskningsprosessen i forbindelse med de overnevnte temaer. Vi gjør oppmerksom på at vi i vår avhandling benytter begrepene sammensatt mål, latent variabel, indeks og teoretisk begrep, med utgangspunkt i en og samme betydningen. Dette til tross for at det ikke nødvendigvis er en faglig enighet i dette. Det samme gjelder begrepene indikator, spørsmål og empirisk variabel. Vi benytter begrepene om hverandre for å skape en variasjon i språket.

Innen samfunnsvitenskapelig forskning skilles det mellom to former for metodisk tilnærming: kvalitativ og kvantitativ metode (Holme og Solvang 2006). Hvilken av disse metodene man bør bruke velges på grunnlag av problemstillingen eller av pragmatiske overveielser (Ringdal 2009). På grunnlag av vår problemstilling er formålet med avhandlingen å undersøke hvorvidt deltakelse i lærerprogrammet har ført til økt selvført kompetanse når det kommer til arbeid med problematferd i skolen. Kan kursdeltakerens læringsutbytte være en indikasjon på effekten av programmet? Slik ønsker vi å undersøke om man i mindre grad enn nå bør implementere programmet i skolen. For å kartlegge dette fant vi det hensiktsmessig å bruke en kvantitativ tilnærming da denne metoden er velegnet for å si noe om mengde og utbredelse (Thagaard 2009), noe som er en forutsetning for å kunne undersøke problemstillingen. I startfasen av prosjektet diskuterte vi hvorvidt det var ønskelig å rette et fokus på hvilken nytte programmet kunne gi kursdeltakerne, eller hvorvidt vi ønsket å undersøke deltakernes perspektiv på selve programmet. Sistnevnte problemstilling gjenspeiler en kvalitativ tilnæringsmetode (ibid).

Webster-Stratton ideologien og hennes programserie ble lansert i Norge i 2002 og er dermed relativt ny. Vi fant fort ut at programmet ikke er tilstrekkelig evaluert i Norge, ei heller implementert i hele landet (Tveit og Arnesen 2007). I 2007 ble det imidlertid publisert en

masteroppgave hvor resultatene av avhandlingens undersøkelse viste at lærerne hadde fått økt handlingskompetanse etter deltakelse i Webster-Strattons lærerprogram (Busch og Smedsplass 2007). Det finnes med andre ord noe forskning på området, men ikke i utbredt grad. I forbindelse med denne avhandlingen, finner vi det interessant å undersøke hvorvidt vi kommer frem til lignende resultater.

Forskningsdesign

Forskerens design er vedkommendes plan for undersøkelsen (Ringdal 2009). Undersøkelsen i denne avhandlingen består av flere typer design, noe som ikke er uvanlig i og med at “forskningsopplegg kan være basert på trekk fra flere typer design, ved at ingen design er ”rene” eller gjensidige utelukkende” (Ringdal 2009: 93). I og med at vi ønsker å undersøke informantenes opplevde kompetanseendring etter deltakelse på kurset, benyttes en *retrospektiv tidsdesign*. En slik design karakteriseres ved at informantene besvarer spørsmål om hendelser fra fortiden. For å undersøke endring finner vi det nødvendig å benytte et *tverrsnitt design* hvor informantene besvarer et spørreskjema på grunnlag av erfaringene de sitter med i nåtid (Ringdal 2009). Dette gir oss et grunnlag for å kunne se på sammenhengen mellom før-kunnskap og etter-kunnskap¹⁰, og slik gis en mulighet til å si noe om den opplevde handlingskompetansen hos deltakerne basert på tidligere forståelse av fenomenet. En ideell forskningsdesign er *langsgående prospektiv design*. Ved anvendelse av en slik design sikres man i større grad mot målefeil, på grunnlag av at informantene ikke husker tilstrekkelig og slik gir et usikkert svar (ibid). Målingene gjøres da på to tidspunkt i nåtid, hvorav den første gjennomføres før kurset og den andre målingen gjøres etter gjennomføring av kurset. Grunnet denne avhandlingens størrelse og tidsbegrensning, var ikke anvendelse av en slik design aktuell da varigheten på kurset er på 6 måneder.

Kriterier for spørreundersøkelsen

Survey

Den vanligste og mest benyttede datainnsamlingsmetoden i samfunnsvitenskapelig forskning er survey (Ringdal 2009). Det er denne innsamlingsmetoden vi har valgt for å undersøke problemstillingen vår. Metoden er effektiv og systematisk i innsamlingen, i tillegg til at

¹⁰ Før – og etter kunnskap måles gjennom pre-test og post-test. De to skårene til en enhet avhenger av hverandre. Hva enheten skårer på post-testen avhenger av hva vedkommende skåret på pre-testen. Denne designen betegnes også som gjentatt målingsdesign eller eksperimentell design (Valås 2006).

samtligge av spørsmålene er standardiserte. Slik legges et utgangspunkt for å foreta sammenligninger og statistiske analyser(ibid).

Innsamlingsteknikken for innhenting av datamaterialet har vært spørreskjema (Ringdal 2009). Gjennom et selvutfyllingsskjema når man ut til en stor mengde informanter på kort tid. I vårt tilfelle utformet vi spørreskjemaet elektronisk, via Select Survey.net¹¹. En slik løsning var tidsbesparende for alle parter, og på den måten håpet vi på en lavere frafallsprosent. For vår del ble det lønnsomt ved at resultatene på undersøkelsen ble eksportert direkte til SPSS¹². Slik sikret vi blant annet datamaterialet for feiltastinger som kan påvirke undersøkelsens reliabilitet¹³.

Når det kommer til personopplysningsloven, er et spørreskjema meldepliktig til NSD¹⁴ dersom det fremkommer opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere personene som deltar (nsd.no). For spørreskjemaet i denne avhandlingen er de personopplysningene som innhentes av ikke-sensitiv art. Det vil si at det ikke fremkommer opplysninger som omhandler helse, rase, tro, politisk tilhørighet, straffbare handlinger og seksuelle forhold (ibid). Fordi skjemaet innhenter opplysninger elektronisk, er prosjektet meldepliktig. Dette gjelder særlig muligheter for sporing av ip-adresser. Prosjektet ble derfor meldt til NSD, og vi mottok klarsignal før linken til skjemaet ble sendt ut til informantene.

Undersøkelsesprosessen

Utformingen av spørreskjemaet og utviklingen av spørreundersøkelsen begynte ved prosjektstart i februar 2011. Vi kontaktet en rekke personer ved enkelte skoler i landet, tilknyttet Webster-Stratton-programmet. De tok på seg oppgaven som kontaktpersoner hvilket innebar å invitere de tidligere kursdeltakerne ved skolene til å delta, formidle informasjon angående undersøkelsen, samt å videresende linken til skjemaet. Kontakten og kommunikasjonen foregikk hovedsakelig på e-post, men ved førstegangskontakt ble de kontaktet via telefon. Slik kunne vi presentere prosjektet, og dets formål grundig. Dessuten

¹¹ Et nettbasert program hvor man kan opprette og besvare spørreundersøkelser i forbindelse med forskning (Select Survey.net).

¹² Stastistical Package for the Social Sciences (Ringdal 2009).

¹³ "Reliabilitet, eller pålitelighet, går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat" (Ringdal 2009: 86).

¹⁴ Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD.no).

ville det være enklere å nå gjennom til de enkelte da en umiddelbart skaper en relasjon, i motsetning til en relativt upersonlig kontakt ved e-post. Samtidig kunne vi være tilgjengelig for å svare på spørsmål umiddelbart.

Populasjon og utvalg

Webster-Strattons-lærerprogram retter seg mot personale i barnehage og småskole. Det vil si at tilbud om deltagelse i lærerprogrammet tilbys de som jobber med barn i alderen 3-8 år (Webster-Stratton 2005). Det betyr at populasjonen¹⁵ for undersøkelsen er samtlige personer i Norge som har deltatt på kurset. I arbeidet med å samle inn opplysninger som kan gi svar på forskningsprosjektets problemstilling forholder en seg imidlertid til datamaterialet innhentet fra et utvalg. Hensikten er å si noe om populasjonen på grunnlag av det aktuelle utvalget. Det settes da et krav om at utvalget er representativt, altså at forholdene rundt de egenskapene det sies noe om må være like i både populasjon og utvalg. Dette bringer en dermed over på trekkingen av utvalget, hvor teknikken er utslagsgivende for hvorvidt en kan gjøre en statistisk generalisering, noe som beror på den ytre validiteten¹⁶ for studien (Ringdal 2009).

Ideell utvalgstrekkning er sannsynlighetsutvelgning, en enkel, tilfeldig utvelgelse. Ved en slik metode trekkes utvalget tilfeldig gjennom loddtrekning fra populasjonen, og er den metoden som statistisk gir garanti for et representativt utvalg. I vårt tilfelle var det ikke mulig med en slik trekketeknikk. Vi hadde ikke tilgang på liste over samtlige deltakere i lærerprogrammet. Derimot var vi i kontakt med Arne Tveit, én av to mentorer for Webster-Strattons programserie i Norge, Han ga oss kontaktinformasjon til en av veilederne for programmet i Trondheim. Hun ble kontaktet, og hun viderefremidlet telefonnummer til personer ved ulike skoler i Sør-Trøndelag som har benyttet programmet. Disse ble kontaktet, og personene som takket ja til å delta i studien, ble oppført som kontaktpersoner. Utvalget er dermed trukket etter ikke-sannsynlighetsutvelgning. Mer spesifikt representerer utvalget i denne undersøkelsen et bekvemmelighetsutvalg. Her velges informantene ut fra praktisk utvelgelse, karakterisert av at det er spesielle grupper som deltar. Ulempen med denne utvalgsteknikken er umuligheten til å gjøre en statistisk generalisering. Likevel ser vi det slik at ved innhenting av kursdeltakernes selvfulgte kompetanse knyttet til deltakelse av kurset, kan bidra til å danne en

¹⁵ Populasjon er “en gruppe eller samling av objekter med spesifikke egenskaper definert eller beskrevet slik at det entydig kan avgjøres om et objekt tilhører gruppen/populasjonen eller ikke (...)” (Valås 2006:3).

¹⁶ Ytre validitet handler om funnenes generaliserbarhet til samfunnet. Jo mer kontroll forskeren har, jo mindre generaliserbart blir forskningsresultatene (Ringdal 2009).

oppfatning og implikasjon på verdien av kurset i arbeid med atferdsproblematikk. Med et slikt utgangspunkt er det mulig å drøfte graden av implementering i skolen. Dette krever etter vår vurdering informasjon fra flere slik at en kan få et overblikk og dermed et utgangspunkt for å forklare et fenomen.

Frafall

Prosesen fra start og frem til skjemaet ble sendt ut til informantene har vært tidkrevende og omfattende. Konsekvensen har dermed vært at tidsspennet fra informantene ga sitt ja til å delta og frem til de mottok spørreskjemaet, har vært lengre enn ønskelig. Slik har frafallet vært forholdsvis stort. Utvalgsstørrelsen startet på 80 da disse sa ja til å delta i undersøkelsen. Deretter registrerte 42 av disse seg, hvorav 30 av dem fullførte hele undersøkelsen. Utvalgsstørrelsen endte opp på 30, med en svarprosent på 37.5 % og frafallsprosent på 62.5%. Dette har vært en utfordring da det har vært ulik utvalgsstørrelse på de forskjellige sammensatte mål. Slike frafall blir omtalt som missing values (Ringdal 2009). For å oppnå større n var en løsning å fylle i gjennomsnittskårer for den aktuelle indikatoren. Denne løsningen fungerer kun dersom det er mindre enn halvparten av indikatorene innen den bestemte operasjonaliserte variabelen for en person som ikke er besvart. På bakgrunn av dette ble svarprosenten justert noe på de ulike operasjonelle variablene.

Da vi i startfasen av prosjektet kontaktet de ulike skolene vi hadde fått oppgitt, fikk vi bekreftet at 80 informanter ønsket å delta. Som tidligere nevnt var det ugunstig at det tok tid før informantene mottok skjemaet, og slik mistenker vi at dette kan være en forklaring for det store frafallet. Vi sendte derfor ut mail til kontaktpersonene der vi ba dem minne informantene på å svare. Slik økte svarprosenten etter den oppgitte tidsfristen, hvilket Ringdal (2009) påpeker er fordelene med å sende ut purremelding. Dette ble gjort to ganger, hvorav siste mail primært ble sendt for å takke for hjelpen. Likevel poengterer Ringdal (2009) at sannsynligheten for frafall er stor i kvantitative undersøkelser. Ved at vi organiserte et skjema på nett, gjennom SelectSurvey.net, så vi det slik at det ville oppfattes som mindre tidkrevende å svare, og slik sikre en større oppslutning. Til tross for dette, ble utvalgsstørrelsen mindre enn ønskelig. På grunnlag av at deltakelsen i spørreundersøkelsen er frivillig, kan man spekulere i sannsynligheten for at det er de kursdeltakerne som er positive og engasjerte til kurset som har svart. På denne måten kan det tenkes at frivillig deltakelse kan være medvirkende faktor til eventuelle positive resultater. Dette kan påvirke undersøkelsens validitet (Ringdal 2009).

Måling – fra teori til empiri

I motsetning til direkte målbare fenomener i naturvitenskapen, forskes det i samfunnsvitenskapen på fenomener som sjeldent kan måles direkte. Ringdal (2009) benytter begrepene sammensatte mål og latente variabler som mål på slike fenomen. Cozby (2004) forklarer at en variabel er en kategori av en hvilken som helst hendelse, situasjon, atferd eller annet av psykologisk karakter som er av interesse. For å fylle variabelkriteriene, må den aktuelle variabelen inneha minst to verdier. Det kreves derfor utforming av abstrakte målestokker dersom variabelen inneholder flere enn to verdier. Ringdal (2009) viser til Blalock (1968), og definerer måling på følgende måte: ”Måling er å knytte målbare indikatorer¹⁷ til teoretiske begreper. På denne måten kan måling bygge broer over gapet mellom teori og virkelighet ved å gjøre teorier testbare i empiriske undersøkelser” (Blalock 1968 gjengitt i Ringdal 2009:77). I en kvantitativ forskningsprosess stilles det krav om at de egenskaper ved et fenomen en ønsker å si noe om, forankres i teori som finnes på området. I praksis innebærer dette at de teoretiske begrepene en ønsker å måle, defineres og gjøres målbare. Dette gjøres ved konstruksjon av indekser¹⁸ bestående av empiriske indikatorer. De latente variablene som måles i avhandlingen, er definert i teorikapittelet, samt presisert gjennom den indekskonstruksjonen som er gjort. Indekskonstruksjon utdypes senere i kapittelet.

Undersøkelsens variabler består utelukkende av latente variabler. Utgangspunktet for de latente variablene i spørreskjemaet er hentet fra fokusområdene i Webster-Stratton-programmet. De teoretiske begrepene som ønskes å måles, er *god relasjon, proaktive strategier, proaktiv ledelse, positiv forsterking, atferdsreducerende tiltak, foreldresamarbeid og forståelse for egen innvirkning på barnas atferd*. Ved måling av disse variablene vil det forhåpentligvis være mulig å kartlegge deltakernes opplevde kompetanseheving etter gjennomføringen av kurset. Fordi noen disse variablene ikke er direkte målbare, har det krevd en operasjonalisering av de teoretiske begrepene.

¹⁷ En indikator er en konkret empirisk måling av sammensatt mål (indeks) som utformes gjennom spørsmål eller påstand (Mastekaasa 1987 og Ringdal 2009).

¹⁸ ”En indeks er en sammensatt variabel som konstrueres på grunnlag av to eller flere enkeltvariabler eller indikatorer” (Mastekaasa 1987: 168).

Operasjonalisering

Fordi variabler innen samfunnsvitenskapen oftest representerer en abstrakt størrelse og et abstrakt konsept, er de som tidligere nevnt, sjeldent direkte målbare. Det innebærer at de må defineres i egne termer og gis et konkret uttrykk før de kan måles og studeres empirisk. En slik prosess omtales som operasjonalisering av variabler (Svartdal 2010, Cozby 2004). “The key point is that researchers must always translate variables into specific operations to manipulate or measure them” (Cozby 2004:63). Holme og Solvang (1996) trekker frem hvordan enhver forsker, uavhengig av metodisk tilnærming, aldri kan være verdinøytral og objektiv. En stiller derimot med enkelte forutsetninger inn i forskningsprosjektet. Disse påvirker den teoriutviklingen og operasjonaliseringen som blir gjort. Det vises til to hovedelementer, nemlig forskerens før-dommer og før-kunnskap. Det verdisyn og de holdninger vedkommende har, virker inn på forskerens tilnærming til fenomenet. Samtidig avhenger de problemdefineringer forskeren kommer frem til av den profesjonstilknytning vedkommende har (ibid). Da operasjonalisering er en overgang mellom teori og empiri, vil dermed denne prosessen gjøres på grunnlag av forskerens forutsetninger og forståelse.

Operasjonaliseringen står som et bindeledd mellom forskeren og informantenes virkelighetsforståelse. Slik vil den ikke nødvendigvis samsvare med informantenes forståelse av fenomenet og til de operasjonaliserte begrepene. Resultatene på undersøkelsen avhenger av den operasjonaliseringen som er gjort (ibid) Det vil si at indikatorene for det første må være formulert presist og gi et så entydig innhold som mulig, men også at de defineringsene som er gjort er meningsfulle (Maskaasa 1987). Hvorvidt har man målt det en faktisk ønsket å måle? Spørsmålet dreier seg dermed om måleinstrumentets validitet¹⁹.

Ved å kategorisere de latente variablene i flere strukturerte og konkrete variabler, har vi jobbet mot å gi operasjonaliseringen et så entydig innhold som mulig. Et eksempel på dette er hvordan *positiv forsterkning* er delt inn i *ros* og *belønning*, to områder som er vektlagt i Webster-Stratton-programmet (ibid). For enkelte kan trolig *ros* og *belønning* tolkes som én variabel, da *ros* kan oppfattes som en form for *belønning*. Webster-Stratton-programmet (2005) tolker *ros* som muntlig forsterkning og *belønning* som materiell forsterkning, og slik ble det naturlig å operasjonalisere det sammensatte målet i to. Her må vi være påpasselige

¹⁹ Validitet eller gyldighet dreier seg om systematiske målefeil, og “går på om en faktisk måler det en vil måle” (Ringdal 2009: 86).

med å skape et så lite gap mellom teori og empiri som mulig, samt gi en dekkende beskrivelse av de teoretiske begrepene. Sistnevnte er forankret i teorikapittelet. Der fulgte vi i hovedsak inndelingen fra lærerprogrammet, men enkelte inndelinger er gjort annerledes. Etter hvert vil vi se om inndelingen vi har gjort fungerer.

Utviklingen av undersøkelsens sammensatte mål

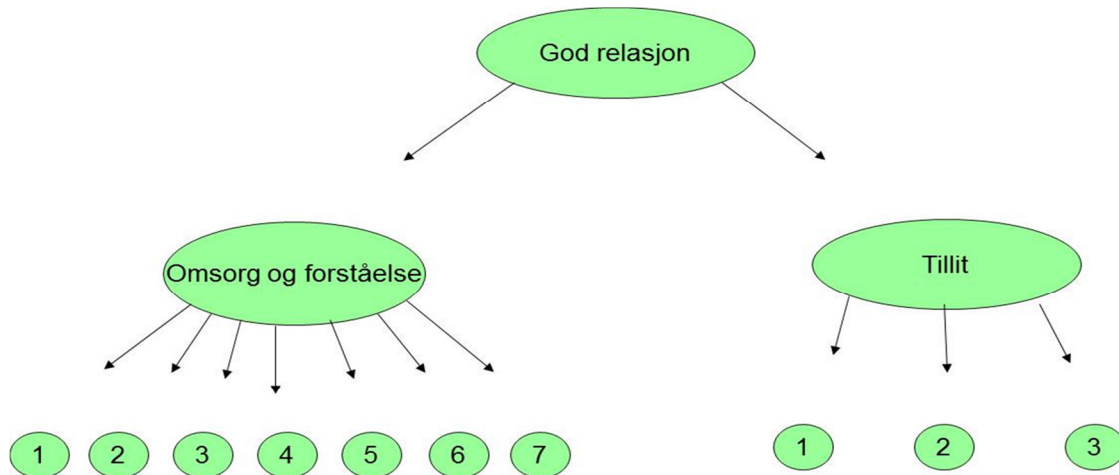
På bakgrunn av programmet er det gjort en vurdering for eksakt hvilke begreper vi har inkludert, og dermed oppfattet som mest relevant. Disse teoretiske begrepene har vi videre presisert og konkretisert gjennom målbare indikatorer. Dermed kan en se det slik at måleinstrumentet²⁰ som er utviklet er preget av vår faglige bakgrunn og forståelse. Det betyr at spørsmålet om undersøkelsens validitet og reliabilitet må drøftes, hvilket vil utdypes ytterligere.

Indekskonstruksjon

I utviklingen av sammensatte mål, hvor en sikter mot å utvikle et valid og reliabelt måleinstrument, vil en målemodell fungere som et verktøy ved konstruksjon av indeksene (Maskaasa 1987). En skiller mellom to målemodeller hvorav indeksen konstrueres av enten *reflektive* eller *formative* indikatorer. Konstrueres indeksen av *reflekive indikatorer* er det disse som reflekterer den latente variabelen. Det vil si at indikatorene altså antas å være effekten av indeksen (ibid.). Motsatt kan indikatorene betraktes som årsak til den latente variabelen, slik som i en modell satt sammen av *formative indikatorer* (ibid). Maskaasa (1987) presiserer viktigheten av å velge riktig målemodell avhengig av hvordan en latent variabel oppfattes og defineres. For oss ble det naturlig å benytte en reflektiv målemodell, da de latente variablene vi fant det relevant å måle i utgangspunktet²¹ lå ferdig definert i programmets fokusområder. Gjennom en reflektiv målemodell kan man se det slik at grad av *god relasjon* påvirker grad av den omsorgen og forståelsen, samt tilliten man som voksenperson viser barnet. God relasjon vil da være den latente variabelen. Den omsorg og forståelse, samt tillit voksenpersonen viser barnet, fungerer som de operasjonaliserte variabler. Måling av disse variablene gjøres med utgangspunkt i indikatorer.

²⁰ Måleinstrumentet i denne oppgaven er spørreskjema, instrumentet som er mest brukt i kvantitativ tilnæringsmetode (Ringdal 2009).

²¹ Vi har gjort noen endringer fra de variablene som lå til rette i fokusområdene. Dette vil bli nærmere utdypet senere i teksten.



Figur 1: Reflektiv målemodell for indeksen god relasjon

Figuren viser hvordan effekten av den latente variabelen *god relasjon* er omsorg og forståelse, samt tillit. Har man gode relasjoner med hverandre vil man sannsynligvis både ha tillit og omsorg for hverandre også. Samtidig er valget om å definere denne variabelen i en reflektiv målemodell ikke selvsagt, da en også kan se det slik at indikatorene kan fungere som årsaksindikatorer ved at de definerer den latente variabelen. Eksempel på dette kan være at dersom man viser omsorg og forståelse, og tillit oppstår det en god relasjon. Med andre ord, de latente variablene forårsakes av indikatorene. Likevel har vi valgt en reflektiv målemodell på samtlige av de latente variablene i undersøkelsen da dette er den mest benyttede i pedagogisk forskning (Maskaasa 1987). Samtidig ser vi det slik at valg av målemodell kan gjøres pragmatisk, da en latent variabel i mange tilfeller både kan forårsakes av eller forårsake indikatorene.

For vår survey, med utgangspunkt i avhandlingens problemstilling, fant vi det hensiktsmessig å strukturere og utforme indeksene annerledes enn slik fokusområde fra programmet var formulert. Vi så behovet for å operere med mer konkrete og spesifiserende indekser. Flere av fokusområdene var etter vår forståelse flerdimensjonale²². Fokusområdet proaktiv ledelse har vi valgt å splitte til to indekser; *proaktive strategier* og *proaktiv ledelse*. Vi har definert det teoretiske begrepet *proaktive strategier* å omhandle hvordan en voksen person kan bidra til å fremme proaktive strategier i barnet for å forebygge atferdsvansker. *Proaktiv ledelse* derimot,

²² Flerdimensjonalitet representerer teoretiske begreper som ikke kun måler en ting. Begrepet ”politisk tillit” måler for eksempel stortinget, politiske partier, politikere, rettsvesenet og politiet (Ringdal 2009).

viser til lærerens kompetanse og ferdigheter når det kommer til ledelsesstrategier i forebygging av problematferd.

Maskaasa (1987) problematiserer samsvaret mellom teoretiske begrep og empiriske indikatorer. Han stiller en rekke spørsmål vi også har reflektert over i prosessen med å utforme indekser og indikatorer. Ett av spørsmålene er om det er rimelig å betrakte et sett av indikatorer som mål på én og samme teoretiske variabel. Utfordringen har nemlig vært å velge hvilke indikatorer som fungerer som empirisk mål på en latent variabel, fordi de latente variablenes indikatorer i flere tilfeller ”gikk inn i hverandre”. Vi har spurt oss i hvilken grad de valgte indikatorene er optimale og hvor godt de samsvarer mellom teoretisk variabel og indikator, et spørsmål Maskaasa (1987) også stiller. Eksempel på dette er hvordan indikatorene innunder *atferdreduserende tiltak* på sett og vis kunne fungert som indikatorer på indeksen *proaktiv ledelse*. Benyttelse av ignorering og konsekvens kan pr. definisjon beskrives av proaktiv ledelse. Her ser vi igjen eksempel på hvordan begrepsdefinisjonen påvirker det ferdige måleinstrumentet. Slik er vi bevisste hvordan valgene en gjør kan være av betydning for resultatene som fremkommer av datamaterialet.

Etter mye drøfting gjorde vi en inndeling vi fant logisk på daværende tidspunkt. Hadde vi gjort en annen inndeling kunne andre resultater ha fremkommet. Samtidig ser vi det slik at inndelingen som er gjort, ikke påvirker behandlingen av datamaterialet. Dette fordi inndelingen ikke er synlig på spørreskjemaet. Et relevant problem er imidlertid behandlingen og struktureringen av datamaterialet i etterkant. Det vil si at disse spørsmålene belyser indikatorenes validitet, altså hvor gyldig indikatorene er i forhold til indeksene (Ringdal 2009). Hvorvidt det gjennom måleinstrumentet fremkommer en *god relasjon* blant informantene og barna, avhenger av at de empiriske indikatorene vi har formulert favner om det teoretiske begrepet. Er de valgte indikatorene et godt mål for hvert enkelt teoretisk begrep, eller fungerer de i praksis som mål på noe helt annet?

Spørsmålet bringer oss over på betydning av intern konsistens, reliabilitet, hvor hensikten er at alle indikatorene som inngår under en indeks har en høy positiv korrelasjon med hverandre. Intern konsistens dreier seg dermed om sammenhengen mellom indikatorene og den latente variabelen. Føres variasjonen i de forskjellige indikatorene tilbake til den latente variabelen, vil de være positivt korrelert med hverandre. ”En viktig egenskap ved modellen er at den latente variabelen er den eneste kilde til korrelasjoner mellom indikatorene” (Maskaasa

1987:171). Korrelasjonene preges imidlertid alltid av tilfeldige målefeil, da det oppstår egne tolkninger om hvordan spørsmålene oppfattes og dermed besvares. Det innebærer at jo høyere ”sammenheng” det er mellom latent variabel og indikator, desto høyere er korrelasjon mellom indikatorene. Med andre ord: desto bedre er den indre konsistensen (Maskaasa 1987). Et mål for å vurdere reliabilitet er bruk av Cronbachs alpha, hvor grad av indre konsistens mellom indikatorene i en latent variabel måles. Cronbachs alpha måler sammenhengen mellom indikatorene gjennom en statistisk størrelse fra 0-1, jo høyere verdi korrelasjonen viser jo mer tilfredsstillende er reliabiliteten (Ringdal 2009).

Reliabilitet – og faktoranalyse

I arbeidet med kvalitetssikring av måleinstrumentet, hvor målet er tilfredsstillende reliabilitet og endimensjonale operasjonelle variabler, har vi kjørt faktor – og reliabilitetsanalyser. Ved anvendelse av reflektiv målemodell, må det være korrelasjon mellom indikatorene og mellom indikatorene og de sammensatte målene. På denne måten har man mulighet til å undersøke de sammensatte målene i statistiske analyser (Maskaasa 1987). Gjennom en reliabilitetsanalyse måles den indre konsistensen, hvor en får bekreftet eller avkreftet den inndelingen man i forkant har benyttet seg av. Fordi undersøkelsens sammensatte mål er flerdimensjonale, med unntak av *proaktive strategier, foreldresamarbeid og forståelse for egen innvirkning på barnets atferd* må indikatorene innunder de operasjonaliserte variablene være endimensjonale. Ved hjelp av faktoranalyse kan en se hvilke indikatorer som korrelerer innad i en dimensjon. Her må det påpekes at statistisk sett tilhører eksempelvis de operasjonaliserte variablene *ros* og *belønning* to forskjellige faktorer, men på grunnlag av Webster-Strattons teoretiske modell har vi valgt å la dette gå under i ett sammensatt mål, nemlig *positiv forsterkning*.

På bakgrunn av resultatene analysene ga, har enkelte indikatorer blitt fjernet fra undersøkelsen. Gjennom faktoranalysen oppdaget vi at enkelte av de operasjonaliseringene vi hadde foretatt var overflødige. Et eksempel på dette er hvordan vi definerte det sammensatte målet *proaktiv ledelse*, å beskrive variablene regler, struktur, oppmerksomhet og beskjeder. Her operasjonaliserte vi det sammensatte målet i fire dimensjoner, hvilket også faktoranalysen viste. Imidlertid var ikke faktoranalysens dimensjonalisering den samme som den inndelingen vi hadde foretatt. Etter vår forståelse var det ingen logisk sammenheng i denne inndelingen. Her erfarte vi hvordan forskerens logiske forståelse bør overgå den statistiske, og hvordan en må bruke skjønn i inndelingen (Ringdal 2009). Vi bestemte derfor å fjerne to indikatorer, hvorav disse representerte to individuelle dimensjoner. Nå ble det logisk å gruppere *regler og*

struktur sammen, og *oppmerksomhet og beskjeder* sammen. Vi oppdaget også at to av indikatorene innunder oppmerksomhet og beskjeder målte det samme. Slik ble en tredje indikator fjernet.

Nedenfor presenteres to tabeller bestående av alpha-verdi på de sammensatte målene, og på hver av de operasjonaliserte variablene. For å sikre reliabiliteten, kjørte vi Cronbachs alpha på sistnevnte også, da flere indikatorer gir høyere reliabilitetsverdi. Ved få indikatorer og høy alpha-skåre innen de operasjonelle variablene, sikres en også for at de valgte indikatorer samsvarer, og slik hører sammen.

Tabell 1: Oversikt over alpha-skåre på de sammensatte målene før og etter kurs.

Sammensatte mål	Antall indikatorer	Alpha før kurs	Alpha etter kurs
Positiv forsterkning	6	.798	.835
Foreldresamarbeid	3	.602	.608
Forståelse for egen innvirkning på barnets atferd	4	.780	.815
Proaktiv ledelse	9	.872	.805
Proaktive strategier	8	.866	.833
Atferdsreducerende tiltak	10	.854	.897
Gode relasjoner	10	.762	.829

Her kan en se at alpha-skårene er tilfredsstillende, med unntak av *foreldresamarbeid* både før og etter kurs. Dette kan tyde på at indikatorene innunder *foreldresamarbeid* ikke fungerer godt nok som mål, evt. at de ikke kommuniserer godt nok til informantene. Som vi kommenterte i avsnittet ”Frafall”, kan den lave skåren skyldes en høy forekomst av ”missing values”. Fordi spørsmålene tilknyttet selvfølt kompetanse etter gjennomføring av kursrekken var plassert bakerst i spørreskjemaet, er det mulig at en lav n kan forårsake den lave verdien (Ringdal 2009). Likevel er alpha-verdien på de øvrige sammensatte målene etter kurs, tilfredsstillende. Er det tilfeldig at akkurat denne variabelen har den laveste alpha-verdien? En forklaring på dette kan være en sprikende forståelse av de spørsmålene som ble stilt innunder den nevnte teoretiske variabel.

Tabell 2: Oversikt over alpha-skåre på de operasjonaliserte variablene før og etter kurs.

Operasjonaliserte variabler	Antall indikatorer	Alpha før kurs	Alpha etter kurs
Ros	4	.791	.777
Belønning	2	.822	.830
Regler og struktur	4	.742	.757
Oppmerksomhet og beskjeder	5	.774	.594
Konsekvenser	5	.747	.905
Ignorering	5	.794	.705
Omsorg og forståelse	7	.711	.764
Tillit	3	.762	.658

Tabellen viser tilfredsstillende alpha-skårer på de fleste av de operasjonelle variablene. Når det kommer til de verdiene som ikke er tilfredsstillende etter kurs, med verdier under .70, kan en trekke frem den lave utvalgsstørrelsen på spørsmålene etter kurs som en mulig forklaring. Hva de lave skårene skyldes, spesielt siden det er tilfredsstillende verdi før kurs, er vanskelig å si noe om. En mulighet er at spørsmålene etter kurs er tolket annerledes enn indikatorene før kurs, altså at spredningen på svarene er større.

For å skape en ytterligere kvalitetssikring, presiserer litteraturen (Ringdal 2009, Holme og Solvang 1996) nødvendigheten av å gjennomføre en for-test, også omtalt som pilottest. En slik test gjennomføres i forkant av gjennomføringen av hovedundersøkelsen, hvor hensikten er å få tilbakemeldinger på endringer som kan gjøres for dermed å forbedre måleinstrumentet. Formålet er å få svar på hvorvidt spørsmålene er formulert tydelige nok og ikke fører til misforståelser. Samtidig kan en motta tilbakemeldinger på i hvilken grad spørsmålene er relevante for problemstillingen. I arbeidet med å kvalitetssikre og evaluere spørreskjemaet, har vi derfor kjørt en for-test på 2 medstudenter og 2 lærere. I tillegg har spørreskjemaet blitt evaluert og gitt tilbakemeldinger på av veileder, Per Egil Mjaavatn. Tilbakemeldingene har hjulpet oss å gjøre enkelte av utsagnene mer presise, samt utelate enkelte utsagn som ikke ble ansett på som relevante nok for problemstillingen i avhandlingen. Nedenfor vises de endelige indikatorene i spørreundersøkelsen.

Tabell 3: Oversikt over sammensatte mål, operasjonelle variabler og indikatorer i undersøkelsen.

Sammensatt mål	Operasjonell variabel	Indikator
Positiv forsterkning	Belønning	<p>I arbeid med belønningssystem, bruker jeg positiv forsterkning som motivasjonsfaktor.</p> <p>Jeg iverksetter belønningsavtaler med de barna jeg føler trenger det.</p>
	Ros	<p>Jeg roser atferden til barna like mye som de faglige prestasjonene.</p> <p>Jeg er tydelig og spesifikk med den rosen jeg gir.</p> <p>Jeg bruker tid på å lære barna å verdsette sin egen innsats.</p> <p>Jeg bruker tid på å lære barna å rose hverandre.</p>
Foreldresamarbeid		<p>Jeg sender tidvis brev hjem til foreldrene hvor jeg forteller om noe spesielt barnet har gjennomført den dagen.</p> <p>Jeg ringer hjem til foreldrene for å rose barnet deres.</p> <p>Jeg søker råd hos et barns foreldre i planleggingen av hvordan et spesifikt atferdsproblem skal håndteres.</p>

<p>Forståelse for ens egen innvirkning på atferd</p>		<p>Jeg forsikrer meg om at jeg fullfører min del av en avtale som er inngått med et barn.</p> <p>Jeg forklarer fremfor å formane.</p> <p>Jeg er klar over at mine reaksjoner har innvirkning for barnets videre atferd.</p> <p>Jeg er klar over at det jeg ser på som upassende atferd i en situasjon, kan være en rasjonell handling fra barnets side.</p>
--	--	---

<p>Proaktiv ledelse</p>	<p>Regler & struktur</p>	<p>Jeg er konsekvent når det gjelder overholdelse av klassens/avdelingens regler.</p> <p>Jeg har klare og gjennomtenkte rutiner for overganger fra en aktivitet til en annen.</p> <p>Sammen med barna lager vi regler for forventet oppførsel.</p> <p>Jeg forbereder barna i god tid før en aktivitet skal avsluttes.</p>
	<p>Oppmerksomhet & beskjeder</p>	<p>Beskjeder jeg gir er formulert positivt.</p> <p>Jeg gir kun en beskjed av gangen.</p> <p>Før jeg gir en beskjed sørger jeg for at jeg har barnas fulle oppmerksomhet.</p> <p>Jeg bruker kroppsspråk for å få oppmerksomhet før jeg gir en beskjed.</p> <p>Ved uro i klassen/avdelingen bruker jeg lydssignaler i stedet for å hysje.</p>

<p>Proaktive strategier</p>		<p>Ved en oppstått situasjon lytter jeg til begge sider av saken uten å fordele skyld.</p> <p>Jeg oppmuntrer barna til å uttrykke sine følelser.</p> <p>Jeg snakker med barna om viktigheten av å inngå kompromisser.</p> <p>Jeg sier oppmuntrende ord til barna i situasjoner der de tilsynelatende strever.</p> <p>I en konfliktsituasjon oppfordrer jeg barna til å komme med mulige løsninger.</p> <p>Jeg vet at barnas selvoppfatning/selvbilde er av stor betydning for den atferden som vises.</p> <p>Jeg gir positive tilbakemeldinger for anstrengelser knyttet til arbeidet, og ikke kun på sluttresultatet.</p> <p>Jeg arbeider med å skape gjensidig respekt blant barna i klassen/barnehagen.</p>
-----------------------------	--	--

God relasjon	Omsorg & forståelse	<p>Jeg kan av og til uttrykke bekymring for barnas velvære.</p> <p>Jeg spør jevnlig hvert enkelt barn om hvordan de har det.</p> <p>Jeg kan uttrykke glede på alle barnas vegne.</p> <p>Jeg hilser på hvert enkelt barn når de kommer inn til min time/avdeling.</p> <p>Jeg viser foreldrene at jeg tar deres bekymring på alvor.</p> <p>Jeg uttrykker jevnlig sinne ovenfor barna.</p> <p>Jeg uttrykker omtanke for barnet i møte med foreldrene.</p>
	Tillit	<p>Jeg inngår jevnlig avtaler med barna.</p> <p>Jeg tilbyr barna ansvarsoppgaver som å hente eller henge opp ting.</p> <p>Jeg lytter og viser interesse for historier barna forteller fra dagliglivet.</p>

Atferdsreduserende tiltak	Konsekvenser	<p>Jeg bruker tap av privilegier ved gjentatt uønsket atferd.</p> <p>Barnet får raskt mulighet til å vise ønsket atferd etter tap av et privilegium.</p> <p>Jeg benytter tenkepauser konsekvent ved atferd som på forhånd er avklart med barna som forstyrrende og upassende.</p> <p>Jeg definerer på forhånd hva slags atferd som kvalifiserer til tenkepause for barna.</p> <p>Dersom en elev ikke holder sin del av en inngått avtale, blir godene som er avtalt fjernet.</p>
	Ignorering	<p>Når et barn har tenkepause, ignorerer jeg vedkommende.</p> <p>Jeg beveger meg fysisk bort fra et barn jeg ignorerer.</p> <p>Jeg velger ikke å gi oppmerksomhet på lettere forstyrrende atferd.</p> <p>Jeg gir barnet positiv oppmerksomhet med en gang vedkommende har sluttet med den negative atferden.</p> <p>Jeg unngår diskusjon når jeg ignorerer upassende atferd hos barnet.</p>

Format på spørreskjemaet

Formatet vi har benyttet for spørsmålene, graderer påstander med seks svarkategorier, kjent som likert-formatet (Ringdal 2009). Dermed har vi et format på *ordinalnivå*²³ hvor variablenes verdier er rangeringsordnet (Valås 2006). Mer spesifikt er dette vurderingsspørsmål hvor informantene vurderer påstander på en skala fra 1 til 6, hvor 1 representerer ”I svært liten grad” og 6 representerer ”I svært stor grad”. Spørsmålene er lukkede, altså med faste svaralternativer.

Da vi valgte en slik vurderingsskala, overveide vi å innlemme en egen avkrysningsboks for ”ikke relevant”. Vi valgte imidlertid ikke å innlemme en slik avkrysningsboks fordi vi spekulerte i hvorvidt dette kunne bidra til å svekke undersøkelsens reliabilitet ved at informantene i en viss grad kunne krysse av i denne boksen uten å tenke seg godt nok om ved å ta overveid stilling til påstandene. Vi ser i etterkant at informantene kan ha valgt et alternativ som de ikke kan identifisere seg med i forhold til påstanden og slik krysset av for noe som ikke passer. Denne antakelsen har vi på grunnlag av en anonym samtale med en av informantene som kontaktet oss for å gi et innspill på hvordan vedkommende hadde opplevd utfordringer med avkrysningen ved enkelte påstander. På den andre siden er vår forforståelse at svarboksen ” I svært liten grad” dekker vurdering av en påstand som ikke respondenten identifiserer seg med. Da er vi tilbake til hvordan forsker og informanter tolker ulikt, og her mer spesifikt tilbake til oppfattelsen av hva en svarkategori representerer. Vi ser at denne misforståelsen kan ha svekket undersøkelsens reliabilitet og validitet, da informantene kan ha valgt et svaralternativ som ikke vil være et korrekt mål av vedkommendes mening om den latente variabelen.

Ringdal (2009) trekker frem hvordan rekkefølgen og komposisjonen på spørsmålene i et spørreskjema bør være. I følge han bør det spørres om ett tema om gangen da noe annet vil virke forvirrende på respondenten. Samtidig poengteres det at man bør vurdere muligheten for rekkefølgeeffekter hvilket kan frembringe feilkilder som et resultat av at respondenten svarer på ”autopilot”. I ferdigstillingen av spørreskjemaet omrokkerte vi på spørreskjemaet slik at

²³ “Variabler blir målt med ulik presisjon, og presisjonsnivået er grunnlaget for klassifiseringer av variabler i målenivåer (...) Den mest kjente klassifiseringen har fire målenivåer: Nominal-, ordinal-, intervall-, og forholdstallnivåene” (Ringdal 2009: 79).

spørsmålene kom i tilfeldig rekkefølge, og uten tilhørende overskrifter. Vi fant det nødvendig med en slik strukturering for å få minst mulig spredning mellom teoretisk variabel og empiriske indikatorer. Vi så det slik at ved tematiske overskrifter kunne informantenes oppfatning av påstanden påvirkes. På denne måten så vi en sannsynlighet for at informantene kunne svart det som var forventet av dem ut fra undersøkelsens formål. Ved bruk av overskrifter kunne det med andre ord bidra til å fremprovosere en viss grad av forventning av hva man ønsker å identifisere seg med, og på denne måten svare deretter.

Skjemaet ble utformet med 60 spørsmål/indikatorer i tilfeldig rekkefølge og med svaralternativer som omhandlet respondentenes vurdering av de ulike påstandene før kurs, og tilsvarende etter kurs. Vi presiserer igjen at ved anvendelse av en retrospektiv design, ble spørreskjemaet, med spørsmål om før og etter kurs, besvart på samme tidspunkt. Alternativet var en strukturering hvor spørsmålene kun ble stilt en gang, med svarboksene før- og etter kurs under hverandre pr spørsmål. Valget falt på førstnevnte format, da vi vurderte et slikt alternativ som mer reliabelt fordi respondentene da ikke visuelt kunne sammenligne svarene sine. I ettertid har vi sett at undersøkelsen kan ha inneholdt for mange spørsmål, som trolig har bidratt til manglende oppslutning etter hvert i undersøkelsen. Her kan informantene som har klikket seg inn på linken ha sett hvor mange sider og spørsmål det har vært, og slik avbrutt spørreskjemaet uten å gjennomføre undersøkelsen. Det har derfor i både forkant og etterkant blitt drøftet og problematisert spørsmål om valg av en reliabel undersøkelse eller et stort utvalg. Hva kunne vi gjort annerledes for å sikre begge deler? Svaret er trolig å begrense størrelsen på undersøkelsen, og heller studere deler av lærerprogrammet.

Kapittel 5: Analyser og resultater

I følgende kapittel presenteres resultatene fra undersøkelsen vedrørende deltakelse i Webster-Strattons lærerprogram. Problemstillingen “I hvilken grad har Webster-Strattons læreprogram vært nyttig for kursdeltakerne i det praktiske arbeidet med problematferd blant barn i alderen 3-8 år?” har følgelig dannet utgangspunktet for hva vi har ønsket å undersøke, men særlig har den gitt en rettleiding for hvordan vi statistisk har kunnet tilnærme oss forskningsspørsmålene. For å kunne undersøke hvorvidt informantene har opplevd kurset som nyttig, måtte vi vite noe om utgangspunktet de hadde før gjennomføring av kurset. Det har vi gjort ved at informantene har besvart et spørreskjema hvor de skulle krysse av i hvor stor grad de identifiserte seg med påstandene. Skalaen gikk fra 1 ”I svært liten grad” til 6 ”I svært stor grad”. Før vi begynte analysene bestemte vi at avkryssing fra 1-3 er lav identifisering, mens avkryssing fra 4-6 er høy identifisering. På den måten har vi undersøkt om informantene har opplevd endring knyttet til økt kompetanse i forbindelse med programmets fokusområder. Vi er bevisste over at vi kunne ha gjort en annen inndeling, som for eksempel tre grupper hvor 1-2 tilsvarte lav grad, 3-4 moderat grad og 5-6 høy grad.

Resultatene har vi kommet frem til gjennom å kjøre t-test, to avhengige utvalg. “To utvalg er avhengige når hver skåre i ett utvalg er parret med en spesifikk skåre i et annet utvalg” (Valås 2006). Utvalget vårt har derfor blitt testet gjennom verdiene før og etter kurs. Slik har vi kunnet undersøke om det vises noe endring på gjennomsnittsskårene fra før til etter kurs. Videre har vi kjørt korrelasjonsanalyser for å se om det er noe samvariasjon mellom informantenes bakgrunnsopplysninger og deres besvarelser i spørreundersøkelsen. Her gjør vi oppmerksom på at vi i hovedsak ikke benytter begrepene pre-og posttest, da våre grupper i praksis er post-post grupper grunnet den retrospektive designen. I den grad begrepene pre-og posttest benyttes, er dette av praktiske årsaker for å tydeliggjøre at vi har to sett med datamateriale fra samme utvalg.

Vi har testet både de operasjonelle variablene og enkeltindikatorne. Slik gis muligheten til å undersøke endring på hvert enkelt spørsmål. Da ikke alle de sammensatte målene var operasjonaliserte, vil vi i dette kapitlet benevne alle målene som sumvariabler²⁴. Dersom resultatene viser signifikante endringer, er det ønskelig å si noe om styrken på denne

²⁴ Sumvariabler er de verdiene som legges sammen før en kjører analysene (Valås 2006).

endringen. Dermed er det mulig å gjøre drøftinger på grunnlag av forskjellene. Vi har derfor beregnet “effect size” ved hjelp av Cohens-d (Thompson 2002). Et slikt mål er utviklet for å sikre resultatene mot påvirkning av utvalgsstørrelse. Da sannsynligheten for å få signifikante resultater øker med utvalgsstørrelsen, vil Cohens-d vise styrken på signifikansnivået. Måling av “effect size” tar utgangspunkt i den standardiserte differansen mellom de to grupperes gjennomsnitt og standardavvik (ibid). I vårt tilfelle gjelder dette for verdiene før og etter kurs. Styrken på endringen tolkes ut fra følgende tallverdier:

$d=0.2$ forklarer en liten endring fra pre- til posttest

$d=0.5$ forklarer en middels endring fra pre-til posttest

$d=0.8$ forklarer en stor endring fra pre-til posttest (Thompson 2002).

Foruten anvendelse av parametrisk statistikk, fremstilles datamaterialet også deskriptivt. For å danne kjennskap til tendenser i datamaterialet, presenteres ulike tabeller av relevante bakgrunnsopplysninger. Vi anvender Pearsons korrelasjonsanalyse, for slik å undersøke om det finnes forskjeller i selvopplevd kompetanse blant utvalget. Detaljer rundt analysen presenteres senere.

Bakgrunnsopplysninger

Av bakgrunnsopplysninger har vi inkludert informasjon om kjønn, alder, utdanning og ansiennitet. Betrachninger vedrørende denne informasjonen vil bli drøftet i neste kapittel.

Tabell 4: Oversikt over kursdeltakernes kjønn.

KJØNN	ANTALL
Menn	3
Kvinner	35
Missing values	4
Total	42

Av de 38 informantene som har besvart spørreskjemaet er det 3 menn og 35 kvinner.

Tabell 5: Oversikt over kursdeltakernes alder.

ALDER	ANTALL
>29	0
30-39	13
40-49	15
<50	12
Missing values	2
Total	42

Det er relativt høyt aldersgjennomsnitt på de informantene som har besvart undersøkelsen. Vi kan se at flertallet er fra 40 år og oppover. Dermed kan vi gjøre en antydning om at det er personer som har høy ansiennitet og bred erfaring fra arbeidslivet.

Tabell 6: Oversikt over kursdeltakernes utdanning.

UTDANNING	ANTALL
Videregående skole, yrkesfag	1
Videregående skole, allmenn fag	1
Høgskole/universitet inntil 4 år	25
Høgskole/universitet mer enn 4 år	13
Missing values	2
TOTAL	42

38 av kursdeltakerne har høyskole/universitetsutdanning innen 4 år eller mer. Dermed har utvalget vårt i denne undersøkelsen høy utdanning. Det kan være interessant å se på hvor stor nytte informantene føler de har fått ut av kurset i forhold til den utdanning de har.

Tabell 7: Oversikt over kursdeltakernes ansiennitet.

ANSIENNITET	ANTALL
>2	1
3-7	2
8-12	6
13-17	10
18-22	7
<23	14
Missing values	2
TOTAL	40

Ut fra tabellen over informantenes alder antydte vi at de kunne ha høy ansiennitet og bred erfaring. På bakgrunn av denne tabellen ser vi at det er god spredning på ansienniteten hos informantene, noe som kan være interessant å drøfte i forhold til opplevd kompetanse, utdanning og alder.

T-test to avhengige utvalg

Nedenfor presenteres t-test to avhengige utvalg for sumvariablene. Disse er de operasjonelle variablene, med unntak av proaktive strategier, foreldresamarbeid og forståelse for egen innvirkning på atferd som er endimensjonale sammensatte mål. Signifikansnivået kommenteres ikke da dette gjøres indirekte gjennom vurdering av styrken på Cohens-d.

Tabell 8: Gjennomsnittsverdi og Cohens-d for sumvariabelen *proaktive strategier*, før og etter kurs.

	Sumvariabel	N	Mean	Std. Deviation	Sig.	Cohens-d	T-verdi
FØR	Proaktive strategier	30	35.63	6.15	0.00	1.10	-6.340
ETTER	Proaktive strategier	30	41.47	4.30			

Tabellen viser en Cohens-d på 1.10 som ut fra Thompsons inndeling viser en stor endring fra før kurs til etter kurs. Gjennomsnittsverdien har økt, og standardavviket minket. Dette kan tyde på at spredningen på informantenes besvarelser er mindre etter kurs. Av en mulig maksskåre på 48 poeng har informantene etter kurs gjennomsnittlig skåret 41.47, og det kan tyde på at de fleste har opplevd stor endring fra før kurs.

Tabell 9: Gjennomsnittsverdi og Cohens-d for sumvariabelen *foreldresamarbeid*, før og etter kurs.

	Sumvariabel	N	Mean	Std. Deviation	Sig.	Cohens-d	T-verdi
FØR	Foreldresamarbeid	30	7.66	2.84	0.00	1.24	-10.189
ETTER	Foreldresamarbeid	30	11.33	3.06			

Med en Cohens-d på 1.24 er det stor endring innen sumvariabelen *foreldresamarbeid*. Både gruppegjennomsnittet og standardavviket har en økning etter kurs. Standardavvikets økning viser at det er større spredning mellom informantenes besvarelser etter kurs, noe som kan tyde på at ikke alle informantene har følt økt kompetanse innen foreldresamarbeid etter kurs. Her

er det mulig at ekstremskårer²⁵ har påvirket standardavviket etter kurs. Grunnet den høye verdien til Cohens-d, er det rom for antagelse om at utvalget på generelt grunnlag har opplevd en positiv endring.

Tabell 10: Gjennomsnittsverdi og Choens-d for sumvariabelen *forståelse for egen innvirkning på atferd*, før og etter kurs.

	Sumvariabel	N	Mean	Std. Deviation	Sig.	Cohens-d	T-verdi
FØR	Forståelse på egen innvirkning på atferd	30	17.56	3.14	0.00	1.06	-6.381
ETTER	Forståelse på egen innvirkning på atferd	30	20.50	2.30			

Sumvariabelen *forståelse på egen innvirkning på atferd* har en Cohens-d på 1.06, som antyder en stor endring. Standardavvikets reduksjon viser at informantenes besvarelser har mindre spredning, og det gir grunn til å tolke at materialet ikke er påvirket av ekstremskårer. Med økning i gjennomsnittet kan det tyde på at informantene har følt økt kompetanse ved å delta på kurset.

Tabell 11: Gjennomsnittsverdi og Choens-d for sumvariabelen *ros*, før og etter kurs.

	Sumvariabel	N	Mean	Std. Deviation	Sig.	Cohens-d	T-verdi
FØR	Ros	30	15.53	3.82	0.00	1.45	-6.791
ETTER	Ros	30	20.13	2.33			

Sumvariabelen *ros* har en Cohens-d på 1.45, og det gir oss dermed grunnlag for å tolke at informantene har opplevd stor endring. Standardavviket har minket og gjennomsnittet økt, og slik er det dermed mindre spredning i datamaterialet etter kurs. Det kan tyde på at de fleste informantene opplever endring. Dermed kan vi forstå det slik at Cohens-d gir et representativt bilde for hele utvalget når det gjelder spørsmål endring fra før kurs til etter kurs.

²⁵ Ekstremskårer er ”ekstremt lave eller ekstremt høye verdier i forhold til de øvrige data i utvalget” som kan være med å påvirke analysersultatene (Valås 2006:39)

Tabell 12: Gjennomsnittsverdi og Choens-d for sumvariabelen *belønning*, før og etter kurs.

	Sumvariabel	N	Mean	Std. Deviation	Sig.	Cohens-d	T-verdi
FØR	Belønning	30	6.40	2.69	0.00	1.32	-5.706
ETTER	Belønning	30	9.63	2.15			

Tabellen viser at gjennomsnittsverdien for sumvariabelen *belønning* har økt, mens standardavviket er lavere etter kurs. Det tyder på at spredningen er mindre, og dermed at oppslutningen på spørsmålene er mer samlet. Vi kan se at Cohens-d verdien på 1.32 viser at informantene opplever økt kompetanse når det kommer til belønning.

Tabell 13: Gjennomsnittsverdi og Choens-d for sumvariabelen *regler og struktur*, før og etter kurs.

	Sumvariabel	N	Mean	Std. Deviation	Sig.	Cohens-d	T-verdi
FØR	Regler og struktur	29	16.34	3.58	0.00	1.17	-5.701
ETTER	Regler og struktur	29	19.90	2.40			

Tabellen viser at gjennomsnittsverdien har økt og standardavviket har minket for sumvariabelen *regler og struktur*. Dermed er det mer samsvar mellom besvarelsene til informantene etter kurs, og det er opplevd endring. Cohens-d viser også at det er en stor endring med en verdi på 1.17.

Tabell 14: Gjennomsnittsverdi og Choens-d for sumvariabelen *oppmerksomhet og beskjeder*, før og etter kurs.

	Sumvariabel	N	Mean	Std. Deviation	Sig.	Cohens-d	T-verdi
FØR	Oppmerksomhet og beskjeder	30	18.67	4.67	0.00	1.40	-8.752
ETTER	Oppmerksomhet og beskjeder	30	24.13	3.27			

Cohens-d har en verdi på 1.40, og ut fra Thompson inndeling viser dette en stor endring. Dette er i samsvar med gjennomsnittsverdien som har hatt en klar økning og standardavviket som har minket. Da standardavviket er relativt høyt før kurs kan dette tyde på ekstremskårer som

enten har trukket gjennomsnittsverdien opp eller ned. Etter kurs er spredningen relativt mindre og slik kan vi forstå at endringen ikke i særlig grad påvirkes av ekstremsskårer.

Tabell 15: Gjennomsnittsverdi og Choens-d for sumvariabelen *konsekvenser*, før og etter kurs.

	Sumvariabel	N	Mean	Std. Deviation	Sig.	Cohens-d	T-verdi
FØR	Konsekvenser	30	16.84	4.79	0.00	1.40	-7.201
ETTER	Konsekvenser	30	23.74	5.13			

Gjennomsnittsverdien har hatt en klar økning og med en Cohens-d på 1.40 viser tabellen en stor endring. Standardavviket viser en økning fra før kurs til etter kurs. Dette kan tyde på at kun enkelte informanter har følt endring etter gjennomføringen av kurset, noe som har gitt ekstremsskårer etter kurs. Dermed får vi en økt gjennomsnittsverdi men også større standardavvik fra gjennomsnittet.

Tabell 16: Gjennomsnittsverdi og Choens-d for sumvariabelen *ignorering*, før og etter kurs.

	Sumvariabel	N	Mean	Std. Deviation	Sig.	Cohens-d	T-verdi
FØR	Ignorering	30	17.94	4.68	0.00	1.51	-6.415
ETTER	Ignorering	30	24.30	3.71			

Cohens-d på 1.51 viser stor endring innen sumvariabelen *ignorering*. Standardavvikets reduksjon fra 4.68 til 3.71 viser at det er mindre spredning mellom besvarelsene til informantene etter kurs, og med en økning i gjennomsnittsverdien tyder det på at de har opplevd økt kompetanse innen *ignorering*.

Tabell 17: Gjennomsnittsverdi og Choens-d for sumvariabelen *omsorg og forståelse*, før og etter kurs.

	Sumvariabel	N	Mean	Std. Deviation	Sig.	Cohens-d	T-verdi
FØR	Omsorg og forståelse	30	32.30	4.73	0.00	0.84	-5.390
ETTER	Omsorg og forståelse	30	35.97	9.40			

Denne tabellen viser sumvariabelen med den laveste Cohens-d verdien, 0.84. Det er fortsatt stor endring for sumvariabelen, noe gjennomsnittsverdien viser. Interessant er den store

økningen på standardavviket fra før kurs til etter kurs. Med standardavviksverdi på 9.40 tyder det på stor spredning på informantenes følelse av nytte og økt kompetanse etter kurs, noe som kan være med på å påvirke økningen på gjennomsnittsverdien.

Tabell 18: Gjennomsnittsverdi og Choens-d for sumvariabelen *tillit*, før og etter kurs.

	Sumvariabel	N	Mean	Std. Deviation	Sig.	Cohens-d	T-verdi
FØR	Tillit	30	13.57	2.46	0.00	0.93	-5.841
ETTER	Tillit	30	15.57	1.80			

Sumvariabelen *tillit* har en Cohens-d på .93 som viser stor endring. Gjennomsnittsverdien har en økning og standardavviket har minket. Standardavviket var lavt før kurs med en verdi på 2.46 og enda lavere etter kurs med en verdi på 1.80. Dette tyder på samsvar mellom informantenes besvarelser både før og etter kurs, dermed kan man forstå det slik at de fleste informantene har følt økt kompetanse og endring ved å ha gjennomført kurset.

Tabellene nedenfor viser de utvalgte indikatorene med høy gjennomsnittlig skåre både før og etter gjennomføring av kurset. T-testen, med et signifikansnivå under 5% på samtlige, fremstiller en signifikant endring på disse indikatorene. Cohens-d utdyper størrelsen på endringen mer spesifikt. Studerer vi de enkelte indikatorene, er det tydelig at verdiene på Cohens-d på enkelte av indikatorene er lavere enn tabellene overfor gir inntrykk av. Vi har gjort en inndeling på bakgrunn av gruppegjennomsnittene, hvor tre kategorier vises tydelig. Det er differansen mellom gruppegjennomsnittene før og etter kurs som 1) viser lave gjennomsnittsverdier før og etter kurs 2) viser høye gjennomsnittsverdier før og etter kurs, og 3) viser lav gjennomsnittsverdi før kurs, og høy gjennomsnittsverdi etter kurs.

Tabell 19: Oversikt over indikatorene med lavt gjennomsnitt før kurs og etter kurs.

Indikator	Sammensatte mål	N	Mean	Std. Deviation	Cohens-d
Før: - Jeg sendte tidvis brev hjem til foreldrene hvor jeg fortalte om noe spesielt barnet hadde gjennomført den dagen.	<i>Foreldresamarbeid</i>	30	1.77	1.357	0.96
Etter: - Jeg sender tidvis brev hjem til foreldrene hvor jeg forteller om noe spesielt barnet har gjennomført den dagen.		30	3.23	1.675	
Før: - Jeg ringte hjem til foreldrene for å rose barnet deres.		30	2.37	1.245	0.53
Etter: - Jeg ringer hjem til foreldrene for å rose barnet deres.		30	3.07	1.413	

Tabellen over viser to indikatorer i gruppe 1 som særlig har utmerket seg blant spørsmålene i spørreskjemaet når det gjelder gjennomsnittlig lav skåre både før og etter gjennomføring av kursrekken. Disse representerer begge det sammensatte målet *foreldresamarbeid*. Den første indikatoren viser en gjennomsnittsskåre før kurs på 1.77. Cohens-d viser med verdien .96 en stor endring når det kommer til rapportering til hjemmet om barnets aktiviteter. Fremdeles er gjennomsnittsverdien lav etter kurs, med en skåre på 3.23. Det innebærer at gjennomsnittet av informantene opplever en middels identifisering til påstanden etter kurs. Standardavviket viser at det er større spredning fra gjennomsnittet etter kurs, noe som kan være med på å påvirke gjennomsnittsskåren ved at noen av informantene kanskje har følt større økning i kompetanse enn andre, slik at man har fått ekstremskårer. Den andre indikatoren viser en høyere gjennomsnittsskåre før kurs, med verdien 2.37. Imidlertid er differansen på gjennomsnittsverdiene mindre enn på den foregående, med en cohens-d på .53. I følge Thompsons (2002) rangering, representerer dette en middels endring når det kommer til å ringe hjem til foreldrene for å rose barnet. På denne indikatoren er det ikke mye endring i standardavviket, noe som kan tyde på at mange av informantene føler økt kompetanse etter kurs.

Tabell 20: Oversikt over indikatorer med høyt gruppegjennomsnitt før kurs og etter kurs.

Indikator	Sammensatte mål	N	Mean	Std. Deviation	Cohens-d
Før: - Jeg lyttet og viste interesse for historier barna fortalte fra dagliglivet. Etter: - Jeg lytter og viser interesse for historier barna forteller fra dagliglivet.	<i>God relasjon</i>	30	5.17	0.791	0.50
		30	5.53	0.629	
Før: - Jeg roste atferden til barna like mye som de faglige prestasjonene. Etter: - Jeg roser atferden til barna like mye som de faglige prestasjonene.	<i>Positiv forsterkning</i>	30	4.07	1.285	1.51
		30	5.13	0.571	
Før: - Jeg forsikret meg om at jeg fullførte min del av en avtale som var inngått med et barn. Etter: - Jeg forsikrer meg om at jeg fullfører min del av en avtale som er inngått med et barn.	<i>Forståelse for egen innvirkning på atferd</i>	30	4.90	0.803	0.49
		30	5.27	0.691	
Før: - Før jeg ga en beskjed sørget jeg for at jeg hadde barnas fulle oppmerksomhet. Etter: - Før en beskjed sørger jeg for å ha alle barnas oppmerksomhet.	<i>Proaktiv ledelse</i>	30	4.63	0.999	1.01
		30	5.47	0.629	
Før: - Jeg sa oppmuntrende ord til barna i situasjoner der de tilsynelatende strevde. Etter: - Jeg sier oppmuntrende ord til barna i situasjoner der de tilsynelatende strever.	<i>Proaktive strategier</i>	30	5.20	0.714	0.65
		30	5.60	0.498	

Samtlige av indikatorene representerer et høyt gruppegjennomsnitt både før og etter kurs. Likevel finnes det forskjeller i endringen. Her kan man se at endringen på to av indikatorene er betydelig store, i motsetning til en middels endring på de tre øvrige. Rosing av atferd, sidestilt med rosing av faglige prestasjoner, inneholder en cohens-d på 1.51. Det tyder på en stor endring blant informantenes selvførte kompetanse. Med utgangspunkt i standardavviket, 1.285 før kurs og 0.571 etter kurs, kan vi se at kursdeltakerne har svart jevnere etter gjennomføringen av kurset. Med en gjennomsnittskåre på 5.13 kan det etter kurs ha blitt mer fokus på å rose atferden også. Indikatorene med middels endring har høy gjennomsnittskåre

både før og etter gjennomføringen av kurset. Standardavvikene på disse indikatorene viser også at det er lite spredning blant besvarelsene til kursdeltakerne, og dette kan kanskje forklares med at deltakerne hadde god selvfølt kompetanse på indikatorene før de deltok på kurset.

Tabell 21: Oversikt over indikatorer med lavt gruppegjennomsnitt før kurs, og høyt gruppegjennomsnitt etter kurs.

Indikator	Sammensatte mål	N	Mean	Std. Deviation	Cohens-d
Før: - Jeg var tydelig og spesifikk med den rosen jeg ga. Etter: - Jeg er tydelig og spesifikk med den rosen jeg gir.	<i>Positiv forsterkning</i>	30	3.93	1.285	2.48
		30	5.23	0.728	
Før: - Jeg iverksatte belønningsavtaler med de barna jeg følte trengte det. Etter: - Jeg iverksetter belønningsavtaler med de barna jeg føler trenger det.	<i>Positiv forsterkning</i>	30	2.97	1.520	1.16
		30	4.63	1.326	
Før: - Jeg søkte råd hos et barns foreldre i planleggingen av hvordan et spesifikt atferdsproblem skulle håndteres. Etter: - Jeg søker råd hos et barns foreldre i planleggingen av hvordan et spesifikt atferdsproblem skal håndteres.	<i>Foreldresamarbeid</i>	30	3.53	1.196	1.42
		30	5.03	0.890	
Før: - Sammen med barna laget vi regler for forventet oppførsel. Etter: - Sammen med barna lager vi regler for forventet oppførsel.	<i>Proaktiv ledelse</i>	30	3.93	1.363	1.00
		30	5.03	0.765	
Før: - Beskjeder jeg ga var formulert positivt. Etter: - Beskjeder jeg gir er formulert positivt.	<i>Proaktiv ledelse</i>	30	3.67	1.269	1.51
		30	5.20	0.664	

<p>Før: - Jeg benyttet tenkepauser konsekvent ved atferd som på forhånd var avklart med barna som forsyrende og upassende.</p>	<p><i>Atferdsreduserende tiltak</i></p>	30	2.70	1.489	
<p>Etter: - Jeg benytter tenkepauser konsekvent ved atferd som på forhånd er avklart med barna som forsyrende og upassende.</p>		30	4.30	1.557	1.05
<p>Før: - Da et barn hadde tenkepause, ignorerte jeg vedkommende.</p>	<p><i>Atferdsreduserende tiltak</i></p>	30	3.97	1.450	
<p>Etter: - Når et barn har tenkepause, ignorerer jeg vedkommende.</p>		30	4.90	1.185	0.70

Tabellen viser noen av indikatorene fra spørreundersøkelsen som hadde størst endring. Alle indikatorene har en Cohens-d på 1.00 eller høyere. Indikatorer som handler om forebygging av atferdsproblemer; proaktive strategier og proaktiv ledelse, samt atferdsreduserende tiltak er de med størst endring. Det er også stor endring når det gjelder å samarbeide med hjemmet ved et oppstått atferdsproblem. Alle gjennomsnittskårene har økt betraktelig fra å være lave skårer på 2 -3 til høye skårer på 4-5, hvor de fleste gjennomsnittskårene etter kurs har økt til over 5.00. Verdiene på standardavviket viser at spredningen fra gjennomsnittet er mindre etter gjennomføring av kurs. Ved høy gjennomsnittligskåre og lite spredning på besvarelsene etter gjennomføring av kurs, tyder dette på at kursdeltakerne har opplevd nytte av å ha deltatt på kurset. Indikatoren ”Jeg var tydelig og spesifikk med den rosen jeg ga” har størst endring. Med Cohens-d på 2.48 og differanse på 1.30 mellom gjennomsnittskårene, kan kursdeltakerne blitt mer oppmerksom på hva tydelig og spesifikk ros kan bety i forebygging av atferdsproblemer.

Generelt viser tabellene at kursdeltakerne har opplevd økt kompetanse. Enkelte sumvariabler har hatt større endring enn andre, og enkelte indikatorer har hatt betraktelig endring. Hvordan kan dette tolkes? Resultatene presentert i dette kapittelet, samt teorier presentert i teorikapittelet vil være grunnlaget for vår drøfting av problemstillingen.

Pearson produkt-moment korrelasjonsanalyse (PM-korrelasjon)

Vi har kjørt korrelasjonsanalyser for alle sumvariablene opp mot bakgrunnsopplysningene alder og ansiennitet. I utgangspunktet hadde det vært interessant å undersøke i hvilken grad utdanningsnivå og kjønn korrelerer med den opplevde kompetansen. Disse ble imidlertid ikke inkludert i analysene, da utvalget besto av kun tre menn og kun to med lavere utdanning. På grunnlag av disse opplysningene, antok vi at det ikke var tilstrekkelig nok spredning for disse opplysningene til at det kunne gitt utslag i en korrelasjonsanalyse.

Da vi har verdier på variablene både før og etter kurs, er testen kjørt to ganger. På den måten kan vi sammenligne resultatene og studere hvorvidt resultatene som korrelerer med hverandre før kurs, også gjør det etter kurs. Alder er valgt ut på grunnlag av det høye aldersspriket blant utvalget. Dermed fant vi det interessant å se om det er en samvariasjon mellom opplevd kompetanse og alder. Er det slik at jo høyere alder du har, jo mer forståelse for temaene har man? Videre fant vi det spennende å undersøke om det fantes en samvariasjon mellom alder og ansiennitet opp mot sumvariablene. Er det nødvendigvis slik at jo høyere alder man har, jo høyere opplevd kompetanse har man uavhengig av erfaring i skole og barnehage?

Nedenfor presenteres resultatene fra korrelasjonsanalysen. I samfunnsvitenskaplig forskning tolkes graden av korrelasjonskoeffisienten noe annerledes enn i annen forskning. Slik vil Pearsons r opp til 0.20 tolkes som moderat samvariasjon, 0.30 til 0.40 tolkes som relativ sterk og over 0.50 som meget sterk.

Tabell 23: Korrelasjonsanalyse før kurs

Bakgrunnsopplysning	Sumvariabel	Pearson Correlation
Alder	Ignorering	.431
Ansiennitet	Proaktive strategier	.391

Tabell 24: Korrelasjonsanalyse etter kurs.

Bakgrunnsopplysning	Sumvariabel	Pearson Correlation
Ansiennitet	Omsorg og forståelse	.368

Med en korrelasjonskoeffisient, r , på .431 er det en sterk korrelasjon mellom alder og ignorering for resultatene før kurs. Det kan tyde på at jo høyere alder man har, jo større er den opplevde kompetansen. Videre finner vi en sterk korrelasjon mellom ansiennitet og ignorering

med en r på .391. På grunnlag av disse tallene kan vi tolke det som at jo høyere ansiennitet du også har, jo sterkere opplevd kompetanse har du når det kommer til ignorering. Her ser vi altså at både alder og ansiennitet korrelerer med ignorering, og dermed tolker vi det som at det finnes en sammenheng mellom alder og ansiennitet for dette målet. Dette gjelder ikke for opplevd kompetanse innen proaktive strategier. Her er det kun ansiennitet som korrelerer, med en r på .366.

For korrelasjonsanalysene som ble gjort etter kurs finner vi ingen variabler som korrelerer med alder. Derimot rapporterer korrelasjonsanalysen om en sterk korrelasjon mellom ansiennitet og variabelen omsorg og forståelse, da den er signifikant, med en r på .368. Dette kan tolkes som at jo høyere erfaring i skolen/barnehage informantene har, jo større opplevd kompetanse har de for denne variabelen.

Kapittel 6: Tolkning av resultater

Så langt i avhandlingen har vi lagt grunnlaget for drøfting av resultatene og problemstillingene. Dette kapittelet struktureres ved at hovedproblemstillingen ”I hvilken grad har Webster-Strattons lærerprogram vært nyttig for kursdeltakerne i det praktiske arbeidet med problematferd blant barn i aldre 3-8 år?” drøftes opp mot resultatene for hvert av de sammensatte målene. Samtidig reflekteres det over innholdet i indikatorene opp mot den teoretiske forankringen. Underveis vil underproblemstillingene berøres, men de vil mer konkret drøftes i egne avsnitt. På grunnlag av korrelasjonsanalysene vil spørsmålet om implementering drøftes. Hvorvidt resultatene på undersøkelsen kan fungere som en indikasjon på programmets effekt drøftes opp mot betraktningene vi har kommet frem til tidligere.

Proaktive strategier

Tabell 8 viser stor endring blant informantenes opplevde kompetanse innen *proaktive strategier*. Spørsmålene fra spørreundersøkelsen omhandler voksenpersonens rolle i konfliktsituasjoner mellom barna, motivasjonsarbeid i ulike situasjoner, og tilnærming for å tilrettelegge for gjensidig respekt blant barna. Proaktive strategier dreier seg som tidligere nevnt om voksenpersonens ferdigheter i å fremme strategier i barnet som kan forhindre utvikling av problematisk atferd. Vi ser det slik at flere av våre sammensatte mål ikke er ekskluderende i forhold til hverandre. Flere av dem er nemlig i gjensidig relasjon og innvirkning med hverandre. La oss ta utgangspunkt i indikatoren ”Jeg arbeider med å skape gjensidig respekt blant barna i klassen/avdelingen”. Denne påstanden representerer hvordan voksenpersonen bidrar med å utvikle en strategi i barna som gjør at de opplever forståelse og identifisering med hverandre. I følge Ogdens (2001) punkter for utvikling av sosial kompetanse, vil barna forstå medelevenes følelser og synspunkter, og at sine egne følelser ikke nødvendigvis samsvarer med de andre barna. Ved en fullutviklet strategi som denne, vil utagerende atferd som tidligere har blitt fremprovosert av sinne og frustrasjon ikke oppstå, da barna i stedet ser situasjonen i et annet perspektiv. Vi kan dermed se at indikatoren berører flere temaer, nemlig hvordan bygging av gode relasjoner kan bidra til utvikling av sosial kompetanse. Samtidig er dette en indikator på en proaktiv strategi, da dette er strategier som bidrar til utvikling av sosial kompetanse.

Pedagogisk personale i skole og barnehage, vil sannsynligvis i utgangspunktet inneha forståelse for funksjonen proaktive strategier har for forebygging av problematferd. De fleste

vil forhåpentligvis uavhengig av kursdeltakelse ”Lytte til begge sidene av en sak uten å fordele skyld” og ”oppmuntre barna til å uttrykke sine følelser”. Interessant er der derfor hvorfor resultatene på undersøkelsen viser gjennomsnittlig stor endring etter gjennomføringen av kurset. Er dette ferdigheter man må gå på kurs for å lære? Sannsynligvis dreier dette seg om informantenes bevisstgjøring rundt temaet og plassering av begrepene i et system hvor man blir klar over sammenhengene og virkningene av en slik tilnærming. På den måten kan man se det slik at kurset bidrar til å hjelpe deltakerne til å være mer systematiske når det kommer til sitt bidrag med utvikling av proaktive strategier i barnet.

Gjennom kurset tilegner deltakerne seg kunnskap og teori om emnet, og dermed mestrer de å forstå virkningene og konsekvensene de gjennom sin rolle bidrar til. En slik bevissthet i samhandling med barna kan gjøre at personen i større grad enn tidligere er trygg på hvordan vedkommende kan håndtere situasjonene. Dette fordi en gjennom deltagelse i kurset opparbeider en selvsikkerhet og bekreftelse på *hvordan* en kan tilnærmes ulike situasjoner. Da er det klart at en vil opprettholde, og gjerne videreutvikle, en slik praksis. I tillegg viser t-testen for indikatoren ”Jeg sa oppmuntrende ord til barna i situasjoner de tilsynelatende strevde” (tabell 20) en middels endring med en Cohens-d verdi på .65. Gjennomsnittsverdiene på 5.20 før kurs og 5.60 etter kurs, viser at dette er en påstand informantene i stor grad identifiserte seg med både før og etter gjennomføring av kurset. Det lave standardavviket før og etter kurs viser til liten spredning. Derfor er det grunnlag for å hevde at indikatoren kan ha vært overflødig, og trolig ikke unik for programmet. Igjen vender vi oss mot argumentasjonen om at flere av temaene i programmet gjerne er temaer deltakerne kjenner seg igjen i, men gjennom deltakelse evner å bevisstgjøres områdene og se de i sammenheng med hverandre.

Videre ser vi det slik at kompetanse innen proaktive strategier kan knyttes opp mot jevnaldersperspektivet. Hvordan barn kan ty til forstyrrende og utfordrende atferd som en strategi i selvhevdelse og statusmarkering blant de jevnaldrende, kan sees i sammenheng med manglende proaktive strategier. Dersom barna innehar slike strategier, ser vi det slik at barna er trygge på hverandre og omgivelsene, og slik ikke ser behovet for en slik markering. Samtidig vil man ideelt sett også gjennom utvikling av gjensidig respekt og empati sannsynligvis tolerere at medelevene er forskjellige. På den måten vil kanskje de barna som føler seg utsatt og annerledes, som i utgangspunktet kjenner behovet for å oppnå status, ikke ty til utfordrende atferd. Dette fordi en allerede er anerkjent blant medelevene. Disse betraktningene ser vi likevel på som idealistiske. Ut fra et systemteoretisk perspektiv er ikke

atferden statistisk, da barna etter ethvert møte i de ulike miljøene bringer med seg nye inntrykk og erfaringer. Den interaksjonen som oppstår er ulik fra gang til gang, da samspillspartnerne tilstedighet bringer nye erfaringer og historier inn i samspillet. De erfaringer en gjør seg i en situasjon, vil en nødvendigvis ikke gjøre seg i en tilsvarende situasjon med andre samspillspartnere. Slik kan atferdsmønstrene til barna variere, og for den saks skyld voksenpersonens også. Derfor ser vi det slik at opparbeiding av proaktive strategier kan fungere som individuelle beskyttelsesfaktorer for barnet. Disse vil sannsynligvis bringes med i andre miljøer og interaksjoner. På den måten er denne kunnskapen og kompetansen blant personalet verdifull, da arbeidet som gjøres i det ene miljøet kan ha overføringsverdi. Likevel må man være klar over det komplekse bildet atferd tegner, hvilket bringer oss over på *forståelse for egen innvirkning på atferd*.

Forståelse for egen innvirkning på atferd

Resultatene fra t-testen viser at informantene opplever økt kompetanse når det kommer til *forståelse for egen innvirkning på atferd*. Spørsmålene fra undersøkelsen handler om voksenpersonens bevissthet angående innvirkning på barnas reaksjoner til vedkommendes handlinger. For et par av disse spørsmålene er det vanskelig å si om svarene som er gitt faktisk representerer virkeligheten. Fordi de gjenspeiler påstander av holdningskarakter, vil informantens vurdering av påstanden være subjektiv. Slike spørsmål har vi prøvd å unngå, da påstander som retter seg konkret mot informantenes handlinger i større grad kan bidra til større validitet. Det er for eksempel vanskelig å få et valid mål på påstanden ”Jeg forklarer fremfor å formane”. I hvilken grad en person som krysser av ”I stor grad”, faktisk forklarer fremfor å formane, er vanskelig å si noe om. Til tross for at Cohens-d viser til stor endring, må vi likevel ta i betraktning kvaliteten på enkelte av spørsmålene. Er endringen i virkeligheten den som resultatene gjennom vårt måleinstrument antyder? Disse tankene gjelder ikke kun for dette sammensatte målet men også for den helhetlige kvaliteten på spørreundersøkelsen. Videre diskusjon og refleksjoner angående hvorvidt endringen i virkeligheten er slik den fremstår, kommer vi tilbake til.

I tabell 20 kan vi se at indikatoren ”Jeg forsikret meg om at jeg fullførte min del av en avtale som var inngått med et barn” har høyt gjennomsnitt både før og etter kurs med verdiene 4.90 før kurs og 5.27 etter kurs. Med lavt standardavvik både før og etter gjennomført kurs får vi en Cohens-d på .49 noe som viser til middels endring. Dette tyder på at informantene var bevisste på denne påstanden også *før* de gjennomførte kurset. En kan forstå det slik at folk

flest forstår viktigheten av å overholde avtaler i generell forstand. Spesielt i pedagogisk sammenheng er dette nærmest en forutsetning for samhandling med barn. Overholdelse av avtaler representerer respekt, tillit og dermed bygging av gode relasjoner. Samtidig fungerer personale som rollemodeller, og logisk nok kan man ikke kreve at barn skal overholde avtaler om man ikke gjør det selv. Derfor er det forståelig at endringen ikke er større enn den er. Fremdeles er den middels og slik har nok informantene blitt mer bevisste over dette.

Forståelse for egen innvirkning på atferd retter seg mot systemteoretisk forståelse. En kommer langt på vei i arbeid med problematferd dersom man har en slik innsikt. Bronfenbrenner, med sin utviklingsøkologiske tilnærming, viser til hvordan samspillet på de ulike nivåene påvirker atferd og utvikling. Dette gjelder så klart ikke kun for barn, men også for voksenpersoner. Både barn og voksenpersoner er aktører i samhandlingen, men den vesentlige forskjellen ligger i det faktum at det er voksenpersonene som står ansvarlig for å tilrettelegge for positiv atferdsutvikling. Det er nemlig voksenpersonen som skal besitte tilstrekkelig kompetanse, kunnskap og forståelse i møte med samtlige barn. Derfor bør vedkommende være bevisst over hvilken innvirkning samspill, relasjoner og miljø har for atferdsutviklingen. Evner ikke personen å forstå at barn har sine forutsetninger for den atferden som vises, og slik handler ut fra sin virkelighetsoppfatning, kan de handlinger og tilnærminger fra voksenpersonens side føre til en forverring av situasjonen. Til tross for at utålmodighet kan oppstå, må personen være bevisst over hva slags reaksjon en velger å gi i ulike situasjoner.

Ogden (2001) nevner hvordan det kan oppstå et maktspill mellom lærer og elev. Setter man seg inn i sirkulære årsakssammenhenger kan man se sammenhengen mellom sin egen atferd og hvordan en slik indirekte kan bidra til videre utfordrende atferd. Atferdsmønstrene havner i en sirkel, hvor den ene reaksjonen er en respons på den andre. Innenfor konfrontasjonsprinsippet vil man gjerne si at læreren handler i effekt. Innen økologisk tekning derimot, ser man forutsetningene for atferden, og forstår hvilken innvirkning man som voksenperson kan ha for utfallet i samhandlingen. Dersom læreren deltar i spillet med de reaksjoner som forventes og spiller etter spillereglene som settes, vil balansen vedvare. Det er her en balanse i samspillet mellom lærer og elev. Normene og reglene for samspillet er satt. Bryter en spillet, blir det ubalanse. Som lærer ser en lengre enn selve atferden som utspilles, og gir en reaksjon som begrenser det videre spillerommet. I slike situasjoner handler det ikke om å "vinne" over elevene. På den måten kan en se det slik at det er i ubalanse, utvikling med

henhold til atferd skjer. Eleven blir ikke sanksjonert i forhold til konfrontasjonsprinsippet, og slik "tvinges" til å opprettholde sin rolle i spillet. Derimot tar læreren ansvar, og spiller kortene slik at spillet brytes. Læreren benytter sin utviklingsøkologiske kompetanse, og forstår eleven og atferden i lys av de systemteoretiske perspektivene.

Foreldresamarbeid

Cohens-d viser stor endring for det sammensatte målet *foreldresamarbeid*. Standardavviket, som vist i tabell 9, har en høyere verdi etter gjennomføring av kurset enn før kursdeltakelsen. Som tidligere nevnt kan dette være en antydning på at kun noen av informantene har følt økt kompetanse innen *foreldresamarbeid* etter å ha deltatt på kurset. Sannsynligvis er det ekstremskårer som kan ha trukket opp gjennomsnittsverdien og dermed bidratt til en merkbar differanse mellom selvfølt kompetansenivå før og etter kurs. Her må det poengteres at ekstremskårer også kan ha trukket ned i negativ retning. Interessant er det også hvordan gjennomsnittsverdien etter kurs, på 11.33 poeng, er såpass lav sammenlignet med en mulig maksskåre på 18 poeng. Uansett er det tydelig at informantene nødvendigvis ikke i stor grad identifiserer seg med påstandene etter kursdeltakelsen. Det kan vi tyde ut fra tabell 19 hvor vi på grunnlag av gjennomsnittsverdien på indikatorene ser at informantenes besvarelser ikke er høyere enn gjennomsnittlig 3.23 poeng. Spørsmålene dreier seg om direkte kontakt med hjemmet, og innholdet i påstandene er konkrete gjørespørsmål. Dermed ser vi det ikke slik at svarene som er avgitt har blitt påvirket av spørsmålsformuleringene. Med andre ord ser vi i utgangspunktet disse spørsmålene som valide, blant annet fordi de er hentet direkte fra kursmaterialet til programmet. Hva kan dermed være årsaken til det beskjedne gruppegjennomsnittet og spredningen på besvarelsene etter kurs?

Programserien er utviklet i en amerikansk kontekst. Vi kan dermed spekulere i sannsynligheten for at amerikansk praksis på flere områder er ulikt den norske. Kulturen for hva som anses som en "vanlig" tilnærming og syn på hva rollen som lærer innebærer er etter vår oppfatning forskjellig fra norsk til amerikansk skole. Vårt inntrykk basert på våre egne erfaringer som lærere og elever i skolen er at privatlivet til lærerne og personale i skolen er mer skjermet og distansert. Man skal være personlig, men ikke privat. Det virker som om profesjonen er mer preget av en profesjonalitet hvor man igjen skiller seg selv som jobbperson og seg selv som privatperson. I USA derimot, kan det virke som om skillet mellom privat og personlig ikke er så markant som i den norske konteksten. Dette ble vi særlig observant over i utformingen av spørreundersøkelsen. Konkrete tilnærminger Webster-

Stratton la opp til på grunnlag av fokusområdene, tok utgangspunkt i en aktiv deltakelse i barnas fritidsaktiviteter og miljøer utenfor skolekonteksten. Oppfordringer til å møte opp på barnas fritidssysler, invitere til matpakkelunsj med foreldrene og dra på spontane hjemmebesøk er noen eksempler. Etter norske normer er det kanskje ikke kultur for slike handlinger. Engasjementet er gjerne det samme, men tilnærmingen er ulik. Derfor luket vi ut spørsmål som vi etter vår vurdering ikke så på som relevante etter en norsk kontekst. Spørsmålene vi dermed inkluderte omhandler generell formidling av positive hendelser og oppsøking av råd hos foreldre ved et spesifikt atferdsproblem (tabell 3). Likevel viser tallene at oppslutningen rundt de ulike påstandene er lavere enn resten av indikatorene i undersøkelsen (vedlegg 4). Dette kan bero på at det å ta kontakt med hjemmet uavhengig av oppståtte situasjoner og hendelser kanskje ikke er vanlig i Norge. Samtidig formidles verdien av foreldresamarbeid på kurset, og en kan dermed spørre seg om hvorfor praksisen blant deltakerne ikke har vist større endring.

Som vi har påpekt under avsnittet "Foreldresamarbeid" presenterer lærerprogrammet ulike strategier for relasjonsbygging og opparbeiding av god kommunikasjon med hjemmet. Webster-Stratton hevder at dersom voksenpersonen evner å lytte, vise forståelse og omsorg, vil hjemmet sannsynligvis ønske å delta åpent i samarbeidet. Slik vil foreldrene være åpne for å diskutere bekymringer dersom det oppstår et problem. På denne måten vil foreldrene være en verdifull ressurs ettersom det er de som kjenner barna best. Logisk vil det da være at dersom foreldrene er deltakende i prosessen, vil de kunne bidra med nyttig informasjon som kan styrke arbeidet med å redusere atferdsvanskene.

Spørsmålene vi har inkludert under "Foreldresamarbeid" dreier seg mer om positiv kommunikasjon om barnet, med unntak av spørsmålet som omhandler et spesifikt atferdsproblem. Gjennomsnittsverdien for denne indikatoren er på 3.53 før kurs og 5.03 etter kurs. Standardavviket er betraktelig lavere etter kurs, med en verdi på 1.196 før kurs og .890 etter kurs. Dermed er det denne indikatoren som omhandler foreldreinvolvering som informantene opplever størst endring med en Cohens-d på 1.42. De to øvrige indikatorene viser en lavere endring med en Cohens-d på henholdsvis .96 og .53. På grunnlag av overnevnte kan vi derfor spekulere i om vi har utviklet et dekkende mål for dette temaet. Dette fordi vi ikke har inkludert spørsmål som mer konkret omhandler foreldreinvolvering.

Positiv forsterkning

Det sammensatte målet *Positiv forsterkning* består av sumvariablene *ros* og *belønning*. Resultatene i tabell 11 og 12 viser til signifikante forskjeller i opplevd kompetanse fra før kurs til etter kurs. Studerer vi analysene av enkeltindikatorerne mer inngående, finner vi blant annet to av indikatorerne i oversikten over påstander med lavt gruppegjennomsnitt før kurs og høyt gjennomsnitt etter kurs. Sammenlignet med eksempelvis indikatorerne for det sammensatte målet *proaktive strategier* kan vi tolke resultatene som at kurset formidler ny kunnskap om belønningsavtaler som kanskje ikke er kjent blant deltakerne på forhånd. Indikatorerne med høyest endring i hele undersøkelsen er nemlig de to som retter seg mot bruken av belønningsavtaler. Deltakerne har lært noe nytt, men samtidig kan vi forstå det slik at deltakerne aktivt benytter seg av dette i det nåværende arbeidet. Derfor kan det være grunn til å forstå dette som en indikasjon på effekten av programmet. Dersom deltakerne i det praktiske arbeidet med problematferd ikke opplevde en virkning, ville de sannsynligvis heller ikke benyttet seg av belønningsavtaler. Dette til tross for at kunnskapen var ny. Samtidig kan vi se det slik at enkelte av indikatorerne innen sumvariabelen *ros* representerer en konkret og spesifikk tilnærming. Informantene er gjerne i utgangspunktet kjent med hensikten med å rose, men trolig ikke vært bevisst over viktigheten av å være spesifikk med den rosen som gis (vedlegg 4). Slik kan vi også forstå det slik at deltakerne opplever at bruken av spesifikk *ros* fungerer.

Programmets teoretiske forankring kan ved første øyekast virke noe selvmotsigende. Hvordan kan forståelsen av Banduras self-efficacy samsvare med Skinners fokus på ytre påvirkning og forsterkning? Ved anvendelse av både positive og negative forsterkere kan en problematisere over i hvor stor grad barnet vil utvikle mestringsstro gjennom tidligere erfaringer. Kan det ha seg slik at barnet vil bli avhengig av ytre påvirkning på bekostning av utvikling av indre motivasjon? Samtidig kan man trekke inn mestringsperspektivet med sitt fokus på hvilken rolle motstandsdyktighet spiller for atferden som utvises. Motstandsdyktighet kan også sees på som en individuell beskyttelsesfaktor. Spørsmålet er dermed hvordan man kan fremme motstandsdyktighet i barna. Her er det tydelig at man med bekreftelser og anvendelse av spesifikk *ros* kan styrke denne. I tråd med Banduras mestringsstro vil barnet etter hvert tro på seg selv. Spørsmålet er dermed hvordan denne opprettholdes dersom barnet ferdes i miljøer hvor en ikke mottar slik støtte. Vil en utvikle en indre motivasjon og mestringsstro ved kontinuerlig stimuli? Webster-Stratton har drøftet en slik problemstilling, og hevder at ved

gradvis nedtrapping av forsterkere vil den ønskede atferden opprettholdes. Uansett er det ikke tvil om at bruken av belønning er omdiskutert. Enkelte vil gjerne hevde at barna blir dressert og opplært til å tjene noe på gjøre som man får beskjed om. Andre vil mene at belønning også er en form for bekreftelse og at man slik utvikler troen på seg selv. Programmet har bygget sine tilnærminger på forskning, og denne har som tidligere påpekt vist en positiv effekt når det kommer til atferdsendring.

Videre retter programmet seg mot utviklingen av sosial kompetanse. Forutsetninger for slike ferdigheter er blant annet positiv selvoppfatning og motivasjon og mestringstro. Vesentlig for en slik utvikling er hvordan voksenpersonene rundt barna fremviser en samstemt tilnærming. Det vil si at gjennom et økologisk perspektiv er samspillet og interaksjonen en vesentlig påvirkningsfaktor for atferden som utvises. Dersom barnet opplever ulik tilnærming fra personalet når det i dette tilfellet kommer til ros og belønning, er det naturlig å forstå at en inkonsekvent praksis kan føre til en variert atferd. Da reaksjonene og vurderingene av ens atferd indirekte kan påvirke oppfatningen en har av seg selv, er det klart at dersom disse varierer, kan utviklingen av en god selvoppfatning forstyrres av dette. På denne måten ser vi fordelene av en felles forståelse og tilnærming deltakelse i et slikt kurs kan gi. Jo flere som opererer etter samme forståelse og tilnærming, jo mer balanse vil det være i barnas skole/barnehageforhold. Bevisstheten rundt samspill og en lik tilnærming på atferd inkluderes i kunnskapen om klasseledelse.

Proaktiv ledelse

Det sammensatte målet proaktiv ledelse består av sumvariablene *regler og struktur* og *oppmerksomhet og beskjeder*. Resultatene fra undersøkelsen viser til stor endring i opplevd kompetanse for begge sumvariablene. Mer inngående kan vi studere testen for enkeltindikatorene (vedlegg 4). Samtlige av indikatorene, med unntak av indikatoren som viser til bruken av lydsignaler, viser til stor endring med en cohens-d over .80. Spesielt indikatorene innunder *oppmerksomhet og beskjeder* skiller seg ut. Her kan vi se at deltakerne tydeligvis har tilegnet seg nye metoder, da flere av verdiene ligger på over 1. Likevel bør resultatene diskuteres. *Proaktiv ledelse* dreier seg om evnen til å tilrettelegge for et miljø barna føler seg trygge i ved at læreren fremstår som tydelig og konsekvent. Informantene opplever tydeligvis økt kompetanse innen *proaktiv ledelse*. Det er likevel ikke sikkert at strategiene indikatorene viser til etterfølges i praksis. Interessant er det for eksempel hvordan gjennomsnittet for overholdelse av regler er høyere enn indikatoren for lagning av regler før

kurs. For å dra eksempelet til en ytterkant, kan man spørre hvordan man kan være konsekvent i overholdelse av regler uten å ha laget regler? Kvaliteten på påstandene må vurderes. Deltakernes individuelle fortolkning av begrepene ”konsekvent”, ”tydelig”, ”gjennomtenkte rutiner” og ”god tid”, samt deres subjektive vurdering av graden for egen gjennomføring av disse, kan variere. På denne måten bør man være bevisst over at to ulike avkryssinger på eksempelvis verdi 4, nødvendigvis ikke representerer samme verdi. Slike betraktninger gjelder for øvrig for hele undersøkelsen, noe vi også har vært inne på tidligere.

En klasseleder med kompetanse og innsikt vil til stadighet jobbe med forebygging av problematferd. Uavhengig av årsak, vil selv den mest tydelige klasseleder oppleve uønsket atferd. I et systemisk perspektiv handler dette om hvordan inntrykk og samspill med miljø og kontekst aldri er statisk. I løpet av en skolehverdag vil blant annet elevene undervises av flere lærere. I utgangspunktet betyr dette at elevene utsettes for ulike klasseledelsesegenskaper og tilnærminger. Dynamikken og samspillet i klassen vil dermed endre seg avhengig av hvilken lærer en har. Slik vil en naturlig konsekvens være variasjon i atferden. De regler og normer man møter hos en lærer er nødvendigvis ikke de samme hos en annen. Slik er det forståelig at dynamikken forandres, og at de proksimale prosessene som oppstår er ulike. Ved tilbud om deltakelse i Webster-Stratton-programmet presenteres deltakerne for konkrete tilnærminger og strategier. På denne måten er det naturlig å hevde at sannsynligheten for å tilby en samstemt proaktiv ledelse til barna er stor. Dermed er det grunn til å hevde at dynamikken og forutsetningene for et positivt samspill ikke vil avhenge av enkelte lærere.

Atferdsreducerende tiltak

Sumvariablene *ignorering* og *konsekvenser* representerer det sammensatte målet *atferdsreducerende tiltak*. Resultatene i tabell 15 og 16 viser at informantene har opplevd signifikant endring fra før kurs til etter kurs. Interessant er det at standardavviket i sumvariabelen *konsekvenser* har økt etter kurs, samtidig som gjennomsnittsverdien har steget. Dette kan tyde på at ekstremskårer har påvirket gjennomsnittsverdien i positiv retning. Ser vi eksempelvis på analysene av enkeltindikatorer (vedlegg 4), finner vi blant annet at påstanden ”Jeg benytter tenkepauser konsekvent ved atferd som på forhånd er avklart med barna som forstyrrende og upassende”, har en stor endring i både gjennomsnittsverdi og standardavvik. En forklaring på at det oppstår ekstremskårer ved denne påstanden, kan være at det er stor endring for de informantene som ikke brukte tenkepause som strategi før kurs. For de informantene som benyttet denne strategien før deltakelse av kurset, vil ikke endringen

være like stor. Samtidig er det bemerkelsesverdig at påstanden som omhandler ignorering ved bruk av tenkepause har en økning i gjennomsnittsverdien og reduksjon i standardavviket. Dermed kan det virke som flesteparten av informantene har følt økt kompetanse i hvordan man bør gjennomføre tenkepauser for å få en best mulig positiv fremgang i atferden hos barnet. Disse to eksemplene belyser hvordan deler av utvalget tidligere kan ha forsøkt å anvende slike strategier, uten at de nødvendigvis var bevisste over hvordan de konkret burde benytte dem i praksis. Endringen fra før til etter kurs er signifikant, og slik kan vi forstå det dit hen at kursdeltakelsen kan ha bidratt til nyervervet kunnskap.

Det å være bevisst på hvordan strategier som tenkepauser og ignorering håndteres, er viktig i arbeid mot kunnskapsløftets mål innen problemforbygging om å påvirke atferd gjennom indre selvregulering. Ved at informantene som autoritative voksne er konsekvente i sine reaksjoner på problematisk atferd, vil barna sannsynligvis føle trygghet og oppleve at prososial atferd er mer hensiktsmessig enn antisosial atferd. En slik tankegang er i tråd med Skinners atferdsteori om at ytre påvirkning regulerer atferd. Ved å ha konkrete strategier som barna vet om på forhånd, og benytte disse konsekvent, kan barna forstå når de utøver ønsket og uønsket atferd. Webster-Stratton benytter begrepet negativ forsterkning om disse konsekvensene på uønsket atferd. Ignorering er en enkel og effektiv strategi fordi problematferd hos barn ofte kommer av et ønske om oppmerksomhet. Ved å bruke ignorering når ikke barnet frem med "sitt prosjekt", og vil sannsynligvis slutte med den uønskede atferden. Da vil det være viktig at voksenpersonen, som Webster-Stratton vektlegger, med en gang roser den positive atferden slik at barnet ser at det er denne oppførselen som er akseptabel. Det er viktig å påpeke at en konsekvens ikke kan komme alene, men bør etterfølges av ros og oppmuntring. På denne måten kan man overføre Skinners tanke om ytre påvirkning til Banduras teori om self-efficacy. Dermed vil forhåpentligvis barnas atferd komme av en indre motivasjon for å oppføre seg bra, samt at de føler mestring.

Pedagogisk personale har sannsynligvis i utgangspunktet kjennskap til og kompetanse i å bruke konsekvenser og ignorering alt før de deltok på kurs. Hvorfor er det da så stor endring? Som nevnt i innledningsvis, hevder Ogden at kunnskapen finnes, men at spørsmålet er hvordan man bør innlemme den i skolen. På grunnlag av resultatene på enkeltindikatorene, kan det virke som om informantene nå har blitt mer bevisste på hvorfor de skal bruke disse strategiene, og hvilke positive konsekvenser bruk av strategiene gir. Slik ser vi at utdanningsinstitusjoner for pedagoger bør gjøre studenter og framtidige pedagoger ennå mer

bevisste over betydningen av å være konsekvent og tydelig i håndteringen av atferdsproblemer. Når vi benytter begrepet ”håndtering”, mener vi samspillet pedagogen er en del av.

Gode relasjoner

Det sammensatte målet består av sumvariablene *omsorg og forståelse* og *tillit*. Ser vi på tabell 17 og 18, viser Cohens-d en stor endring på begge sumvariabelene. *Omsorg og forståelse* har en stor økning i standardavviket etter kurs, noe som tyder på spredning blant besvarelsene. Resultatene på enkeltindikatorne (vedlegg 4) viser at de fleste påstandene hadde høy gjennomsnittsverdi og lavt standardavvik også før kurs. Det kan tyde på at informantene følte de hadde kompetansen også før de gjennomførte kurset. Indikatoren ” Jeg lyttet og viste interesse for historier barna fortalte fra dagliglivet” hadde eksempelvis gruppegjennomsnitt på over 5 både før og etter kurs. Hva kan det dermed være som bringer frem ekstremskårer etter deltakelsen av kurset? Påstanden ”Jeg hilser på hvert enkelt barn når de kommer inn til min time/avdeling” har størst standardavvik og middels gjennomsnittsverdi. Det kan tyde på variert praksis blant informantene, noe som også kan antyde variert opplevelse av at denne strategien for å oppnå relasjon med barnet, er effektiv.

Det å opparbeide gode relasjoner til barna er av stor betydning for flere faktorer. Ved å være en betydningsfull voksen skaper du respekt og tillit til de yngre. Det kan bidra til at barna blir mer motstandsdyktige i form av bedre selvtillit, trygghet og følelse av å være betydningsfull. Det å ha gode relasjoner både til voksenperson og jevnaldrende kan bidra til gode miljøer som tilrettelegger for utvikling av sosial kompetanse og læring. Flere av strategiene i Webster-Stratton programmet kan få en annen dimensjon ved at voksenperson og barna har gode relasjoner. Det kan som Ogden påpeker være med på å skape en gjensidig respekt basert på omsorg og forståelse. Dette kan bidra til at barn enklere forstår og respekterer voksenpersonens reaksjoner på deres handlinger, samt at konsekvenser voksenpersonen gir gjøres på grunnlag av barnets forutsetninger. Å beherske å se forbi barnas problematiske atferd kan være en utfordring, men ved å kjenne barnet kan en reagere på en akseptabel måte som ikke innebærer sinne og aggresjon.

Omsorgsperspektivet poengterer hvor sårbare barn er ovenfor behovet for kjærlighet og omsorg, men også hvor viktig det er for voksenpersonen å skape gode relasjoner i arbeid med forebygging og tiltak mot problematferd. Ser man dette i et multisystemisk perspektiv

kommer også foreldresamarbeidet inn som en viktig ressurs for å kunne kartlegge barnet best mulig. Det å skape en personlig relasjon til barna kan bli sett på som en utfordring i norsk skole ved at den fremdeles fungerer som en profesjonsinstitusjon. Pedagoger i dagens samfunn bør helst skille mellom privatliv og jobb, og det er derfor en kultur i norsk skole for å ikke utgi for mye av sitt personliv til barna. Webster-Stratton poengterer viktigheten av å arbeide mot å oppnå gode relasjoner på grunnlag av at dette kan sees på som fundamentet for arbeid med problematferd.

Et av hovedpunktene for beskyttelsesfaktorer er god relasjon til minst en voksen. Denne relasjonen bør være bygd på omsorg, forståelse og tillit. Føler barnet seg hørt, respektert og verdsatt kan dette bidra til økt selvverd og tro på at en selv kan mestre ulike situasjoner både faglig og sosialt. Bandura viser til at om man behersker oppgavene man blir stilt ovenfor vil troen på egen evne til å prestere øke. Det er viktig å huske at dette også gjelder sosiale ferdigheter, og at man derfor som voksenperson ikke stiller for store krav men legger til rette for opplevelser av mestring.

PM-korrelasjonsanalyse

Med utgangspunkt i resultatene før kurs, har vi tolket det slik at det er informantene med høyest alder og ansiennitet som opplever at de mestrer strategiene for *ignorering* best. Hva kan være årsaken til at det er akkurat denne variabelen som gir utslag? Det har seg gjerne slik at yngre personale, enten det er lærere, assistenter eller barnehagepersonale, fokuserer mer på viktigheten av ro og oppførsel enn prosessen å nå dit. Ignorering er en strategi som ikke gir øyeblikkelig ro, men snarere kan fungere som forebyggende element. Jo lenger fartstid man har, jo tryggere vil man sannsynligvis være på seg selv og sine tilnærminger. På denne måten kan det ha seg slik at den eldre garde i større grad ser verdien av å bruke tid som et verktøy, da de ikke er bekymret for hva andre kollegaer nødvendigvis måtte mene om dynamikken i klassen og avdelingen. Som relativt fersk er man trolig mer opptatt av det å få raskt ro i en klasse, fordi dette gjerne gjenspeiler deres kompetanse. Vi kan dermed trekke inn Bandura og slik underbygge tanken om at tidligere erfaringer bygger opp troen på å mestre nye utfordringer og oppgaver.

Tidligere gjorde vi antagelser vedrørende sammenhengen mellom alder og ansiennitet. Her må det imidlertid påpekes at analysene ikke forteller noe om at de med høy alder nødvendigvis har høy ansiennitet. Det samme gjelder for informantene med lavere alder, som

også kan ha relativt høy ansiennitet. Det blir derfor ikke nødvendigvis riktig å slutte til at alder og ansiennitet korrelerer. Når det er sagt, kan vi se hvordan det kun er informantene med høy ansiennitet som opplever en sterk identifikasjon til påstandene vedrørende *proaktive strategier*. En forklaring kan være at informantene med høy ansiennitet ser en dypere sammenheng og har en helhetlig forståelse for hvordan barnas velvære virker inn for atferd. I tillegg blir man, gjennom fartstiden i skole og barnehage, gjerne mer problemløsende. Ved deltakelse på kurset ser vi det derfor slik at yngre pedagoger får oppleve verdien av erfaringer som gjerne oppstår etter flere år i arbeid. På denne måten er kurset nyttig for arbeidet med problematferd, da kurset vektlegger slike temaer. Det betyr ikke at kurset kun er nyttig for deltakere med lavere erfaring. Korrelasjonsanalysen etter kurs viser nemlig en signifikant samvariasjon mellom ansiennitet og sumvariabelen *omsorg og forståelse*. Argumentet for at erfaring gjør deg mer egnet til å fokusere på viktigheten av å vise omsorg strekker tydeligvis ikke til her. Derimot kan det ha seg slik at den eldre andelen av informantene kanskje har blitt mer bevisst over det å vise omtanke for barnet i møte med foreldrene. Trolig kan det være slik at informantene med høyere ansiennitet i større grad ser verdien av *omsorg og forståelse* fordi de nå kan plassere ny kunnskap sammen med tidligere erfaringer.

Kan kursdeltakernes forståelse av økt kompetanse være en indikasjon på programmets effekt?

På grunnlag av resultatene fra undersøkelsen og drøftingene angående disse, kan det se ut til at kursdeltakerne opplever økt kompetanse for alle de sammensatte målene. Tydeligste endringer har vært på de indikatorene som retter seg mot praktiske ”oppskrifter” for tilnærming i reduksjon av problematferd. Dermed er det de sammensatte målene *atferdsreducerende tiltak* og *positiv forsterkning* som informantene har opplevd størst kompetanseendring i. Her ser vi det slik at informantene har tilegnet seg kunnskap om konkrete strategier som kan hjelpe å både forebygge og redusere problematferd. Programmet legger vekt på spesifikke løsningsforslag, som gjerne er nytt for deltakerne. På denne måten finner deltakerne trolig en trygghet i hvordan de kan tilnærmes barn som utviser utfordrende atferd. Dette gjelder også for strategiene innunder *positiv forsterkning* som retter seg mot forbygging av problematferd. Konkrete strategier for belønningsavtaler og ros bidrar til bevisste rutiner for hvordan en kan oppnå et læringsfremmende miljø.

Som vi tidligere har drøftet, er det sannsynlig at deltakelse i kurset har hjulpet deltakerne i bevisstgjøring rundt de ulike temaene, og å sette disse i system og sammenheng. Funnene

viser til endring for de øvrige målene, men disse er ikke så store som overnevnte. Hvorfor ikke disse viser til like stor endring, kan bero på at disse indikatorene representerer kunnskap som er allment kjent fra før av. Fordi de nå har plassert denne ”allmennkunnskapen” opp mot nyervervet kunnskap om problematferd og dens forutsetninger, er det mulig informantene etter kurs er blitt ennå mer bevisst og konsekvent i bruken av den. Likevel bør vi vurdere hvorvidt resultatene er representative. Her kan det være tenkelig at informantene har fortolket vår intensjon med undersøkelsen, og slik krysset av bedre enn den identifiseringen de nødvendigvis har gjort seg til påstandene. Informantene var nemlig opplyst om formålet med undersøkelsen. På denne måten kan det tenkes at de oppfatter at samtlige spørsmål ”bør” være mer positive for kolonnene etter gjennomføringen av kurset. Dermed kan der være at svarene som er avgitt er ”farget” av deres forståelse av våre intensjoner.

I kapittelet ”Metodisk tilnærming” trakk vi frem muligheten for at frivillig deltakelse kunne bidra til å påvirke resultatene positivt. Da et såpass lite utvalg viser en stor endring, er det mulig å anta at utvalget i utgangspunktet er positive til programmet. På denne måten er det sannsynlig at informantene ønsker å fronte programmet gjennom sin deltakelse. Uavhengig av spørsmål om representativitet, tyder det på at deltakerne opplever økt kompetanse. Da måleinstrumentet vårt kun er utviklet for å måle informantenes opplevde kompetanseheving, har vi ikke kunnet si noe konkret om effekten av programmet. Vi vet ingenting om barnas atferdsendring, og om den kompetanseøkningen informantene antyder faktisk fungerer i arbeidet med problematferd. Likevel velger vi å tolke det slik at resultatene for denne studien er en indikasjon for programmets effekt. Indikatorene for *atferdsreducerende tiltak* og *positiv forsterkning* er de sammensatte målene som vi tidligere har nevnt viser til størst endring. Vår erfaring er at dersom man føler at en strategi ikke fungerer, slutter man å bruke den. Vi oppfatter derfor at informantene føler effekten av strategiene. Hvorfor ville de ellers ha fortsatt med å anvende dem?

Når det kommer til de øvrige indikatorene, ser vi det slik at disse påstandene representerer en helhetlig forståelse og kompetanse, som også støtter opp for gjennomføringen av de praktiske strategiene. Dermed er det ikke urimelig at informantene også her føler endring, og at disse bidrar til effekt. På bakgrunn av dette kan informantenes opplevde kompetanseendring være en indikasjon på programmets effekt. Vi må likevel være svært påpasselige med å gjøre en slik slutning. Den indikasjonen vi viser til gjelder kun for studien av dette utvalget, som ikke er representativt. Derfor kan vi ikke gjøre noen slags form for statistisk generalisering når det

kommer til populasjonens endring av opplevd kompetanse. Vi kan derfor ikke hevde at funnene fra vår studie kan være en indikasjon på programmets effekt. Derimot henviser vi til tidligere forskning (Busch og Smedsplass 2007), som har gjort tilsvarende funn gjennom sin masteravhandling om Webster-Strattons lærerprogram. Med andre ord, vi må være kritiske til de funnene som er gjort. Hvilke analyser vi har kjørt, hvordan resultatene er tolket, detaljer rundt utvalget og måleinstrumentet, er alle faktorer som påvirker funnene og deres representativitet av virkeligheten.

Bør lærerprogrammet i mindre grad enn nå implementeres i skole og barnehage?

Programmet er allerede implementert i flere kommuner. RBUP Midt-Norge har utnevnt en forskningsgruppe som på nåværende tidspunkt evaluerer effekten av lærerprogrammet. Med det som utgangspunkt blir det spennende å se om vi etter norsk kontekst kan vise til like stor effekt av programmet som amerikanske studier viser til. Med utgangspunkt i våre funn er det absolutt rom for å hevde at programmet fortsatt bør implementeres, kanskje til og med i større grad enn det allerede er. Med utgangspunkt i resultatene fra analysene, ser vi imidlertid at målet for foreldresamarbeid som vi tidligere har diskutert, kan indikere at programmets strategier for foreldresamarbeid ikke passer den norske konteksten. Vi kjenner ikke til hvilke endringer som er gjort, og kanskje dette er en av disse som bearbeides før programmet kan implementeres videre. Likevel, dette er kun antagelser, da vi ikke har svar på om den vesle endringen kan skyldes kvaliteten på vårt måleinstrument.

I en ideell verden hadde det vært hensiktsmessig å implementere programserien i hele landet. Med tanke på blant annet kursets varighet og tilgjengeligheten på kursene er nok ikke dette praktisk gjennomførbart. En strategi kunne kanskje vært å innlemme lærerprogrammet, eller deler av det, med sitt fokus på blant annet forebygging av problematferd, i utdanningen av pedagogisk personale. På grunnlag av de viktigste funnene kan vi antyde at kunnskap om spesifikke strategier kan gi trygghet og gode rutiner i arbeidet med forebygging av problematferd. Ved langsiktig tenkning vil man da på sikt kunne redusere forekomsten av problematferd.

Kapittel 7: Avslutning

De senere årene har temaet atferdsproblematikk stadig blitt mer dagsaktuelt. Gjennom ulike medier, kan det virke som at det er utdanningsinstitusjonene som holdes ansvarlige for atferdsutviklingen. I forbindelse med den negative utviklingen, har det blitt stilt spørsmålsteget ved kompetansen til lærere og annet pedagogisk personale. Her er det særlig fokus på ferdigheter innen klasseledelse som er omtalt som et av nøkkelområdene. Som vi har kommet frem til i avhandlingen, er det ikke tvil om at temaet atferdsproblematikk er sammensatt og komplekst. Med tanke på Ogdens utsagn om kunnskapen som finnes på området, er det likevel ikke tvil om at den atferdsproblematiske situasjonen som finnes, kan hanskkes med. Et av utgangspunktene finnes i styrking av kompetanse for voksenpersonene som omgås barna i skole- og barnehagesammenheng. Formålet med denne avhandlingen var å undersøke om deltagelse i Webster-Strattons lærerprogram styrket kompetanse relatert til forebygging og reduksjon av atferdsproblemer.

Funnene vi har gjort viser at kursdeltakelsen har bidratt til å styrke informantenes selvfulte kompetanse. Dette gjelder særlig innen temaene *atferdsreducerende tiltak*, *proaktive strategier* og *positiv forsterkning*. Resultatene fra studien tyder på at det er de spesifikke strategier og løsningsforslag programmet vektlegger som informantene har dratt størst nytte av. I tillegg ser vi det slik at deltagelse i programmet har bidratt til en bevisstgjøring i forhold til temaet atferdsproblematikk, og satt deltakernes arbeidstilnærminger i system. Samtidig har vi belyst den systemteoretiske forståelsen programmet bygger på. Den multisystemiske forståelsen retter seg mot intervensjon på flere arenaer. Slik vil det være på sin plass å anta at en kombinasjon med de øvrige programmene kan bidra til større effekt. Denne antagelsen gjøres uten å ha gjort en statistisk generalisering om verken effekten av lærerprogrammet eller endringen informantene i dette utvalget rapporterer om.

Vi vektla i vår problemstilling spørsmålet om i hvilken grad kursdeltakerne har opplevd endring når det kommer til opplevd kompetanse. Effektmålene vi har benyttet viser at informantene opplever stor endring innen alle sumvariablene. Vi har tidligere problematisert hvorvidt de resultatene analysene rapporterer om, er valide. Informantene har vurdert utviklingen av sin egen kompetanse, og slik er det mulig at de har vurdert denne høyere enn den egentlig er.

Når det kommer til underproblemstillingene, spurte vi blant annet om endringen informantene rapporterer til kan tolkes som en indikasjon på effekten programmet har. På grunnlag av drøftningene som er gjort, har vi valgt å tolke resultatene som rapporterer om endring som en indikasjon på effekten av programmet. Et av argumentene har blant annet vært at informantene lite sannsynlig ville benyttet seg av strategiene dersom de ikke fungerte. Når det kommer til spørsmålet om redusering av implementeringen av programmet, har vi konkludert med at programmet fremdeles bør implementeres. Ved implementering er det sannsynlig at den kunnskapen og kompetansen deltagerne har tilegnet seg, også engasjerer og inspirerer øvrige kollegaer i sitt arbeid. Den multisystemiske forståelsen programmet bygger på, bidrar til at voksenpersonene tar sin rolle som aktør alvorlig. Dermed er det å håpe at samhandlingen med barna blir positiv, og dermed er man et steg videre mot å fremme prososial atferd.

Litteratur

Aasen, Petter, Birgit Nordtug, Sigrun K. Ertesvåg og Birgit Leirvik (2002) *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo, Cappelen Akadaemisk Forlag.

Arnesen, Bjørn og Arne Tveit (2007) Webster-Strattons lærerprogram – implementering i skole og barnehage i to kommuner. *Spesialpedagogikk* (09) 20-29.

Arnesen, Arne, Terje Ogden og Mari – Anne Sørli (2006) *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.

Bandura, Albert (1997) *Self – efficacy. The exercise of control*. New York, W.H. Freeman and Company.

Baumrid, D. (1971): Current patterns of parent authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1) 1-103.

Befring, Edvard (2008) Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I Edvard Befring og Reidun Tangen (red) *Spesialpedagogikk*. (372-391) Oslo, Cappelen Damm AS.

Berggrav, Marit og Per Eriksen (1975) *Atferdsterapi i sosialt perspektiv. Erfaringer fra daghjemskonsultasjon*. Oslo, Universitetsforlaget.

Bronfenbrenner, Urie (1979) *The ecology of human development – experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London, England, Harvard University Press.

Bronfenbrenner, Urie og P.A Morris (1998) : The Ecology of Developmental Processes. I R.M Lerner (red.) *Handbook of child psychology*. 5.ed., vol. 1 s. 993-1028. New York.

Busch, Tove og Jannike P. Smedsplass (2007) *Webster-Stratton. Lærerprogrammet – ett nyttig instrument?* Universitetet i Oslo, Oslo.

Bø, Inge (2000) *Barnet og de andre*. 3.utgave, Oslo, Universitetsforlaget.

Cozby, Paul C (2004) *Methods in behavioral research*. Fullerton, California State University.

De utrolige årene. Tilgjengelig fra: http://deutroligearene.uit.no/ikbViewer/page/dua/artikkel?p_document_id=178962 [Lastet ned den 05.06.2011]

De utrolige årene. Tilgjengelig fra: <http://www.ntnu.no/rbup/de-utrolige-arene-barnehage-og-skoleprogrammet> [Lastet ned den 05.06.2011]

Durlak, J.A., & E.P. DuPre (2008) Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of community Psychology* 41, 327-350.

Egeland, Byron, Elizabeth Carlson og L. Alan Stroufe (1993) *Resilience as process*. Tilgjengelig fra:

<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=2570956&jid=DPP&volumeId=5&issueId=04&aid=2570948&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession=>
[Lastet ned den: 04.04.2011]

Eriksen N. (2001) *Forebygging av atferdsproblemer i første klasse ved hjelp av et strukturert opplærings- og veiledningsprogram for lærere*. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.

Flay, B.R., Biglan, A., Boruch, R.F., Castro, F.G., Gottfredson, D., Kellam, S., Moscicki, E.K., Schinke, S., Valentine, J.C. & P., JI (2005) Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention science* 6, 151-175.

Groves, R.M., F.J.J. Fowler, M.P. Couper, J.M. Lepkowski, E. Singer & R. Tourangeau (2004) *Survey methodology*. Hoboken, NJ: J. Wiley.

Halland, Geir O. (2005) *Læreren som leder. Perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen, Fagbokforlaget.

Heider, Fritz (1958) *The psychology of interpersonal relations*. New York, Wiley.

Herrenkohl, Todd I, Ph.D., Eugene Maguin, Ph.D., Karl G. Hill, Ph.D., J.David Hawkins, Ph.D., Robert D. Abbott, Ph.D., and Richard F. Catalano, Ph.D (2000) Developmental risk factors for youth violence. *Journal of adolescent health* 2000 (26) 176-186.

Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang (1996) *Metodevalg og metodebruk*. Otta, Tano.

Kazdin, Alan E. (1992) *Treatment of conduct disorder: Progress and directions in psychotherapy research*. Tilgjengelig fra:
<http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=2499932&jid=DPP&volumeId=5&issueId=1-2&aid=2481636&bodyId=&membershipNumber=&societyETOCSession=>
[Lastet ned den 04.04.2011]

Klefbeck, Johan og Terje Ogden (2003) *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. 2.utgave. Oslo, Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2003) *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003:16). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Lefcourt, H. M. (1993) i Roald Nygård (red.) *Aktør eller brikke? - om menneskers selvforståelse*. Tilgjengelig fra:
http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?&urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2008010300046 [Lastet ned den: 11.04.2011]

Lærerplanverket for Kunnskapsløftet (2006) Tilgjengelig fra:
http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf [Lastet ned den 20.04.2011]

Mastekaasa, Arne (1987) Modellbruk, indekser og konsistenskriterier. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 28 [2], 167-188.

Moffitt, Terrie E, Avshalom Caspi og Benjamin B. Lahey (2003) *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*. New York, Guildford Press.

Nordahl, Thomas, Mari-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen, Fagbokforlaget.

Nordenbo, Sven Erik, Michael Sørgaard Larsen, Neriman Tiftikci, Rikke Eline Wendt og Susan Østergaard (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet Oslo*. 2.utgave. København, Danmarks pædagogiske universitetsforlag og dansk clearinghouse for uddannelsesforskning.

Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Tilgjengelig fra: www.nsd.uib.no/ [Lastet ned den 20.05.2011]

Ogden, Terje (1995) *Kompetanse I komtenkst. En studie av risiko og kompetanse hos 10-13-åring*. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter, nr.3. Oslo: Barnevernets Utviklingssenter.

Ogden, Terje (2001) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Ogden, Terje (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2.utgave. Oslo, Gyldendal akademisk.

Ogden, Terje (2010) *Familebasert behandling av alvorlige atferdsproblemer blant barn og ungdom. Evaluering og implementering av evidensbaserte behandlingsprogrammer i Norge*. Avhandling for graden doctor philosophiae (dr.philos) Universitet i Bergen 2010.

Ringdal, Kristen (2009) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2.utgave. Bergen, Fagbokforlaget.

Rutter, Michael (1993) *Resilience. Some conceptual considerations*. Tilgjengelig fra: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6T80-4GK2SW7-B&_user=586462&_coverDate=12%2F31%2F1993&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=gateway&_origin=gateway&_sort=d&_docanchor=&_view=c&_acct=C000030078&_version=1&_urlVersion=0&_userid=586462&_md5=205f02eb0fd4410761f13f2ede9821db&searchtype=a [Lastet ned den 27.04.11]

Rutter, Michael. mfl (1998) *Antisocial behavior by young people*. Tilgjengelig fra: http://www.google.com/books?hl=no&lr=&id=TTyJDGouFBQC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Antisocial+behavior+by+young+people&ots=zU4w1W9e_F&sig=OzuMdkGjVt9FjjhlRudkxJEgH4#v=onepage&q&f=false [Lastet ned den 30.03.2011].

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (2005) *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget.

Skinner, B.F. (1974) *About Behaviorism*. New York, Alfred A. Knopf.

Skinner, B. F. (1953) *Science and human behavior*. Tilgjengelig fra: http://www1.appstate.edu/~kms/classes/psy5150/Documents/Skinner1953_Operant.pdf [Lastet ned den 04.04.2011]

Svartdal, Frode (2010) *Forskningsmetoder*. I Frode Svartdal og Svein Eikeseth (red.) *Anvendt atferdsanalyse: Teori og praksis*. 2.utgave. Oslo, Gyldendal akademisk.

Sørli, M-A og Thomas Nordahl (1998) *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker". Rapport 12 a. Oslo: NOVA.

Thagaard, Tove (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.

Tveit, Arne (2002) Små barn med atferdsvansker. I *Spesialpedagogikk* 10/2002.

Ulleberg, Inger (2010) *Opplæring i klasseledelse*. HiO – Rapport 2010 nr. 15. Høgskolen i Oslo.

Valås, Harald (2006) *Elementær statistikk*. Trondheim, Tapir akademiske forlag.

Webster – Stratton, Carolyn (1989) *Systematic comparison of consumer satisfaction of three cost – effective parent training programs of conduct problem children*. Tilgjengelig fra: <http://www.son.washington.edu/centers/parenting-clinic/opensdocs/Systematiccomparisonpaper.pdf> [Lastet ned den 04.04.2011]

Webster – Stratton, Carolyn (2005) *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Werner, Emmy E. (1995) *Resilience in development*. Tilgjengelig fra: <http://www.jstor.org/stable/20182335> [Lastet ned den 04.04.2011]

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

Vedlegg 3: Spørreundersøkelsen

Vedlegg 4: Oversikt over gjennomsnitt og Cohens-d verdi på indikatorene.

Vedlegg 5: Faktoranalyse

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Per Egil Mjaavatn
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 09.05.2011

Vår ref: 27136 / 4 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.05.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27136	Webster-Stratton i skolen
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Per Egil Mjaavatn
Student	Birgitte Røe

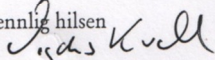
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

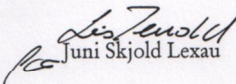
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Birgitte Røe, Osloveien 4, 7018 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 27136

Formålet med prosjektet er å kartlegge nytteverdien av å delta i Webster-Strattons læreprogram og undersøke om programmet i større grad kan implementeres i skolen.

Utvalget består av ca 80 ansatte i barnehager, skoler og SFO som har gjennomført kurset for Webster-Stratton læreprogram. Utvalget informeres skriftlig om prosjektet (jf. informasjonsskriv mottatt per e-post 06.05.2011) og samtykker til deltakelse ved å besvare spørreskjemaet.

Opplysningene samles inn gjennom spørreskjema. Det registreres personopplysninger gjennom respondentenes ip-adresse. Det tas høyde for at det behandles indirekte personidentifiserende opplysninger gjennom bakgrunnsinformasjon om respondentene som kjønn, alder, yrke og utdanning.

Ombudet legger til grunn at bruk av privat pc tilknyttet Internett, er i tråd med NTNUs rutiner for datasikkerhet.

I tråd med informasjon gitt i meldeskjemaet, vil datamaterialet bli slettet senest ved prosjektslutt, 31.12.2011.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gir via eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_nsd/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsetter pågå. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.asp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
Vigdis Njåstad
Vigdis Njåstad

Juni Skjold Leraas
Juni Skjold Leraas

Kontaktperson: Juni Skjold Leraas tlf: 55 55 36 01
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Birgitte Roe, Osloveien 4, 7018 TRONDHEIM

Vedlegg 2

Brev til informantene

02.03.2011

Undersøkelsen om læreres nytteverdi av Webster – Stratton lærerprogram

Vi er to studenter på masterstudiet i spesialpedagogikk ved NTNU. Vi er i gang med vår avhandling som ettersigende skal leveres ved semesterslutt våren 2011. Fordypningsområdet er atferdsproblematikk hvor studiet mer spesifikt retter seg mot nytteverdien knyttet til gjennomføringen og bruken av Webster-Strattons lærerprogram. Målet med avhandlingen er å undersøke hvordan programmet i større grad kan implementeres i skolen. I den forbindelse henvender vi oss til deg fordi du har gjennomført kurset og vil være en ressurs for vårt datamateriale. For at vi skal lykkes med oppgaven trenger vi derfor din hjelp til å svare på et spørreskjema.

Dette er en kvantitativ studie hvilket innebærer, i samråd med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD, at prosjektet gjennomføres i henhold til norsk lovgivning for personopplysning. Det vil si at deltakelsen i undersøkelsen er frivillig og vil være anonym. Videre kan du når som helst trekke deg fra undersøkelsen frem til avhandlingen er levert. Besvarelsen som avgis vil kun bli benyttet i forbindelse med avhandlingen og makuleres etter bruk. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

Spørreskjemaet du besvarer vil være elektronisk og gjennomføringen av det vil ta fra 10-20 minutter. Vi har en kontaktperson ved din skole som videresender linken for skjemaet. Dersom du ønsker å delta gis det beskjed til kontaktpersonen ved din skole slik at vi vet hvor mange deltakere undersøkelsen består av. Vi håper du ønsker å hjelpe oss med dine kunnskaper og erfaringer slik at vår master blir gjennomførbar!

Vår veileder er:

Per Egil Mjaavatn, SVT, NTNU

e-mail: per.egil.mjaavatn@svt.ntnu.no

Vennlig hilsen

Birgitte Røe og

Marita Aas

Vedlegg 3

http://survey.svt.ntnu.no/Print.aspx?SurveyID=m613476&Title=Y...



Spørreundersøkelse om Webster-Strattons læreprogram

Page 1

Formålet med denne undersøkelsen er å kartlegge nytteverdien av å delta i Webster-Strattons lærerprogram. Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i en mastergradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). På den måten kan vi gjennom vår masteravhandling undersøke hvordan programmet i større grad kan implementeres i skolen.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og resultatene vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Datamaterialet slettes ved prosjektslutt, senest ved utgangen av 2011. Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det er ingen «rette» eller «gale» svar på spørsmålene i dette skjemaet, det er din kjennskap til og erfaring med Webster-Strattons lærerprogram vi er interessert i. Har du spørsmål kan du kontakte Birgitte Røe, tlf. 922 43 023.

Takk for at du er villig til å delta i undersøkelsen!

Birgitte Røe og Marita Aas
mastergradsstudenter

Per Egil Mjaavatn
førsteamanuensis, veileder



Spørreundersøkelse om Webster-Strattons læreprogram

Page 2

Bakgrunnsinformasjon

1. Kjønn:
 Kvinne Mann
2. Alder:
 > 19
 20-29
 30-39
 40-49
 < 50

3. Høyeste fullførte utdanning:

- Grunnskole
- Videregående skole, yrkesfaglig
- Videregående skole, allmennfaglig
- Høgskole/universitet, inntil 4 år
- Høgskole/universitet, mer enn 4 år

4. Fagretning i utdanningen:

- Lærer
- Førskolelærer
- Barne- og ungdomsarbeider
- Vernepleier
- Master i spesialpedagogikk / 2.avdeling spes.ped

5. Stilling:

- Assistent
- Barne- og ungdomsarbeider
- Førskolelærer
- Lærer
- Spesialpedagog
- Lærer/spesialpedagog

6. Hvor mange års erfaring har du fra skole og/eller barnehage?

- > 2
- 3-7
- 8-12
- 13-17
- 18-22
- < 23

7. Hvor mange barn er det i klassen/avdelingen der du vanligvis arbeider?

- >10
- 10-14
- 15-19
- 20-24
- 25-29
- 30-34
- < 35

Spørreundersøkelse om Webster-Strattons læreprogram

Page 3

8. Tenk på tiden før Webster-Stratton-kurset. I hvor stor grad identifiserer du deg med disse påstandene?

	I svært liten grad		3		I svært stor grad	
	1	2	3	4	5	6
Jeg sendte tidvis brev hjem til foreldrene hvor jeg fortalte om noe spesielt barnet hadde gjennomført den dagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg spurte jevnlig hvert enkelt barn om hvordan de hadde det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kunne av og til uttrykke bekymring for barnas velvære.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved en oppstått situasjon lyttet jeg til begge sider av saken uten å fordele skyld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beskjeder jeg ga var formulert positivt. F.eks. at jeg sa "Sitt i ro på stolen din" fremfor at jeg sa "ikke vipp på stolen din".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Barnet fikk raskt muligheten til å vise ønsket atferd etter tap av et privilegium.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg tilbød barna ansvarsoppgaver som å hente eller henge opp noe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ringte hjem til foreldrene for å rose barnet deres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg forsikret meg om at jeg fullførte min del av en avtale som var inngått med et barn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da jeg ga en beskjed, unngikk jeg å gjenta den.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da et barn hadde tenkepause, ignorerte jeg vedkommende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg oppmuntret barna til å uttrykke sine følelser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg forklarte fremfor å formane.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg valgte å ikke gi oppmerksomhet på lettere forstyrrende atferd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Spørreundersøkelse om Webster-Strattons læreprogram

9. Tenk på tiden før Webster-Stratton-kurset. I hvor stor grad identifiserer du deg med disse påstandene?

	I svært liten grad			I svært stor grad		
	1	2	3	4	5	6
Jeg ga kun en beskjed av gangen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg snakket med barna om viktigheten av å inngå kompromisser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg var klar over at mine reaksjoner hadde innvirkning for barnets videre atferd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg søkte råd hos et barns foreldre i planleggingen av hvordan et spesifikt atferdsproblem skulle håndteres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lyttet og viste interesse for historier barna fortalte fra dagliglivet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg sa oppmuntrende ord til barna i situasjoner der de tilsynelatende strevde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Før jeg ga en beskjed sørget jeg for at jeg hadde barnas fulle oppmerksomhet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kontrollerte om barna hadde gjort som de hadde fått beskjed om.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fortalte av og til noe personlig om meg selv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I en konfliktsituasjon oppfordret jeg barna til å komme med mulige løsninger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg brukte tap av privilegier ved gjentatt uønsket atferd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg roste atferden til barna like mye som de faglige prestasjonene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg uttrykte jevnlig sinne over barnas atferd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg presenterte en oversikt for barna over hva dagen skulle bringe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg brukte kroppspråk for å få oppmerksomhet før jeg skulle gi en beskjed.



Spørreundersøkelse om Webster-Strattons læreprogram

Page 5

10. Tenk på tiden før Webster-Stratton-kurset. I hvor stor grad identifiserer du deg med disse påstandene?

	I svært liten grad	1	2	3	4	5	I svært stor grad
Jeg viste foreldrene at jeg tok deres bekymringer på alvor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I arbeid med belønningssystem, brukte jeg positiv forsterkning som motivasjonsfaktor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I løpet av en uke hadde jeg pratet med alle barna i klassen/avdelingen om livet utenfor skolen/barnehagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg var konsekvent når det gjaldt overholdelse av klassens/avdelingens regler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg benyttet rollespill i arbeidet med å lære barna problemløsning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg ga ikke avtalt belønning for "nesten-prestasjoner".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde klare og gjennomtenkte rutiner for overganger fra en aktivitet til en annen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg inngikk jevnlig avtaler med barna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg var tydelig og spesifikk med den rosen jeg ga. Dvs. at jeg sa hva barnet hadde vært flink til, og ikke kun at han/hun hadde vært flink.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg visste at barnas selvpåfatning/selvbilde er av stor betydning for den atferden som vises.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg benyttet tenkepauser konsekvent ved atferd som på forhånd var avklart med barna som forstyrrende og upassende.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg ga positive tilbakemeldinger for anstrengelser knyttet til arbeidet, og ikke kun på sluttresultatet.

Jeg ringte hjem til foreldrene kun da det hadde skjedd en negativ hendelse.

Jeg ga barnet positiv oppmerksomhet med en gang vedkommende hadde sluttet med den negative atferden.

Jeg unngikk diskusjon da jeg ignorerte upassende atferd hos barnet.



Spørreundersøkelse om Webster-Strattons læreprogram

Page 6

11. Tenk på tiden for Webster-Stratton-kurset. I hvor stor grad identifiserer du deg med disse påstandene?

	I svært liten grad			I svært stor grad		
	1	2	3	4	5	6
Jeg brukte tid på å lære barna å verdsette sin egen innsats.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg uttrykte omtanke for barnet i møte med foreldrene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg var klar over at det jeg så på som upassende atferd i en situasjon, kunne være en rasjonell handling fra barnets side.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg viet dårlig oppførsel mer oppmerksomhet enn positiv oppførsel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sammen med barna laget vi regler for forventet oppførsel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg iverksatte belønningsavtaler med de barna jeg følte trengte det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg beveget meg fysisk bort fra et barn jeg ignorerte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg arbeidet med å skape gjensidig respekt blant barna i klassen/barnehagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg hilste på hvert enkelt barn når de kom inn til min time/til avdeling.

Jeg kunne uttrykke glede på alle barnas vegne.

Jeg forberedte barna i god tid før en aktivitet skulle avsluttes.

Jeg definerte på forhånd hva slags atferd som kvalifiserte til tenkepause for barna.

Ved uro i klassen/avdelingen brukte jeg lydsignaler i stedet for å hysje.

Dersom en elev ikke holdt sin del av en inngått avtale, ble godene som var avtalt fjernet.

Jeg brukte tid på å lære barna å rose hverandre.



Spørreundersøkelse om Webster-Strattons læreprogram

12. Tenk på tiden etter Webster-Stratton-kurset. I hvor stor grad identifiserer du deg med disse påstandene?

	I svært liten grad	1	2	3	4	5	6	I svært stor grad
Jeg sender tidvis brev hjem til foreldrene hvor jeg forteller om noe spesielt barnet har gjennomført den dagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg spør jevnlig hvert enkelt barn om hvordan de har det.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kan av og til uttrykke bekymring for barnas velvære.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ved en oppstått situasjon lytter jeg til begge sider av saken uten å fordele skyld.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beskjeder jeg gir er formulert positivt. F.eks. at jeg sier "Sitt i ro på stolen din" fremfor å si "ikke vipp på stolen din".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sammen med barna lager vi regler for forventet oppførsel.

Jeg iverksetter belønningsavtaler med de barna jeg føler trenger det.

Jeg beveger meg fysisk bort fra et barn jeg ignorerer.

Jeg arbeider med å skape gjensidig respekt blant barna i klassen/barnehagen.

Jeg hilser på hvert enkelt barn når de kommer inn til min time/til avdeling.

Jeg kan uttrykke glede på alle barnas vegne.

Jeg forbereder barna i god tid før en aktivitet skal avsluttes.

Jeg definerer på forhånd hva slags atferd som kvalifiserer til tenkepause for barna.

Med uro i klassen/avdelingen bruker jeg lydsignaler i stedet for å hysje.

Dersom en elev ikke holder sin del av en inngått avtale, fjernes godene som er avtalt.

Jeg bruker tid på å lære barna å rose hverandre.



Spørreundersøkelse om Webster-Strattons læreprogram

14. Tenk på tiden etter Webster-Stratton-kurset. I hvor stor grad identifiserer du deg med disse påstandene?

	I svært liten grad	1	2	3	4	5	6	I svært stor grad
Jeg gir kun en beskjed av gangen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg snakker med barna om viktigheten av å inngå kompromisser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er klar over at mine reaksjoner har innvirkning for barnets videre atferd.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg søker råd hos et barns foreldre i planleggingen av hvordan et spesifikt atferdsproblem skal håndteres.

Jeg lytter og viser interesse for historier barna forteller fra dagliglivet.

Jeg sier oppmuntrende ord til barna i situasjoner der de tilsynelatende strever.

Før en beskjed sørger jeg for å ha alle barnas oppmerksomhet.

Jeg kontrollerer om barna har gjort som de har fått beskjed om.

Jeg forteller av og til noe personlig om meg selv.

I en konfliktsituasjon oppfordrer jeg barna til å komme med mulige løsninger.

Jeg bruker tap av privilegier ved gjentatt uønsket atferd.

Jeg roser atferden til barna like mye som de faglige prestasjonene.

Jeg uttrykker jevnlig sinne over barnas atferd.

Jeg presenterer en oversikt for barna over hva dagen bringer.

Jeg bruker kroppsspråk for å få oppmerksomhet før jeg skal gi en beskjed.



Spørreundersøkelse om Webster-Strattons læreprogram

15. Tenk på tiden etter Webster-Stratton-kurset. I hvor stor grad identifiserer du deg med disse påstandene?

	I svært liten grad	1	2	3	4	5	6	I svært stor grad
Jeg viser foreldrene at jeg tar deres bekymringer på alvor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I arbeid med belønningssystem, bruker jeg positiv forsterkning som motivasjonsfaktor.

I løpet av en uke har jeg pratet med alle barna i klassen/avdelingen om livet utenfor skolen/barnehagen.

Jeg er konsekvent når det gjelder overholdelse av klassens/avdelingens regler.

Jeg benytter rollespill i arbeidet med å lære barna problemløsning.

Jeg gir ikke avtalt belønning for "nesten-prestasjoner".

Jeg har klare og gjennomtenkte rutiner for overganger fra en aktivitet til en annen.

Jeg inngår jevnlig avtaler med barna.

Jeg er tydelig og spesifikk med den rosen jeg gir. Dvs. at jeg sier hva barnet har vært flink til, og ikke kun at han/hun har vært flink.

Jeg vet at barnas selvoppfatning/selvbilde er av stor betydning for den atferden som vises.

Jeg benytter tenkepauser konsekvent ved atferd som på forhånd er avklart med barna som forstyrrende og upassende.

Jeg gir positive tilbakemeldinger for anstrengelser knyttet til arbeidet, og ikke kun på sluttresultatet.

Jeg ringer hjem til foreldrene kun når det har skjedd en negativ hendelse.

Jeg gir barnet positiv oppmerksomhet med en gang vedkommende har sluttet med den negative atferden.

Jeg unngår diskusjon når jeg ignorerer upassende atferd hos barnet.

Vedlegg 4

Oversikt over gjennomsnitt og Cohens-d verdi på indikatorene

Positiv forsterkning

Indikator	N	Mean	Std. Deviation	Cohens-d
Før: - Jeg roste atferden til barna like mye som de faglige prestasjonene.	30	4.07	1.285	
Etter: - Jeg roser atferden til barna like mye som de faglige prestasjonene.	30	5.13	0.571	1.51
Før: - Jeg var tydelig og spesifikk med den rosen jeg ga.	30	3.93	1.285	
Etter: - Jeg er tydelig og spesifikk med den rosen jeg gir.	30	5.23	0.728	2.48
Før: - Jeg brukte tid på å lære barna å verdsette sin egen innsats.	30	3.93	0.980	
Etter: - Jeg bruker tid på å lære barna å verdsette sin egen innsats.	30	4.83	0.834	0.99
Før: - Jeg brukte tid på å lære barna å rose hverandre.	30	3.60	1.303	
Etter: - Jeg bruker tid på å lære barna å rose hverandre.	30	4.93	0.944	1.17
Før: - Jeg iverksatte belønningsavtaler med de barna jeg følte trengte det.	30	2.97	1.520	
Etter: - Jeg iverksetter belønningsavtaler med de barna jeg føler trenger det.	30	4.63	1.326	1.16
Før: - I arbeid med belønningssystem, brukte jeg positiv forsterkning som motivasjonsfaktor.	30	3.43	1.406	
Etter: - I arbeid med belønningssystem, bruker jeg positiv forsterkning som motivasjonsfaktor.	30	5.00	0.983	1.30

Foreldresamarbeid

Indikator	N	Mean	Std. Deviation	Cohens-d
Før: - Jeg sendte tidvis brev hjem til foreldrene hvor jeg fortalte om noe spesielt barnet hadde gjennomført den dagen.	30	1.77	1.357	
Etter: - Jeg sender tidvis brev hjem til foreldrene hvor jeg forteller om noe spesielt barnet har gjennomført den dagen.	30	3.23	1.675	0.96
Før: - Jeg ringte hjem til foreldrene for å rose barnet deres.	30	2.37	1.245	
Etter: - Jeg ringer hjem til foreldrene for å rose barnet deres.	30	3.07	1.413	0.53
Før: - Jeg søkte råd hos et barns foreldre i planleggingen av hvordan et spesifikt atferdsproblem skulle håndteres.	30	3.53	1.196	
Etter: - Jeg søker råd hos et barns foreldre i	30	5.03	0.890	1.42

planleggingen av hvordan et spesifikt atferdsproblem skal håndteres.				
--	--	--	--	--

Forståelse for egen innvirkning på barnets atferd

Indikator	N	Mean	Std. Deviation	Cohens-d
Før: - Jeg søkte råd hos et barns foreldre i planleggingen av hvordan et spesifikt atferdsproblem skulle håndteres.	30	3.53	1.196	
Etter: - Jeg søker råd hos et barns foreldre i planleggingen av hvordan et spesifikt atferdsproblem skal håndteres.	30	5.03	0.890	1.42
Før: - Jeg forsikret meg om at jeg fullførte min del av en avtale som var inngått med et barn.	30	4.90	0.803	
Etter: - Jeg forsikrer meg om at jeg fullfører min del av en avtale som er inngått med et barn.	30	5.27	0.691	0.49
Før: - Jeg forklarte fremfor å formane.	30	4.20	1.064	
Etter: - Jeg forklarer fremfor å formane	30	4.93	0.785	0.78
Før: - Jeg var klar over at mine reaksjoner hadde innvirkning for barnets videre atferd.	30	4.63	0.999	
Etter: - Jeg er klar over at mine reaksjoner har innvirkning for barnets videre atferd.	30	5.40	0.621	0.93
Før: - Jeg var klar over at det jeg så på som upassende atferd i en situasjon, kunne være en rasjonell handling fra barnets side.	30	3.83	1.085	
Etter: - Jeg er klar over at det jeg ser på som upassende atferd i en situasjon, kan være en rasjonell handling fra barnets side.	30	4.90	0.759	1.14

Proaktiv ledelse

Indikator	N	Mean	Std. Deviation	Cohens-d
Før: - Jeg var konsekvent når det gjaldt overholdelse av klassens/avdelingens regler.	29	4.55	0.985	
Etter: - Jeg er konsekvent når det gjelder overholdelse av klassens/avdelingens regler.	29	5.21	0.620	0.80
Før: - Jeg hadde klare og gjennomtenkte rutiner for overganger fra en aktivitet til en annen.	30	3.97	1.159	
Etter: - Jeg har klare og gjennomtenkte rutiner for overganger fra en aktivitet til en annen.	30	4.80	0.887	0.80
Før: - Sammen med barna laget vi regler for forventet oppførsel.	30	3.93	1.363	
Etter: - Sammen med barna lager vi regler for forventet oppførsel.	30	5.03	0.765	1.00
Før: - Jeg forberedte barna i god tid før en aktivitet skulle avsluttes.	30	3.87	1.167	

Etter: - Jeg forbereder barna i god tid før en aktivitet skal avsluttes.	30	4.83	0.834	0.95
Før: - Beskjeder jeg ga var formulert positivt.	30	3.67	1.269	
Etter: - Beskjeder jeg gir er formulert positivt.	30	5.20	0.664	1.51
Før: - Jeg ga kun en beskjed av gangen.	30	3.13	1.196	
Etter: - Jeg gir kun en beskjed av gangen.	30	4.30	1.088	1.02
Før: - Før jeg ga en beskjed sørget jeg for at jeg hadde barnas fulle oppmerksomhet.	30	4.63	0.999	
Etter: - Før en beskjed sørger jeg for å ha alle barnas oppmerksomhet.	30	5.47	0.629	1.01
Før: - Jeg brukte kroppsspråk for å få oppmerksomhet før jeg skulle gi en beskjed.	30	4.00	1.203	
Etter: - Jeg bruker kroppsspråk for å få oppmerksomhet før jeg skal gi en beskjed.	30	4.87	0.973	0.80
Før: - Ved uro i klassen/avdelingen brukte jeg lydsignaler i stedet for å hysje.	30	3.23	1.431	
Etter: - Med uro i klassen/avdelingen bruker jeg lydsignaler i stedet for å hysje.	30	4.30	1.622	0.70

Proaktive strategier

Indikatorer	N	Mean	Std. Deviation	Cohens-d
Før: - Ved en oppstått situasjon lyttet jeg til begge sider av saken uten å fordele skyld.	30	4.60	1.070	
Etter: - Ved en oppstått situasjon lytter jeg til begge sider av saken uten å fordele skyld.	30	5.27	0.740	0.73
Før: - Jeg oppmuntret barna til å uttrykke sine følelser.	30	4.47	1.074	
Etter: - Jeg oppmuntrer barna til å uttrykke sine følelser.	30	5.20	0.714	0.80
Før: - Jeg snakket med barna om viktigheten av å inngå kompromisser.	30	3.47	1.196	
Etter: - Jeg snakker med barna om viktigheten av å inngå kompromisser.	30	4.43	1.006	0.87
Før: - Jeg sa oppmuntrende ord til barna i situasjoner der de tilsynelatende strevde.	30	5.20	0.714	
Etter: - Jeg sier oppmuntrende ord til barna i situasjoner der de tilsynelatende strever.	30	5.60	0.498	0.65
Før: - I en konfliktsituasjon oppfordret jeg barna til å komme med mulige løsninger.	30	4.07	0.980	
Etter: - I en konfliktsituasjon oppfordrer jeg barna til å komme med mulige løsninger.	30	4.90	0.712	0.97
Før: - Jeg visste at barnas selvoppfatning/selvilde er av stor betydning for den atferden som vises.	30	4.67	1.184	
Etter: - Jeg vet at barnas selvoppfatning/selvilde er av stor betydning	30	5.57	0.626	0.95

for den atferden som vises.				
Før: - Jeg ga positive tilbakemeldinger for anstrengelser knyttet til arbeidet, og ikke kun på sluttresultatet.	30	4.43	1.165	
Etter: - Jeg gir positive tilbakemeldinger for anstrengelser knyttet til arbeidet, og ikke kun på sluttresultatet.	30	5.37	0.669	0.99
Før: - Jeg arbeidet med å skape gjensidig respekt blant barna i klassen/barnehagen.	30	4.73	1.015	
Etter: - Jeg arbeider med å skape gjensidig respekt blant barna i klassen/barnehagen.	30	5.23	0.728	0.57

Atferdsreducerende tiltak

Indikatorer	N	Mean	Std. Deviation	Cohens-d
Før: - Barnet fikk raskt muligheten til å vise ønsket atferd etter tap av et privilegium.	30	3.60	0.932	
Etter: - Barnet får raskt muligheten til å vise ønsket atferd etter tap av et privilegium.	30	4.97	0.850	1.54
Før: - Jeg brukte tap av privilegier ved gjentatt uønsket atferd.	30	3.77	1.135	
Etter: - Jeg bruker tap av privilegier ved gjentatt uønsket atferd.	30	4.73	1.143	0.84
Før: - Jeg benyttet tenkepauser konsekvent ved atferd som på forhånd var avklart med barna som forsyrende og upassende.	30	2.70	1.489	
Etter: - Jeg benytter tenkepauser konsekvent ved atferd som på forhånd er avklart med barna som forsyrende og upassende.	30	4.30	1.557	1.05
Før: - Jeg definerte på forhånd hva slags atferd som kvalifiserte til tenkepause for barna.	30	2.90	1.398	
Etter: - Jeg definerer på forhånd hva slags atferd som kvalifiserer til tenkepause for barna.	30	4.73	1.258	1.38
Før: - Dersom en elev ikke holdt sin del av en inngått avtale, ble godene som var avtalt fjernet.	30	3.87	1.502	
Etter: - Dersom en elev ikke holder sin del av en inngått avtale, fjernes godene som er avtalt.	30	5.00	1.114	0.85
Før: - Da et barn hadde tenkepause, ignorerte jeg vedkommende.	30	3.97	1.450	
Etter: - Når et barn har tenkepause, ignorerer jeg vedkommende.	30	4.90	1.185	0.70
Før: - Jeg valgte å ikke gi oppmerksomhet på lettere forstyrrende atferd.	30	3.50	1.075	
Etter: - Jeg velger å ikke gi oppmerksomhet på lettere forstyrrende atferd.	30	4.83	0.950	1.131
Før: - Jeg ga barnet positiv oppmerksomhet med en gang vedkommende hadde sluttet	30	3.70	1.291	

med den negative atferden.				
Etter: - Jeg gir barnet positiv oppmerksomhet med en gang vedkommende har sluttet med den negative atferden.	30	4.97	0.890	1.15
Før: - Jeg unngikk diskusjon da jeg ignorerte upassende atferd hos barnet.	30	3.63	1.299	
Etter: - Jeg unngår diskusjon når jeg ignorerer upassende atferd hos barnet.	30	4.97	1.129	0.85
Før: - Jeg beveget meg fysisk bort fra et barn jeg ignorerte.	30	3.13	1.106	
Etter: - Jeg beveger meg fysisk bort fra et barn jeg ignorerer.	30	4.63	1.273	1.26

Gode relasjoner

Indikatorer	N	Mean	Std. Deviation	Cohens-d
Før: - Jeg kunne av og til uttrykke bekymring for barnas velvære.	30	4.20	1.064	
Etter: - Jeg kan av og til uttrykke bekymring for barnas velvære.	30	4.97	0.718	1.26
Før: - Jeg spurte jevnlig hvert enkelt barn om hvordan de hadde det.	30	4.30	1.264	
Etter: - Jeg spør jevnlig hvert enkelt barn om hvordan de har det.	30	4.87	0.730	0.55
Før: - Jeg kunne uttrykke glede på alle barnas vegne.	30	5.20	0.805	
Etter: - Jeg kan uttrykke glede på alle barnas vegne.	30	5.47	0.629	0.73
Før: - Jeg hilste på hvert enkelt barn når de kom inn til min time/til avdeling.	30	3.87	1.776	
Etter: - Jeg hilser på hvert enkelt barn når de kommer inn til min time/til avdeling.	30	4.67	1.422	0.50
Før: - Jeg viste foreldrene at jeg tok deres bekymringer på alvor.	30	4.80	0.961	
Etter: - Jeg viser foreldrene at jeg tar deres bekymringer på alvor.	30	5.37	0.718	0.67
Før: Jeg uttrykte ofte sinne ovenfor elevene (snudd).	30	4.9667	0.93	
Etter: Jeg uttrykker ofte sinne ovenfor elevene (snudd).	30	5.1000	0.99	0.14
Før: - Jeg uttrykte omtanke for barnet i møte med foreldrene.	30	4.97	0.928	
Etter: - Jeg uttrykker omtanke for barnet i møte med foreldrene.	30	5.53	0.681	0.69
Før: - Jeg inngikk jevnlig avtaler med barna.	30	3.93	1.258	
Etter: - Jeg inngår jevnlig avtaler med barna.	30	4.83	0.950	0.81
Før: - Jeg tilbød barna ansvarsoppgaver som å hente eller henge opp noe.	30	4.47	0.973	

Etter: - Jeg tilbyr barna ansvarsoppgaver som å hente eller henge opp noe.	30	5.20	0.714	0.86
Før: - Jeg lyttet og viste interesse for historier barna fortalte fra dagliglivet.	30	5.17	0.791	
Etter: - Jeg lytter og viser interesse for historier barna forteller fra dagliglivet.	30	5.53	0.629	0.50

Det sammensatte målet forståelse for egen innvirkning på atferd:

Component Matrix^a

	Component
	1
– jeg ville ikke ønsket å bli reaksjoner i seg for å få ting for ham vår arbeid.	.893
– jeg ville ikke ønsket å bli å få som i seg atferd i en situasjon, kunne være en rasjonell handling i arbeidssituasjon.	.828
– jeg ville ikke ønsket å for å bli.	.722
– jeg ville ikke ønsket å for å bli i seg for å bli i seg for å bli i seg for å bli.	.684

Extraction: Maximum Likelihood Component Analysis

a. 1 component extracted.

Det sammensatte målet proaktiv ledelse:

Sumvariabelen regler og struktur

	Component
	1
- Sammen med barna laget vi regler for forventet oppførsel.	,816
- Jeg var konsekvent når det gjaldt overholdelse av reglene.	,816

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 component extracted.

	Component
	1
- Jeg hadde barna og barnas aktiviteter på en god tid før en aktivitet skulle avsluttes.	,808
- Jeg presenterte en oversikt for barna over hva dagen skulle bringe.	,274

Sumvariabelen oppmerksomhet og

beskjeder

	Component
	1
- Da jeg ga en beskjed, unngikk jeg å gjenta den.	,749
- Jeg ga kun en beskjed av gangen.	,799
- Beskjeder jeg ga var tydelige og positive. F.eks. at jeg sa	

	Component
	1
- Ved bruk av beskjeder ble barna oppmerksomme på hva jeg sa.	,757
- Jeg hadde barnas oppmerksomhet før jeg skulle gi en beskjed.	,827
- Før jeg ga en beskjed sørget jeg for at jeg hadde barnas fulle oppmerksomhet.	,871
V11_004NY	,473

Det sammensatte målet gode relasjoner:

Sumvariabelen omsorg og forståelse

	Component	
	1	2
- Jeg spør jevnlig hvert enkelt barn om hvordan de har det.	,533	-,530
- Jeg kan av og til uttrykke bekymring for barnas velvære.	,656	,358
- Jeg hilser på hvert enkelt barn når de kommer inn til min time/til avdeling.	,698	-,378
- Jeg kan uttrykke glede på alle barnas vegne.	,788	-,166
- Jeg viser foreldrene at jeg tar deres bekymringer på alvor.	,768	,431
V14_013NY	,422	,593
- Jeg uttrykker omtanke for barnet i møte med foreldrene.	,862	-,161

Sumvariabelen tillit

	Component
	1
- Jeg tilbød barna ansvarsoppgaver som å hente eller henge opp noe.	,842
- Jeg inngikk jevnlig avtaler med barna.	,865
V09_008NY	-,768

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.