

**Hvordan oppleves en elev med utfordrende atferd  
sitt utbytte av deltakelse i ”De utrolige årenes”  
”Dinosauruskolen” – forebygging, med fokus på  
opplæring og utvikling av sosial og emosjonell  
kompetanse**

Ann Kristin Brøndbo

Masteroppgave i Spesialpedagogikk ved

Pedagogisk institutt

**NTNU**

Trondheim, høsten 2013

## **FORORD**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både krevende, engasjerende og lærerikt, og jeg har vært heldig som har kunnet fordype meg i et tema som interesserer meg så mye.

Jeg vil takke mine informanter, som gjennom å ha delt sine opplevelser og erfaringer med meg, har gjort denne oppgaven mulig! Jeg har også fått god hjelp, støtte og motivasjon fra mine medstudenter Kristin Østgård, Nina Lademo og Unni Lingen Tinglum gjennom hele prosessen, jeg hadde aldri klart dette uten dere!

En stor takk til min veileder Arve Torshaug, ved Høgskolen i Nord Trøndelag, som har gitt meg god faglig og konstruktiv veiledning, og vært en stor motivator hele veien! Takk til lærer Sigrid Ness, ved Høgskolen i Nord Trøndelag, for gode, utviklende samtaler gjennom hele prosessen!

Takk til familie og venner for all omsorg og støtte disse to årene! En spesiell takk til min fantastiske mamma og pappa som alltid har vært der for meg og guttene mine, natt og dag!

Takk til Marius og Martin, mine kjære flotte gutter! Dere har vært utrolig tålmodige og støttende hele veien! En stor takk til Oddvar, min nybakte ektemann! Takk for din tålmodighet og din tro på meg, takk for gode samtaler og for at du har fått meg til å se opp og frem!

Verdal, oktober 2013

Ann Kristin Brøndbo

# INNHold

<b>FORORD</b> .....	1
<b>INNHold</b> .....	2
<b>DEL 1</b>	
1.0 <b>INNLEDNING</b> .....	5
1.1 Oppgavens bakgrunn og tema.....	5
1.2 Formål og problemstilling.....	6
1.3 Avgrensning av oppgaven.....	7
1.4 Oppgavens oppbygning.....	7
<b>DEL 2</b>	
2.0 <b>TEORETISK UTGANGSPUNKT</b> .....	8
2.1 Utfordrende atferd.....	8
2.1.1 Forekomst av utfordrende atferd.....	10
2.1.2 Forklaringer på utfordrende atferd.....	11
2.2 Forebygging i skolen.....	12
2.2.1 Tidlig innsats og ulike nivåer for forebygging.....	13
2.3 Emosjonell kompetanse.....	14
2.3.1 Emosjonell modenhet og emosjonell intelligens.....	15
2.3.2 Selvoppfatning og attribusjon.....	16
2.3.3 Mening og sammenheng.....	17
2.4 Sosial kompetanse.....	17
2.4.1 Sosiale ferdigheter.....	18
2.5 Læringsteorier.....	19
2.6 Lovende tiltak.....	21
2.7 ”De utrolige årene” og ”Dinosauerskolen”.....	22
2.7.1 ”Dinosauerskolen” .....	23

## **DEL 3**

<b>3.0</b>	<b>METODE</b> .....	26
3.1	Forskningsformål og valg av metode.....	27
3.1.1	Ulike retninger innen kvalitativ metode.....	28
3.2	Utvalg.....	29
3.3	Observasjon .....	30
3.4	Intervju .....	31
3.4.1	Utarbeidelse av intervjuguide.....	31
3.5	Bearbeiding av datamaterialet.....	34
3.6	Etiske refleksjoner.....	36
3.7	Datafremstilling.....	37
3.8	Kvalitet i kvalitative metoder.....	38
3.8.1	Validitet .....	38
3.8.2	Reliabilitet.....	39
3.8.3	Generalisering .....	39

## **DEL 4**

<b>4.0</b>	<b>ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN</b> .....	41
4.1	Empati - Å gjenkjenne egne og andres følelser.....	42
4.2	Selvkontroll – følelsesregulering.....	47
4.3	Konsentrasjon.....	49
4.4	Opplevelse av egen deltakelse i ”Dinoskolen”.....	52
4.5	Avsluttende drøfting.....	56
4.5.1	Mestring, mening og sammenheng.....	56
4.5.2	Empowerment og resiliens.....	57

## **DEL 5**

<b>5.0</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	59
5.1	Oppsummering.....	59
5.2	Avsluttende refleksjoner.....	60
5.2.1	Valg av informanter.....	60
5.2.2	Forskning.....	61
5.2.3	Kognitive ferdigheter.....	61

5.2.4	Hvorfor forebygge utfordrende atferd i skolen?.....	62
5.3	Nye forskningsspørsmål.....	63
<b>LITTERATURLISTE.....</b>		<b>65</b>
<b>VEDLEGG.....</b>		<b>74</b>

# DEL 1

## 1.0 INNLEDNING

*”Jeg ville nesten ikke gå på skolen, jeg var lei meg (...). Det var ikke noe greit”.*

(Informant, 08.02.2013)

Alle elever bør få oppleve å lykkes i skolen. Dessverre er det fremdeles mange elever som har en skolehverdag preget av utrygghet, nederlag, motgang og avvísning (Ogden, 2010).

Nasjonale og internasjonale studier viser at læringsmiljøet i den norske skole preges av mye bråk og uro, manglende fokus på resultater og manglende forpliktelse til tidlig innsats og forebyggende arbeid (Mullis, Martin, Michael, Gonzalez, Eugenio & Kennedy, 2003; Nordahl, Gravrok, Knutsmoen, Larsen & Rørnes, 2006; OECD 2006, Vibe, Aamot & Carlsten, 2009). Statistikken i Norge viser at atferdsproblematikk ligger helt på topp blant henvisningsårsakene til barne- og ungdomspsykiatrien (Borge, 2003). For å lykkes i skolen trenger elevene både skolefaglig og sosial kompetanse. Sosial kompetanse har imidlertid lenge vært forsømt i den norske skolen (Ogden, 2010).

Opplæringsloven og det nasjonale læreplanverket, Kunnskapsløftet (2006) pålegger skolen å gi alle barn et trygt miljø, der elevenes læring og en positiv sosial utvikling skal være de styrende mål (Utdannings,- og forskningsdepartementet, 2006). Forskning viser at for å nå de styrende mål, er det avgjørende med forebyggende arbeid i skolen, bygd på forskningsmessig grunnlag (Arnesen og Sørli, 2010). Det finnes i dag flere ulike tiltak og programmer for forebygging og behandling av utfordrende atferd, og i Norge er ”De utrolige årene” et av de programmene som er anbefalt av skole- og helsemyndighetene (Nordahl et al, 2011; Webster-Stratton, 2010).

### 1.1 OPPGAVENS BAKGRUNN OG TEMA

Gjennom min mangeårige bakgrunn som førskolelærer i barnehage, har jeg mye erfaring i å fokusere på hele barnet. Jeg har alltid sett på de grunnleggende behov som en grunnmur for barnas utvikling og læring.

Gjennom spesialpedagogutdanningen min har jeg fordypet meg i og skrevet en oppgave om mobbeproblematikken i norsk skole, og sett spesielt på hvilke konsekvenser mobbing kan gi for mobbeoffer på kort og lang sikt. For meg ble det å skrive denne oppgaven en prosess både med frustrasjon og tristhet over alle mobbeofrene og vanskene de sitter igjen med etter å ha

blitt mobbet, noen har vansker resten av livet... Mens jeg skrev oppgaven, bestemte jeg meg for at dette vil jeg jobbe med, jeg vil finne ut hvordan vi kan styrke barn slik at de er trygge nok og at de har kunnskap nok til å stå imot slike utfordringer om de kommer. I masteroppgaven min, har jeg valgt å se bredere enn bare på mobbing. Jeg konkluderte for meg selv at konsekvensene kan være mye de samme om barn blir utsatt for mobbing eller om de har utfordringer i forhold til atferd. For å nå flest mulig, valgte jeg derfor denne vinklingen på oppgaven min.

”Dinosauerskolen” ble jeg kjent med gjennom studiene mine. Ettersom programmet er vurdert til å være empirisk forskningsmessig underbygd og evalueringer viser effekter av programmet, bestemte jeg meg for å ha fokus på dette programmet i masteroppgaven min.

## **1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING**

Utfordringer i forhold til atferd ser ut til å være en av de største utfordringene i grunnskolen i dag. Hvordan kan man i skolen forebygge eller redusere utfordrende atferd hos barn, slik at de selv, medelever og lærere får en bedre skolehverdag og et bedre læringsmiljø? Jeg stiller meg spørsmål om opplæring av sosial og emosjonell kompetanse inn i skolen kan virke forebyggende i forhold til utfordrende atferd hos barn, og hvordan barn selv opplever dette. Gjennom oppgaven min, skal jeg se på ”Dinosauerskolen”, som er barneprogrammet i ”De utrolige årene”, og som har forebygging av utfordrende atferd, gjennom opplæring av sosial og emosjonell kompetanse som hovedfokus. Oppgaven bygger på følgende problemstilling:

***Hvordan oppleves en elev med utfordrende atferd sitt utbytte av deltakelse i ”De utrolige årenes” ”Dinosauerskolen” – forebygging, med fokus på opplæring og utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.***

Undersøkelsen har som hovedformål å undersøke hvordan en elev, i etterkant av å ha deltatt i programmet ”Dinosauerskolen”, opplever sitt eget utbytte av å være med. I forkant av ”Dinosauerskolen” var det flere risikofaktorer tilstede i elevens liv, noe jeg kommer nærmere tilbake til utover i oppgaven.

I tillegg til hovedfokuset som ligger på barneperspektivet, har jeg også intervjuet elevens kontaktlærer og gruppeleder i ”Dinosauerskolen” for å få et innblikk i deres tanker og opplevelser av elevens utbytte. Dette for å få en enda mere dybde i undersøkelsen, men også for å se om opplevelsene samsvarer for å kunne drøfte betydningen av å benytte barn som informanter.

### **1.3 AVGRENSNING AV OPPGAVEN**

Denne oppgaven handler om betydningen av forebygging gjennom opplæring av sosial og emosjonell kompetanse for en elev med utfordrende atferd, og hvilket utbytte eleven sitter igjen med etter gjennomført kurs.

Min undersøkelse tar for seg ulike sider av elevens utvikling gjennom denne opplæringen. Dette er derfor ikke primært en oppgave om utfordrende atferd eller om "Dinoskolen", men om opplæring av sosial og emosjonell kompetanse som forebyggende virkemiddel.

"De utrolige årene" har både foreldre-, lærer- og barneprogram. Fokuset mitt vil være kun på barneprogrammet "Dinoskolen" i skolen, og foreldrenes perspektiv er derfor ikke beskrevet. Ettersom fokuset mitt er hvordan eleven har det i skolesammenheng, vil vi få noe innblikk i hvordan både elevens kontaktlærer og gruppeleder i "Dinoskolen" opplever elevens utvikling.

Jeg benytter begrepet utfordrende atferd som en fellesbetegnelse på alle typer vansker i forhold til atferd. De ulike begrepene jeg benytter definerer og forklarer jeg underveis i oppgaven.

### **1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING**

Denne oppgaven er inndelt i fem hoveddeler; innledning, teori, metode, analyse og avslutning. I teoridelen vil hovedfokuset mitt være i forhold til de ulike elementene i problemstillingen. I dette kapitlet plasseres både temaet og mitt ståsted teoretisk. I metoddelen redegjøres forskningsprosessen i prosjektet. I analysedelen presenteres datamaterialet, drøftinger og funn. I siste del avrunder jeg oppgaven med en avslutning, der jeg trekker tråder gjennom en oppsummering, avsluttende refleksjon og der jeg ser på nye forskningsspørsmål.



## **DEL 2**

### **2.0 TEORETISK UTGANGSPUNKT**

I teoridelen vil jeg definere ulike begrep jeg ser som viktig for å få helhetsforståelse og sammenheng i oppgaven. Utfordrende atferd, sosial og emosjonell kompetanse og ”De utrolige årenes” ”Dinosauerskolen” er alle begrep i problemstillingen min. Disse ser jeg det som naturlig og nødvendig å definere og avklare. I tillegg vil jeg sette av plass til begrepet forebygging, da dette vil være grunnleggende og gå igjen som en rød tråd gjennom hele oppgaven.

#### **2.1 UTFORDRENDE ATFERD**

Mange begrep har blitt brukt for å beskrive barns utfordrende atferd. Problematferd, atferdsvansker, tilpasningsvansker, psykososiale problemer og sosiale og emosjonelle problemer er noen faguttrykk som ofte har vært brukt gjennom årene (Ogden 2010). En årsak til den inkonsistente begrepsbruken kan være at det har vært ulike oppfatninger og teorier om hvordan disse problemene skal forstås. En annen årsak kan være at det som oppfattes som problem i atferd kan være ulikt avhengig av miljøet, konteksten, tiden og situasjonen atferden uttrykkes i (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit 2011). Mange av disse begrepene blir altfor ofte og altfor lett satt som en merkelapp på barn som har en atferd som ikke er som forventet ut fra alder, utvikling og forventninger fra omgivelsene (Nordahl et al. 2011). For å unngå å bruke begrep som lett kan stemple barn som problembarn, vil jeg bruke begrepet ”utfordrende atferd” i stedet for de begrepene som er nevnt ovenfor. Ved henvisninger vil jeg likevel bruke de begrepene som er brukt i den opprinnelige teksten. De ulike begrepene har også blitt definert på ulike måter opp gjennom tidene, noe som viser hvor variert forståelsen av begrepene har vært. Det har vekselvis blitt lagt vekt på individforklaringer der utfordringene og vanskelighetene har ligget i faktorer hos barnet selv, og miljøforklaringer der miljøet rundt barnet har en innvirkning i forhold til barns atferd og utfordringer (Nordahl et al. 2011). I de siste tiårene har det skjedd en utvikling i forhold til at teoriene har blitt mere omfattende og differensierte, og forholdet mellom individ og miljø blir sett på i en større miljøssammenheng der de står i et interaksjonsforhold til hverandre. Denne dreiningen i systemisk retning er påvirket av forskningen som støtter at det er flere faktorer som henger sammen med utviklingen av utfordrende atferd (Nordahl et al. 2011).

Det er vanlig å skille mellom eksternalisert og internalisert atferd (Ogden 2010). Den eksternaliserte atferden hos barn viser seg som utagerende atferd, og betegnes også ofte som sosiale vansker og antisosial atferd. Denne type utfordrende atferd viser seg ofte ved aggressive handlinger, manglende selvkontroll, orden og struktur, løgnaktighet, kriminalitet, destruktiv atferd og liten eller manglende evne til sosial kontakt og empati i forhold til andre menneskers situasjon (Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik 2002, Gillberg 2000).

Internalisert atferd viser seg ofte hos barn som har en overdrevet bekymring, spesielt i forhold til nye og ukjente situasjoner, barn som har en oppførsel som er preget av redsel, angst og overkontroll, de er ofte lei seg, deprimerte og passive (Aasen et al.2002). Undersøkelser viser at forekomstene av disse to er omtrent like store (Ogden 1998, Sørli og Nordahl 1998). I følge Nordahl et al. (2011) er denne inndelingen på flere måter utilstrekkelig. For det første finnes det barn som har elementer fra både eksternalisert og internalisert atferd. For det andre har denne inndelingen sitt utspring i studier av marginalutvalg av barn med alvorlige atferdsproblemer, og er derfor kanskje ikke like egnet i forhold til utfordrende atferd i normalutvalg av barn (Nordahl et al.2011).

Det er også vanlig å skille mellom normale, moderate og alvorlige atferdsproblemer (Ogden 2010). Normale atferdsproblemer i skolen kan beskrives som undervisnings- og læringshemmende atferd. Dette kjennetegnes ved uro, bråk og avbrytelser blant flere elever som gjensidig forsterker hverandre, og som dermed fører til dårlig arbeidsinnsats eller arbeidsro, og til et dårlig læringsmiljø i klassen (Sørli, 2000; Ogden, 1998). Moderate adferdsproblemer er atferd som bryter med skolens normer, regler og forventninger. Denne atferden er til hinder for undervisningen og læringsaktiviteter, og hemmer elevenes læring og utvikling. I tillegg vil denne atferden gjøre det vanskelig å samhandle positivt med andre. Alvorlige atferdsproblemer forbindes med risikofaktorer knyttet til eleven, familie, venner og nærmiljøet. Alvorlige atferdsproblemer vises gjennom store avvik fra de regler og normer for atferd som er akseptert i samfunnet, og gjennom alvorlig krenkelse av andres rettigheter. Disse problemene blir også gjerne omtalt som antisosial atferd eller som atferdsforstyrrelse (Ogden 2010). Sørli (2000) definerer alvorlige atferdsproblemer slik:

*Et barn eller ungdom har alvorlige atferdsproblemer når han/hun over tid viser et antisosialt atferdsmønster som medfører betydelig skade, plage og /eller krenkelse av mennesker og /eller dyr, og når hans/hennes fungerings- og mestringsnivå i hjem og*

*skole samtidig ligger betydelig under det normale gjennomsnitt for barn/unge på samme alder (Sørli, 2000 s. 41 ).*

I det psykiatriske fagfeltet benyttes diagnostiske termer og standardiserte kriterier utviklet på klinisk og forskningsmessig grunnlag for å definere atferdsproblemer (Nordahl et al. 2011). Det finnes to slike diagnostiske systemer. Det ene er ICD-10 ("International Classification of Diseases") som er utarbeidet av Verdens helseorganisasjon (WHO) og DSM-IV ("Diagnostic Statistical Manual for Mental Disorders") som er utarbeidet av American Psychiatric Association. De diagnostiske termene som er mest relevant er "Conduct Disorder" (CD, alvorlig atferdsforstyrrelse), "Oppositional Defiant Disorder" (ODD, opposisjonell atferdsforstyrrelse) og "Attention Deficit Hyperactivity Disorder" (ADHD). Tourettes Syndrom og Asbergers Syndrom hører også med blant disse diagnostiske termene. Helseinstitusjoner i Norge er pålagt å følge ICD-systemet (Nordahl et al. 2011). "De utrolige årene" og "Dinoskolen" er amerikanske program, som tar utgangspunkt i DSM-IV. Jeg velger derfor å legge ved begge disse klassifiseringssystemene som vedlegg (Vedlegg 1: Klassifiseringer av alvorlige atferdsvansker). Jeg benevner alle de ulike kategoriene, elementene og diagnostiske termene som er nevnt i oppgaven inn under samlebetegnelsen "utfordrende atferd". Jeg skiller ikke mellom de, ettersom det jeg forsker på i denne oppgaven er et program som skal være tilpasset barn uavhengig av hvilke atferdsmessige utfordringer som er rådende.

### **2.1.1 Forekomst av utfordrende atferd**

Omfanget av utfordrende atferd er vanskelig å fastslå nøyaktig. Dette fordi det anvendes ulike definisjoner, informanter og kartleggingsmetoder i de ulike undersøkelsene (Nordahl et al. 2011). Flere undersøkelser som er gjennomført i de nordiske landene, viser likevel at ca 10 % av elevene i grunnskolealder befinner seg i risikozonen for å utvikle atferd som oppleves som utfordrende eller har utviklet atferdsvansker, og 2-5 % har utviklet alvorlige atferdsvansker (Lindberg og Ogden, 2001; Sørli og Nordahl, 1998; Egelund og Foss Hansen, 1997; Wichstrøm mfl., 1996; Olweus, 1992).

Den hyppigst forekommende psykiatriske lidelsen hos barn i dag er i følge Mørch (2003) atferdsforstyrrelse (Mørch, 2003). Rundt 50% av barn med alvorlige atferdsforstyrrelser vil i voksen alder utvikle en antisosial personlighetsforstyrrelse (Rutter, Giller og Hagell 1998). I studier av voksne som hadde CD som barn, ser man at av disse har mellom én og to tredeler personlighetsforstyrrelser og har begått alvorlig kriminalitet (Mørch 2003).

De individuelle konsekvensene alvorlige atferdsvansker kan gi, kan også føre til konsekvenser for samfunnet, blant annet i form av store kostnader. Det er gjort flere kostnadsanalyser for ungdom med atferdsproblemer. Nilsson og Wadeskog (2008) er to svenske økonomer som har utført en slik analyse. De anslår at kostnadene for et moderat ”marginalisert liv” for en person fram til 65 år er ca 12 millioner svenske kroner (Nilsson og Wadeskog, 2008).

### **2.1.2 Forklaringer på utfordrende atferd**

Som sagt tidligere finnes det ulike teorier til hvorfor barn og unge utvikler en atferd som oppleves som utfordrende. Det kan være individuelle risikofaktorer i barnet selv og det kan være miljømessige risikofaktorer (Ogden, 2010). Risikofaktorer er faktorer som forekommer før barnet har utviklet utfordrende atferd, og som er påvist å forutsi en negativ utvikling av atferd (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2011).

Som tidligere nevnt, kan genetisk sårbarhet i form av ulike diagnoser være individuelle risikofaktorer for utvikling av utfordrende atferd. Forskning viser også at de individuelle risikofaktorene som viser seg å disponere for utvikling av alvorlige atferdsvansker, knytter seg til graviditet og fødsel, barns helse og barns intellektuelle utvikling (Ogden, 2010). Blant de mest kjente individuelle risikofaktorene inngår også utfordringer knyttet til hvordan barn fungerer nevro-psykologisk (Moffitt, 1993a og 1993b), manglende selvregulering og et vanskelig temparement (Dishion og Patterson, 2006), dårlig sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, og svikt i sosial informasjonsbearbeiding (Crick og Dodge, 1994)

Det er en rekke miljømessige risikofaktorer som kan ha betydning for utviklingen av barns atferd. Bronfenbrenner beskriver i sin utviklingsøkologiske modell at barn påvirkes direkte av de ulike miljøene rundt seg, som familie, venner, barnehage, skole og nærmiljø. Videre hevder Bronfenbrenner at barn også påvirkes indirekte av relasjoner og samspill mellom disse ulike miljøene og av situasjoner, forhold eller steder som de sjelden eller aldri er tilstede i selv, som f.eks foreldrenes arbeidsplass. Et land eller kommunes økonomi, kultur og verdssystem kan også påvirke barnehage- og skolesystem, helse-og sosialtilbud osv, som igjen vil påvirke barns utvikling indirekte (Haugen, 2008). De ulike relasjonene mellom barnet og de ulike systemene kan variere fra å være positive til å være nøytrale eller negative, noe som er med på å forme om disse påvirkningene vil være risikofaktorer eller ikke. Jeg går ikke nærmere inn på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og risikofaktorer her, men legger ved en tabell som viser en oversikt over risikofaktorer for utvikling av alvorlige atferdsproblemer (Vedlegg 2: Risikofaktorer for utvikling av alvorlige atferdsproblemer).

I følge Ogden (2010), ser det ut til at det er foreldre- og familiepåvirkninger som er de viktigste potensielle risikofaktorene, deretter kommer påvirkninger fra venner og skolemiljø (Ogden, 2010). Jo flere risikofaktorer et barn utsettes for, jo større er sjansen for framtidige problemer. Barn som utsettes for to eller flere risikofaktorer har forhøyet risiko for å få problemer enn de som utsettes for en (Nordahl et al, 2011). I forhold til å vurdere faren for at barn skal fortsette med utfordrende atferd og få framtidige problemer, sier Ogden (2010) at det ikke er problematferden i seg selv som best kan predikere dette, men antallet samtidige risikofaktorer (Ogden, 2010).

I tillegg til at det eksisterer risikofaktorer som kan fremme utvikling av utfordrende atferd, finnes det også beskyttende faktorer som kan motvirke eller nøytralisere den negative effekten risikofaktorene kan ha, og bidra til å forhindre eller forminske utfordrende atferd.

Beskyttelsesfaktorer kan være av både individuell og miljømessig art, (Vedlegg 3: Beskyttende faktorer).

Flere undersøkelser har vist at beskyttelsesfaktorer kan gjøre barn mer motstandsdyktige mot både belastninger og stress, og predikere god utvikling til tross for høy risiko. Ingen vil unngå å bli utsatt for risiko, hverken fra seg selv eller fra miljøet. Det er viktig å huske at alle barn har sin egen individuelle sårbarhet og vil respondere ulikt både i forhold til risiko- og beskyttelsesfaktorer (Nordahl et al. 2011; Ogden, 2010).

Sørli (2000) hevder det er kombinasjonen og samspillet mellom barnets sårbarhet og motstandsdyktighet, og i hvilken grad barnet utsettes for risiko- og beskyttelsesfaktorer som vil være avgjørende for om utfordrende atferd oppstår eller ikke (Sørli, 2000).

## **2.2 FOREBYGGING I SKOLEN**

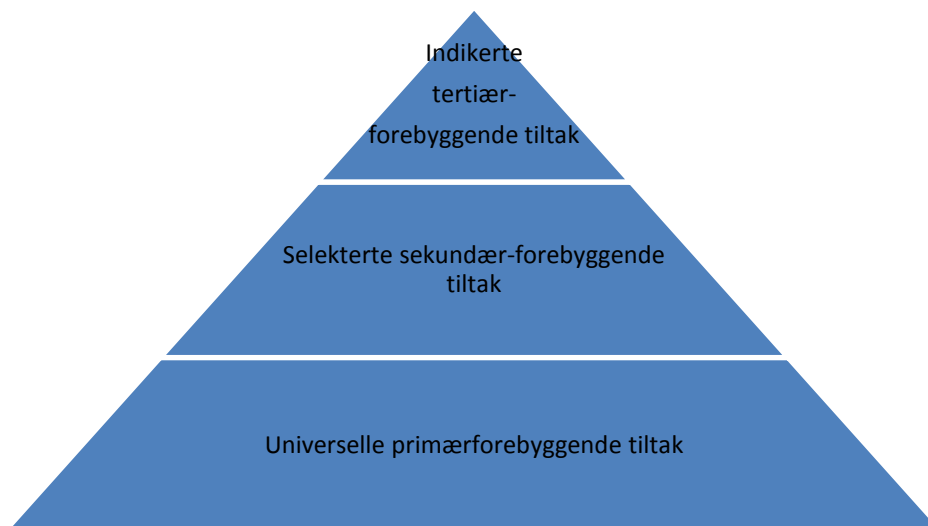
Gjennom Opplæringsloven og det nasjonale læreplanverket, Kunnskapsløftet (2006), er skolen pålagt å gi alle barn et trygt miljø, der elevenes læring og en positiv sosial utvikling skal være de styrende mål (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006).

For å kunne nå de styrende målene, er det i følge Arnesen og Sørli (2010) avgjørende med forebyggende arbeid i skolen, bygd på forskningsmessige grunnlag. Forskning viser at tidlig innsats på lavest mulig innsatsnivå er mest virksom i forhold til forebygging i skolen (Arnesen og Sørli 2010). Både NOU 2009:18 Rett til læring (2009), St.mld 16 (2006-2007)...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring og St.mld 18 (2010-2011)

påpeker behovet for tidlig innsats og forebygging for å forhindre eller begrense uønsket utvikling, og det slås fast at alle elever skal få mulighet til å realisere sitt læringspoensiale. Dette forutsetter at utdanningssystemene kan fange opp og følge opp, noe som kan sikres gjennom gode læringsmiljøer, tilpasset opplæring og tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2009; St.mld. nr. 16,2006-2007; St.mld 18, 2010-2011).

### 2.2.1 Tidlig innsats og ulike nivåer for forebygging

Innsatspyramiden viser forskningsbasert forebygging på tre ulike nivå, der tiltakene er tilpasset elevenes behov og risiko og bygger på prinsippet om tidlig innsats på lavest mulig innsatsnivå (Figur 1: Innsatspyramide) (Arnesen og Sørli, 2010). Disse nivåene og tiltakene blir også beskrevet som forebyggende tiltak i NOU 2009:18. Rett til læring (Kunnskapsdepartementet, 2009).



Figur 1: Innsatspyramide

Tidlig innsats på lavest mulig innsatsnivå innebærer at skolen først skal iverksette de universelle primærforebyggende tiltakene for alle, innenfor rammene av det ordinære tilbudet elevene får (Arnesen og Sørli, 2010). Målet er å nå flest mulig elever på dette nivået, og i følge Arnesen og Sørli (2010) vil tidlig innsats på det universelt primærforebyggende nivået redusere omkostningene både av menneskelige, tidsmessige og økonomiske ressurser. Elever med begynnende eller moderate problemer, og behov for tettere og mer individuell oppfølging, vil de komme inn i gruppen med selekterte sekundærforebyggende tiltak, ”Dinosauerskolen” er et slik tiltak. Når det settes inn tidlig innsats i dette nivået, kan en forhindre at problemene utvikler seg samtidig som de også reduseres. Når eleven har nådd

læringsmålene som settes i det selekterte nivået, avsluttes intervensjonene her, og eleven går tilbake til det universelle nivået igjen (Arnesen og Sørлие, 2010).

Viser eleven så omfattende atferdsmessige problemer at det universelle og selekterte tiltak ikke er tilstrekkelig, vil eleven komme inn i under indikerte tertiærforebyggende tiltak. Det vil kreves individuelle tiltak, ofte med behov for hjelp og støtte fra andre instanser enn skolen. Hensikten i dette nivået er å redusere problemene og forhindre at de blir værre og fastlåste. I dette nivået vil mål og tiltak være nedfelt i en individuell støtteplan, hvor de er individuelt tilpasset og intensive med daglig oppfølging (Arnesen og Sørлие, 2010).

Målet med tidlig innsats på selektert og indikert nivå, er både å forhindre at problemer utvikler seg ytterligere og at de reduseres. Ved måloppnåelse i forhold til dette, vil antallet elever på disse nivåene minske, og antallet på universelt nivå øke (Arnesen og Sørлие, 2010). For å kunne ivareta hver enkelt elev i forhold til deres ferdigheter og behov, er tidlig kartlegging også et viktig tiltak i innsatspyramiden, jfr. også St.mld 18 i forhold til tidlig kartlegging (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette skal gi grunnlaget for å kunne slå fast på hvilket nivå eleven til enhver tid befinner seg. I forhold til forebygging av utfordrende atferd skal det tilrettelegges og gjennomføres konkrete tiltak for å fremme ønsket positiv utvikling og hindre, stoppe eller redusere negativ utvikling. Elevene skal konkret bli vist og veiledet i forhold til positiv og akseptert atferd, og de skal trene på og lære blant annet sosiale ferdigheter og sinnekontroll. Videre skal det være jevnlig oppfølging der elevens utbytte av intervensjonen evalueres (Arnesen og Sørлие, 2010).

Gjennom en inkluderende tilnærming som beskrevet i Innsatspyramiden, skal den enkelte elevs individuelle behov for både faglig og psykososial støtte bli ivaretatt gjennom tiltak i de ulike nivå, og kan på denne måten være en vei mot elevenes styrking av både faglige og psykososiale ferdigheter (Arnesen og Sørлие, 2010).

### **2.3 EMOSJONELL KOMPETANSE**

Emosjoner, også betegnet som følelser, har vi allerede fra fødselen av og de kan være enten behagelige eller ubehagelige (Haugen, 2008). Følelsene våre kan styre oss mye i hverdagen i forhold til om vi kjenner oss trygge eller ikke. Flere teorier trekker fram trygghet og trygge relasjoner som grunnleggende for menneskenes utvikling. I følge både Spurkeland (2011) og Sørлие (2011) er trygghet og trygge relasjoner en forutsetning både for læring og utvikling (Spurkeland, 2011; Sørлие, 2011). Tilknytningsteorien påpeker også at trygghet må være på plass for å kunne frigjøre kapasitet til læring og utvikling, og at dette er spesielt viktig for de

sårbare elevene (Sørli, 2011). Maslow trekker i behovspyramiden fram trygghet som et grunnleggende behov som må dekkes før menneskene kan oppnå læring, utvikling og selvrealisering (Vedlegg 4: Maslows behovspyramide) (Maslows teorier. Om Maslows teorier med hovedvekt på hans kjente behovspyramide, 2004). Alle typer og grader av utfordrende atferd, hos seg selv eller hos andre elever i klassen, kan være en trussel mot elevenes læringsutbytte, deres psykososiale utvikling, trygghet og trivsel på skolen (Arnesen og Sørli, 2010).

### **2.3.1 Emosjonell modenhet og emosjonell intelligens**

I følge Spurkeland (2011) er emosjonell modenhet den største utfordringen i forhold til hvordan man samhandler med andre mennesker. Å ha emosjonell modenhet betyr at man har evne til å vise empati, at man har psykologisk bevissthet og emosjonell intelligens. Videre sier han at emosjonell intelligens er av betydning for å inneha en emosjonell modenhet. Emosjonell intelligens er noe som kan utvikles gjennom motivasjon, tålmodig trening og tilbakemeldinger (Spurkeland, 2011). Mayer og Salovey (1997) hevder emosjonell intelligens kan beskrives i 4 områder (Mayer og Salovey, 1997). Det første området handler om evne til både å registrere og uttrykke egne følelser. Spurkeland (2011) sier at for å kunne dette må man kunne gjenkjenne enkeltfølelser og skille følelser fra hverandre, for eksempel sinne og redsel som det kan være vanlig å forveksle. Man må kunne forstå intellektuelt hvilke følelser som er tilstede og i aktivitet, og hvordan man som menneske blir påvirket av disse følelsene. Evner man ikke å registrere og uttrykke egne følelser blir man ofte utydelige i kommunikasjonen med andre. Både motivasjon og engasjement skapes av følelser, og mye av vår atferd blir styrt av følelsesmessige drivkrefter (Spurkeland, 2011). Det andre området handler om evne til å benytte følelser for å tenke bedre. Gjennom å koble på følelser vil tankene våre styrkes og tydeliggjøres, og vår evne til å ta avgjørelser vil forbedres. Emosjonelt intelligente mennesker kan bruke følelsene sine bevisst i forhold til f.eks å styre unna situasjoner og oppgaver som vekker negative følelser og ubehag, på samme måte som de bevisst kan bruke sine positive følelser til å skape engasjement og oppsøke det positive. Kobler man følelser med tanke, gir det kvalitet i de mentale prosessene (Spurkeland, 2011). Det tredje området omhandler evne til å forstå både sine egne og andres følelser. Gjennom å forstå egne følelser har man et utgangspunkt i forhold til å kunne vise empati, og gjennom å forstå andres følelser viser vi empati. Gjennom å bruke emosjonelle ord og uttrykk og lytte til



andres emosjonelle språk, kan man få en intellektuell innfallsvinkel til dette området. Å kunne mestre dette området er viktig i forhold til å kunne lykkes i relasjoner (Spurkeland, 2011). Evne til å kunne håndtere både egne og andres følelser når en først har registrert at de er der, er det fjerde området i emosjonell intelligens. Det handler om å være klar over intensiteten, styrken og virkningen av følelser, hvordan de påvirker oss og andre både i øyeblikket og tiden framover. En emosjonelt intelligent person er klar over disse faktorene, og kan ha en stor styrke i å evne å regulere egne følelser gjennom enten å gi energi eller motstand til følelsen (Spurkeland, 2011).

Det vil være ulike faktorer som påvirker barns utvikling av emosjonell kompetanse. Barns selvoppfatning, attribusjon, opplevelse av mening og sammenheng er faktorer som kan være avgjørende for hvordan utviklingen forløper. Jeg vil nå redegjøre kort for disse områdene.

### **2.3.2 Selvoppfatning og attribusjon**

Selvoppfatning er oppfatningene man har om seg selv i forhold til selvverd, hva man mestrer og hvem man er, og er viktige forutsetninger i forhold til ens følelser, tanker, motiver og handlinger. Begrepet selvoppfatning kan ha mange aspekter og opptre ulikt i ulike roller og kontekster, og med sine ulike roller i hverdagen kan barn ha ulik selvoppfatning i de ulike kontekstene. Egenskapene som tillegges de ulike rollene, kan gjøres til gjenstand for vurderinger av andre (Skaalvik og Skaalvik, 2009). I følge Mead speiler vi oss i våre tolkninger av andre sin oppfatning av oss, og danner oss en oppfatning av oss selv gjennom dette (Berg mfl. 1975, Berger, 1969, Mead, 1974).

Psykologiske mekanismer i oss selv påvirker også vår selvoppfatning. Måten vi forklarer årsaker til egen atferd, selvattribusjon, har betydning både for vår selvoppfatning og forventning om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Mennesker som har erfaringer med å mislykkes og som kjenner seg hjelpeløse, har en tendens til å attribuere nederlag til faktorer hos seg selv (Ask og Gorseth, 2004). Skaalvik og Skaalvik (2009) hevder at selvoppfatningen vi har påvirker attribusjonsmønsteret vårt, som igjen vil påvirke selvoppfatningen vår, og at dette vil være en sirkulær prosess (Skaalvik og Skaalvik, 2009).

Å bli møtt med anerkjennelse, spesielt fra betydningsfulle andre som foreldre, venner og lærere, har betydning for hvordan vår selvoppfatning utvikles. Å bli møtt med anerkjennelse vil si at man blir respektert for den man er og at man får "eie" sine egne følelser, tanker og opplevelser. Gjennom å bli verdsatt for den man er, vil man føle seg respektert, sett og forstått, som igjen vil styrke vår selvfølelse og selvoppfatning (Olsen og Traavik, 2010).

Anerkjennelse innebærer også at man evner å skille mellom egne og andres følelser, og at man er bevisst at den andres opplevelser ikke nødvendigvis er lik sin egen.

Ulike faktorer kan virke inn på utviklingen av barns selvoppfatning. Selvoppfatning kan være både en risikofaktor og en beskyttelsesfaktor hos barn, dette avhenger av om den er god eller ikke (Haugen, 2008).

### **2.3.3 Mening og sammenheng**

Antonovsky (1987) sin teori om salutogenese (Sense of Coherence) setter fokus på hvilke faktorer som gir muligheter, helse og livskvalitet og hvilke faktorer som demper eller fjerner risikofaktorer. En viktig faktor i salutogenesen er i følge Antonovsky (1987), opplevelsen av mening og sammenheng i tilværelsen. Han hevder det er tre faktorer som kan bidra til dette: 1. Å forstå sin egen situasjon. 2. Å ha en tro på at en kan finne løsninger. 3. Å finne en god mening i å forsøke å finne en løsning. Disse faktorene er nært knyttet til hverandre, men den siste ser ut til å være avgjørende for de andre to (Antonovsky, 1987 i: Olsen og Traavik, 2010).

I følge Spurkeland (2011) er læring en emosjonell-kognitiv mental prosess. Mennesker opplever både mestring, nederlag og endring gjennom læring. Dette blir ledsaget av våre følelser, og det emosjonelle kobles til det kognitive. Følelser spiller på den måten en stor rolle som forsterkere både i læring og hukommelse, og vil motivere oss til å gå videre eller være et hinder for oss til å gå videre. Hvis man skal etablere ny atferd, må man jobbe kognitivt med å hindre den eksisterende atferden i å ta plass. Spurkeland (2011) påpeker videre at emosjonell utvikling trenger lang tid og mye øving for å gi resultater (Spurkeland, 2011).

## **2.4 SOSIAL KOMPETANSE**

Sosial kompetanse er et begrep som blir mye brukt, og det finnes mange ulike definisjoner av dette begrepet. For å få mest mulig helhet skal jeg nå se på to definisjoner.

Weissberg og Greenberg (1998) definerer sosial kompetanse som ”barns kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd for å lykkes med sosiale oppgaver og utvikle seg positivt” (Weissberg og Greenberg, 1998). Ogden (2010) sier at gjennom denne definisjonen fremheves det at for å kunne lykkes med sosiale oppgaver og å utvikle seg positivt, må barn være istand til å integrere de ulike komponentene tenkning, følelser og atferd. De må kunne

forstå og analysere situasjoner, sette seg egne mål, løse problemer og de må kunne tilegne seg ferdigheter som gjør det mulig for de å nå sosiale mål. Dette er det mest sentrale i denne definisjonen (Ogden, 2010). Ogden (2010) har sett på ulike definisjoner av dette begrepet, og oppsummert definerer han 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, 2010, s. 207).*

Ogden (2010) poengterer at denne definisjonen legger vekt på at sosial kompetanse er funksjonell både i forhold til hvordan barn tilpasser seg omgivelsene og i forhold til hvordan barn selv påvirker omgivelsene for å dekke egne sosiale behov (Ogden, 2010). Videre poengterer han at sosial kompetanse ikke nødvendigvis er det samme som sosialt ønsket atferd eller tilpasset atferd. Sosialt kompetente barn kan også oppfattes som vanskelige fordi de i tillegg til å tilpasse seg normer og regler også kan hevde sine egne meninger og rettigheter, de kan sette seg sosiale mål som ikke samsvarer med mål andre har og de kan uttrykke uenighet og motstå gruppepress (Ogden, 2010).

#### **2.4.1 Sosiale ferdigheter**

Skillet mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter er ofte uklart i forskningslitteratur (Ogden, 2010). Sosiale ferdigheter beskrives av Schneider (1993) som delkomponenter i sosial kompetanse. Kompetansen handler om å ha kunnskap om hva en skal gjøre når, og kunne velge hvilke ferdigheter en skal benytte (Schneider, 1993). Elliott og Gresham (2008; 1991) sier de fleste barn er disponert for å kunne utvikle seg sosialt. Likevel må sosiale ferdigheter læres, og barn må være motiverte for å ta i bruk ferdighetene. Sosial ferdighetslæring skal lære barn praktiske ferdigheter som gjør de mere kompetent til å samhandle med andre (Elliott og Gresham, 2008; 1991).

Gresham og Elliott (1990) grupperer sosiale ferdigheter inn i fem dimensjoner i Social Skills Rating System (SSRS), der de ser på samarbeid, empati, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet som de fem sosiale ferdighetsdimensjonene (Gresham og Elliott, 1990). Michelson mfl. (1983) sier sosiale ferdigheter læres gjennom observasjon, øvelse og

tilbakemelding, og at sosiale ferdigheter består av spesifikk og konkret atferd, både verbal og nonverbal. Sosiale ferdigheter omfatter både det å ta initiativ og å respondere på måter som gir ønsket resultat i gitte situasjoner. Videre sier Michelson mfl. (1983) at sosiale ferdigheter øker mulighetene for å få sosial bekreftelse, at ferdighetene er interaktive og at de både er tilpasset situasjonene og påvirkes av kjennetegn i det aktuelle miljøet (Michelson mfl. 1983). Gresham mfl. (1987) påpeker at sosial ferdighetsundervisning er en forutsetning om elever med spesielle behov skal inkluderes i skolen (Gresham mfl., 1987).

I forholdet mellom utfordrende atferd og sosial kompetanse viser flere studier at det er en systematisk sammenheng mellom disse. Barn som viser god sosial kompetanse, viser få atferdsproblemer, mens barn med mye utfordrende atferd som oftest kjennetegnes av manglende sosiale ferdigheter og fungerer dårlig sosialt (Sørli, Amlund-Hagen og Ogden, 2008; Lindberg, 1998). For at elever med svake læringsforutsetninger skal bli inkludert i ordinære klasser og skoler, har det vist seg at sosial kompetanse er like viktig som skolefaglig kompetanse (Gresham, 1988). Forskning viser også at det er sammenhenger mellom emosjonell og sosial utvikling og faglig utbytte. Det viser at faglige prestasjoner økte med 11% etter opplæring og trening i emosjonell og sosial læring. Det ble også funnet forbedringer i form av bedre ferdigheter i samhandling, mindre uro og engstelse og mindre disiplinproblemer (Durlak og Weissberg, 2007).

## **2.5 LÆRINGSTEORIER**

Det er utviklet mange programmer og metoder for sosial ferdighetslæring, noe jeg vil komme tilbake til i avsnittene ”Lovende tiltak” og ”De utrolige årene og Dinoskolen”. Først vil jeg redegjøre for læringsteorier jeg finner aktuell.

Det finnes ulike teorier om barns utvikling, og hvordan og hvorfor barn utvikler seg slik de gjør. Det er et omfattende område med mange og varierte påvirkninger som kan bidra til at barn får vansker eller at de klarer seg fint, og med dette som grunnlag vil det være nødvendig å kombinere flere teorier. ”De utrolige årene” og ”Dinoskolen”, som jeg skal se på videre i oppgaven, tar blant annet utgangspunkt i sosial interaksjons læringsteori og sosial-kognitiv læringsteori, og med grunnlag i dette vil jeg kort redegjøre for disse to her. Utviklingsøkologi med hovedvekt på miljøets påvirkning er også et utgangspunkt for ”De utrolige årene” og

”Dinosauruskolen”. Denne teorien har jeg omtalt i avsnittet ”forklaringer på utfordrende atferd”, og redegjør derfor ikke nærmere om denne her.

Sosial interaksjons læringsteori er formulert av Gerald Patterson og omhandler hvordan barn gjennom tidlige erfaringer i familien lærer seg antisosial atferd (Patterson, 2002). Selve fundamentet i teorien er at det i samspillet mellom barn og foresatte foregår en gjensidig påvirkning og kontroll, og at kvaliteten på samspillet gjennom denne læringsprosessen har betydning for om barnet utvikler antisosial atferd (Nordahl et.al, 2011 og Ogden, 2010). Ogden (2010) sier at ettersom den negative atferden er lært, kan den også forebygges eller avlæres gjennom læringsbaserte tiltak (Ogden, 2010). Når et barn utvikler negativ atferd, må både barnets og den voksne sin atferd endres. De voksne må lære å kartlegge barnets prososiale atferd, og systematisk oppmuntre og rose denne atferden. Involvering av skole og barnehage i denne prosessen vil også være viktige elementer for å lykkes på sikt (Nordahl et al, 2011).

I sosial-kognitiv læringsteori blir barnets utvikling betraktet som et resultat av den interaksjonistiske samhandlingen mellom barnets atferd, forhold i omgivelsene rundt barnet og barnets indre personlige forhold, som er de kognitive, emosjonelle og biologiske forhold (Bandura, 1997). Barnets tenkning påvirker dets atferd, samtidig som miljøet påvirker både barnets tenkning og atferd (Ogden, 2010). Barnet kan lære atferd fra menneskene rundt seg, for eksempel fra foreldre, jevnaldrende og lærere. Læringen kan svikte om disse viser antisosial atferd eller om de ikke behersker ønskede ferdigheter (Nordahl et al, 2011). Av de indre personlige forholdene vil barnets forventninger om egen mestring påvirke både deres oppførsel og læring i skolen.

Bandura (1977) skiller mellom innlæring av sosiale ferdigheter og praktisering av de (Bandura, 1977). Sosiale ferdigheter som innlemmer tankemessige prosesser, legges til grunn i sosial-kognitiv læringsteori. Selvkontroll og empati er egenskaper som vektlegges i sosial-kognitiv læringsteori, og sosiale ferdigheter vil omfatte både det å kunne ha kontroll over egne impulser og det å kunne vise hensyn til andre mennesker (Nordahl et el, 2011). Barn som har mangler i forhold til kognitive prosesser, bør ut fra denne teorien få opplæring som bygger opp barnets sosiale og kognitive ferdigheter gjennom strukturert trening (Nordahl et al, 2011). I følge sosial-kognitiv læringsteori skal økte sosiale ferdigheter fremme prososial atferd og hemme utfordrende atferd, og på sikt antas det at faglige prestasjoner i skolen også kan forbedres fordi den negative atferden byttes ut med en atferd som passer bedre til skolens

krav til konsentrasjon og ro (Nordahl et al, 2011). Det er utviklet mange skolebaserte program med dette som formål (Ogden, 2010). Det finnes sosial-kognitive programmer som bygger på denne teorien, og som vektlegger læring av blant annet selvkontroll, interpersonlig problemløsning, kreativ tenkning m.m (Ross, Fabiano og Ross, 1986; Goldstein, 1999; Gresham, 1986).

## **2.6 LOVENDE TILTAK**

Norske skoler benytter seg i dag av flere ulike tiltak og programmer for å forebygge og redusere problematferd og videreutvikle læringsmiljøet. Forskningsrapporten ”Forebyggende innsatser i skolen, 2006”, utarbeidet av en forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet, viser at den faglige kvaliteten på mange av disse varierer mye (Utdanningsdirektoratet, 2006). Forskergruppen vurderte 39 programmer, og satt igjen med 13 programmer de kunne anbefale til bruk i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Med hensyn til de gitte rammer i denne oppgaven går jeg ikke inn på programmene her, men legger ved en oversikt over disse (Vedlegg 5: Program med dokumenterte resultater).

En metaanalyse av 249 evalueringsstudier av psykososiale tiltaksprogrammer i skolen, viser at det er de skoleomfattende, systematiske og primærforebyggende programmene som er mest virksomme. De retter seg mot alle elevene på en skole, og involverer alle ansatte (Arnesen og Sørli, 2010). Arnesen og Sørli (2010) fremhever viktigheten av at barn, og spesielt de mest risikoutsatte ikke må bli utsatt for tiltak man ikke kjenner virkningen av, og poengterer at forskning bør veilede praksis i langt større grad enn det som gjøres i dag (ibid). I følge internasjonal tiltaksforskning er det både noen familie- og nærmiljøbaserte tiltaksmodeller (Norges Forskningsråd, 1998) og noen skolebaserte tiltaksmodeller (Sørli, 2000) som framstår som mest lovende i forhold til atferdsproblematikk (Norges Forskningsråd, 1998; Sørli, 2000). ”PMTO-modellen” (”Parent Management Training, Oregon-modellen”) er et eksempel på familiebasert tiltaksmodell, mens ”De utrolige årene” er et eksempel på en tiltaksmodell som er både familie- og skolebasert (Nordahl et al, 2011). I denne oppgaven ser jeg nærmere på ”De utrolige årene”, og spesifikt på ”Dinosauruskolen” som er en del av dette tiltaksprogrammet, og vil derfor ha fokus på dette videre.

## **2.7 ”DE UTROLIGE ÅRENE” OG ”DINOSAURSKOLEN”**

”De utrolige årene” er et amerikansk program, utviklet av psykolog Carolyn Webster-Stratton, basert på forskning ledet av ”The Parenting Clinic” ved University of Washington (Webster-Stratton, 2007). Programmet er både forebyggende og behandlende og retter seg mot barn fra 3-8 årsalderen som viser problematisk atferd (Nordahl et al, 2011). I Norge er ”De utrolige årene” et av de programmene for behandling og forebygging av atferdsproblemer som er anbefalt av skole- og helsemyndighetene og som finansieres av Sosial- og helsedirektoratet (Webster-Stratton, 2007). Programmet er veldokumentert, og evalueringer av ”De utrolige årene”, som er gjort både i England, USA og Canada viser både en nedgang i barns aggressive atferd på 20-60 prosent og positive foreldreeffekter. Effekten er påvist å vare fra ett til syv år (Nordahl et al, 2011). I Norge ble det gjennomført en evaluering av programmet fra 2001 til 2004. Denne viste gode og sammenlignbare resultater med forskningen som var gjort både i England og USA (Webster-Stratton, 2007).

Det er også gjennomført studier som viser at effekten av ”De utrolige årene” som forebyggingsprogram vil være klart størst om både foreldre-, skole- og barneprogrammet blir brukt samtidig (Webster-Stratton & Hammond, 1997; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004).

Programmet er også vurdert av den amerikanske psykolog- og psykiaterforeningen til å være empirisk støttet, dvs at praksis støtter teorien og at programmet kan betegnes å være empirisk forskningsmessig underbygd. Teoretisk bygger programmene i stor grad på Gerald Pattersons sosiale læringsteori. Det benytter seg også av sosial-kognitiv læringsteori for å korrigere barns atferd og foreldres og læreres respons på barnets atferd. Barn med utfordrende atferd får da trening i og mulighet til å utvikle sosial-kognitive ferdigheter som kan hjelpe de å forstå samhandlingsproblemer, slik at de kan unngås, reduseres eller løses. Det jobbes direkte med barnets atferd for å øke ønsket atferd og redusere uønsket atferd. Programmene beskrives derfor som atferdsbasert (Smith, 2004). I tillegg til dette bygger også ”De utrolige årene” på utviklingspsykologisk kunnskap, dvs at valg av aktiviteter, mål og metoder er tilpasset barnets forutsetninger og alder (Mørk, 2003). Den metodiske tilnærmingen i gruppene baserer seg også på anvendt atferdsanalyse, teori om sosialpsykologiske gruppeprosesser og familierapi (Ogden, 2010, Webster-Stratton, 2007).

”De utrolige årene” har både foreldreprogram, lærerprogram og barneprogrammet ”Dinosaurskolen”. Det er utviklet selvstendige manualbaserte programkomponenter for hver

av disse programmene. Disse inneholder mål, metoder og tema for programmene, samt praktiske spørsmål, planer og sjekklister for hver samling og sertifisering (Webster-Stratton, 2004). De ulike programmene kan kjøres hver for seg eller samlet. Alle programmene er organisert som strukturerte gruppetilbud og ledes av to spesialutdannede og sertifiserte gruppeledere. Programmene retter seg mot risikofaktorer både hos foreldre og barn. De har en felles målsetting om å styrke barn, foreldre og læreres kompetanse for å kunne forebygge og behandle atferdsproblemer hos barn (Nordahl et al, 2011). Hvert enkelt av programmene har i tillegg sine egne målsettinger utifra sin målgruppe. Lærerprogrammet og foreldreprogrammet i ”De utrolige årene” har ikke fokus i min oppgave, og med bakgrunn i dette legger jeg ved skissering av disse kun som vedlegg (Vedlegg 6: Lærerprogrammet i ”De utrolige årene” og Vedlegg 7: Foreldreprogrammet i ”De utrolige årene”). Barneprogrammet ”Dinosauerskolen” er hovedfokuset i denne oppgaven og jeg vil derfor redegjøre nærmere for det.

### **2.7.1 ”Dinosauerskolen”**

”Dinosauerskolen” er opplæringsprogrammet for barn fra 4 til 8 år. Dette programmet kan brukes som et selektivt forebyggingsprogram for barn i risikozonen. ”Dinosauerskolen” kan gjennomføres enten i barnehage- eller skoletiden eller som et ettermiddagstilbud, det kan være i en liten gruppe eller i en klasse/avdeling. Programmet kan også brukes som et behandlingsprogram i en klinisk setting ved en dagavdeling, med barn som har fått diagnoser som for eksempel opposisjonell forstyrrelse, oppmerksomhetsforstyrrelse, atferdsforstyrrelse eller sosial isolasjon (Nordahl et al, 2011). Med hensyn til gitte rammer i denne oppgaven ser jeg kun nærmere på opplæringsprogrammet for smågrupper i skolen, da dette er fokuset i min studie.

Hovedmålet for programmet er å fremme barnas positive selvoppfatning og deres sosiale og emosjonelle kompetanse og gjennom dette øke ønsket atferd og redusere uønsket atferd (Webster-Stratton, 2004). Beskrivelser av de mer spesifikke målsettingene ligger vedlagt (Vedlegg 8: Mål for barns deltakelse i Dinosauerskolen).

Opplæring av sosiale ferdigheter som emosjonell kompetanse, empati, positive ferdigheter i kommunikasjon, strategier i problemløsning, sinnekontroll og atferd som fremmer læring blir vektlagt i programmet. I formidling av sosiale ferdigheter til barn i denne aldersgruppen må metodene og prosessene tilpasses barnas læringsstiler, deres kognitive utviklingsnivå og deres temperament. Bruk av videovignetter og hånddukker i barnestørrelse for å modellere god atferd viser seg å være effektive metoder, sammen med rollespill, øvelser og positiv



forsterkning. Disse metodene stimulerer barna til både å snakke om og vise ulike tanker, følelser og løsninger, og gjennom dette få øvelse i grunnleggende sosiale ferdigheter og opplevelse av nye perspektiver. Hånddukkene appellerer til barnas fantasi, og utgjør en viktig del i forhold til programmets suksess. De blir fort virkelige for barna og blir derfor effektive rollemodeller. Små barn er fasinert av hånddukkene og vil lettere kunne snakke med de enn med en voksen om følelsesmessige eller konfliktfylte temaer. Hver dukke har sitt særpreg og sin rolle (Vedlegg 9: Kort presentasjon av noen av hånddukkene i Dinoskolen). Både hånddukkene og gruppelederne har bevissthet i forhold til å forsterke positiv atferd og innsats hos barna, noe som går igjen som en rød tråd gjennom hele programmet (Webster-Stratton, 2004).

For å kunne gi disse barna, som kan ha en krevende og utfordrende atferd, et trygt miljø der de kan lære og utvikle seg, må gruppelederne være kompetente til å behandle denne atferden på riktig måte. Gruppelederne skal ha grundig opplæring i programmets tema, metoder og gruppeprosesser, og de skal sertifiseres som gruppeledere i dette programmet. Bruk av forskningsbaserte strategier for gruppeledelse er viktig for å kunne gi et vellykket tilbud for barn med utfordrende atferd. Bruk av belønningssystemer og tenkepauser er eksempler på slike strategier gruppelederne bruker i "Dinoskolen" (Webster-Stratton, 2004).

For å kunne generalisere ferdighetene barna lærer til arenaer barn befinner seg i hverdagen og for å kunne fremme varige ferdigheter, skal gruppelederne samarbeide med foreldre og lærer/SFO-ansatte gjennom hele prosessen, både for å utforme mål og utvikle atferdsplaner for barna, informasjon og oppsummeringer underveis. Barna får også hjemmelekser de skal gjøre sammen med foreldre hver uke, noe som også skal hjelpe foreldrene til å forstå og lære det samme som barna deres lærer (Webster-Stratton, 2004).

Gruppesamlingene har en fast plan og struktur og er likt oppbygd fra gang til gang. Hver samling starter med ankomst og en gjennomgang av hjemmeaktiviteter, før det blir gruppediskusjon av nytt tema, videovignetter og øvelser. Etter dette følger en spisepause, hvor gruppelederen bruker tid til å forsterke og rose prososial atferd der og da og hvordan barna bruker nye ferdigheter i hverdagen sin. Etter spisepausen følger smågruppeaktiviteter som har sammenheng med temaet i samlingen. Barnas innsats og prososiale atferd blir forsterket gjennom hele samlingen ved at de får ros og belønningsbrikker eller lignende. Når barna har oppnådd et visst antall belønningsbrikker, venter en belønning. Samlingen avsluttes med

gjennomgang av det som er gjort, hva som skal gjøres til neste gang og med positive tilbakemeldinger fra dagens samling til alle.

Ulike tema blir belyst og jobbet med gjennom hele programmet for at barna skal kunne nå de satte mål. Det er tema som tar for seg det å få venner, lære regler, oppdage og forstå følelser, problemløsning, kontrollere sinne, være gode venner og snakke med venner (Vedlegg 10: Tema i Dinoskolen) (Webster-Stratton, 2004).

## **DEL 3**

### **3.0 METODE**

Alle mennesker gjør seg opp tanker og meninger hver dag på grunnlag av både samtaler, tekster vi leser og observasjoner vi gjør mer eller mindre hele tiden. Vi opplever virkeligheten gjennom intuisjon, og kommer utfra dette fram til subjektive og tilfeldige tolkninger av mange sanseinntrykk som vil være vanskelig for andre å etterprøve. Gudmundsdøttir (1991) sier at det som skiller forskning fra det dagligdage og ”mannen i gata”, er at forskeren systematisk bruker teorier både i tilnærmingen til omgivelsene og for å begrunne sine tolkninger (Gudmundsdøttir, 1991). For å gjøre observasjoner og subjektive tolkninger til mere enn allmenn kunnskap, kreves en metodisk tilnærming. En metode vil da bli både en fremgangsmåte og et redskap for å kunne løse problemer og for å kunne komme fram til ny kunnskap (Holme og Solvang, 1996). Det skilles i hovedsak mellom tre metodiske tilnærminger; historisk, kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode.

Den historiske forskningsmetoden preges av at det skal samles inn kilder fra fortiden for å kunne rekonstruere den og finne meningsfulle sammenhenger i samfunnsmessige kontekster. Den historiske forskningen skal være diakron, dvs at den skal være rettet mot utvikling over tid. Problemstillingen i historisk forskning skal ha utgangspunkt i nåtiden, og det historiske perspektivet skal være en hjelp til å forklare ulike fenomen. Målet er å utvide vår kunnskap, enten gjennom å få ny kunnskap om fortiden eller gjennom å korrigere den eksisterende kunnskapen. (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011).

Det som kjennetegner den kvantitative forskningsmetoden er at undersøkelsene går i bredden i store utvalg, der målet er å registrere sammenlignbar og strukturert informasjon om tilstander, forekomster og frekvenser for å finne årsaksforklaringer og sammenhenger i en populasjon. Det benyttes tall i datamatriksen, som analyseres ved hjelp av statistiske analyseteknikker. Kvantitativ forskning dreier seg om hvor mange, og forskerne jobber ofte med få variabler og mange kasus (Ringdal, 2007). Denne type forskning er basert på subjekt-objekt forhold mellom forsker og informant, der forskeren er tilskuer og fenomenene eller personene som studeres ses på som objekter.

Kvalitativ forskningsmetode kjennetegnes ved at man går i dybden av et lite og relativt ensartet og geografisk begrenset felt. Forskeren har nærhet til informantene og forskningsfeltet, der en gjør datainnsamlinger til bruk i forskningen, og forskeren regnes som det viktigste forskningsinstrumentet. Deltagerobservasjon og intervju regnes som de mest

grunnleggende datainnsamlingsmetodene. Det er først og fremst informantenes opplevelser, erfaringer og virkelighet som skal fram. Et viktig mål for kvalitativ forskning er å benytte seg av og beskrive menneskers erfaringer og praksisteori for å få fram det usynlige, finne mening og forståelse for fenomenet man forsker på. Systematisk bruk av teori er sentralt i alle faser i forskningsprosessen. Det er også et mål å belyse og gjøre kunnskapen bevisst slik at andre også kan lære av den (Moen og Karlsdøttir, 2011).

Vi kan se både likheter og ulikheter mellom de ulike forskningsmetodene. I følge Kleven (2011) er det i dag forståelse for at metodene har både sterke og svake sider, og at de derfor godt kan brukes noe sammen og utfylle hverandre (Kleven, 2011).

### **3.1 FORSKNINGSFORMÅL OG VALG AV METODE**

Første steg i en forskningsprosess vil være tematisering, dvs å presisere hvilket tema man skal undersøke. Det vil her være viktig å svare på spørsmål om hva som skal studeres, hvorfor og hvordan det skal studeres (Kvale, 1997). Denne masteroppgaven har følgende problemstilling som utgangspunkt:

*Hvordan oppleves en elev med utfordrende atferd sitt utbytte av deltakelse i "De utrolige årenes" "Dinoskolen" – forebygging, med fokus på opplæring og utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.*

Utfordrende atferd ser ut til å være en av de største utfordringene i grunnskolen i dag. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å finne ut om opplæring i sosial og emosjonell kompetanse gjennom deltakelse i "Dinoskolen" kan være forebyggende i forhold til utfordrende atferd hos elever i grunnskolen. Mitt fokus vil være å forsøke å få forståelse for en spesifikk elevs subjektive opplevelse av å ha deltatt i "Dinoskolen".

For å få tak i informasjon som kan gi meg innsikt i problemstillingen min, har jeg behov for en fyldig beskrivelse av fenomenet jeg skal studere, og velger derfor en kvalitativ forskningsmetode. Denne metoden er basert på en kompleks helhetsforståelse av virkeligheten der det sentrale er å gi fyldige beskrivelser av individers oppfatninger og virkelighetssyn, kontekster og aktiviteter (Gudmundsdøttir, 1991; Ringdal, 2007). Kvalitativ forskningsmetode søker å gå i dybden og har fokus på mening og betydning, hovedsaklig ved hjelp av tekstdata (Thagaard, 1998). Denne metoden baserer seg også på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og informant, noe som gjør at begge parter vil påvirke forskningsprosessen. Forskeren

vil være et instrument for datainnsamlingen, den vil søke en nærhet til fenomenet som skal studeres og tar utgangspunkt i relativt små utvalg (Ringdal, 2007).

Jeg har valgt å bruke intervju som hovedmetode for datainnsamlingen. Jeg vil da få mulighet til å få en fyldig beskrivelse av, og innsikt og forståelse for informantens opplevelse av å delta i ”Dinosauerskolen”. Jeg vil stille åpne spørsmål slik at informanten får mest mulig rom for å uttrykke sine tanker og opplevelser, og jeg vil kunne eksplorere utsagnene videre. På denne måten vil informantens stemme tydeliggjøres, noe som ville vært vanskelig om jeg skulle benyttet et strukturert spørreskjema med fordefinerte svar, slik en kvantitativ undersøkelse ville anvendt. Skal jeg kunne forstå mine funn, må de fortolkes. Jeg vil bidra til å skape refleksjon rundt temaet, og vil drøfte funnene jeg gjør opp mot teori og empiri og på denne måten få et bredest mulig bilde av temaet.

### **3.1.1 Ulike retninger innen kvalitativ metode**

Kvalitativ metode inneholder flere ulike retninger, og forskningsprosjektet mitt inneholder elementer fra flere. Jeg benytter dybdeintervju for å få tak i informantens tanker og opplevelser omkring det å ha deltatt i ”Dinosauerskolen”. Jeg har et strategisk utvalg, det vil si at informanten min er plukket ut av gruppelederen i den aktuelle ”Dinosauerskolen”. Dette er gjort for å få tilgang til en informant som har evne til å verbalisere sine opplevelser og erfaringer. Jeg har skaffet meg et solid teoretisk bakteppe angående ”De utrolige årene” og ”Dinosauerskolen” i forkant av både utarbeidelse av intervjuguiden og til selve gjennomføringen av intervjuet. Jeg fikk også tilgang til og mulighet til å studerte både videoklipp fra gjennomførte samlinger og til alt materiale som ble benyttet gjennom hele programmet. Jeg hadde også samtale med gruppeleder for å få litt informasjon om informant og om hvordan de gjennomførte programmet.

Det teoretiske bakteppet vil belyse mine funn teoretisk. Prosjektet mitt vil på denne måten ha elementer fra den fenomenologiske tilnærmingen. Det at jeg hadde en kontaktperson for å få tak i informant til prosjektet mitt, er typisk for etnografisk tilnærming. I forskningsprosjektet mitt skildrer jeg en elev og under dataanalyse og fremstilling av materialet blir eleven beskrevet, materialet blir sortert etter meningsinnhold og jeg forsøker å finne essensen i det gjennom mine tolkninger. Dette er typisk for kasusstudier. Av dette ser vi at dette forskningsprosjektet ikke kan kategoriseres innenfor bare en retning innen kvalitativ forskning, men at det har elementer fra både fenomenologi, etnografi og kasusstudier (Creswell, 1998).

### 3.2 UTVALG

I forkant av prosjektet var jeg opptatt av at fokus skulle være på barneperspektivet, jeg ville forsøke å forstå barns subjektive opplevelse av å være med i ”Dinosauruskolen”. En grunnleggende premiss som lå til grunn for mitt utvalg for å besvare problemstillingen i oppgaven, var at det måtte være elever som hadde atferd som voksne opplevde som utfordrende, og som på bakgrunn av dette hadde deltatt på ”De utrolige årenes” barneprogram ”Dinosauruskolen”. I utgangspunktet hadde jeg sett for meg tre elever jeg skulle bruke som informanter for å få mer bredde i datamaterialet enn om jeg hadde en, og også for å triangulere som en kvalitetssikring. Jeg gikk mange runder med meg selv i forhold til antallet elever som informanter, og jeg diskuterte mye med min veileder. Hva var det jeg ville oppnå med studien? Om jeg hadde to eller tre elever som informanter ville det likevel være for få til å kunne generalisere og komme med påstander. Det var heller ikke bredden jeg var ute etter i denne oppgaven, jeg ønsket å gå skikkelig i dybden på temaet og få en forståelse for hvordan barn kan oppleve utbytte og deltakelse i et slikt program. Med bakgrunn i dette kom jeg fram til, i samråd med min veileder, at jeg skulle ha bare en elev som informant. Informasjonen jeg fikk ville uansett ikke være tilstrekkelig til å kunne si noe generelt om hva barn opplever ved å være med i dette programmet, men den kan gi oss et bilde av hvordan akkurat denne eleven opplevde det. Kanskje kunne vi også få forståelse for at flere barn kan ha lignende opplevelser som informanten, og bli mere bevisst barns egne subjektive opplevelser og tanker, og se verdien i at barn blir sett og hørt?

I tillegg ønsket jeg å ha kontaktlærer som informant for å komme med sine opplevelser av dette barnets utbytte av deltakelse på ”Dinosauruskolen”. Jeg har vært veldig i tvil om dette også, da jeg hele veien har vært fast bestemt på å at barneperspektivet skal være fokus. Jeg kom likevel fram til at jeg skulle benytte kontaktlærer som informant, men da bare for eventuelt å fylle ut om det var områder det ble vanskelig for eleven å si noe om. Jeg endte til slutt opp med at eleven ble min hovedinformant. Kontaktlærer ble en informant jeg skulle benytte om det ble behov, i tillegg til at jeg skulle bruke opplysninger fra uformell samtale med gruppeleder for ”Dinosauruskolen”, for å gi beskrivelsene jeg fikk av informanten i forkant.

Gruppeleder for ”Dinosauruskolen” bistod i arbeidet med å rette forespørsler og ordne nødvendige tillatelser slik at jeg kunne gjennomføre intervjuene med elev og kontaktlærer. Å få tildelt informant gjennom gruppelederen kan være en ulempe, da hun kan foreslå en deltaker hun subjektivt ser har hatt positivt utbytte av deltakelsen til fordel for deltakere med et

annet utbytte. Jeg kunne likevel ikke finne en annen måte å løse dette på, men tar med meg dette utgangspunktet videre i analysearbeidet.

Jeg fikk tildelt en elev som gikk i 3. klasse. Hun hadde deltatt på ”Dinoskolen” ett år tilbake i tid. Gruppeleder og jeg avtalte tid for elev-intervju. I intervjusammenhengen var det viktig for meg at eleven ikke skulle gå glipp av noe som var viktig for henne på skolen eller på sfo, likeledes at det heller ikke var for sent på dagen slik at hun var sliten. Jeg fikk et uformelt møte med eleven da jeg var innom skolen for å prate med gruppeleder, slik at vi fikk hilst på hverandre. Hun var sammen med sine venner, hadde mye å fortelle om og vi fikk kontakt med en gang. Dette var greit å henvise til når vi skulle gjennomføre intervjuet. Elevens kontaktlærer var positiv til å stille opp som informant. Jeg bestemte meg for å gjennomføre og bearbeide intervjuet med eleven før jeg avtalte tid med kontaktlærer, dette for å se hvordan behovet ville bli. Kontaktlærer ble informert om dette via gruppeleder. Jeg kontaktet kontaktlærer selv via telefon i forkant av intervjuet for å bekrefte om hun fremdeles ville stille og for å bekrefte tidspunktet.

### **3.3 OBSERVASJON**

I intervju med barn, er en av de største utfordringene å ivareta barnets individuelle integritet og styrke deres selvfølelse (Eide og Winger, 2011). Intervjueren skal hele tiden ha mere fokus på å verne barnet enn å skaffe ”gode data”, og barnet skal sitte igjen med positive erfaringer etter intervjuet. Dette forplikter intervjueren til å kvalifisere seg best mulig til å kunne møte barnet med en anerkjennende kommunikasjon og skape gode opplevelser for barnet (Dalen, 2011; Eide og Winge, 2011).

I tillegg til å lese litteratur og forskning om ”De utrolige årene”, ”Dinoskolen” og intervju med barn / barn som informanter, søkte jeg om tillatelse til å få se på video-opptak av ”Dinoskole-samlingene” informanten min deltok i. Etter å ha fått tillatelse fra NSD og alle involverte (foreldre til elever i gruppa, gruppeleder, lærere og rektor) fikk jeg tilgang til dette videomaterialet. Jeg gjennomførte videoobservasjoner i forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden for å få mere kjennskap til innhold og arbeidsmetode i samlingene. Jeg gikk gjennom hvert tema og noterte ned tanker og spørsmål for meg selv, og fikk på denne måten et nærmere innblikk i hva ”Dinoskolen” kan være. På denne måten fikk jeg også litt kjennskap til informanten min, noe som var viktig for meg i forhold til forberedelsene til intervjuet, og det å kunne møte informanten på en god måte i intervjusituasjonen.

I tillegg til dette vil jeg også nevne at min yngste sønn deltok i ”Dinoskole” i barnehagen samtidig som jeg jobbet med oppgaven. På denne måten fikk jeg også innblikk i

”Dinosauerskolen” som mor, og har hatt mange samtaler og fått mange innspill både fra min sønn og hans venner i forhold til det å delta i programmet.

I følge Postholm (2010) kan man hverken observere hendelser som har vært, eller menneskers tanker og opplevelser (Postholm, 2010). Observasjonene jeg har gjort meg vil ikke bli brukt som metode for datainnsamlingen min, men som bakgrunnskunnskap for arbeidet med oppgaven. Skulle jeg ha observert eventuell utvikling hos informanten underveis og i etterkant av ”Dinosauerskolen”, ville det ha krevd observasjoner gjennom en lang periode, noe rammene for min oppgave ikke tillater.

Gjennom intervju kan man få tak i deler av et annet menneskes liv som det kan være vanskelig å fange opp på andre måter (Postholm, 2010). Jeg skal nå se på intervju som forskningsmetode, og hvordan jeg valgte å forberede og gjennomføre intervju.

### **3.4 INTERVJU**

Intervju betyr egentlig ”utveksling av synspunkter” og er en interaktiv prosess hvor to personer samtaler om et tema de begge er opptatt av (Kvale & Brinkman, 2009). På denne måten er forskningsintervjuet basert på den hverdagslige samtale, men pga at det har en viss struktur og hensikt, vil det i tillegg være en faglig konversasjon (Gudmundsdóttir, 1992). Formålet med et intervju vil være å få innsikt i informantens egne tanker, følelser og erfaringer og skaffe beskrivende og fylldig informasjon om hvordan de opplever sin livsverden, for så å forsøke å forstå fenomener som er knyttet til denne personens livsverden (Dalen, 2011). Betegnelsene strukturert eller åpne intervju blir gjerne benyttet, og midt mellom disse ytterpunktene ligger det semistrukturerte intervjuet. I det åpne intervjuet er målet at informanten skal få fortelle mest mulig fritt om sin livsverden. Forskeren skal ikke formulere spørsmålene på forhånd, men tilpasse spørsmålene til de temaene informanten bringer opp underveis i intervjuet. Dette kan være en krevende intervjuform fordi forskeren er avhengig av at informanten er villig til å åpne seg og meddele seg. I det strukturerte intervjuet er spørsmålene utformet på forhånd og rekkefølgen på dem er fastlagt (Dalen, 2011).

#### **3.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide**

I følge Kvale (1997) skal intervjuguiden i et kvalitativt intervju inneholde temaene og forslag til spørsmål som skal tas opp i intervjuet. Intervjuguiden skal utformes med utgangspunkt i problemstillingen og de viktige avgjørelsene dreier seg mye om hvilke spørsmål man skal stille, og hvordan spørsmålene skal lyde. Det er ikke behøvelig at rekkefølgen på tema og



spørsmål er satt, men det kan være nyttig å ha en temamessig ordning til hjelp i intervjusituasjonen (Kvale, 1997).

Jeg brukte mye tid på å utarbeide intervjuguiden til eleven. I utformingen benyttet jeg min bakgrunnskunnskap om "Dinosauerskolen" og teoritilegnelsen jeg gjorde i forkant både i forhold til tema og til det å bruke barn som informanter. Og med utgangspunkt i det Kvale (1997) sier om intervju, fastsatte jeg på forhånd hvilke tema jeg ville ta opp og hadde forberedt åpne, overordnede spørsmål til hvert tema. Jeg ønsket en viss struktur på intervjuet, og laget også ganske utdypende kommentarer for meg selv til hvert enkelt spørsmål. Dette for å kunne hente meg inn i forhold til tema om vi ble stående fast. Jeg kjente ikke eleven og hadde heller ikke gjennomført slike intervju tidligere, og følte at dette var en kvalitetssikring for meg for å kunne gjennomføre intervjuet på en avslappet og god måte. Jeg ville samtidig at informanten skulle stå fritt til å formidle sine tanker, erfaringer og opplevelser på en utdypende måte, uten at jeg skulle begrense dette med smale og fastlagte rammer. Ut fra dette valgte jeg et semistrukturert intervju. I følge Kvale (1997) er dette et intervju med mål å hente beskrivelser av informantens livsverden, for deretter å fortolke de beskrevne fenomen (Kvale, 1997).

Jeg brukte mye "hva" og "hvordan" spørsmål, slik at spørsmålene oppfordret til beskrivelser og ikke bare korte "ja" og "nei" svar. Flere av spørsmålene mine overlappet hverandre, noe som kunne gi meg beskrivelser fra ulike vinklinger og dermed utdypende og oppklarende opplysninger. Mange av temaene og spørsmålene jeg hadde, anså jeg kunne være både krevende og følsomme for informanten. Det var derfor viktig for meg å opprette en god relasjon til informanten i forkant av at disse spørsmålene ble stilt, og jeg brukte god til kontaktetablering med uhøytidelig prat før selve intervjuet skulle begynne.

I oppbyggingen av intervjuguiden startet jeg med litt generelle og forholdsvis enkle spørsmål, før jeg kom med spørsmål som kunne bli opplevd som mer komplekse. For å avrunde intervjuet hadde jeg en avsluttende fase med tilbakemeldinger til informanten. Her var det viktig å poengtere at informanten var til god hjelp og at jeg var veldig takknemlig for at hun ville dele tankene og opplevelsene sine med meg og at jeg hadde lært veldig mye. Informanten fikk også anledning til å si noe om hvordan det var å være med på intervjuet. (vedlegg 11: Intervjuguide for elev).

Intervjuguiden for kontaktlærer utarbeidet jeg på samme måte som hos elev, da det fungerte fint (Vedlegg 12: Intervjuguide for kontaktlærer). Den ble utarbeidet etter bearbeiding av

datamaterialet fra elevintervjuet, og tema og spørsmål ble utformet med utgangspunkt i hva jeg ville vite mere om. Denne intervjuguiden ble mere omfattende enn nødvendig. Jeg hadde mange spørsmål, som egentlig ikke hadde utgangspunkt i problemstillingen min, og mye av det innsamlede datamaterialet ble ikke brukt i analysearbeidet.

Før intervjuet med eleven gjennomførte jeg et prøveintervju med min 6 år gamle sønn som også har vært med på "Dinoskolen". Vi hadde prøveintervjuet etter at barnehagedag og middag var over. Jeg opplevde at dette var for sent på dagen, han var sliten og det var vanskelig å konsentrere seg. Tidspunkt for gjennomføring er en viktig detalj i planleggingen av intervjuet. Jeg erfarte også viktigheten av å stille enkle spørsmål, og ikke spørre om flere ting samtidig, da det ble vanskelig å holde fokus. Jeg opplevde også at fokuset mitt ble rettet for mye mot det som sto i intervjuguiden, i stedet for på han. For å kunne holde fokuset på eleven under intervjuet, med anerkjennende kommunikasjon, øyekontakt og mimikk, lærte jeg meg innholdet i intervjuguiden på forhånd. Sønnen min ga uttrykk for at han syntes intervjuet var artig i begynnelsen, men ble fort lei. Vi kom omtrent halvveis i intervjuguiden før vi avsluttet. Han er 2 år yngre enn informantene mine og ble i tillegg intervjuet av sin mamma, så dette så jeg på som naturlig. Jeg gjorde derfor ingen endringer på intervjuguiden før intervjuet med informantene, men tok med meg erfaringene jeg gjorde meg. Vi brukte båndopptaker på prøveintervjuet. Det å prøve dette før intervjuet, gjorde meg tryggere i forhold til den tekniske biten.

Før oppstart av intervjuene informerte jeg informantene om min taushetsplikt, at all informasjon skal behandles konfidensielt og anonymiseres og makuleres etter endt arbeid. Informantene ble også informert om, og de godkjente at intervjuet ble tatt opp på lydbånd. Det ble også informert om at informantene kunne trekke seg fra prosjektet under prosjektperioden uten å begrunne dette. Jeg fikk tillatelse til å kontakte de igjen om jeg oppdaget uklarheter eller fikk behov for mere informasjon i mitt videre arbeid med datamaterialet, eller om vi ikke fikk gjennomført alt på et intervju.

Det var en stor fordel for meg at intervjuet ble tatt opp på lydbånd. Da var jeg sikker på at all informasjon ble med, samtidig som jeg kunne konsentrere meg om intervjuets tema og dynamikken i det (Kvale, 1997). Det var viktig for meg at informantene skulle føle seg ivare tatt under intervjuet. Jeg fant det naturlig og viktig med positive tilbakemeldinger gjennom nikk, smil, latter og ros underveis. Jeg opplevde at informantene ble trygge og at hun åpnet seg når jeg bekreftet henne, noe som er spesielt viktig under intervju med barn (Dalen, 2011; Eide og Winger, 2011).

Intervjuene foregikk i elevens klasserom, der hun var kjent og hadde sin faste plass. I intervjuet med eleven tilsa elevens utfordringer i forhold til konsentrasjon og det å sitte lenge stille, at vi kanskje fikk behov for flere intervju. Jeg var forberedt på at vi skulle ut å røre oss innimellom, og spurte eleven flere ganger underveis om vi skulle ta en pause. Jeg opplevde en iver og et engasjement fra eleven under intervjuet, hun pratet mye og ville ikke ta pauser underveis. Vi gjennomførte hele intervjuguiden på en time.

Jeg var imponert over hvor godt og lenge eleven holdt ut og at vi kom gjennom hele intervjuguiden på ett intervju. Når jeg så på datamaterialet i etterkant, kunne jeg imidlertid se at de siste 20 minuttene likevel var noe preget av en elev som begynte å bli sliten. Det ble kortere svar, og jeg kunne se henne for meg i de aktuelle situasjonene at hun nok var lei og sliten. Dette så jeg ikke underveis i intervjuet. Skulle jeg gjort dette om igjen, ville jeg ha gjennomført intervjuet over to bolker, selv om eleven ga andre tilbakemeldinger underveis. Dette handler om at jeg som voksen må være bevisst mitt ansvar i denne settingen, og ikke legge ansvaret over på barnet å vurdere om det er behov for pauser eller ikke. Denne erfaringen tar jeg med meg, og jeg vil nok være enda mere bevisst mitt ansvar i slike situasjoner i framtiden. Jeg vil likevel påpeke at jeg ikke opplevde at eleven satt igjen med noen form for dårlig opplevelse eller erfaring etter intervjuet. Hun virket oppriktig positiv, glad og fornøyd.

Intervjuet med kontaktlærer ble bygd opp på samme måte. Hun virket veldig ivrig og hadde mye å fortelle. Vi kom gjennom intervjuguiden på ca 1,5 time.

### **3.5 BEARBEIDING AV DATAMATERIALET**

Jeg transkriberte intervjuene dagene etter de ble gjennomført, og fikk gjennom dette en grundig gjennomgang og repetisjon av intervjuene kort tid etter gjennomføringen. Transkriberingen gjorde jeg ved å gjøre om intervjuet fra tale til nedskrevet tekst. Denne prosessen gjorde at jeg fikk god oversikt over datamaterialet, samtidig som jeg startet tankeprosessen i forhold til analysen med tema og kategorier. Intervjuene utgjorde tilsammen ca 2,5 timer på minidisk, transkriberingen tok 3 dager, og nedskrevet på papir ble den på 45 sider. En transkripsjon fra én kontekst til en annen vil kunne medføre flere vurderinger og beslutninger, derfor vil et transkribert materiale til en viss grad være preget av en fortolket utgave av det originale opptaket. Dette kan skyldes dårlig kvalitet på opptaket eller at en hører eller tegnsetter feil (Kvale, 1997). Jeg har forsøkt å tegnsette slik at teksten skulle uttrykke det samme som opptaket, men ser at det i noen tilfeller ble vanskelig. Jeg tok med tonefall og

emosjonelle stemninger i transkripsjonene. Intervjuet ble først skrevet ned på dialekt for å få det mest mulig riktig. For å sikre at anonymiseringen ble godt nok ivaretatt, endret jeg imidlertid transkripsjonen til bokmål. Transkriberingen har jeg gjort etter et system som tar utgangspunkt i ”Codes for the Human Analysis of transcripts” (CHAT), med forenklinger (Vedlegg 13: Transkripsjonssystem – CHAT).

For å kunne betrakte hvilke data som var relevante å benytte i analysen, gjorde jeg meg godt kjent med datamaterialet gjennom å lese transkripsjonene flere ganger i begynnelsen av analyseprosessen. Jeg benytter ikke all innsamlet data i analysen, men tar i bruk et utvalg av representative uttalelser for å kunne belyse problemstillingen min. Underveis i prosessen så jeg at det var enkelte temaer informantene la stor vekt på, og som derfor ble mere interessante for meg enn andre tema. I tillegg til å ha fokus på å holde meg til problemstillingen, ble dette et grunnlag for hva jeg valgte å bruke av datamaterialet, og hva jeg valgte bort.

For å få fremhevet tekstens innhold grupperte jeg informantens uttalelser i ulike kategorier. Gjennom å kategorisere data forenkler man virkeligheten ved at man skiller mellom det man ser på som vesentlig og mindre vesentlig. På denne måten vil derfor kategoriseringer inneholde en skjønnsmessig vurdering og tolkning av informantens utsagn (Thagaard, 1998). Jeg bearbeidet og kategoriserte datamaterialet i to omganger. Den første gangen delte jeg teksten i kategorier ut fra de mest vesentlige temaene fra ”Dinosurskolen” elev-informanten la størst vekt på. Jeg kom da fram til fire kategorier: 1) Opplevelse av deltagelse i ”Dinosurskolen”, 2) Opplevelse av mestring i håndtering av følelser. Bevisst egne følelser og håndtering av disse, 3) Opplevelse av mestring i håndtering av strategier for problemløsning, 4) Opplevelse av mestring i skolearbeid/konsentrasjon. Jeg ble ikke helt tilfreds med denne inndelingen, det var noe som ikke stemte med kategoriene i forhold til helhet og rød tråd mellom datamaterialet og teoridelen i oppgaven. Jeg har vært opptatt av at teorigrunnlaget ikke skal ha hovedfokus på teori med utgangspunkt i ”Dinosurskolen”, men vil drøfte informantens uttalelser om deltakelse i ”Dinosurskolen” opp mot annen teori som omhandler mitt tema og min problemstilling.

Elev-informanten la stor vekt på ferdigheter som omhandlet empati, selvkontroll og konsentrasjon, samt egen opplevelse av å delta i ”Dinosurskolen. I teoridelen kommer jeg mye inn på utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter som forebyggende tiltak for elever med utfordrende atferd. I avsnittet ”EMPATI – å gjenkjenne egne og andres følelser”, ser jeg på Social Skills Rating System (SSRS), som tar for seg ulike sosiale ferdigheter. For å holde på den ”røde tråden” i oppgaven, så jeg det som en mulighet å dele datamaterialet inn i kategorier ut fra aktuelle ferdigheter i SSRS. Etter diskusjoner med min veileder, besluttet jeg

dermed å ha følgende hovedkategorier: 1) Empati 2) Selvkontroll 3) Konsentrasjon 4) Opplevelse av å delta i ”Dinosauerskolen”.

Den første kategorien, *empati*, er en sosial ferdighet i SSRS, som også er delt inn i mange underkategorier. Ut fra informantens fokus har jeg valgt *gjennkjenne egne følelser og gjennkjenne andres følelser* som underkategorier her. Jeg ser på disse underkategoriene som likestilte kategorier, og drøfter disse sammen.

Den andre hovedkategorien, *selvkontroll*, med underkategorien *håndtering av følelsesregulering*, er også ferdigheter informantene stadig kom tilbake til, og som er ferdigheter i SSRS.

Den tredje kategorien, *konsentrasjon*, fikk jeg ikke så mange uttalelser om av elev-informanten. Med bakgrunn i drøftinger om hvilket utbytte elever kan sitte igjen med i forhold til konsentrasjon i skolearbeid, vurderer jeg likevel denne kategorien som viktig å ha med. Her vil jeg benytte de utsagnene som finnes i datamaterialet fra intervjuet med eleven. Ellers vil det være i denne kategorien jeg i hovedsak benytter datamaterialet fra intervjuet med kontaktlærer.

Den fjerde og siste kategorien, *opplevelse av deltakelse i ”Dinosauerskolen”*, er i utgangspunktet ikke med i SSRS. Med bakgrunn i to faktorer har jeg likevel valgt å ha med denne kategorien. Den første faktoren er at jeg var opptatt av hvordan eleven opplevde å være med på ”Dinosauerskole”. Den andre faktoren er at elev-informanten var veldig opptatt av dette selv, hun uttrykte flere ganger sine egne tanker og opplevelse i forhold til det å delta i ”Dinosauerskolen”.

### **3.6 ETISKE REFLEKSJONER**

Det å snakke med et barn om dets atferd og utfordringer forbundet med det, kan være et sårt og vanskelig tema for barnet. Det er viktig å stille etisk riktige spørsmål, slik at barnet ikke på noe sett føler seg krenket eller ansvarlig for utfordrende situasjoner det har vært oppe i. I forkant av forskningsprosjektet mitt kontaktet jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), for å få tillatelser til å gjennomføre prosjektet mitt. Jeg fikk tillatelse til å samle inn personopplysninger, gjennomføre intervju med barn, kontaktlærer og gruppeleder og videoobservasjoner av hele gruppa som deltok på ”Dinosauerskolen”. Avtaler om anonymitet og konfidensialitet ble også inngått. Informantene og pårørende ble informert om prosjektet og gjort oppmerksomme på disse tillatelsene og avtalene før de skrev under samtykke før videoobservasjon og intervju (Vedlegg 14: Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid).

Informantene mine kan gjenkjennes, og må beskyttes slik at de beholder sin anonymitet. Jeg benytter hverken navnene deres, stedsnavn eller dialekt i transkripsjonene. På bakgrunn av dette mener jeg å ha opprettholdt kravet om anonymitet.

I forhold til intervju med barn, stilles det egne etiske utfordringer. I Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humanaria står det: ”*Når barn og unge deltar i forskning, har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov*” (NESH, punkt 12, 2006).

Det er alltid barnas foresatte som gir informert samtykke når man benytter barn som informanter i en intervjusituasjon. Om betingelsene ligger til rette for det er det også viktig at barnets samtykke blir sett på som etisk nødvendig (Dalen, 2011). Ulvik (2005) sier at et informert samtykke fra et barn ikke kan gis bare en gang, men at det er en løpende prosess hvor det vil være nødvendig å spørre barnet også underveis i prosessen (Ulvik, 2005). Det vil også være viktig at barna får kjennskap til at forskeren har taushetsplikt både overfor foreldre, lærere og andre mulige involverte. Foreldrene har gitt sitt samtykke til intervjuet, men det omfatter ikke at de har krav på å få tilgang til barnets svar (Dalen, 2011).

I prosjektet mitt gjorde jeg meg litt kjent med barnet, dets væremåte og behov i forkant av intervjuet. Dette gjorde jeg i størst grad gjennom videoobservasjoner, men også noe gjennom informasjon fra gruppeleder. Dette var viktig for meg for å kunne møte barnet på en best mulig måte i intervjuet. Jeg informerte barnet før oppstart av intervju om taushetsplikt og informert samtykke, og hva det går ut på. Barnet var ivrig og gav samtykke. Jeg spurte barnet flere ganger gjennom intervjuprosessen i forhold til samtykke, og gav muligheter for å avslutte, men fikk positive svar hver gang. Det vil alltid være en viss form for ubalanse i maktfordelingen mellom voksne og barn, og det kan helt klart diskuteres om barn tør å si meningen sin fullt ut, og hvor etisk riktig en slik samtale da kan være. Med min mangeårige erfaring i å samtale med barn, vurderte jeg underveis at jeg klarte å opprette en kontakt med eleven som bygget på gjensidig respekt og anerkjennelse, og jeg vurderte at hun var ærlig og direkte, og at hun turte å si ifra om hun ville avslutte.

### **3.7 DATAFREMSTILLING**

Etter å ha systematisert datamaterialet mitt, begynte jeg prosessen med å skriftliggjøre prosjektet. Metodevalget mitt er ikke hentet fra en spesifikk retning innen kvalitativ forskning, noe som kan være både en ulempe og en fordel når det gjelder fremstillingsformen. Ulempen kan være at jeg ikke kan bruke en bestemt form retningslinjer, mens fordelen kan være at det gir meg større frihet i å ta egne valg når det gjelder fremstillingen. Jeg vil bruke

uttalelser fra intervjuene med elev, kontaktlærer og noe fra samtale med gruppeleder, når jeg fremstiller og drøfter datamaterialet opp mot teori og empiri.

Teksten i fremstillingen er både teoretisk orientert, beskrivende og fortolkende. Funnene jeg kommer fram til, presenteres i tilknytning til sentrale temaer i datamaterialet, og kategoriene fremstilles i forhold til hva elev-informanten la størst vekt på i forhold til eget utbytte av å delta i "Dinosauruskolen". På denne måten vil informantens syn og perspektiv komme frem, noe som har vært viktig for meg gjennom hele prosjektet.

### **3.8 KVALITET I KVALITATIVE METODER**

For å måle kvaliteten i kvalitative studier kan man ta utgangspunkt i validitet, reliabilitet og generalisering.

#### **3.8.1 Validitet**

Validitet handler om hvorvidt vi har undersøkt det vi tror vi har undersøkt (Kvale, 1997). Det handler om studiens sannhet, riktighet, gyldighet og kunnskap, og er en viktig standard for kvalitativ forskning. Validitet er viktig gjennom hele forskningsprosessen. Kvale (1997) sier at validiteten avhenger av hvordan forskerens kvalitet som det viktigste forskningsinstrumentet er gjennom hele forskningsprosessen, og om hvordan funnene kontinuerlig sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk. Validitet handler altså om forskeren som person, forskerens moralske integritet og hvilken metode som blir brukt. Forskeren kontrollerer forskningen sin gjennom å se kritisk på sine tolkninger og ved å uttrykke sitt perspektiv på emnet. For å validere skal forskeren også teoretisere, det vil si få en teoretisk oppfatning om det som skal undersøkes for å kunne avgjøre om metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale 1997).

I prosjektet mitt forsøkte jeg å sikre validitet gjennom å sjekke funnene jeg gjorde ved å spørre informantene dersom jeg var usikker på uttalelser. Jeg forsøkte også å tolke funnene teoretisk, og være bevisst mitt eget perspektiv og mine egne tolkninger i forhold til tema. Før jeg avgjorde hvilken metode som var best egnet til å undersøke mitt tema, sørget jeg for å tilegne meg teoretisk kunnskap og teoretisk oppfatning om tema og metoder, og forsøkte ut fra dette å velge den mest relevante metoden.

For å sikre kvalitet og validitet, kan man også gjennomføre noen verifiseringsprosedyrer (Postholm, 2010). I forhold til dette har jeg brukt triangulering, gjennom å få innblikk i både elevens, kontaktlærers og gruppeleders opplevelser og erfaringer i forhold til problemstillingen min. Gjennom dette har jeg fått opplevelse av en helhetlig sammenheng,

samtidig som jeg har fått innblikk i både likheter og ulikheter. Både innledningsvis og underveis i oppgaven har jeg klargjort min forforståelse og min subjektivitet. Jeg har gått i dybden i undersøkelsene mine, for å komme nærmest mulig en sannhet, og brukt rike, tykke beskrivelser gjennom hele oppgaven. For å sikre at jeg har riktig forståelse av opplysningene fra kontaktlærer og gruppeleder, har jeg gjennomført member-checking. Det vil si at de har lest det jeg har skrevet med utgangspunkt i deres uttalelser, og gitt tilbakemelding på at det er riktig oppfattet. Disse verifiseringsprosedyrene skal sikre kvalitet gjennom hele prosessen (Postholm, 2010).

### **3.8.2 Reliabilitet**

Reliabilitet går på hvor pålitelig undersøkelsen er (Eide og Winger, 2011). Ved å vurdere påliteligheten, må man undersøke det som skjer mellom intervjuer og informant, og det som skjer når intervjuer forholder seg til datamaterialet gjennom analyseredskaper (Fog, 1997). Forskerens refleksjon over prosessen i datainnsamlingen, med sikte på å bli bevisst eventuelle feilkilder, er kjernen i reliabilitet i en kvalitativ studie (Ringdal, 2001). Gjennom kontinuerlig refleksjon over de ulike prosessene, har jeg forsøkt å sikre reliabiliteten i oppgaven. Jeg har beskrevet grundig og vært åpen i forhold til hva jeg har gjort gjennom hele prosessen. På denne måten har leseren mulighet for selv å reflektere, drøfte og gjøre seg en mening om påliteligheten i forskningen. Forskere kan slik også ha mulighet til å vurdere min studie opp mot andre lignende studier fordi fremgangsmåten er fremstilt detaljert.

### **3.8.3 Generalisering**

Generalisering er et begrep som ofte også erstattes av overførbarhet. Det er fortolkningen i forskningen som kan gi grunnlag for generalisering, og forskeren må argumentere for at tolkninger som er basert på en enkelt studie kan være relevante i større sammenhenger. Personer som har erfaring fra fenomenene som studeres skal kjenne seg igjen i tolkningene som gis i fremstillingen, og tolkningene skal kunne overføres mer eller mindre til andre lignende situasjoner eller fenomener (Kvale, 1997).

Et viktig mål i forskning er at tolkningene som fremstilles skal være relevant utover det enkelte prosjektet. Hvis en skal kunne generalisere forskningsresultater, kan en forutsi og kontrollere omgivelsene. Kvale (1997) beskriver tre former for generalisering: Statistisk generalisering som er formell, analytisk generalisering som krever begrunnede vurderinger om et resultat kan overføres til en annen situasjon, og naturalistisk generalisering som baseres på personlige erfaringer (Kvale, 1997).



Det mest meningsfulle i mitt prosjekt vil være naturalistisk generalisering, ettersom undersøkelsen baserer seg på informantenes personlige erfaringer. Funnene i undersøkelsen kan gi oss forventninger om hvordan ting kan være også i andre lignende situasjoner, men vi kan ikke med sikkerhet si at situasjonene ville opplevdes likt for andre. Informantens opplevelse og utbytte av å være med på ”Dinoskolen” er subjektiv, og det kan ikke påstås at andre elever opplever det på samme måte. En beskrivelse av hvordan en elev har opplevd akkurat denne situasjonen, kan være med på at andre kan kjenne igjen det som blir beskrevet.

## DEL 4

### 4.0 ANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN

Jeg vil nå ta deg med på en reise, en sterk reise gjennom deler av en elevs livsverden. En reise der starten skildrer masse følelser, sårbarhet, utrygghet, bekymringer og uro. Gjennom reisen får vi se hvordan små enkle grep kan utgjøre en betydelig forskjell for et barns livskvalitet og utvikling.

Med bakgrunn i valgte kategorier: 1) Empati 2) Selvkontroll 3) Konsentrasjon og 4)

Opplevelse av å delta i ”Dinosauruskolen”, vil jeg drøfte hver enkelt kategori gjennom en empirisk og teoretisk tilnærming. Gjennom direkte sitater eller mine beskrivelser av informantenes uttalelser, viser jeg til et utvalg av datamaterialet for å bygge opp om kategoriene. Det vil derfor ikke være en fullstendig gjengivelse av datamaterialet.

Hovedinformanten min er eleven selv, og jeg fremstiller henne som ”informanten”.

Kontaktlærer fremstiller jeg som ”kontaktlærer”, og gruppeleder i ”Dinosauruskolen”

fremstiller jeg som ”gruppeleder”. Jeg bruker kursiv når jeg gjengir informantenes uttalelser direkte. I noen uttalelser, der ikke alt har direkte relevans i den aktuelle sekvensen, benytter jeg bare deler av lengre tankerekker fra informantene. Dette markerer jeg da med tegnet (...).

Legger jeg til egne forklaringer, setter jeg de i parentes ( ).

Eleven vi nå skal møte er en jente som går i 3. klasse. Hun var med på ”Dinosauruskolen” i 2. klasse, og var ferdig med programmet ca et år før vi gjennomførte intervjuet. Beskrivelsene av eleven bygger på uformelt intervju med gruppeleder for ”Dinosauruskolen” i forkant av hovedintervjuene. Eleven blir beskrevet som ei jente med mange tanker og følelser, faglig sterk, reflektert, glad, pratsom og godt likt av andre elever. I følge gruppeleder er hun mye fysisk aktiv og mestrer godt over snittet motoriske utfordringer, hun er høyt oppe i trærne og er alltid der noe skjer. Videre beskriver gruppeleder at eleven har hatt utfordringer i forhold til aktivitetsnivå i situasjoner det kreves å holde seg i ro over tid, og at hun har hatt en uro i kroppen som har gjort det vanskelig å roe seg ned. Dette har ofte medført at hun sliter seg ut uten selv å vite hvorfor, og gjennom beskrivelsene får vi høre at det ofte ender med hodepine. Gruppeleder sier denne uroen kan bli så stor at hun glemmer å tenke, og at hun flere ganger har satt seg selv i farlige fysiske situasjoner som har resultert i skader. Videre beskriver gruppeleder at eleven har hatt emosjonelle utfordringer i form av å ta på seg bekymringer, og at hun da kan bli urolig. Hun beskrives ikke som typisk utagerende og har ikke vist aggresjon i skoletiden, derimot har hun ofte hatt runder med det når hun har kommet hjem.

Målene som ble satt for eleven da hun begynte på ”Dinoskolen” var at hun skulle lære seg å kjenne når hun har behov for å røre seg, og finne en strategi for å få utløp for uroen. Videre var målene å lære seg stopp-tenk-teknikker, slik at hun ikke glemmer alt om uroen blir for stor, lære seg å sette ord på ting, lære seg strategier for å kunne takle emosjonelle utfordringer og tilegne seg en bevisstgjøring i forhold til venneferdigheter som å lære seg å lytte, stoppe og vente på svar. Etter en lang utredning fikk eleven på slutten av 2. klasse diagnosen ADHD, og startet opp med medisiner. Dette var etter gjennomført ”Dinoskole”.

Foreldrene til eleven har ikke deltatt på DUÅ foreldreveiledningskurs. Mor er imidlertid lærer, og er kurset i og jobber ut fra DUÅ’s lærerprogram, og har ifølge gruppeleder også jobbet bevisst ut fra dette hjemme. Foreldrene er skilt, og sammen med søsken bor eleven annenhver uke hos mor og far. Ut fra anonymiseringsbehov beskriver jeg ikke eleven og familien nærmere.

#### **4.1 EMPATI – Å gjenkjenne egne og andres følelser**

*”Jeg ville nesten ikke gå på skolen, jeg var lei meg (...) Det var ikke noe greit”.*

Gjentatte ganger under intervjuet kommer informanten tilbake til områder som omhandler egne følelser. Hun er tydelig opptatt av følelsene sine før og etter ”Dinoskolen”. Hun beskriver mange episoder der hun ble ertet og plaget i skolegården og forstyrret i timene, hun visste ikke hva hun skulle gjøre og var mye lei seg.

Følelsene våre styrer oss mye i hverdagen i forhold til om vi kjenner oss trygge eller ikke, og både tankene og atferden vår blir påvirket av de (Spurkeland, 2011). Sosial-kognitiv læringsteori sier at et barns utvikling er resultat av interaksjonistisk samhandling mellom omgivelsene rundt barnet, barnets atferd og barnets kognitive, emosjonelle og biologiske forhold (Bandura, 1997). Ut fra informantens ståsted har utfordringene i hennes hverdag utspring i omgivelsene rundt seg, nærmere bestemt de andre barna som ertes og plager henne. Samtidig uttrykker hun også en frustrasjon over at hun ikke visste hvordan hun skulle møte disse utfordringene. Både kontaktlærer og gruppeleder beskrivelser av informantens utfordringer går i hovedsak på at hun er veldig følsom og sårbar, hun tenker mye, har mange bekymringer, er utrygg, har en uro i kroppen og er mye fysisk aktiv. Vi kan se at disse beskrivelsene går på kognitive, emosjonelle og biologiske forhold, i tillegg til hennes egen atferd. Det kan være ulike årsaker til at beskrivelsene fra informanten og fra gruppeleder og kontaktlærer har noe ulik innfallsvinkel. Dette kommer jeg ikke inn på her, men kanskje viser

dette viktigheten av å involvere flere parter i kartlegginger, også barna selv. Med utgangspunkt i de ulike innfallsvinklene, kan vi se en større helhet, og det er denne helheten som utgjør grunnlaget for reisen videre.

Alle mennesker vil møte utfordringer gjennom livet. Mange av utfordringene vil komme som følge av hendelser utenfor oss selv, disse kan vi ofte ikke gjøre noe med. Det vi imidlertid kan gjøre noe med, er å lære oss hvordan vi kan møte disse utfordringene uten at de blir for store belastninger. Vi har sett at følelser kan påvirke både tankene og atferden vår. Et utgangspunkt for å møte vanskelige utfordringer, kan derfor være å lære seg å regulere følelser, tanker og atferd. For å mestre dette, må noen grunnleggende sosiale ferdigheter være på plass.

I ”Social Skills Rating System” (SSRS) beskriver Gresham og Elliott (1990) fem grunnleggende sosiale ferdighetsdimensjoner som er viktig for utviklingen av sosiale ferdigheter (Gresham og Elliott, 1990). Hovedessensen i SSRS er at sosiale ferdigheter må læres, og at sosial ferdighetslæring skal gjøre barn mer kompetent til å samhandle med andre (Gresham og Elliott, 1990). Sosiale ferdigheter består av spesifikk og konkret atferd, og kan læres gjennom observasjon, øvelse og tilbakemelding (Michelson mfl. (1983). Dette samsvarer med sosial-interaksjons læringsteori som sier at all atferd er lært, og at uønsket atferd derfor kan avlæres eller forebygges gjennom læringsbaserte tiltak (Ogden, 2010). I ”Dinosauerskolen” er læringsmetodene tilpasset barnas kognitive utviklingsnivå og læringsstiler, og innlæringen foregår gjennom ulike øvelser der barna konkret trener seg i håndtering av ulike situasjoner, tanker og følelser. Informanten uttrykker at disse øvelsene er artige, og sier de også leker ”Dinosauerskole” i frileken: *”Ja jeg bruker noen ganger tenkepausestolen når jeg ikke er for meg selv om morgenen når jeg er på sfo (...) da er jeg sjefen og da hvis de ikke hører etter og sånt må de sette seg på tenkepausestolen”*. Her beskriver informanten en lek der hun observerer andre barns atferd og bruker ett av ”triksene” hun har lært i ”Dinosauerskolen” for at de skal tenke seg om. Dette viser at informanten øver på de lærte ferdighetene også utenom ”Dinosauerskolen”, som igjen kan være en måte å internalisere og generalisere de lærte strategiene til ulike arenaer. Vi kan se at dette samsvarer med teorien og det den sier om innlæring av sosiale ferdigheter.

I følge sosial-kognitiv læringsteori vil sosiale ferdigheter omfatte både det å kunne ha kontroll over egne impulser og å kunne vise hensyn til andre mennesker (Nordahl et.al, 2011). Har barnet mangler i forhold til kognitive prosesser bør de få opplæring gjennom strukturert trening for å bygge opp sosiale og kognitive ferdigheter (Nordahl et al., 2011). Ut ifra det

informanten selv uttrykte, manglet hun de sosiale og kognitive ferdighetene Nordahl (2011) beskriver (Nordahl et al., 2011). *”Det kunne jeg ikke da så da visste jeg ikke hva jeg skulle gjøre”*. Hun uttrykte frustrasjon over ikke å vite hvordan hun skulle forholde seg til de som plaget henne. noe som gjorde det vanskelig for henne på skolen. I følge uttalelser fra kontaktlærer kunne dette gjøre det vanskelig for informanten i hverdagen. Hun ble ofte lei seg og virket bekymret, var urolig inni seg og hadde vansker med konsentrasjonen. Når hun kom hjem fra skolen kunne hun ofte ta ut frustrasjonen som sinne.

”Empati” er en av de sosiale ferdighetsdimensjonene i SSRS. I følge Goleman (2007) utvikler vi ikke våre empatiske ferdigheter før i tenårene (Goleman, 2007), det er mye som må læres før vi kommer dit. I følge Spurkeland (2011) er emosjonell intelligens en forutsetning for å kunne utvikle empati (Spurkeland, 2011). Mayer og Salovey (1997) beskriver emosjonell intelligens i fire områder, som viser utviklingen fra å kunne gjenkjenne egne følelser til å kunne vise empati (Mayer og Salovey, 1997). Det å ”gjenkjenne egne og andres følelser” kommer inn under ferdighetsdimensjonen ”empati” i SSRS, og med utgangspunkt både i informantens uttalelser og i teorien, velger jeg dette som fokus i denne første delen av drøftingen.

Hovedmålet i ”Dinoskolen” er å fremme barnas sosiale og emosjonelle kompetanse og positive selvoppfatning, og opplæring av sosiale ferdigheter blir vektlagt. Temaet om å lære seg å gjenkjenne og forstå følelser blir jobbet spesifikt med i flere samlinger, i tillegg til at det går igjen gjennom hele programmet.

Det første området i Mayer og Saloveys (1997) beskrivelse av emosjonell intelligens omhandler det å gjenkjenne og uttrykke egne følelser (Mayer og Salovey, 1997). I ”Dinoskolen” skal gruppelederne hjelpe barna til å snakke om følelsene sine, til å reflektere over hvorfor noe har skjedd, de skal lære barna å reagere på en akseptabel måte i situasjoner som skaper følelsesmessig uro eller kaos og de skal lære barna å instruere seg selv (Webster-Stratton, 2004).

*”(...) husker at vi lærte om hvordan vi kunne ha flere følelser inni kroppen samtidig og at det gikk an og slikt. (...) sint og flau, redd, glad også (...) ja lei oss også, og forelsket”*.

Informanten forteller hva hun har lært om følelser. Gjennom flere beskrivelser av konkrete hendelser som gjør henne både glad, lei seg, ikke lei seg, ikke sint og hvor det kjennes godt, viser informanten at hun både kan registrere og uttrykke følelsene sine.

På samme måte som sosial-kognitiv læringsteori påpeker Spurkeland (2011) at tankene våre vil styrkes og tydeliggjøres og vår evne til å ta avgjørelser vil bli bedre om man kobler

følelser og tanker. Man må kunne forstå intellektuelt hvilke følelser som er til stede og i aktivitet, og hvordan man blir påvirket av disse følelsene (Spurkeland, 2011). Det andre området i emosjonell intelligens handler om evne til å benytte følelser for å kunne tenke bedre.

*”(...) Da ble jeg mest veldig lei meg for at da var det så veldig mange ting som skjedde hver eneste dag så jeg ville nesten ikke gå på skolen da”.*

Informanten har lært seg å prate om følelsene sine, sette ord på de og være bevisst de ulike følelsene sine, hun kobler følelser og tanker. I dette eksemplet gir hun uttrykk for at hun er lei seg, hun vet hvorfor og at dette er årsaken til at hun ikke vil på skolen, men hun formidler også at hun ennå ikke har lært seg hvordan hun skal forholde seg til disse utfordringene uten å bli lei seg, utrygg, bekymret og sint. Vi kan se at gjennom å koble følelser og tanker kan informanten av og til styre unna situasjoner. *”(...) når jeg er lei meg kjenner jeg det en stund før. (...) noen ganger kjenner jeg det ikke før jeg blir skikkelig sint (...)”.* Hun skiller mellom følelsene sint og lei seg, og hvilken atferd disse følelsene kan få fram hos henne. Hun er bevisst at følelsen ”lei seg” kan hun kjenne på før en eventuell atferdsmessig reaksjon. Hun kan dermed koble følelser og tanker og ut fra dette regulere atferden sin. Følelsen ”sint” kan komme mere brått, og hun blir ikke alltid bevisst følelsen før hun er skikkelig sint. Det kan da bli vanskelig å koble tanker på følelsen før en eventuell atferdsmessig reaksjon, og dermed vanskeligere å styre atferden sin.

I de to første områdene i emosjonell intelligens er fokuset på å lære seg å gjengjenne og uttrykke egne følelser og å koble tanker og følelser. Dette vil også være en forutsetning for at barna videre skal kunne gjenkjenne og forstå andres følelser og tanker. All opplæring i ”Dinosauerskolen” foregår som kjent i gruppe, og øvelser, samtaler, videovignetter og hånddukker tar utgangspunkt i følelser og tanker som opptar alle barna i gruppen. Slik vil barna også bli kjent med de andres følelser, tanker og opplevelser, noe som vil være en forutsetning for å kunne forstå andres følelser. Gjennom uttalelsene sine viser informanten mere interesse for egne følelser og tanker enn for andres, men det er likevel tydelig at hun også evner å gjenkjenne andres følelser og tanker:

*Jeg ser det mest på vennene mine da når de er lei seg eller noe slikt (på spørsmål om hun kan se hvilke følelser andre har). (...) eller jeg ser det best på bestevenninnen min for da vises det veldig godt da ser jeg at da snakker hun ikke og ser mest nedi bakken, så og hvis vi skal sitte sammen på bussen eller noe slikt når vi skal til svømmingen så når hun ikke har lyst til å sitte ved vinduet og ikke snakke noe og er*

*veldig rolig (...) da ser jeg det veldig mye. Og hvis hun er flau ser jeg det ganske mye. Men jeg prøver å snakke til henne om hvordan det er så har hun ikke alltid så lyst til å svare men noen ganger så svarer hun og slikt. (sier at venninnen ikke har gått på "Dinosaurskolen" ).*

Her kan vi også se at informanten tydelig både gjenkjenner og skiller mellom ulike følelser hos andre. Vi kan også se at hun forsøker å snakke med venninnen om hvordan hun har det, selv om venninnen ikke alltid har lyst til å svare. Informanten har lært at det kan være god hjelp å prate om følelsene sine om noe er vanskelig, hun viser forståelse for venninnen og forsøker å hjelpe henne. Dette tar oss over til neste område i emosjonell intelligens.

Det tredje området i emosjonell intelligens handler om å forstå både egne og andres følelser. Spurkeland (2011) sier at gjennom å bruke emosjonelle ord og uttrykk og å lytte til andres emosjonelle språk, kan man få en intellektuell innfallsvinkel til å forstå følelser (Spurkeland, 2011).

*(...) Jeg gjør det veldig ofte til bestevenninnene mine, sier det og slikt, jeg vet at bestevenninnene mine kan jeg alltid stole på (På spørsmål om hun snakker med noen om følelsene og tankene sine etter slike hendelser). (...) Jeg sier det ganske ofte til læreren, så sier jeg det noen ganger hjemme. Det kjennes mye bedre og da er jeg ikke lei meg eller noe sint. Jeg sier det aller meste hvis det har vært noe veldig veldig viktig og slikt og ekkelt på skolen så sier jeg det veldig ofte hjemme da.*

Informanten prater med andre om følelsene sine, spesielt om hun er lei seg eller om det har skjedd noe viktig eller ekkelt. Hun skiller tydelig mellom hvem hun prater med, og kan fortelle at når det gjelder følelser prater hun med de hun stoler på. Hun uttrykker hva det gjør med henne etter hun har fått satt ord på slike følelser. Er hun lei seg vet hun at det vil kjennes bedre om hun prater med noen om følelsene. Informanten viser forståelse for at gjennom å sette ord på slike følelser, vil man kjenne seg bedre etterpå. Gjennom å sette ord på og koble følelser til tanker, kan man påvirke den kognitive prosessen slik at tankene blir tydeligere. Vi kan også se at denne prosessen igjen påvirker følelsene, som i dette tilfellet ble til *"det kjennes mye bedre og da er jeg ikke lei meg eller noe sint"*. Dette samsvarer med det både Spurkeland (2011) og sosial-kognitiv læringsteori sier om tanker og følelser. Videre sier de at også atferd vil bli styrt av både tanker og følelser (Nordahl et al., 2011 og Spurkeland, 2011). Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i drøftingen av neste kategori "Selvkontroll".

## 4.2 SELVKONTROLL - følelsesregulering

Når barn opplever konflikter og uenighet, frustrasjon og motgang, vil ikke behovet være bare å holde igjen og undertrykke følelser, slik min informant ofte gjorde før hun deltok i ”Dinosaurskolen”. Hun ble ofte lei seg og stengte inne følelsene sine når hun ble ertet eller hun var i vanskelige situasjoner på skolen. Hun fikk en uro i kroppen i skoletiden, og tok det gjerne ut som frustrasjon og sinne når hun kom hjem. Selvkontroll handler om å kunne styre når og på hvilken måte en best kan uttrykke følelser og tanker, som kan være både positive og negative. Å kunne mestre slike ferdigheter forutsetter at barn både gjenkjenner og er bevisst sine egne følelser og at de har strategier eller metoder de kan bruke for å kontrollere følelsene (Ogden, 1995). I forrige avsnitt kunne vi se at informanten har kommet langt på vei i forhold til å gjenkjenne, forstå og være bevisst følelser og tanker. I forhold til strategier og informantens opplevelse før ”Dinosaurskolen”, uttrykte hun følgende: *”(...) det kunne jeg ikke da, så da visste jeg ikke hva jeg skulle gjøre”* (Informanten så tankefull og trist ut da hun sa dette).

I SSRS er selvkontroll delt inn i to grupper, der den ene er ferdigheter i konfliktløsning og den andre er sinnemestringsferdigheter (Gresham og Elliott, 1990). Begge disse forutsetter mestring i følelsesregulering, og i følge Ogden (2010) handler dette om å regulere både oppmerksomhet, følelser og atferd (Ogden, 2010). Med bakgrunn i at begge gruppene forutsetter mestring i følelsesregulering, og med bakgrunn i hva datamaterialet viser informanten er opptatt av, har jeg valgt følelsesregulering som underkategori.

Informanten visste ikke hva hun skulle gjøre før hun lærte seg strategier for å håndtere og regulere følelsene sine. Ifølge sosial-kognitiv læringsteori og Elliott og Gresham (2008; 1991) må sosiale ferdigheter læres praktisk og barn må være motiverte for å bruke de om de skal ha utbytte av opplæringen (Elliott og Gresham, 2008; 1991). ”Dinosaurskolen” har som mål at barna gjennom konkrete og praktiske øvelser og aktiviteter skal lære slike ferdigheter for å få utviklet sin sosiale og emosjonelle kompetanse, og dermed få en bedre hverdag og livskvalitet. *” Det var artig å lære seg nye ting... D var veldig artig da vi var ferdig med Dino-skolen, da hadde vi lært oss fullt av triks...”* (Informanten smiler til meg når hun sier dette). Hun uttaler dette ett år etter ”Dinosaurskolen”. Hva kan det være som gjør at hun holder på denne følelsen så lenge etter?

La oss gå tilbake på hverdagen til informanten før hun var med på ”Dinosaurskolen”. Hun uttalte at hun da ble plaget og ertet, var mye lei seg og ikke ville gå på skolen. I følge gruppeleder undertrykte hun følelsene sine og fikk en uro i seg etter slike situasjoner, noe hun kunne ta ut som frustrasjon eller sinne når hun kom hjem fra skolen. I tillegg hadde hun også



utfordringer i forhold til aktivitetsnivået sitt, og det kunne være vanskelig å holde seg i ro over tid, og hun fikk diagnosen ADHD. Alle disse faktorene var utfordrende for henne i hverdagen. Vi vil alle møte utfordringer gjennom hele livet, de fleste kommer vi oss gjennom uten altfor store problem. I avsnitt 2.1.2: "Forklaringer på utfordrende atferd", så vi at enkelte utfordringer kan utgjøre risiko for utviklingen og livskvaliteten vår, såkalte risikofaktorer. Ser vi på fremstillingen av risikofaktorer i vedlegg 2, kan vi se at flere av informantens utfordringer kan kvalifisere som risikofaktorer. Har vi avgjørende beskyttelsesfaktorer rundt oss, kan utviklingen og livskvaliteten til tross for risiko bli tilfredsstillende. Vi har også sett at beskyttelsesfaktorer kan være så mangt. Spørsmålet i denne sammenhengen vil bli: Kan det å lære seg strategier for håndtering av følelsesregulering, opptre som en beskyttelsesfaktor?

Informanten min forteller om ulike "triks" (strategier) hun har lært på "Dinoskolen" for å håndtere de ulike utfordringene i hverdagen. Hun forteller konkret og nøyaktig hvordan hun gjør når hun bruker triksene:

*"(...) Da er det bare at vi ser for oss at vi er en skilpadde at vi later som vi trekker hodet vårt inn i genseren eller noe slikt. Bare lukk igjen øynene og bare tenke på en plass som vi er veldig glad i å være også bare åpne øynene igjen. Men da står vi bare helt i ro, du har opp øynene men inni deg så tenker vi det da" (om skilpaddetriksset).*

I tråd med sosial-kognitiv læringsteori viser informanten tydelig at hun bevisst bruker tankene sine for å regulere følelser og atferd. I denne sammenheng vil jeg trekke frem et sitat til som viser at atferd, følelser og tanker påvirker hverandre gjensidig. Sitatet viser også at informanten gjennom å håndtere strategier for følelsesregulering, kan mestre utfordringer som tidligere var vanskelig: *"Hvis vi blir litt sint hvis noen erter deg eller bare slår deg og slikt i stedet for å bare slå tilbake så bare bruker vi pustetriksset og bare teller til ti inni oss".* Informanten bruker "pustetriksset" i forhold til sinnemestring. Hun responderer på andres uønskede atferd gjennom å gjenkjenne og være bevisst sine egne følelser, og videre koble på tanker for å regulere sin egen atferd. Informanten kan fortelle om flere episoder der hun har benyttet "triks" når hun har blitt ertet i skolegården eller forstyrret i timene. Hun er tydelig bevisst hvilke "triks" hun bruker når, hvem hun bruker de i forhold til, og at de ulike "triksene" hjelper henne i hverdagen.

I tillegg til å være klar over at "triksene" fungerer for henne selv i forhold til sine følelser, ser informanten også at andre responderer på hennes bruk av de. Hun kan fortelle om flere

episoder med utfordringer der hun har brukt ”triks” hvor de andre barna har sluttet å plage henne. *”Det er mye bedre. Nå holder de ikke på og erter meg og sånt lengre...”*

Gjennom praktisk øving, tilbakemeldinger, samtaler, positive forsterkninger, videovignetter og samarbeid med andre elever, gruppeledere og hånddukker har informanten lært seg strategier for å håndtere følelsesregulering. Gjennom å ha deltatt i denne gruppen og fått positive tilbakemeldinger på sine handlinger, har hun hatt mulighet til å ”speile” seg i de andres reaksjon på sin atferd. I følge Mead kan dette påvirke selvoppfatningen vår, og når resultatet av ”speilingen” er av positiv karakter, kan vi tenke oss at selvoppfatningen får et positivt løft (Berg mfl. 1975, Berger, 1969, Mead, 1974).

Informanten har tilegnet seg ferdigheter og kompetanse hun benytter i hverdagen, og hun er bevisst virkningen dette kan ha på henne selv og på de rundt henne. Hun beveger seg inn i det fjerde og siste området i emosjonell intelligens, som omhandler evne til å håndtere egne og andres følelser og evne til å regulere egne følelser. Gjennom opplæringen har informanten tilegnet seg både empatiske evner og selvkontroll i form av følelsesregulering, og hun har opplevd at de som plaget henne, sluttet med det. På denne måten fikk hun positiv bekreftelse på sin atferd, og kunne attribuere dette til egne ferdigheter. Vi vet at selvattribusjon har betydning både for selvoppfatning og forventning om mestring, og at selvattribusjon og selvoppfatning påvirker hverandre i en sirkulær prosess. Med utgangspunkt i dette kan vi si at kompetansen og ferdighetene informantens har tilegnet seg gjennom deltakelse i ”Dinoskolen” kan ha bidratt til en styrking av hennes mestringsfølelse, positiv selvattribusjon og selvoppfatning. Slik kan denne ferdighetsopplæringen ha vært en beskyttelsesfaktor for informantens.

Forskning viser at det er sammenhenger mellom emosjonell og sosial utvikling og faglig utbytte i skolen (Durlak og Weissberg, 2007). Videre vil jeg se på hvordan mestring innen disse områdene påvirket informantens konsentrasjon.

### **4.3 KONSENTRASJON**

Vi har tidligere sett at informantens ble påvirket av både ytre og indre faktorer.

*Det er ikke alltid jeg får til å lytte for da er det veldig, det er veldig ofte at noen i klassen holder på å snakke til meg, slik at jeg ikke får med meg beskjedene, og da tror læreren at jeg ikke har fulgt med (...).*

Informanten uttalte at det var mye uro i klassen og at det var vanskelig å klare å konsentrere seg og jobbe med skolearbeidet. Hun uttalte videre at det var flere i klassen som ble påvirket av bråk og uro.

*”Det er veldig mange som ikke får til å lære for at de to i klassen roper og bråker så mye at vi ikke lærer oss ingenting”.*

Bronfenbrenner beskriver i sin utviklingsøkologiske modell, påvirkes barn direkte av miljøene rundt seg (Haugen, 2008). Sørli (2000) og Ogden (1998) beskriver også at normale atferdsproblemer i skolen, som bråk, uro og avbrytelser blant flere elever som forsterker hverandre gjensidig, skaper et dårlig læringsmiljø i klassen (Sørli, 2000; Ogden, 1998). Ut fra informantens uttalelser kan vi se at hun påvirkes av uro i klassemiljøet, og at dette gjør det vanskelig for henne å lære.

På samme måte som gruppeleder, beskriver kontaktlærer informantens utfordringer med utgangspunkt i indre faktorer hos informanten selv. Kontaktlærer tar oss med tilbake til tiden før ”Dinosauerskolen” og beskriver informanten som en sårbar og bekymret jente med behov for trygge rammer og forutsigbarhet. Hun beskriver henne med en uro inni seg som førte til at hun klarte å sitte i ro maks 15 minutter før hun måtte ut å løpe. Videre beskriver kontaktlærer at det var vanskelig for informanten å konsentrere seg og fullføre oppgaver. Det ble gjort egne avtaler der informanten fikk færre oppgaver, og slik fikk mulighet til å ferdigstille og kjenne mestring. I sine beskrivelser knytter kontaktlærer informantens utfordringer opp mot diagnosen ADHD som hun fikk i etterkant av ”Dinosauerskolen”.

I tillegg til diagnosen ADHD og utfordringer den kan føre med seg, samt informantens egne beskrivelser om uro i klassen, har vi tidligere hørt at informanten ble ertet, var lei seg og ofte ikke ville på skolen. Hun hadde sjelden følelsesutbrudd gjennom skoledagen, men stengte følelsene inni seg til hun kom hjem. Arnesen og Sørli (2010) sier at alle typer utfordrende atferd, både hos seg selv og andre elever i klassen kan være en trussel både mot elevens læringsutbytte, psykososiale utvikling, trygghet og trivsel på skolen (Arnesen og Sørli, 2010). Videre har vi også sett at både trygghet og trygge relasjoner er forutsetninger for både læring og utvikling (Spurkeland, 2011; Sørli, 2011). I behovspyramiden trekker Maslow spesielt fram trygghet som et grunnleggende behov som må dekkes før menneskene kan oppnå læring (Maslows teorier. Om Maslows teorier med hovedvekt på hans kjente behovspyramide, 2004). Med utgangspunkt i dette kan vi se at det er flere faktorer som kan opptre som risikofaktorer og være årsaker til informantens utfordringer, både i forhold til trygghet og konsentrasjon.

Forskning viser at faglige prestasjoner øker etter opplæring og trening i emosjonell og sosial kompetanse, og at det er en klar sammenheng mellom disse faktorene (Durlak og Weissberg, 2007). I følge Opplæringsloven og det nasjonale læreplanverket, Kunnskapsløftet (2006), er skolen pålagt å gi alle elever et trygt miljø der elevenes læring og en positiv sosial utvikling skal være styrende mål (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). For å kunne ivareta elevene i forhold til deres ferdigheter og behov, er tidlig kartlegging og tidlig innsats viktig (Kunnskapsdepartementet, 2011). Innsatspyramiden beskriver en slik inkluderende tilnærming der enkeltelevens individuelle behov blir ivaretatt og kan være en vei mot elevenes styrking av både psykososiale og faglige ferdigheter (Arnesen og Sørli, 2010).

”Dinosauruskolen” jobber ut fra dette prinsippet og holder seg til det selekterte nivået i Innsatspyramiden (Arnesen og Sørli, 2010). Både kontaktlærer og gruppeleder har ut fra sine observasjoner og kartlegginger, beskrevet informantens utfordringer før ”Dinosauruskolen”, de var bevisst disse og gjennomførte tiltak med utgangspunkt i kartleggingene.

Kontaktlærer beskriver en spesiell episode (22. juli-hendelsen) som ekstra vanskelig og tøff for informanten, der sårbarheten og bekymringene så ut til å være fremtredende hos henne. Informanten begynte i 2. klasse etter denne sommeren, og hadde mange vanskelige tanker og bekymringer omkring denne hendelsen. Hun hadde mange tanker om døden, fikk dødsangst og var redd for at hun selv og de rundt henne skulle dø. Det var tett kontakt mellom mor og kontaktlærer denne perioden, med informasjon om hvordan det gikk og hva de skulle gjøre. Vi har tidligere sett hvordan tanker, følelser og atferd påvirker hverandre gjensidig, og vi kan forstå at slike bekymringer kan påvirke både konsentrasjon, utvikling og livskvalitet. Vi har også sett hvordan opplæring av ulike strategier kan lære barn å regulere både følelser, tanker og atferd. I ”Dinosauruskolen” er valg av aktiviteter, mål og metoder tilpasset barnas forutsetninger. Da denne situasjonen oppsto, ble det gjort endringer i programmet med fokus på vanskelige tanker. Målet var å lære seg å sette ord på tankene og følelsene sine og kunne regulere disse. I forhold til dette uttaler informanten:

*(...) Jeg gjør det veldig ofte til bestevenninnene mine også sier det og slikt, jeg vet at bestevenninnene mine kan jeg alltid stole på (På spørsmål om hun snakker med noen om følelsene og tankene sine). (...) Jeg sier det ganske ofte til læreren, så sier jeg det noen ganger hjemme. Det kjennes mye bedre og da er jeg ikke lei meg eller noe sint. Jeg sier det aller meste hvis det har vært noe veldig veldig viktig og slikt og ekkelt på skolen så sier jeg det veldig ofte hjemme da.*

Kontaktlærer beskriver en elev som har lært seg å bruke strategier for å regulere følelser og tanker, en elev som har mer ro i kroppen og som er tryggere. Med tryggheten og roen på plass, uttrykker kontaktlærer at flere ting faller på plass for informanten. Med utgangspunkt i dette uttrykker hun sin opplevelse av informantens konsentrasjon før og etter ”Dinosauruskolen”:

*”Det har vært en ekstrem stor forskjell i forhold til konsentrasjon”.*

Kontaktlærer sier informanten nå er mer konsentrert, får gjort mer skolearbeid og henger bra med faglig sett. Med dette som utgangspunkt kan vi si at kontaktlærers beskrivelser støtter forskningen som sier at opplæring og utvikling i sosial og emosjonell kompetanse også kan føre til bedre faglige prestasjoner (Durlak og Weissberg, 2007). Kontaktlærer fremhever også sin opplevelse av informantens samhandling med andre barn, og beskriver at hun har *”meget god innsikt i andres følelser og en utrolig god evne til empati”*. Når det blir tatt opp problemstillinger i klassen, har eleven, ifølge kontaktlærer, gang på gang gode løsningsforslag.

Informanten gir også selv uttrykk for at hun konsentrerer seg bedre nå enn hun gjorde før ”Dinosauruskolen”. Fokuset hennes ligger på at det er ytre faktorer som har gjort det vanskelig for henne tidligere, og beskriver mange episoder der andre elever bråker og forstyrrer henne. Hun uttrykker at ”triksene” hun har lært, hjelper henne til å konsentrere seg bedre i forhold til skolearbeidet, og trekker spesielt fram ”ignorering” som effektivt i slike situasjoner:

*Det føles litt bedre nå, for nå kan jeg flere triks som jeg kan bruke på de, så jeg bare later som, later som de som snakket liksom ikke er der, bare later som de ikke er der bare fortsetter å jobbe.*

Vi har tidligere sett at informanten har lært seg strategier for å håndtere følelsesregulering. Vi ser her at hun også har lært seg strategier for å håndtere utfordringene sine i forhold til konsentrasjon og læring.

#### **4.4 OPLEVELSE AV EGEN DELTAKELSE I ”DINOSAURSKOLEN”**

*Det var ikke noe greit, da var jeg mesta lei meg (...) Det var veldig mange ting som skjedde hver eneste dag, så jeg ville nesten ikke gå på skolen da (...) De kunne jeg ikke da, så da visste jeg ikke hva jeg skulle gjøre (om ”triksene”).*

Informanten uttaler her sin opplevelse av skolehverdagen før ”Dinoskolen”. Tidligere har vi sett at følelser kan styre oss mye i hverdagen, de kan opptre som forsterkere både i læring og hukommelse, de kan gi oss motivasjon eller være et hinder for oss til å gå videre (Spurkeland, 2011). Ut fra informantens uttalelser kan vi ha forståelse for at følelsene hun beskriver, kunne være til hinder for henne. Dette samsvarer også med kontaktlærers omtalelser av informanten før ”Dinoskolen”. Informanten beskriver videre sine opplevelser av å være med på ”Dinoskolen”:

*Det har vært veldig artig, skulle ønsket jeg kunne gått på Dinoskolen nå og (...)  
Det var artig å lære seg nye ting, det var veldig artig da vi var ferdig med Dinoskolen, da hadde vi lært oss fullt av triks. Alt var bare artig og greit.*

Elliott og Gresham, 2008;1991) sier at sosiale ferdigheter kan læres, men om barna skal ta i bruk disse ferdighetene må motivasjonen være på plass (Elliott og Gresham, 2008; 1991). Gjennom hele dette analyse avsnittet har jeg henvist til uttalelser fra informanten der vi både kan se at hun har lært seg ulike sosiale ferdigheter og at hun bruker disse som strategier i hverdagen for å håndtere sine utfordringer. Gjennom uttalelsene sine viser informanten tydelig at hennes følelser i forhold til ”Dinoskolen” utelukkende er positive. Gleden ved å få delta og gleden ved å kjenne mestring ser ut til å ha vært viktige motivasjonsfaktorer for henne.

Informanten uttrykker at det opplevdes bedre å være i gruppen og ha ”Dinoskole” enn å ha det i klassen. ”Det er mye bedre å ha det i gruppe. (...) Det er veldig veldig veldig annerledes” (jeg fikk ikke noe svar på hvordan det var annerledes). Det vi imidlertid vet er at det i ”Dinoskolen” er færre elever å forholde seg til, både for de voksne og for elevene selv. Gruppelederne i ”Dinoskolen” skal være kompetente til å behandle hver enkelt elev ut fra deres forutsetninger og atferdsmessige utfordringer. I en gruppe med færre elever, kan det være lettere for gruppelederne både å kartlegge, legge til rette og gjennomføre ut fra hver enkelt elevs forutsetninger. Det skal være en fast struktur på alle samlingene, og metodene som benyttes går igjen fra gang til gang for å skape trygge rammer og forutsigbarhet for barna. Ut fra teorien vet vi også at trygghet er et grunnleggende behov som menneskene må få tilfredsstilt om forutsetninger for læring og utvikling skal være tilstede (Maslows teorier. Om Maslows teorier med hovedvekt på hans kjente behovspyramide, 2004). Med informantens behov for trygge rammer og forutsigbarhet, kan vi forstå at rammene i ”Dinoskolen” kunne passe henne godt.

Metodene som blir benyttet gjennom hele ”Dinoskolen”, er lagt opp slik at de stimulerer barna til både å snakke om og vise følelser, tanker og løsninger. Både gruppelederne og hånddukkene har en bevissthet i forhold til å forsterke positiv atferd og innsats hos barna gjennom belønning og ros. Dette går igjen som en rød tråd gjennom hele opplæringen. På denne måten opplever barna anerkjennelse for sin positive atferd og innsats, de får komme med sine egne følelser, tanker og opplevelser og bli respektert for den de er. Informanten var spesielt opptatt av hånddukkene, og uttrykte at det var lettere å lære når de var tilstede:

*Ja, for da slipper vi nesten å snakke, for da hører vi bare på, når begge to var her, Willy og Mari. (...) Da begge to var her da da satt alle sammen og flira seg ihjel og klarte nesten ikke å snakke da, for at de var så artige.*

Barn blir ofte fasinert av hånddukkene, og bruken av de kan ufarliggjøre vanskelige tema. På denne måten gjøres det lettere for barn å sette seg inn i ulike perspektiver. I ”Dinoskolen” vil elevene bli kjent med de andre elevenes tanker, følelser og opplevelser, og også få mulighet til å gi tilbakemeldinger og ros til hverandre. Slik kan barna få mulighet til å lære om og få forståelse for hverandre. Vi har tidligere sett at informanten har lært seg å gjenkjenne og forstå andres følelser og hvordan de kan ha det.

Informanten viser også forståelse for at ikke alle mestrer strategiene hun selv bruker. Dette kan være både elever som har deltatt i ”Dinoskolen”, og elever som ikke har det. Om å benytte strategiene i forhold til elever som ikke kjenner til de, sier hun blant annet:

*(...) de skjønner ingen verdens ting. De de tror bare at jeg står bare slik, de tror bare at jeg at jeg, når jeg bruker pustetriksset og slikt så tror de bare at jeg står helt vanlig og kikker en annen vei. (...) Det er ikke så nøye, det er viktigst at jeg kan de. (...) Det er ikke så stor forskjell (om de andre kjenner til ”triksene” eller ikke).*

Igjen ser vi at informanten attribuerer mestringen av å håndtere utfordringene sine til seg selv og sine ferdigheter. I følge Skaalvik og Skaalvik (2009) har selvattribusjon betydning for vår selvoppfatning. Ettersom informantens attribusjon er av positiv art, vil den også påvirke selvoppfatningen i positiv retning. Selvattribusjon og selvoppfatning påvirker hverandre i sirkulære prosesser, og vil også være viktig i forhold til egne forventninger om mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Informanten uttaler også at det viktigste for henne er at hun selv har god nytte av å bruke ferdighetene, og at hun benytter de uansett om de andre kan de eller

ikke. Dette viser at hun generaliserer ferdighetene sine, og på denne måten kan dra nytte av de når behovet er der, uansett hvem hun forholder seg til.

I forhold til generalisering og det å ta i bruk de lærte strategiene utenom gruppen i ”Dinosauruskolen” viser informanten at hun benytter de i forhold til flere, spesielt i skolehverdagen. Hun skiller mellom hvilke ”triks” hun bruker når, og i forhold til hvem hun bruker ”triksene”, og tilpasser bruken på denne måten.

*Jeg bruker ikke triksene når jeg er sammen med vennene mine. Det er en spesiell venninne jeg er hele tiden sammen med og hun er aldri slem mot meg og jeg husker ikke en eneste gang hun har vært det.*

Vi har tidligere sett at informanten bruker ”triksene” i forhold til de som erter, plager og forstyrrer henne, og at hun velger å bruke ulike ”triks” ut ifra hvilken utfordring hun møter. Hun er bevisst sin egen bruk av disse ”triksene”. ”Pustetriksset også overse folk også er det skilpaddetriksset, de jeg har brukt aller mest”.

Forskning viser at forebyggingsprogrammet ”De utrolige årene” har størst effekt om både foreldre-, skole- og barneprogrammet blir brukt samtidig (Webster-Stratton & Hammond, 1997; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004). I vårt tilfelle deltok informanten i barneprogrammet og kontaktlærer brukte og bruker fremdeles lærerprogrammet. Foreldrene har ikke deltatt i foreldreprogrammet, men ifølge gruppeleder er mor skolert i forhold til lærerprogrammet og jobber bevisst ut fra dette også hjemme. Informanten uttrykker at hun snakker med sin mor om det hun har lært og strategiene hun bruker, og fremhever at moren også kan mye om dette.

*Jeg snakker jo litt om det hjemme med mamma også da, for hun kan jo veldig masse om ”triksene”. (...) Hun har vært på ”Dinosauruskolen” og slikt (...). Hun jobber jo på skolen også*

Kontaktlærer beskriver at hun kan se på elevene om foreldrene er involvert eller ikke. Der foreldrene er med, har elevene større utbytte og benytter de lærte strategiene i langt større grad enn der foreldrene ikke har kjennskap og bevissthet til disse ferdighetene. Informanten uttrykker også sine opplevelser av andre elevers utbytte av å ha vært med på ”Dinosauruskolen.



*Du skjønner det hjelper ihvertfall til en gutt i klassen, ihvertfall til to. (...) Når de havner i slosskamp i klasserommet, og banner til hverandre og sloss og roper i timene og slikt, da har jeg sett at de noen ganger bruker pustetrikket, de trekker pusten inn og slipper den ut, så teller de til ti også bare går de bort.*

Informanten forteller om to gutter som har tilegnet seg ferdighetene og bruker ”triksene” de har lært i ”Dinoskolen”. Videre beskriver hun at det også er mange elever som ikke bruker strategiene de har lært: *”Det er de som har lært reglene som bråker. (...) vi merker veldig godt i klassen at de ikke husker på det”.*

Vi har tidligere sett at informanten har tilegnet seg flere sosiale ferdigheter som hun bevisst bruker i hverdagen sin. Spesielt i forhold til erting og forstyrrelser i timene uttaler hun at det har blitt bedring etter hun begynte å bruke ”triksene”. Vi kan se at hun attribuerer disse endringene til faktorer hos seg selv og sin egen mestring av sosiale ferdigheter.

#### **4.5 AVSLUTTENDE DRØFTING**

Hva kan den lærte kompetansen og ferdighetene bety videre for informantens utvikling og livskvalitet? For å kunne si noe om dette, vil jeg avslutningsvis drøfte begrepene ”mestring, mening og sammenheng” og ”empowerment og resiliens”.

##### **4.5.1 Mestring, mening og sammenheng**

Både i skolen og samfunnet forøvrig stilles det forventninger og krav til barn ut ifra både alder, utviklingstrinn, hvilken kontekst de befinner seg i og hvilken rolle de har i denne konteksten. Elvene må mestre både å ta initiativ, å kontrollere atferden sin og å utvikle sin sosiale kompetanse om de skal lykkes med tilpasninger i skolen (Ogden, 2010). Lösel og Beelmann (2003) sier at i arbeidet med å forebygge og redusere utfordrende atferd blant barn, er sosiale ferdigheter et aktuelt tema (Lösel og Beelmann, 2003).

Gjennom opplæringen i ”Dinoskolen” kan vi se at informanten har tilegnet seg både kunnskap og sosiale ferdigheter, og at hun har opplevd mestring i situasjoner som har vært utfordrende og vanskelig tidligere. Vi kan se at informanten har en bevisst bruk av følelsesregulering og de lærte strategiene og at hun gjennom dette har fått verktøy hun kan benytte i utfordrende situasjoner. Informanten viser at hun kan se sammenhengen mellom sine følelser, sine tanker og sin atferd, og at hun også er bevisst at hennes egen atferd kan påvirke

andres væremåte mot henne. Resultatet av dette er at informanten nå vet konkret hvordan hun kan forholde seg i vanskelige situasjoner. Hun uttrykker en lettelse over dette, har fått mere ro i kroppen, er ikke så mye lei seg og sint og kjenner seg tryggere. Tidligere har vi sett at trygghet er en forutsetning både for læring og utvikling (Spurkeland, 2010; Sørli, 2011). Informanten mestrer også bedre å konsentrere seg i skolearbeidet, og i følge kontaktlærer får hun gjort mere skolearbeid og hun henger med faglig.

Antonovsky (1987) hevder det er tre faktorer som kan bidra til opplevelse av mening og sammenheng i tilværelsen: 1. Å forstå sin situasjon. 2. Å ha tro på at en kan finne løsninger. 3. Å finne en god mening i å forsøke å finne en løsning. Disse er i følge Antonovsky faktorer som kan være viktige for å dempe eller fjerne risikofaktorer og gi muligheter, helse og livskvalitet (Antonovsky, 1987 I: Olsen og Traavik, 2010). Vi kan se at informanten opplever mestring, og at hun attribuerer denne mestringen til faktorer hos seg selv og sin egen bruk av strategier. Selvattribusjon er en psykologisk mekanisme i oss som påvirker selvoppfatningen vår, som igjen påvirker selvattribusjonen, dette vil være en sirkulær prosess (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Om selvoppfatningen vil bli påvirket i negativ eller positiv retning, kommer an på om man attribuerer nederlag eller mestring til seg selv. Vi har sett at eleven har kommet inn i en positiv sirkulær prosess, med mestring og økt positiv selvoppfatning. Hun uttrykker en opplevelse av å se en mening i det hun gjør, og en sammenheng mellom dette og mestringen som følger. Hun fortsetter å bruke strategiene bevisst, også ett år etter ”Dinosauerskolen”. I tråd med hva Antonovsky (1984) sier, kan vi se at eleven opplever at både hverdagen og livskvaliteten hennes har blitt bedre.

#### **4.5.2 Empowerment og resiliens**

Empowerment handler om å styrke barnets sterke side, dets mestringsopplevelser og dets kompetanse, til tross for utfordringer og begrensninger barnet har rundt seg. Det handler om ansvarliggjøring og utvikling, og at barnet blir hjulpet til selv å kunne ta avgjørelser som påvirker sitt liv og som kan gi økt kontroll over situasjoner i livet sitt. En slik bestyrkning vil innebære en prosess og en utvikling hos barnet fra en uønsket situasjon til en ønsket og forbedret situasjon (Ask og Gorseth, 2004; Fjell og Mohr 2001; Olsen og Traavik, 2010). Gjennom opplæring i ”Dinosauerskolen” kan vi se at informanten har gått gjennom en prosess fra utfordringer og begrensninger til læring, utvikling og mestring. Vi har sett at informanten har utviklet seg i forhold til både sosial og emosjonell kompetanse og at hun har lært seg å håndtere sosiale ferdigheter i form av ulike strategier. Hun uttrykker en trygghet i forhold til å

ta kontroll over situasjoner i livet sitt som hun tidligere ikke mestret. Det er dette empowerment handler om, og det er gjennom denne styrkingen av seg selv vi har sett at informanten har opplevd både bedre mestringsfølelse, økt selvfølelse og selvattribusjon og en trygghet og tro på seg selv. Disse faktorene er de viktigste resiliensfaktorene for risikoutsatte og sårbare barn, og kjennetegner en resilient utvikling. Resiliens betyr ”evnen til å hente seg inn”, og innebærer en positiv utvikling for barn som har vært utsatt for risiko (Olsen og Traavik, 2010). Gjennom reisen vi har fått være med på kan vi se at informantens utvikling vitner om både en styrkning i form av empowerment og en resilient utvikling.

Vi vet at de aller fleste mennesker vil oppleve utfordringer gjennom hele livet som vil kunne medføre risiko. Det som er avgjørende, er hvordan man med sine forutsetninger er i stand til å møte og komme seg gjennom disse utfordringene, utvikle seg videre og få en god livskvalitet. Vi har sett hvilket utbytte informanten har hatt av opplæringen i ”Dinosauerskolen” og at dette kan ha vært viktige faktorer for hennes positive utvikling. Dette kan gjøre henne bedre rustet også ved eventuelle utfordringer senere, og på denne måten opptre som beskyttelsesfaktorer, jfr avsnitt 2.1.2: ”Forklaringer på utfordrende atferd”, der jeg har referert til beskyttelsesfaktorer.

## **DEL 5**

### **5.0 AVSLUTNING**

Dette kapitlet er delt inn i tre deler. I den første delen oppsummerer jeg funnene som har fremkommet i oppgaven min, i lys av dens problemstilling. Deretter kommer avsluttende refleksjoner og nye forskningsspørsmål.

#### **5.1 OPPSUMMERING**

Vi har nå vært med på en reise gjennom deler av en elevs livsverden. En reise som har skildret en utvikling fra masse følelser, sårbarhet, utrygghet, bekymringer og uro til læring, utvikling, mestring, trygghet og glede. Utgangspunktet for å kunne ta del i denne reisen var problemstillingen min:

*Hvordan oppleves en elev med utfordrende atferd sitt utbytte av deltakelse i "De utrolige årenes" "Dinosauerskolen" – forebygging, med fokus på opplæring og utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.*

Hovedformålet med oppgaven var å undersøke hvordan informantene, i etterkant av å ha deltatt i "Dinosauerskolen", opplever sitt eget utbytte av deltakelsen. I tillegg til informantene, har kontaktlærer og gruppeleder for "Dinosauerskolen" også delt sine tanker og opplevelser med meg. Gjennom drøftingen har vi fått et innblikk i hva informantene har lært og hvordan hun har utviklet seg gjennom å delta på "Dinosauerskolen".

I forkant av "Dinosauerskolen" var det flere risikofaktorer tilstede i informantens liv. Gjennom beskrivelser fra både informant selv, kontaktlærer og gruppeleder har vi fått kjennskap til at informantene hadde mange vanskelige tanker, følelser og bekymringer. Hun hadde en utrygghet, sårbarhet og indre uro og hun hevdet at hun ble plaget av andre elever og forstyrret i timene. I etterkant av "Dinosauerskolen" fikk hun stilt diagnosen ADHD. Alle disse risikofaktorene har dannet et grunnlag for å kunne si at informantene hadde det jeg betegner som utfordrende atferd. Undersøkelser viser at utfordrende atferd kan gi store konsekvenser om tiltak ikke blir satt inn, for mange resten av livet. Disse konsekvensene kan være alvorlige atferdsvansker, personlighetsforstyrrelser og alvorlig kriminalitet, og vil for mange påvirke livskvaliteten resten av livet (Mørch, 2003; Rutter, Giller og Hagell, 1998).

Gjennom Opplæringsloven og det nasjonale læreplanverket, Kunnskapsløftet (2006), skal skolen gi alle elever et trygt miljø, der elevenes læring og positiv sosial utvikling skal være de styrende mål (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). For å nå disse styrende målene, vil det være avgjørende å fokusere på forebyggende arbeid bygd på forskningsmessig grunnlag i skolen. Forskning viser at tidlig innsats på lavest mulig innsatsnivå er mest virksom (Arnesen og Sørli, 2010). ”Dinoskolen” betegnes å være empirisk forskningsmessig underbygd, og kan brukes som et selektert forebyggingsprogram for barn i risikosone. Programmet har som hovedmål å fremme barnas positive selvoppfatning og deres sosiale og emosjonelle kompetanse for å øke ønsket atferd og redusere uønsket atferd (Webster-Stratton, 2004). Teorien sier at både trygghet og trygge relasjoner er forutsetninger for utvikling og læring, og forskning viser at faglige prestasjoner i skolen øker etter opplæring og trening i sosial og emosjonell kompetanse (Spurkeland, 2011; Sørli, 2011; Durlak og Weissberg, 2007).

Gjennom drøftingene mine har vi sett hvilken utvikling og utbytte informanten har hatt av opplæring i sosial og emosjonell kompetanse. Hun har blitt kjent med og bevisst sine egne følelser, tanker og sin egen atferd, og hvordan disse elementene påvirker hverandre gjensidig. Gjennom drøftingen kan vi se at informanten har lært seg og er bevisst ulike strategier hun kan benytte for å styre følelsene, tankene og atferden sin på en mest mulig hensiktsmessig måte. Hun bruker strategiene bevisst, og justerer hvilke som egner seg best i forhold til de ulike situasjonene og til de ulike menneskene rundt henne.

## **5.2 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER**

Gjennom drøftingene i oppgaven har vi sett hvilket utbytte informanten sitter igjen med etter opplæring av sosial og emosjonell kompetanse, gjennom deltakelse i ”De utrolige årenes” ”Dinoskolen”. Vi har sett hvilken virkning dette har hatt som et forebyggende tiltak i forhold til å stanse eller minske den uønskede utviklingen som tidligere var tilstede. I forhold til utbyttet informantet sitter igjen med, har jeg gjort meg noen refleksjoner underveis, og noen av de vil jeg trekke frem her.

### **5.2.1 Valg av informanter**

Mine funn er gjort med utgangspunkt i uttalelser både fra informant, kontaktlærer og gruppeleder. Vi har sett at deres uttalelser i forhold til mulige årsaker til informantens utfordringer spriket noe. Informanten selv hadde mest fokus i forhold til sine vanskelige

følelser og andre elevers plaging, erting og forstyrrelser. Kontaktlærer og gruppeleder hadde mest fokus på informantens individuelle utfordringer som uro og sårbarhet. I virkeligheten kan vi ikke deles inn i ulike områder som fungerer hver for seg uten påvirkning fra alle de andre områdene. Det er viktig å ha en bevissthet i forhold til at vi er hele mennesker. Likevel kan vi si at enkelte deler av oss kan være grunnleggende å få tilfredsstilt for at de andre delene skal fungere godt. Gjennom drøftingene mine, kan vi se hvordan enkelte områder i oss påvirker andre områder, og hvordan alle faktorer kan påvirke oss som hele mennesker. Dette viser viktigheten av å være bevisst at vi alle er hele mennesker. For å komme nærmest mulig en såkalt ”sannhet” i en slik studie som jeg har gjennomført, viser dette hvor viktig det kan være å ta med barna selv på samtaler og kartlegginger, og også gjerne flere voksne for å få et mest mulig helt bilde.

### **5.2.2 Forskning**

Forskning sier at effekten av ”De utrolige årene” som forebyggingsprogram, vil være størst om både foreldre-, skole- og barneprogrammet blir brukt samtidig (Webster-Stratton & Hammond, 1997; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2004). Som vi har sett, har informanten min hatt godt utbytte av å være med på ”Dinosauerskolen”. Hun uttrykker selv at hun og hennes mor prater en del om strategiene. Kontaktlærer og gruppeleder hevder også at mor jobber ut fra ”De utrolige årene-prinsippene” på hjemmebane, og at det jobbes ut fra lærerprogrammet i skolehverdagen. Ut fra dette kan vi se at informantens gode utbytte samsvarer med det forskningen sier. Videre forteller både kontaktlærer og informant om flere elever som har deltatt på ”Dinosauerskolen”, som ikke har hatt like godt utbytte av opplæringen, og som ikke har tilegnet seg eller bruker strategiene. Kontaktlærer sier hun kan se en sammenheng mellom effekten av opplæringen og foreldrenes deltakelse og involvering, der det ofte viser minst effekt hos elevene der foreldrene ikke involverer seg. Vi kan også se at dette samsvarer med det forskningen viser.

### **5.2.3 Kognitive ferdigheter**

I følge både kontaktlærer og gruppeleder er informanten min en kognitivt flink elev, som også tenker mye. ”Dinosauerskolen” bygger blant annet på sosial-kognitiv læringsteori, der elevene skal få trening i og mulighet til å utvikle sosial-kognitive ferdigheter (Smith, 2004). Vi har sett at informanten mestrer kognitive ferdigheter som å se sammenhenger mellom følelser, tanker og atferd, og handle bevisst ut fra. Det kan være sannsynlig at ikke alle elever i denne alderen har de samme kognitive forutsetningene, og derfor heller ikke de samme

forutsetningene for å få like godt utbytte av deltakelse i ”Dinosauruskolen” som informanten min har hatt.

Samtidig vil jeg poengtere at det å være kognitiv flink, kan være både en utfordring og en styrke i forhold til utfordringene informanten har hatt. Det at hun tenker mye, kan gjøre at hun skaper seg utfordringer hun ikke ville tenkt over ellers. Det at hun er kognitivt flink kan også skjule at hun sliter med utfordringer som ikke synes utenpå henne, hun kan bære på vanskelige tanker og følelser inni seg, som ingen legger merke til. Er man skoleflink, kan man bli sett på som en som ikke sliter eller har behov for ekstra støtte. Kanskje kan man si at kognitiv dyktighet i denne sammenhengen kan opptre som en risikofaktor for noen elever? På samme måte kan kognitiv dyktighet, som kunnskap og mestring av ferdigheter, også opptre som en beskyttende faktor, slik vi kan se det har gjort hos informanten etter ”Dinosauruskolen”.

#### **5.2.4 Hvorfor forebygge utfordrende atferd i skolen?**

Opplæringsloven §9-A sier at *”Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”*. Denne paragrafen er tydelig på hvilke rettigheter elevene har i forhold til det psykososiale miljøet på skolen, og blir gjerne kalt elevenes arbeidsmiljølov. I tillegg til lovverket har skolen også læreplanverket å forholde seg til, Kunnskapsløftet (2006). I læreplanens generelle del og i prinsipper for opplæringen, den såkalte læringsplakaten, spesifiseres skolens medansvar for elevenes sosiale og emosjonelle utvikling, og at elevene har lovfestet rett til både å kjenne seg trygg, inkludert og verdsatt på skolen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Det finnes imidlertid ingen sosial læreplan eller konkrete læringsmål i forhold til elevenes sosiale og emosjonelle utvikling, slik som det gjør i forhold til fag. I læreplanen for fag, er det kompetansemål innenfor hvert område. De fem grunnleggende ferdighetene som vektlegges i kompetansemålene, er å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Videre står det at disse grunnleggende ferdighetene er forutsetninger for videre utvikling og læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Disse ferdighetene kommer høyt oppe i Maslow sin behovspyramide. Med konsekvensene utfordrende atferd kan gi, vil en stor del av elevene med disse utfordringene ikke ha kommet til det øverste nivået i behovspyramiden. Vil de da ha forutsetninger for å tilegne seg de fem grunnleggende ferdighetene Kunnskapsløftet (2006) sier de skal måles og vurderes i forhold til? Hvordan kan vi løse disse utfordringene som så mange elever sliter med i skolen i dag? Skal vi fortsette å bruke tid og ressurser med fokuset i retning på å lære alle elever de fem

grunnleggende ferdighetene? Skal vi gå grundigere til verks gjennom forebygging for å skape trygge elever som får dekket sine grunnleggende behov, og på denne måten kan ha bedre forutsetning for både læring, utvikling, mestring og livskvalitet? Kanskje sier svaret seg selv.....

I følge studier som er foretatt, både nasjonale og internasjonale, er læringsmiljøet i den norske skole blant annet preget av mye bråk og uro, manglende fokus på resultat og manglende forpliktelse til tidlig innsats og forebyggende arbeid (Mullis, Martin, Michael, Gonzalez, Eugenio & Kennedy, 2003; Nordahl, Gravrok, Knutsmoen, Larsen & Rørnes, 2006; OECD 2006, Vibe, Aamot & Carlsten, 2009). Kan det være en sammenheng mellom atferdsproblematikk, faglige utfordringer og manglende forpliktelser til tidlig innsats og forebyggende arbeid?

### **5.3 NYE FORSKNINGSSPØRSMÅL**

Gjennom hele oppgaven min har vi sett hvor grunnleggende den sosiale og emosjonelle utviklingen er for all læring, utvikling og livskvalitet hos elever.

Det kan settes et stort spørsmålstegn ved at dette området ikke eksisterer i en egen sosial læreplan eller i konkrete læringsmål i læreplanverket for skolen.. Hvor ligger fokuset i læreplanverket for skolen? Med utgangspunkt i funnene jeg har gjort i oppgaven min, i forhold til hva som er grunnlaget for utvikling og læring, setter jeg et stort spørsmålstegn ved at dette området ikke eksisterer i en egen sosial læreplan eller i konkrete læringsmål i læreplanverket for skolen. I forlengelsen av dette kan man i tillegg stille spørsmålstegn ved hvordan Opplæringslovens § 9-A og læreplanverket for skolen samsvarer med hverandre. Kanskje må man starte her, med å forplikte skolene gjennom konkrete og målbare læringsmål, også i forhold til elevenes sosiale og emosjonelle utvikling? Kanskje kunne timeplanfestet opplæring i sosial og emosjonell kompetanse vært noe for alle elever i den norske grunnskole?

Dette er hovedspørsmålet jeg sitter igjen med etter å ha gjort denne oppgaven, og som jeg kunne tenkt meg å se nærmere på ved en annen anledning.

Gjennom denne oppgaven har vi sett at grunnlaget for mestring, utvikling, empati og livskvalitet ligger i at menneskene må bli kjent med sitt eget indre først, være bevisst seg selv, sine følelser, tanker og væremåte. Det handler om å utvikle en trygghet i forhold til å kunne håndtere utfordringer som kommer. Jeg vil avslutte med en tekst som handler om at



grunnlaget for å kunne være god mot andre, er at du først må like deg selv og være god mot deg selv, du må være rustet til å ta utfordringer som kommer og ta vare på deg selv.

### **Den viktigste person**

Om jeg er liten eller stor,  
er jeg barnet til far og mor.  
Jeg er den viktigste person  
av alle folk her på jord.

Ingen andre kan føle og skjønne som jeg.  
Ingen andre kan leve mitt liv!

Så jeg skal passe på meg selv,  
være god imot deg.  
Og huske i mitt eget liv  
er den viktigste jeg!

(ukjent)

## LITTERATURLISTE

- Antonovsky, Aaron (1987): *Hälsans mysterium*. Finland: WS Bookwell. I: Olsen, M. Og Traavik, M. (2010). Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak. Fagbokforlaget.
- Arnesen, A., Ogden, T. & Sørli, M-A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. I: Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger* (s 86-100). Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Arnesen, A. og Sørli, M.A. (2010). *Forebyggende arbeid i skolen*. I: Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger* (s 86-100). Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Ask, K. S., Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. UNIKURS.
- Askheim, O.P. og Starrin, B. (2012). *Empowerment i teori og praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W: H: Freeman and Company. I: Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger* (s 86-100). Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Berg, L.-E., Boglind, A., Leissner, T., Månson, P. Og Värnlund, H. (1975). *Medvetandets sociologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. I: Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Berger, P.L. (1969). *Invitation till sociologi*. Stockholm: Rabén & Sjögren. I: Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Borge, A. I. H. (2003): *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Creswell, J. W (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five*

- traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Crick, N.R.E og Dodge, K.A. (1994). *A Review and Reformulation of Social Information-processing Mechanisms in Children's Social Adjustment*. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Dishion, T.J og G.R. Patterson (2006). *The Development and Ecology of Antisocial Behavior in Children and Adolescents*. I D. Cicchetti og D.J. Cohens (red.), *Developmental Psychopathology. Vol 3: Risk Disorder and Adaptation*, (s. 503-541) New York, Wiley. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Durlak, J.A. og Weissberg, R.P. (2007). *The Impact of Afterschool programmes that promote personal and social skills*. Chicagi II.: Collaborative for Academic, Social and Emotional learning. I: Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Egelund, N. og K. Foss Hansen (1997). *Elever der forstyrrer undervisningen for seg selv eller andre i folkeskolen. Redegjørelse til Folketinget*. København: Undervisningsministeriet. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Eide, B.J. og Winger, N. (2011). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag
- Elliott, S.N. og F.M. Gresham (1991). *Social Skills Intervention Guide*. Minnesota: American Guidance Service, Inc. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Elliott, S.N. og F.M. Gresham (2008). *The Social Skills Improvement System. Intervention Guide*. New York, Pearson. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Fejes, A. Og Thornberg, R. (2011). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber AB.
- Fjell, A., & Mohr, M. (2001). Innledning. I A. Fjell og M. Mohr (red.), *Foreldrearbeid i praksis. Samarbeid og behandling* (s. 11-25). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Fog, J. (1997): *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag. I: Eide, B.J. og Winger, N. (2011). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag

- Gillberg, C. (2000). *Emotionella störningar*. I C. Gillberg og L. Hellgren (red.), *Barn- og ungdomspsykiatri* (s. 129-138). Stockholm: Natur och Kultur
- Goldstein, A.P. (1999). *The Prepare Curriculum: Revised edition: Teaching Prosocial Competencies*. IL: Champaign. Research Press. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Goleman, D. (1999). *Emosjonell intelligens*. Oslo: Gyldendal. I: Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Goleman (2007). *Social Intelligence; the New Science of Human Relationships*. New York, Bantam books.
- Gresham, F.M. (1986) *Conceptual Issues in the Assessment of Social Competence in Children*. I P.S. Strain., M.J. Guralnick og H.M. Walker (red.) *Childrens' Social Behavior: Development, Assessment and Modification*. New York: Academic Press. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gresham, F.M., S.N. Elliott og F.Black (1987). *Teacher-rated Social Skills of Mainstreamed Mildly Handicapped and Nonhandicapped Children*. *School Psychology Review*, 16, 78-88. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gresham, F.M., S.N. Elliott (1988). *Teachers' Social Validity Ratings of Social Skills: Comparisons between Mildly Handicapped and Nonhandicapped Children*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 6, 225-234. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gresham, F.M., S.N. Elliott (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gudmundsdóttir, S. (1991). *Ways of seeing are ways of knowing: The pedagogical content knowledge of an expert English teacher*. *Journal of Curriculum Studies*, 20(5), 409-421. I: Moen, T. og Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir Akademisk Forlag.
- Gudmundsdóttir, S. (1992). *Den kvalitative forskningsprosessen*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, s. 266-276.
- Haugen, R. (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3. Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Høyskoleforlaget

- Helgeland, I.M. (red.) (2008). *Forebyggende arbeid i skolen. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Kommuneforlaget. I: Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger* (s 86-100). Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk (3.utg.)*. Oslo: TANO AS.
- Kleven, T.A., Hjordemaal, F. og Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk. I: Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Lindberg, E. (1998). *Sosiale kompetanseforskjeller mellom ungdom i institusjonsskole og ungdom i vanlig skole: En sammenligning av sosial kompetanse med utgangspunkt i "Social Skills Rating System"*. Hovedoppgave til 3. avdeling i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk: Universitetet i Oslo. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lindberg, E. Og T. Ogden (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000. En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i Grunnskolen*. Publikasjon 2, LS 2001. Oslo, Læringscenteret. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lösel, F. og A. Beelmann (2003). *Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations*. Annals of the American Academy of Political and Social Science, 587, 84-109. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Mayer, J.D og Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* New York: Basic Books. I: Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Mead, G.H. (1974). *Medvetande, jaget och samhället*. Stockholm: Argos forlag. I: Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Michelson, L., D.P. Sugai, R.P.Wood og A.E. Kaszdin (1983). *Social Skills Assessment and Training with Children: An Empirically Based Approach*. New York: Plenum Press. I:

- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Moen, T. og Karlsdøttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Tapir Akademisk Forlag.
- Moffitt, T.E. (1993a). *Adolescence-limited and Life-course-persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy*. *Psychological Review*, 100, 674-701. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Moffitt, T.E. (1993b). *The Neuropsychology og Conduct Disorder*. *Psychopathology*, 5, 135-152. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Moffitt, T.E & Caspi, A. (2001). *Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways. Follow-up at age 26*. *Development and Psychopathology*, 13: 355-375. I: Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger* (s 86-100). Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Mullis, I. V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. & Kennedy, A.M. (2003). PIRLS 2001. International report. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. I: Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger* (s 86-100). Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Mørch, W-T. (2003). *Behandling av barn med atferdsforstyrrelser*. I: S. Eikeseth og F. Svartdal (red.), *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis* (s. 273-292). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NESH, red., (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH)*. I: Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Nilsson, I. & Wadeskog, A. (2008). *Det är bättre stämman i bäcken än i ån*. I: Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger* (s 102-115). Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knutsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. I: Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger* (s 86-100). Gyldendal Norsk Forlag A.S.

- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Norges Forskningsråd (1998). *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker. Ekspertuttalelse etter konferansen 18.-19. september 1997 om tilbud til barn og unge som er spesielt vanskelige og utagerende*. Oslo: Norges forskningsråd. I: Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- OECD (2006). *Education Thematic Review. Norway country note*. Paris: OECD. I: Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger* (s 86-100). Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Ogden, T (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport. Oslo:KUF. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk. I: Befring, E., Frønes, I. & Sørli, M.A. (2010). *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger* (s 86-100). Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Olsen, M. Og Traavik, M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge*. Teori og tiltak. Fagbokforlaget
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vet vi og hva kan vi gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Patterson, G. (2002). The Early Development of the Coercive Family Process. I J.B. Reid, G.R. Patterson og J.J. Snyder (red.): *Antisocial Behavior in Children and Adolescents: A Developmental Analysis and a Model for Intervention*. Washington D.C.: American Psychological Association. I Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Ross, R.R, E. Fabiano og R.D. Ross (1986). *Reasoning and Rehabilitation: A Handbook for Teaching Cognitive Skills*. Ottawa: Cognitive Center. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Schneider, B.H. (1993). *Children's Social Competence in Context: The Contributions of Family, School and Culture*. International Series in Experimental Social Psychology. New York: Pergamon. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Skaalvik, E., og Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Sørli, M.-A. Og T. Nordahl (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Rapport 12a. Oslo: NOVA. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag (bestilling: [m.a.sorlie@c2i.net](mailto:m.a.sorlie@c2i.net)). I: Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Sørli, M.-A., K. Amlund-Hagen og T. Ogden, T. (2008). *Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness across Early Adolescence*. Journal of Research on Adolescence, 18, 121-144. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Sørli, K. (2011). *Tilknytningsteori som forståelsesmodell i skolen – Trygg nok til å lære*. Psykologi i kommunen, 5, 23-31.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, O.S. (2005). *Fosterfamilie som senmoderne omsorgsarrangement. En kulturpsykologisk studie av fosterbarn og fosterforeldres fortellinger*.



- Doktoravhandling. Psykologisk institutt. Oslo: Universitetet i Oslo. I: Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Vibe, N., Aamot, P.O. & Carlsten, T.C. (2009). *Æ være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OCDS internasjonale studie av undervisning og læring ( TALIS)*. Rapport 23/2009. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. I: E. Befring, I. Frønes, M.A. Sørli (Red.). (2010). *Sårbare unge – nye perspektiver og tilnærminger* (s. 102-115). Gyldendal Norsk Forlag A.S.
- Webster-Stratton, C. (2007). *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Webster-Stratton, C. (2011). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). *Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65(1), 93-109. I: Webster-Stratton, Ph.D (2004). *De utrolige årene: Opplæringsprogram for barn I smågrupper. Guide for gruppeledere som bruker behandlingsprogrammet "Dinosauerskolen"*. Trykket i USA.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J., & Hammond, M. (2001). *Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits?*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42(7), 943-952. I: Webster-Stratton, Ph.D (2004). *De utrolige årene: Opplæringsprogram for barn I smågrupper. Guide for gruppeledere som bruker behandlingsprogrammet "Dinosauerskolen"*. Trykket i USA.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J., & Hammond, M. (2004). *Treating children with early-onset conduct problems: Intervention outcomes for parent, child, and teacher training*. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 33, 105-124. I: Webster-Stratton, Ph.D (2004). *De utrolige årene: Opplæringsprogram for barn I smågrupper. Guide for gruppeledere som bruker behandlingsprogrammet "Dinosauerskolen"*. Trykket i USA.
- Weissberg, R.P. og M.T. Greenberg (1998). *School and Community Competence-enhancement and Prevention Programs*. I W. Damons, I.E. Siegel, og K.A. Renninger (red.), Handbook of Child Psychology: Vol. 5. Child Psychology in Practice (5. utgave). New York, John Wiley. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Wichstrøm, L., K. Skogen og T. Øia (1996). *The Increased Rate of Conduct Problems in Urban Areas: What is the Mechanism?* Journal of American Academy of Child and

- Adolescent Psychiatry, 35, 471-479. I: Ogden, T. (2010). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Aasen, P., Nortug, B., Ertesvåg, S., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

## INTERNETTADRESSER

- 12.02.13. Maslows teorier. *Om Maslows teorier med hovedvekt på hans kjente behovspyramide* (2004). Hentet fra <http://www.daria.no/skole/?tekst=3432>.
- 02.03.13. NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet, 2009. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU\\_2009\\_18\\_rett\\_til\\_laering.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/2223561/NOU_2009_18_rett_til_laering.pdf)
- 02.03.13. St.meld. nr. 16 (2006-2007). *... og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet, 2007. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000D\\_DDPD\\_FS.pdf](http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000D_DDPD_FS.pdf)
- 02.03.13. St.mld 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet, 2011. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDPDFS.pdf>
- 04.03.13. Utdanningsdirektoratet (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Utdanningsdirektoratet/Forebyggende-innsatser-i-skolen-2006/Utdanningsdirektoratet>
- 02.03.13. Utdannings- og Forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet i <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

## **KLASSIFISERINGER AV ALVORLIGE ATFERDSVANSKER**

I slike klassifikasjonssystemer defineres barnet eller ungdommen til å ha eller ikke ha atferdsproblemer. Skal en diagnose stilles, må barnet eller ungdommen tilfredsstillende et visst antall førdefinerte atferdskriterier. I tillegg til dette, ser man på om barnet eller ungdommen oppnår gjennomsnittsverdier over et visst nivå, på standardiserte tester eller måleinstrumenter. Det finnes ulike klassifiseringssystem, som klassifiserer atferdsvansker ulikt:

### **DSM-IV**

#### **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**

#### **314.9 Atferdslidelse F91.8**

A. Et gjentatt og vedvarende atferdsmønster der Andres grunnleggende rettigheter eller sentrale aldersadekvate sosiale normer eller regler blir krenket, noe som viser seg ved nærvær av tre (eller flere) av følgende kriterier I løpet av en tolv måneders periode med minst ett kriterium tilstede i de siste seks månedene:

#### **Aggresjon mot mennesker og dyr**

- (1) mobber, truer eller ydmyker ofte andre
- (2) starter ofte slagsmål
- (3) har brukt et våpen som kan gjøre alvorlig fysisk skade på andre (f.eks. balltre, murstein, knust flaske, kniv, skytevåpen)
- (4) har vært fysisk grusom mot andre
- (5) har vært fysisk grusom mot dyr
- (6) har stjålet under direkte konfrontasjon med offeret (f.eks. overfall, veskenapping, pengeutpressing, væpnet ran)
- (7) har tvunget noen til seksuell aktivitet

#### **Ødeleggelse av eiendom**

- (8) har med overlegg drevet med ildspåsettelse med den hensikt å forårsake alvorlig skade

(9) har med overlegg drevet hærverk mot andres eiendom (på andre måter enn ildspåsettelse)

### **Svik eller tyveri**

(10) har brutt seg inn i andres hus, bygning eller bil

(11) lyver ofte for å oppnå fordeler eller for å unngå forpliktelser (f.eks. ”lurer” andre)

(12) har stjålet ting av verdi uten å konfrontere offeret (f.eks. butikktveri uten innbrudd, forfalskning)

### **Alvorlige brudd på regler**

(13) er ofte ute om natten til tross for foreldrenes forbud, med start før 13-års alder

(14) har rømt minst to ganger hjemmefra over natten fra foreldre- eller fosterhjem (eller en gang uten å komme hjem igjen på lang tid).

(15) skulker ofte skolen, med start før 13-års alder

B. Atferdsforstyrrelsen forårsaker klinisk betydningsfull funksjonssvikt sosialt, i utdanning eller i arbeid.

C. Om individet er 18 år eller eldre, er ikke kriteriene for antisosial personlighetsforstyrrelse oppfylt.

Spesifiser form på grunnlag av alder ved debut:

**Debut i barndom:** Debut av minst ett kriterium typisk for atferdsforstyrrelse før 10 års alder.

**Debut i ungdom:** Fravær av kriterier typiske for atferdsforstyrrelse før 10 års alder

Spesifiser alvorlighetsgrad:

**Lett:** Få, om noen, atferdsproblemer utover det antall som kreves for diagnosen, **og** atferdsproblemene er til liten skade på andre (f.eks. lyving, skulking, ute om natten uten lov)

**Moderat:** Antallet atferdsproblemer og deres virkning på andre ligger mellom ”lett” og ”alvorlig” (f.eks. stjeling uten direkte konfrontasjon med offeret, hærverk)

**Alvorlig:** Mange atferdsproblemer utover det som kreves for diagnosen, **eller** atferdsproblemene forårsaker betydelig skade på andre (f.eks. tvang til seksualitet, vold, bruk av våpen, væpnet ran, innbrudd)

### **313.81 Trasslidelse F91.3**

A. Et mønster av negativistisk, fiendtlig og trassig atferd som har vart i minst seks måneder, og i den tiden har fire (eller flere) av følgende foreligget:

- (1) taper ofte besinnelsen
- (2) krangler ofte med voksne
- (3) provoserer ofte eller nekter å adlyde voksnes krav eller regler
- (4) irriterer ofte andre med vilje
- (5) bebreider ofte andre for egne feil eller dårlig oppførsel
- (6) er ofte nærtagende eller lett irritert på andre
- (7) er ofte sint eller fornærmet
- (8) er ofte ondskapsfull eller hevngjerrig

**Merk:** Kriteriene skal bare anses som oppfylt dersom atferdsproblemene forekommer oftere enn det som er vanlig for individer på sammenliknbar alder og utviklingsnivå.

B. Atferdsforstyrrelsen forårsaker klinisk betydningsfull funksjonssvikt sosialt, i utdanning eller i arbeid.

C. Atferdssymptomene forekommer ikke bare i forløpet a en psykose eller i en stemningslidelse.

D. Kriteriene for atferdsforstyrrelse er ikke oppfylt, og om personen er over 18 år er heller ikke kriteriene for antisosial personlighetsforstyrrelse oppfylt.

### **Atferdslidelse**

Denne kategorien brukes for forstyrrelser kjennetegnet av trassig og utfordrende oppførsel eller atferd som ikke oppfyller kriteriene for atferdslidelse eller trasslidelse. Omfatter f.eks. kliniske tegn som ikke helt oppfyller kriteriene enten for atferdslidelse eller trasslidelse, men det foreligger likevel klinisk betydningsfull funksjonssvikt.

## ICD-10

### International Classification of Disorders

#### Kriterier for atferdsvansker (F 91)

G1. Det er et gjentatt og hardnakket atferdsmønster som varer i minst seks måneder, der enten andres grunnleggende rettigheter eller alderspassende sosiale normer eller regler er brutt. I løpet av denne tiden skal noen av de følgende symptomer være til stede (merk at symptomer med numrene 11, 13, 15, 16, 20, 21 og 23 bare trenger å ha forekommet én gang for at kriteriet er nådd).

#### Barnet

1. har usedvanlig mange eller alvorlige raserianfall i forhold til sitt alderstrinn
2. krangler ofte med voksne
3. avviser ofte aktivt voksnes oppfordringer eller trasser regler
4. gjør ofte, og tilsynelatende med overlegg, ting som forarger voksne
5. legger ofte skylden på andre for egne feilgrep eller upassende oppførsel
6. er ofte fornærmet og fort irritert på andre
7. er ofte sint eller krenket
8. er ofte ondsinnet eller hevngjerrig
9. er ofte løgnaktig eller bryter løfter for å oppnå eiendeler eller fordeler eller for å unngå forpliktelser
10. starter ofte fysiske slagsmål (dette omfatter ikke slagsmål med søsken)
11. har brukt våpen som kan forårsake alvorlige fysisk skade på andre (f.eks. balltre, stein, knust flaske, kniv, gevær)
12. er ofte ute etter at det er blitt mørkt, til tross for foreldrenes forbud (begynner før 13-års alder)
13. utfører fysisk grusomhet mot andre mennesker (f.eks. binder, risper eller svir et offer)
14. utfører fysisk grusomhet mot dyr
15. ødelegger med vilje andres eiendom (på annen måte enn ved å sette fyr på)
16. setter med vilje fyr på noe med risiko for eller forsett om å forårsake alvorlig skade
17. stjeler gjenstander av betydelig verdi uten å konfrontere offeret, enten hjemme eller annet sted (butikktyveri, innbruddstyver, falskneri)
18. skulker ofte skolen, begynner før 13-årsalder

19. har rømt hjemmefra minst to ganger eller rømt hjemmefra en gang og vært borte mer enn én natt (dette omfatter ikke rømming for å unngå fysisk eller seksuelt overgrep)
21. gjør en forbrytelse som medfører konfrontasjon med offeret (omfatter veskenapping, utpressing, overfall og ran)
22. tvinger en annen person til seksuell aktivitet
23. trakasserer ofte andre (f.eks. påfører med vilje smerte eller skade, omfatter iherdige trusler, plager eller forulempinger)
24. bryter seg inn i en annens hus, bygning eller bil

G2. Forstyrrelsen tilfredsstillende ikke kriteriene for dyssosial personlighetsforstyrrelse, schizofreni, amnisk episode, depressiv episode, gjennomgripende utviklingsforstyrrelser eller hyperkinetiske forstyrrelser.

Det anbefales at man spesifiserer alder for inntreden:

- Type med inntreden i barnealderen: Inntreden av minst én atferdsvanske før tiårsalder
- Type med inntreden i ungdomsalder: Ingen atferdsvansker før tiårsalder

### **Tilleggskriterier for fire underkategorier av atferdsvansker**

#### F 91.0 Atferdsvanske begrenset til familien

- A. De generelle kriteriene på atferdsvanske (F91) må være tilfredsstillende
- B. Tre eller flere av symptomene nevnt under F91-kriteriet G1 må være til stede, med minst tre fra punktene 9-23
- C. Minst ett av symptomene fra nummer 9-23 må ha vært til stede i minst seks måneder
- D. Atferdsvansken må være begrenset til familien

#### F 91.1 Usosialisert atferdsvanske

- A. De generelle kriteriene på atferdsvanske (F91) må være tilfredsstillende
- B. Tre eller flere av symptomene nevnt under F91-kriteriet G1 må være til stede, med minst tre fra punktene 9-23
- C. Minst ett av symptomene fra nummer 9-23 må ha vært til stede i minst seks måneder
- D. Det må være klart dårlige relasjoner til barnets gruppe av jevnaldrende, vist ved isolasjon, avvisning eller upopularitet, og ved mangel på varige, nære og gjensidige vennskap

#### F 91.2 Sosialisert atferdsvanske

- A. De generelle kriteriene på atferdsvanske (F91) må være tilfredsstillt
- B. Tre eller flere av symptomene nevnt under F91-kriteriet G1 må være til stede, med minst tre fra punktene 9-23
- C. Minst ett av symptomene fra nummer 9-23 må ha vært til stede i minst seks måneder
- D. Atferdsvansken må omfatte omgivelser utenfor hjemmet eller familiesituasjonen
- E. Relasjoner til jevnaldrende er innenfor det normale

#### F 91.3 Opposisjonell trassforstyrrelse

- A. De generelle kriteriene på atferdsvanske (F91) må være tilfredsstillt
- B. Fire eller flere av symptomene nevnt under F91-kriteriet G1 må være til stede, men ikke med mer enn to symptomer fra punktene 9-23
- C. Symptomene under kriterium B må være feiltilpasset og uforenlige med utviklingsnivået
- D. Minst fire av symptomene må ha vært til stede i minst seks måneder



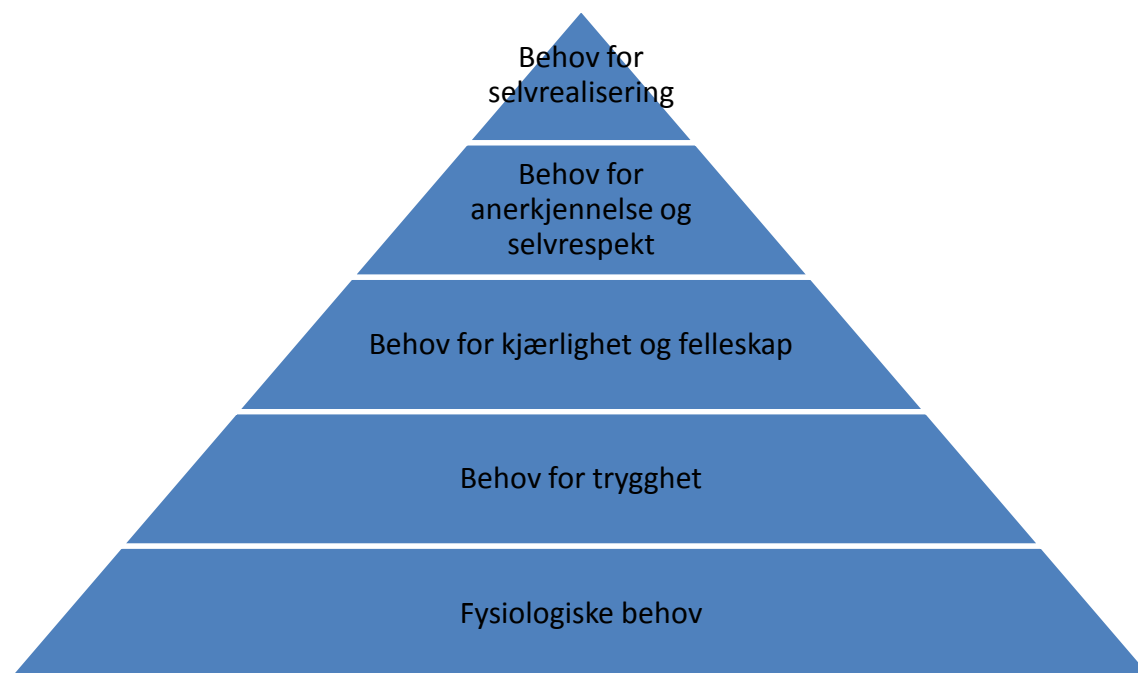
## VEDLEGG 2

### Risikofaktorer for utvikling av alvorlige atferdsproblemer

Individuelle Risikofaktorer	Risiko i familien	Risiko i skolen	Risiko i nærmiljøet
For tidlig fødsel og lav fødselsvekt	Hyppige og eskalerende foreldre-barn-konflikter	Mislykkes i skolen	Lav sosioøkonomisk status og boligstandard
Fødselsskader (eksempelvis hjerneskade)	Manglende tilsyn, gtensesetting og engasjement i barnet	Anti-skoleholdninger	Ustabil boområde med mye inn- og utflytting
Aggressiv atferd i tidlig alder	Foreldres antisosiale holdninger og verdier – aksept av antisosial atferd	Positive holdninger til vold og kriminalitet	Høy urbaniseringsgrad
Vanskelig temparement	Antisosiale foreldre: misbruk og kriminalitet	Mobbing	Forekomst av vold og kriminalitet i lokalmiljøet
Manglende selvregulering	Foreldres psykiske problemer (depresjon)	Avvisning av medelever	Høy toleranse for vold og kriminalitet
Funksjonshemming / kronisk sykdom	Foreldrekonflikter, og samlivsbrudd	Svak tilknytning til skolen	Manglende tjenestetilbud (helse, sosial, fritid)
Usikker tilknytning	Harde oppdragelsesmetoder (overdreven bruk av straff)	Skolen mangler regler og struktur	Manglende uformell kontroll av barn og unge
Lav sosial kompetanse	Avvisning (foreldre og barn)	Etablering av skolebaserte gjenger	Antisosiale rollemodeller
Sviktende sosial informasjonsbearbeiding	Omsorgssvikt og mishandling	Skolen mangler kompetanse og tiltak	Antisosiale gjenger eller minoritetskulturer
Hyperaktivitet og oppmerksomhetssvikt	Manglende stabilitet og struktur i familien		Negativ eksponering av lokalmiljøet i mediene
Svikt i kognitiv utvikling			
Impulsivitet			
Spenningsøkende			

**Beskyttende faktorer**

<b>Individuelle faktorer</b>	<b>Familiefaktorer</b>	<b>Skolefaktorer</b>	<b>Nærmiljø</b>
Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter	Støttende og omsorgsfulle foreldre	Positivt skoleklima	Tilgang på tjenester og servicetilbud
Intelligens over gjennomsnittet	Gode familie-relasjoner og positiv kommunikasjon	Prososiale medelever	Gode, uformelle nettverk
God tilknytning til foreldre	Godt tilsyn	Forventninger om ansvarlighet og hjelpsomhet	Uformell sosial kontroll
Bra prestasjoner i skolen	God familiestruktur	Opplevelse av tilhørighet	Opplevelse av tilhørighet
Positive planer og forventninger til framtiden	Moderat grensesetting	Muligheter for å lykkes i skolen og bekreftelse av prestasjoner	Sterk kulturell identitet
Enkelt temparement	Gode problem-løsningsferdigheter	Skolenormer mot vold	
Indre kontroll-Plassering		Positiv kontakt med mentor	
Gode mestrings-ferdigheter			
Gode problem-løsningsferdigheter			



**Maslows behovspyramide**

## VEDLEGG 5

### Program med dokumenterte resultater

Navn på program	Utgiver	Innsatsområde	Målgruppe
Aggression Replacement training (ART)	Diakonhjemmet høyskole, Rogaland	Sinnekontroll og sosiale ferdigheter	Elever som viser/ står i fare for å vise atferdsproblem
Connect (Respekt)	Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger	Atferdsproblemer	Alle elever i grunnskolen
De utrolige årene (Webster Stratton)	Universitetet i Tromsø	Atferdsproblemer	Elever som viser/ står i fare for å vise atferdsproblem i barnehager og på småskoletrinnet.
Du og jeg og vi to	Kari Lamer	Sosial kompetanse	Alle barn i barnehage og elever på småskoletrinnet
LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse)	Lillegården kompetansesenter, Statped	Atferdsproblemer og læringsmiljøet i skolen	Alle elever i grunnskolen
Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd	Olweus-gruppen, Hemil-senteret, Universitetet i Bergen	Mobbing	Alle elever i grunnskolen
PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen)	Atferdssenteret, Unirand AS, Universitetet i Oslo	Atferdsproblemer	Alle elever/elever som viser/ står i fare for å vise atferdsproblem

Unge og rus	Nordnorsk kompetansesenter – Rus	Rusforebygging med vekt på alkohol	Alle elever på ungdoms-trinnet samt foreldre
VÆRrøykfRI	Sosial- og helsedirektoratet, avd. tobakk	Få unge til å holde seg røykfrie	Alle elever på ungdoms-trinnet
ZERO	Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger	Mobbing	Alle elever i grunnskolen/elever som er involvert i mobbing
Zippys venner	Voksne for barn	Sosial kompetanse og emosjonelle vansker	Alle elever på 1. trinn i grunnskolen

**Lærerprogrammet i ”De utrolige årene”**

Lærerprogrammet kan brukes både i barnehage og på skole og organiseres som fem eller seks heldager med ”work-shop” over en halvårsperiode. Gruppene her består av 15-20 skole- og barnehageansatte (Tveit, 2002). Ettersom jeg konsentrerer meg om skole i denne oppgaven, henviser jeg derfor til den. Dette programmet har en målsetting om å styrke lærernes kompetanse i forhold til klasseledelse og i forhold til å forebygge og håndtere atferdsproblemer. På samlingene jobber de med manualbaserte og forhåndsdefinerte temaer som bl.a går på å bygge positive relasjoner med barna og hvordan man kan håndtere negativ atferd gjennom proaktiv læring. Det er en kombinasjon av bruk av videovignetter, rollespill, gruppesamtaler og oppgaver som skal utføres i klassen mellom samlingene (Nordahl et al, 2011).

**Foreldreprogrammet i ”De utrolige årene”**

Foreldreprogrammet er for foreldre eller foresatte til barn i tre- til åtte-årsalderen som viser utfordrende atferd og som er ekstra utfordrende å oppdra. Gruppen består av foreldre til fem til syv barn og to gruppeledere, de møtes to timer i uken i 12-14 uker. Også her er det manualbaserte og forhåndsdefinerte temaer som belyses gjennom videovignetter, gruppediskusjon, øvelser, rollespill og hjemmeoppgaver. Hovedtemaene her er lek med barnet, oppmuntring og ros, grensesetting og håndtering av problematferd. Foreldrene kan også selv komme med utfordringer eller problemer de ønsker å belyse (Nordahl et al, 2010). Foreldrene er de som kjenner barnet sitt best, de kjenner sine egne opplevelser og erfaringer som foreldre. De kan ofte være fortvilt over ikke å ha klart utfordringene i forhold til barnet sitt, de kan slite med dårlig samvittighet og de som deltar ønsker å få hjelp og veiledning for å kunne hjelpe barnet sitt. Gruppelederne har kunnskap i hvordan foreldrenes kompetanse kan brukes til å hjelpe barnet, og gjennom å få opplæring og veiledning kan foreldrene bli de beste terapeutene for sitt barn. Samarbeidet mellom foreldrene og gruppelederne vektlegges som den viktigste ressursen i prosessen med å hjelpe barnet til å endre atferd (Webster-Stratton, 2010).

## Mål for barns deltakelse i ”Dinosauerskolen”

### Mål

- Å fremme sosial, følelsesmessig og gruppe – og skolerelatert kompetanse
- Å fremme positive forhold med jevnaldrende
- Å redusere atferdsvansker og relaterte problemer som mobbing og avvisning av jevnaldrende, stjeling og lyving
- Å gi barna økt selvtillit og bedre ferdigheter i selvkontroll
- Å forebygge langsiktige negative konsekvenser av manglende sosiale ferdigheter og atferdsvansker som avvik, stoffmisbruk, vold og depresjon

### Spesifikke og kortsiktige mål

- Å oppdage, forstå, akseptere og sette ord på følelser hos seg selv og andre
- Å redusere negative holdninger og øke empatiske ferdigheter
- Å lære mellommenneskelige, kognitive problemløsningsferdigheter som evnen til å identifisere sosiale problemer, finne løsninger, vurdere alternativer og tenke ut en plan
- Å lære sinnekontroll og ferdigheter for selvkontroll
- Å lære positive vennskapsferdigheter som å hjelpe, dele og å samarbeide
- Å lære viktige kommunikasjonsferdigheter for å snakke med andre – som å fortelle, lytte, støtte, å si fra, rose, og å si unnskyld
- Å lære god gruppe- og skoleatferd som å lytte, vente, konsentrere seg og samarbeide
- Å lære gruppeferdigheter, inkludert aktiv deltakelse, samarbeid, lederskap og å ta beslutninger i gruppe for å utvikle egenverdi og selvtillit
- Å øke barnas gruppe- og skolemodenhet og skolerelaterte kompetanse

### Målsetninger for foreldre og skole-/SFO-/barnehageansatte

- Å arbeide i fellesskap for å forsterke og støtte barnas bruk av gode problemløsningsstrategier, følelsesuttrykk og positive vennskapsferdigheter.

**Kort presentasjon av noen av hånddukkene i ”Dinoskolen”**

- Hånddukken ”Dina Dinosaur” er rektor ved ”Dinoskolen” og lærer for eksempel barna om regler og belønninger og roser dem som gjør sitt beste i samlingene.
- Hånddukkene ”Willy” og ”Mari” ber blant annet barn om hjelp til å løse konflikter de har opplevd og de hjelper til med å forklare videovignettene barna får se (konfliktene og videovignettene baseres på problemene til barna i gruppen).
- ”Oskar Struts” som har vanskelig for å snakke om problemene sine og stikker hodet i sanden,
- ”Frode Frosk” som ikke klarer å sitte stille
- ”Lille Skilpadde” som ikke klarer å kontrollere sinnet sitt.



**Tema i Dinosaurskolen**

1. Å få nye venner og lære reglene på dinosaurskolen – Å få nye venner og å lære seg reglene på Dinosaurskolen
2. Willy lærer oss å oppdage og å forstå følelser – Hvordan kan vi oppdage følelsene.
3. Dina dinosaur lærer oss å gjøre vårt beste i skole og i sfo/barnehage – Å lytte, rekke hånden stille opp
4. Dina dinosaur lærer oss å gjøre vårt beste i skole og i sfo/barnehage – Konsentrasjon, kontroll og samarbeid.
5. Willy lærer oss å oppdage og å løse problemer – Å oppdage problemer og løsninger – gjenkjennbare problemer for barna.
6. Willy lærer oss stegene i problemløsning – Finne flere løsninger
7. Willy lærer oss stegene i problemløsning – Tenke på konsekvenser – når du velger en handling skjer det noe i etterkant.
8. Willy lærer oss stegene i problemløsning – Å kontrollere sinne – Lille skilpadde lærer oss triks.
9. Willy lærer oss stegene i problemløsning – Sinnekontroll og problemløsning – godplassen – snu tanker.
10. Willy lærer oss stegene i problemløsning – Repetisjon – vi repeterer alt vi har lært om hvordan vi selv kan mestre oss selv. Nå må vi lære noen triks for å bli kjent med andre.
11. Mari Manerer lærer oss å være gode venner – Å hjelpe – hva skjer inni oss når vi hjelper – hva skjer med de rundt oss
12. Mari Manerer lærer oss å være gode venner – Å dele
13. Mari Manerer lærer oss å være gode venner – Gruppesamarbeid på skolen/barnehagen
14. Mari Manerer lærer oss å være gode venner – Samarbeid hjemme
15. Mari Manerer lærer oss å snakke med venner – Å fortelle, lytte og spørre – hvordan ta kontakt
16. Mari Manerer lærer oss å snakke med venner – å snakke om problemer – hvordan føler vi oss når vi snakker om problemene.
17. Avslutning / eksamen

De to viktigste Dinosaurskolereglene er ; “Å bruke ord for å uttrykke følelser” og “Å være hyggelige mot andre”.

## INTERVJUGUIDE FOR ELEV

### Kontaktetablering

Presentere oss. Uhøytidelig prat for å bli litt kjent, skape trygghet og tillitsforhold.

Informasjon om båndopptaker.

### Innledende prosedyrefase

Jeg forteller kort om:

Studiene mine

Oppgaven om Dinosaurskolen, undersøkelsen. Mine erfaringer; at jeg har lest, sett videoopptak, pratet litt med veileder og har en sønn som går på Dinosaurskole i barnehage.

Det jeg er spesielt opptatt av er å høre **hvordan barn synes det er å være med på Dinosaurskolen**, om de liker det og om de har lært noe nyttig. Jeg er veldig glad for å få lov til å prate med deg om dette, og setter stor pris på det, tusen takk for det.

Jeg kommer til å stille deg noen spørsmål som vi kan prate litt om. Kanskje har du noe annet du synes har vært spennende, artig og lærerikt også som du vil fortelle om. **Det jeg ønsker å høre om i dette intervjuet, er hva du har opplevd ved å være med på Dinosaurskolen, og hva du tenker om det.** Det finnes ingen "riktige" eller "gale" svar, det er bare du som vet svare på dette. Det er du som er eksperten på dine tanker og opplevelser, og det er de jeg ønsker å høre om. **Jeg gleder meg veldig til å høre.**

Det finnes **regler** på når man gjør slike intervju. Jeg har noe som heter **taushetsplikt**. Det betyr at jeg ikke har lov å si til noen det du sier til meg her, hvis ikke du og jeg har gjort en avtale om at vi skal snakke med noen andre om det. Det er ingen andre som skal høre på lydbåndet heller. Når jeg skal skrive oppgaven min, bruker jeg ikke navnet ditt, og ikke skolen sitt navn heller. Så du kan si hva du vil uten å tenke på at jeg sier noe til noen andre. Informere om hva jeg skal gjøre med informasjonen videre.

Mamman din har skrevet under på at det er greit at jeg prater med deg om dette, og at vi tar opp på lydbånd. Du skal også være med og bestemme, og hvis du kjenner at du ikke vil dette, så sier du ifra om det, **ingen skal tvinge deg til noe**. Hvis du fremdeles synes det er greit, så starter vi bare opp. Hva sier du, vil du fremdeles være med?

## **Introduksjonsfase / fri-fortellingsfase / utdypende fase**

Jeg har lest og hørt at dere har holdt på med ulike tema i Dinosaurskolen, både når du gikk der i gruppa, og nå når dere har det i klassen en dag i uka. Det er ganske mye å prate om, så det kan hende vi må treffes flere ganger, vi får se hvordan vi synes det går.

Nå er jeg først litt nysgjerrig på hvordan du synes det har vært å gå på Dinosaurskolen, kan ikke du fortelle meg litt om det?

Hva det er, hva du liker, noe du har lært, noe du bruker på skolen, fritida, hjemme  
Hvordan synes du det har vært med dukkene, videovignettene, rollespillene og oppgavene i Dinosaurskolen? Hva synes du er viktig/nyttig?

## **Samtale om de ulike temaene:**

### **Å gjøre vårt beste på skolen**

Dina Dinosaur lærer oss om å gjøre vårt beste på skolen og sfo. Hun snakker om regler, belønninger og konsekvenser.

- Hvordan synes du det har vært å lære om dette?
- Er det noe spesielt du har lært du synes du har brukt på skolen? Hva tenker du om det?
- Opplever du at andre barn har lært noe av dette? Opplever du at andre barn som har gått på Dinosaurskolen kan andre ting om regler og om hvordan man kan gjøre sitt beste på skolen enn de som ikke har gått der? (forstyrrer mindre eller er mindre ekkel? )
- Synes du at du har lært noe på Dinosaurskolen som gjør det lettere for deg å gjøre ditt beste på skolen? Hva synes du om det?
- Du har lært flere regler på Dinosaurskolen. Opplever du at det går bra å bruke disse reglene i klassen, friminuttene og på sfo? Er reglene ganske like i gruppa og på skole/sfo?
  - Å lytte, vente og rekke hånden stille opp!!!
  - Konsentrere seg
  - Følge beskjeder
  - Samarbeide
  - Stille hånd ("gi meg fem")
  - Tenkepause ( tenke positivt om seg selv, snu om følelsene. Hjelp venner som har tenkepause ved å ignorere de)
  - Overse/ignorere forstyrrelser

**Still oppklarende spørsmål underveis, gi mulighet for utdyping.**

## **Følelser** (Willy lærer oss å oppdage og forstå følelser. Ta med Willys følelseshjul)

Det var Willy som lærte dere om følelser på Dinosaurskolen, om hvordan dere kan **oppdage og forstå og undre seg over egne og andres følelser.**

- Hva tenker du om det du har lært om følelser på Dinosaurskolen?  
(Navn på ulike følelser?).
- Hvordan synes du det er å **snakke om følelser og si hvordan en tenker og føler?**  
Opplever du at du gjør det? At du bruker noe av det du har lært om følelser? Sette ord på og snakke om følelsene. Endre negative følelser til mer positive.
- Hva synes du om Willy sine hemmeligheter?  
(Willys hemmeligheter: pust, slapp av, tenke glade tanker, se følelser gjennom øynene, høre følelser gjennom ord).  
Bruker du noen av disse hemmelighetene nå? Hva tenker du om det? Husker du hvordan det var før du gikk på Dinosaurskolen og lærte disse hemmelighetene? Hva synes du om det?
- Kan du kjenne igjen følelser hos andre og forstå hvordan de har det?

**Still oppklarende spørsmål underveis, gi mulighet for utdyping.**

## **Problemløsning** (Willy)

I Dinosaurskolen lærer vi at når vi har vonde eller triste følelser, er det fordi vi har et problem.

- Synes du at du klarer du å kjenne igjen når du får slike følelser? Hva tenker du om det? Og hva gjør du når du har slike følelser og problemer? (Sette ord på ting?)

Vi lærer også at om en er urolig inni seg og ikke kan tenke rolig, kan det være vanskelig å løse problemer.

(Willys problemløsningssteg: Hva er problemet mitt (kjenne igjen følelsen og hvorfor den oppstår? Hva kan være en løsning? Hvilke andre løsninger finnes det? Konsekvenser av løsningen / hvordan gikk det? )

Eks. på løsninger: dele, spørre, fortelle, gi en klem, hente en voksen, gi, ta tur, bytte, overse, roe ned, si unnskyld, si stopp, finne på noe annet, vente....

- Hvordan synes du det er med slike måter å løse problemer på? Opplever du at Willys problemløsningssteg kan gå an å bruke om du kjenner du får slike problemer?

Konsekvenser. Tenker du på konsekvenser når du gjør ting / finner løsninger nå etter Dinosauerskolen? Er løsningen trygg? Rettferdig? Gir den gode følelser?

Sinnemestring.

- Hva synes du er lurt å gjøre om en blir sint? Kan du noen triks du bruker om du blir sint? Har du lært noe om dette på Dinosauerskolen?  
(Lille skilpadde: 1. Gjenkjenn sinnet/følelsen 2. Stopp og tenk! 3. Pust dypt tre ganger 4. Gå inn i skallet og tenk at jeg kan roe meg ned. Tenk på noe hyggelig og fredfullt. 6. Prøv igjen).
- Hva synes du om Lille Skilpadde sine triks om hva man kan gjøre om man blir sint? Opplever du at det går an å bruke dette som Lille Skilpadde lærer oss? På skolen, hjemme, med venner? Med en gang noe oppstår?
- Hva synes du om å ha en slik ”god-plass” du kan tenke på for å kunne tenke på noe hyggelig og fredfullt?

Avslapningsøvelser: Glade tanker, dype inn-og utpust, forestille seg å sveve på en sky, å anspenne og å avslappe muskler, si til seg selv at du kan roe deg ned.

**Still oppklarende spørsmål underveis, gi mulighet for utdyping.**

**Venner og sosiale ferdigheter** (Mari Manerer)

- Nå er jeg litt nysgjerrig på å få vite noe om hvordan du synes det har vært å lære om hvordan man kan få venner og hvordan man kan være vennlig på Dinosauerskolen

På Dinosauerskolen lærer vi om at vi kan:

- hjelpe noen (som vil ha hjelp)
- dele med noen (gjøre noe sammen, som begge/alle vil)
- fortelle, **lytte**, Spørre  
Fortelle og stille spørsmål, si hva en tenker og føler, fortelle om problemer og finne løsninger, be om unnskyldning, **samarbeide** – følge samme regler, **lytte og vente på tur**, følge med, gi komplimenter/ros, hjelpe hverandre.

-Hvordan opplever du det er inni deg når du er gode venner med noen?

-Hvordan tror du andre opplever det når du er vennlig og en god venn?

**Still oppklarende spørsmål underveis, gi mulighet for utdyping.**

### **Spørsmål / samtale generelt om det å være med på Dinosaurskolen**

- Hva opplever du var det beste med å være med på Dinosaurskolen?  
Var det noe som ikke opplevdes like bra?
- Kan du huske hvordan ting var før du begynte på Dinosaurskolen? Hvordan opplever du det nå? Opplever du at noe har forandret seg, blitt lettere eller vanskeligere, i såfall hva? På skolen, hjemme?
- Er det noe du har lært på Dinosaurskolen som du har brukt mye? På skolen, sfo, hjemme, i forhold til venner?
- Nå har dere Dinosaurskole i klassen også. Hvordan er det? Er det annerledes enn når dere hadde det i en gruppe med 6 elever? Hvordan synes du det er?
- Hvordan opplever du at det er å bruke ”triksene” Og ”hemmelighetene” du har lært på Dinosaurskolen når du er sammen med noen som ikke har lært dette?
- Vi har nå snakket om mye du har lært på Dinosaurskolen. Har noe av dette gjort det lettere for deg i forhold til skolearbeid? Noe som var vanskelig før som har blitt lettere nå? Hvordan kjennes og oppleves evt dette?
- Jeg vet det er populært å være med på Dinosaurskolen. Hvem er Dinosaurskolen for synes du? Hvem er det som får være med på? (Hvorfor fikk du være med? Var det noe spesielt du skulle lære?)

## Avsluttende fase

Tusen takk for at du har delt dine tanker og opplevelser med meg. Du har gitt meg mange nyttige og gode svar. Det har vært til stor hjelp for meg å få snakke med deg, du har gitt meg mange interessante tanker.

Det har vært fint å få snakke med deg i ro og fred. Jeg har fått vite mere om hvordan du som barn / 8-åring tenker om Dinosurskolen. Det visste jeg ikke fra før, så jeg synes jeg har lært noe nytt av deg i dag.

Hvordan synes du det har vært å være med på dette intervjuet? Er det noe mere du har lyst til å fortelle om, som vi ikke har snakket om? Noe du synes jeg skulle ha spurt deg om?

Se videre til et evt neste intervju. Prate om at vi kanskje kan ta et til, og hvordan eleven ser på dette. Informere hva vi skal prate om for å skape forutsigbarhet og trygghet fram mot det.

Hvis jeg kommer på noe senere jeg vil spørre deg om, kan jeg få komme og prate litt med deg igjen da tror du? I såfall ringer jeg og prater med ..... først.

Har med en liten gave til deg for at du har vært så veldig snill og hjulpet meg så mye i dag, tusen tusen takk igjen for at du ville gjøre det!

Evt avslutte med en vits.

Spørre om barnet vil høre litt på lydbåndopptaket.

## INTERVJUGUIDE FOR KONTAKTLÆRER

### **Problemstilling:**

Hvordan oppleves elevers (med utfordrende atferd) sitt utbytte av deltakelse i ”De Utrolige Årenes Dinosaurusskolen” – med fokus på utvikling av sosial og emosjonell kompetanse.

### **Kontaktetablering**

- Presentere oss. Uhøytidelig prat for å bli litt kjent, skape trygghet og tillitsforhold.
- Informasjon om båndopptaker

### **Innledende prosedyrefase**

Jeg forteller kort om

- Studiene og oppgaven min
- Hva jeg er interessert i å høre om:
  - Kommer ikke til å stille mange spørsmål i forhold til enkeltelev, mere om hvilke tanker kontaktlærer har om barns opplevelser og utbytte av å delta i Dinosaurusskolen og hvordan hun opplever klassesituasjonen i forhold til dette.
  - Det er i klassen elevene er mest, og i følge forskning er det stabile lærere som er den viktigste faktor i forhold til trivsel og læring i skolen. Dette bekrefter også min elev-informant indirekte gjennom intervjuet vi hadde.
- Påpeke at det ikke finnes gale eller rette svar på spørsmålene jeg stiller, det er bare kontaktlærer som vet svaret og som er eksperten på sine opplevelser og tanker. Det er meningen at informantene i et intervju også skal føle at en sitter igjen med noe positivt i etterkant. Du må spørre eller kommentere om du synes det er noe du ikke trives med eller lurer på underveis.
- Taushetsplikt
- Ethiske retningslinjer. Informer om hvordan jeg skal bruke det innsamlede materialet videre, og at jeg forholder meg til etiske retningslinjer. Kontaktlærer har når som helst mulighet til å avslutte samarbeidet, uten å oppgi noen forklaring på dette.

### **Innledende spørsmål til kontaktlærer**

- Yrke
- Antall år i yrket, og på denne skolen. Alderstrinn hun har jobbet med i skolen.
- Kurset i De Utrolige Årene? Evt når?
- Hvor mange elever i din klasse har deltatt på Dinosaurusskolen? Evt. hvorfor? Hvor mange elever er det i klassen?



## **Barns opplevelse og utbytte av Dinosaurskolen**

Hvilke tanker har du om barns opplevelse av å delta i Dinosaurskolen?

- I forhold til hva elevene lærer på Dinosaurskolen
- Opplever du endringer i klassesituasjonen for enkeltelever som har deltatt i Dinosaurskolen? Evt hvilke? (mestring i håndtering av ulike følelser, mestring i håndtering av strategier for problemløsning, mestring i skolearbeid/konsentrasjon, annet?)
  - Er evt endringene til enkeltelever gjennomgående like, eller er det store forskjeller? Hvilke tanker har du evt om dette? (hjemmeforhold, foreldreveiledning, forhold i skolen, elevers forutsetninger, annet)
- Hvordan opplever du elever som har deltatt på Dinosaurskolen i forhold til å benytte læringsutbyttet på sikt? Opplever du at atferden blir endret også på sikt eller blir det glemt?

Ulike roller og kontekster ( klasse-gruppe-klasse)

- Hvilke erfaringer har du i forhold til enkeltelevers opplevelse av det å gå ut av klassen for å være med på Dinosaurskolen? (opplever de seg annerledes, er de stolt, er det dumt, stigmatisering, annet?)
- Hvilke erfaringer har du om de andre elevenes opplevelse av dette?
  - I forhold til at de selv ikke er med/går ut av klassen
  - I forhold til de elevene som er med/går ut av klassen
- Elevene som er med i Dinosaurskola går ut fra klassen inn i gruppe og inn i klassen igjen. De har ulike roller og forventninger i de ulike kontekstene, og på Dinosaurskola lærer de noe andre i klassen ikke lærer. Du ser hvordan det er i klassen for disse elevene. Ut fra din opplevelse av dette , hvordan tror du elevene opplever disse endringene?
- Opplever du at elevene som har deltatt på Dinosaurskolen får brukt lærdommen derifra i klassen/skolehverdagen? Evt hvordan opplever du at de gjør det?
- Hvordan opplever du samspillet mellom elevene som har deltatt på Dinosaurskola og de elevene som ikke har deltatt?
- Opplever du endringer i klassesituasjonen for klassen som gruppe etter at noen av elevene har deltatt på Dinosaurskola? Evt. hvilke?
- Hvordan opplever du rollen hos elevene etter deltakelse i Dinosaurskola? (Ser du de som en ressurs i klassen?)

- Hvordan opplever du at de andre elevene ser på de i forhold til dette med roller? Skjer det endringer etter deltakelse i Dinosaurskolen i forhold til roller og forventninger?

Er det noe i forhold til elevers opplevelse og utbytte av Dinosaurskolen jeg ikke har spurt om nå, som du tenker er viktig å få med?

### **Enkeltelev**

- Kan du si noe om hvordan du opplever min informants utbytte av deltakelse i Dinosaurskolen?
  - Opplever du endringer? Evt hvilke? ( atferdsmessige; utvikling av sosial og emosjonell kompetanse og mestring av læringsstrategier?)
  - Hvilke andre endringer opplever du at dette evt fører til for eleven i skolesammenheng? (eks. konsentrasjon og skolefaglig utbytte, eks mindre forstyrret av andre enn tidligere?)

### **Lærerrollen**

- Har du opplæring/kompetanse i forhold til Dinosaurskolen? Evt hvilken?
- Du er kurset i De utrolige årene. Er det konkrete ting du har tatt med deg fra dette inn i hverdagen som lærer? Evt hva? Er dette evt bevisst? Implementert/en del av deg?
- Opplever du at rollen din som lærer har endret seg etter at elever i klassen din har deltatt på Dinosaurskolen? Evt hvordan? Evt hvorfor tror du det?
- Hvilket samarbeid har du som kontaktlærer med veiledere på Dinosaurskolen? (i forhold til hvem som deltar på Dinosaurskolen, mål for enkeltelever, fortløpende info-flyt, finne felles forståelse av elevers atferd og hvordan møte elevene og ivareta de, annet...)
  - Hvilket utbytte opplever du å få av dette samarbeidet?
  - Opplever du at elevenes utbytte av å delta på Dinosaurskolen blir påvirket av dette samarbeidet / evt mangel på samarbeid? Hvordan?
- Opplever du at elevers deltakelse på Dinosaurskolen påvirker foreldresamarbeidet? Evt hvordan / hvilket samarbeid har du med foreldre/foresatte til disse elevene?
- Er det noe jeg ikke har spurt om her i forhold til lærer-rollen du mener er viktig å trekke fram?

### **Skole**

- Vet du hvilke ansatte på skolen som er kurset i De utrolige årene? Dinosaurskolen?
- Hvordan opplever du at det jobbes med De utrolige årene på skolen?
  - Under kurs-periode?

- Etter kurs-periode? (Jobbes det bevisst og satt på dagsordenen?)
- Hvordan opplever du skolen i forhold til om det er felles forståelse og holdninger i hvordan dere jobber med De utrolige årene? F.eks i forhold til utfordrende atferd. (Har dere f.eks felles strategier for hvordan dere møter og gir respons på ulike typer atferd?) Opplever du at det er enighet og helhetlig tenkning blant alle ansatte, eller er det noen som ikke har tro på dette og jobber på sin egen måte?
- Møter elevene ulik respons fra ulike voksne i skolehverdagen? Evt hvordan opplever du at elevene reagerer på dette? Spesielt elever med utfordrende atferd?

Er det noe annet i forhold til skolen du ser på som viktig som vi ikke har pratet om her?

### **Avslutning**

- Takke for god hjelp og mange nyttige svar! Jeg er veldig takknemlig for at du ville ta deg tid!
- Hvordan synes du det har vært å være med på dette intervjuet? Noe mere du har lyst til å fortelle om? Om du kommer på mere i etterkant, er det fint om vi kan gjøre en avtale om å prates.
- Avtale ny tid til intervju om vi ikke rekker alt på dette.
- Fortelle om veien min videre og hvordan jeg skal jobbe med informasjonen jeg har fått.
- Om det dukker opp spørsmål videre i jobbingen min, eller om det dukker opp uklarheter eller fare for misforståelser i bearbeidingen av informasjonen, går det bra om jeg ringer deg for å få klarhet i dette?

**TRANSKRIPSJONSSYSTEM - CHAT**

Transkripsjonen er i overveiende grad gjort ortografisk. Utgangspunktet er CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), med forenklinger.

- #            kort pause i talen
  
- (!)          trykk på foregående stavelse
  
- xxx            utydelig tale
  
- < >          vinkelparenteser markerer samtidig tale slik at ord innenfor parenteser sammenfaller med ord innenfor umiddelbart foregående etter etterfølgende parentes
  
- ?            spørsmål
  
- (?)          usikker på om ordet er forstått riktig
  
- ”...”        angir skifte av dialekt, lyder som ”vrom vrom”, synging
  
- markerer at taleren gjentar noe eller retter på uttale
  
- jaaa        flere bokstaver etter hverandre markerer at ordet dras ut
  
- ...        ikke fullført/avbrutt ytring
  
- (...)        ytringer er utelatt fra transkripsjonen som ikke har direkte relevans for det dominerende temaet i den aktuelle sekvensen (det kan være parallelle samtaler om andre tema mellom andre barn eller mellom voksne og andre barn). I enkelte sekvenser er ytringer tatt ut for å korte sekvensen, når dette ikke har gått ut over forståelsen av samtaletemaet.

## Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim, og skal nå skrive mastergradsoppgave. Formålet med oppgaven er å se om opplæring av sosial og emosjonell kompetanse gjennom Webster Strattons "De utrolige årenes Dinosauerskole" kan virke forebyggende i forhold til utfordrende atferd blant barn. Jeg ønsker å se på hvordan barns utbytte av deltakelse i Dinosauerskolen oppleves.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju et barn i gruppa som deltar i Dinosauerskolen ved ..... høsten 2012 / vinteren 2013. Jeg ønsker også å intervju kontaktlærer til barnet og veileder i Dinosauerskolen. I tillegg ønsker jeg å se videoopptakene som er gjort underveis i kurset, for å få innblikk i hva som er gjort for å kunne gjennomføre gode intervju og få en helhet i studiet. Jeg vil kun ha fokus på barnet jeg skal intervju, men må søke om tillatelse fra alle ettersom alle er tilstede på videoopptakene. Både videoobservasjonene og intervjuene vil gjøres i skolens lokale. Under intervjuene vil jeg bruke båndopptaker for å sikre at jeg får med all informasjon som blir gitt. Foresatte til barn som skal intervjues har rett til å se intervjuguiden på forhånd om det er ønskelig.

Opplysningene vil ikke være tilgjengelige for andre enn meg og min veileder under arbeidsprosessen. Både jeg og min veileder Arve Thorshaug ved Høgskolen i Nord Trøndelag er underlagt taushetsplikt. Alle opplysninger anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen 1. juli 2013. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven, det skal ikke brukes reelt navn eller alder på barn, heller ikke navn på skole eller kommune. Det er veileder for Dinosauerskolen som formidler kontakten med barn, foresatte og lærere på skolen. Jeg som student kjenner ikke identiteten til de som forespørres før de eventuelt gir sitt samtykke.

Det er frivillig å være med og det er mulig å trekke seg fra mitt prosjekt når man måtte ønske det, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tel: ..... eller sende en e-post til .....  
Du kan også kontakte min veileder Arve Thorshaug på tel: .....

Dersom du samtykker til å være med er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg eller leverer den til veileder på Dinosauerskolen,  
.....

Med vennlig hilsen

Ann Kristin Brøndbo

.....

.....

---

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og samtykker til å delta i intervju i studien til Ann Kristin Brøndbo, mastergradsstudent ved NTNU.

Dato, signatur \_\_\_\_\_ Telefonnummer \_\_\_\_\_

## Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim, og skal nå skrive mastergradsoppgave. Formålet med oppgaven er å se om opplæring av sosial og emosjonell kompetanse gjennom Webster Strattons "De utrolige årenes Dinosauerskole" kan virke forebyggende i forhold til utfordrende atferd blant barn. Jeg ønsker å se på hvordan barns utbytte av deltakelse i Dinosauerskolen oppleves.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju et barn i gruppa som deltar i Dinosauerskolen ved ..... høsten 2012 / vinteren 2013. Jeg ønsker også å intervju kontaktlærer til barnet og veileder i Dinosauerskolen. I tillegg ønsker jeg å se videoopptakene som er gjort underveis i kurset, for å få innblikk i hva som er gjort for å kunne gjennomføre gode intervju og få en helhet i studiet. Jeg vil kun ha fokus på barnet jeg skal intervju, men må søke om tillatelse fra alle ettersom alle er tilstede på videoopptakene. Både videoobservasjonene og intervjuene vil gjøres i skolens lokale. Under intervjuene vil jeg bruke båndopptaker for å sikre at jeg får med all informasjon som blir gitt. Foresatte til barn som skal intervjues har rett til å se intervjuguiden på forhånd om det er ønskelig.

Opplysningene vil ikke være tilgjengelige for andre enn meg og min veileder under arbeidsprosessen. Både jeg og min veileder Arve Thorshaug ved Høgskolen i Nord Trøndelag er underlagt taushetsplikt. Alle opplysninger anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen 1. juli 2013. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven, det skal ikke brukes reelt navn eller alder på barn, heller ikke navn på skole eller kommune. Det er veileder for Dinosauerskolen som formidler kontakten med barn, foresatte og lærere på skolen. Jeg som student kjenner ikke identiteten til de som forespørres før de eventuelt gir sitt samtykke.

Det er frivillig å være med og det er mulig å trekke seg fra mitt prosjekt når man måtte ønske det, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tel: ....., eller sende en e-post til ..... Du kan også kontakte min veileder Arve Thorshaug på tel: .....

Dersom du samtykker i at ditt barn er med, og dersom du samtykker i at jeg intervjuer kontaktlærer og veileder i Dinosauerskolen angående hvordan de opplever ditt barns utbytte av å være med i Dinosauerskolen, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg eller leverer den til veileder på Dinosauerskolen, .....

Med vennlig hilsen

Ann Kristin Brøndbo

.....

.....

---

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og samtykker til:

- At mitt barn deltar i intervju og observasjon i studien til Ann Kristin Brøndbo, mastergradsstudent ved NTNU. Kryss av for om du samtykker eller ikke.  
Ja:                      Nei:
  
- At kontaktlærer blir intervjuet angående hvordan han/hun opplever ditt barns utbytte av å delta i Dinosauerskolen.  
Ja:                      Nei:
  
- At veileder blir intervjuet angående hvordan hun opplever ditt barns utbytte av å delta i Dinosauerskolen.  
Ja:                      Nei:
  
- At veileder har tillatelse til å gi informasjon om hvorfor barnet deltar i Dinosauerskolen.  
Ja:                      Nei:

Barnets navn \_\_\_\_\_

Dato, signatur \_\_\_\_\_ Telefonnummer \_\_\_\_\_

Dato, signatur \_\_\_\_\_ Telefonnummer \_\_\_\_\_

Eventuell kommentar:

---

---

---

---



## Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim, og skal nå skrive mastergradsoppgave. Formålet med oppgaven er å se om opplæring av sosial og emosjonell kompetanse gjennom Webster Strattons "De utrolige årenes Dinosaurskole" kan virke forebyggende i forhold til utfordrende atferd blant barn. Jeg ønsker å se på hvordan barns utbytte av deltakelse i Dinosaurskolen oppleves.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju et barn i gruppa som deltar i Dinosaurskolen ved ..... høsten 2012 / vinteren 2013. Jeg ønsker også å intervju kontaktlærer til barnet og veileder i Dinosaurskolen. I tillegg ønsker jeg å se videoopptakene som er gjort underveis i kurset, for å få innblikk i hva som er gjort for å kunne gjennomføre gode intervju og få en helhet i studiet. Jeg vil kun ha fokus på barnet jeg skal intervju, men må søke om tillatelse fra alle ettersom alle er tilstede på videoopptakene. Både videoobservasjonene og intervjuene vil gjøres i skolens lokale. Under intervjuene vil jeg bruke båndopptaker for å sikre at jeg får med all informasjon som blir gitt. Foresatte til barn som skal intervjues har rett til å se intervjuguiden på forhånd om det er ønskelig.

Opplysningene vil ikke være tilgjengelige for andre enn meg og min veileder under arbeidsprosessen. Både jeg og min veileder Arve Thorshaug ved Høgskolen i Nord Trøndelag er underlagt taushetsplikt. Alle opplysninger anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen 1. juli 2013. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven, det skal ikke brukes reellt navn eller alder på barn, heller ikke navn på skole eller kommune. Det er veileder for Dinosaurskolen som formidler kontakten med barn, foresatte og lærere på skolen. Jeg som student kjenner ikke identiteten til de som forespørres før de eventuelt gir sitt samtykke.

Det er frivillig å være med og det er mulig å trekke seg fra mitt prosjekt når man måtte ønske det, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tel: ..... eller sende en e-post til ..... Du kan også kontakte min veileder Arve Thorshaug på tel: .....

Dersom du samtykker i at ansatte og elever ved .....deltar i studien, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg eller leverer den til veileder på Dinosaurskolen, .....

Med vennlig hilsen

Ann Kristin Brøndbo

.....

.....

---

**Samtykkeerklæring:**

Jeg, rektor ved ....., har mottatt skriftlig informasjon og samtykker i at ansatte og elever ved ..... deltar i studien til Ann Kristin Brøndbo, mastergradsstudent ved NTNU. Aktuelle ansatte og foreldre til aktuelle elever skal også samtykke før oppstart av studien.

Dato, signatur \_\_\_\_\_ Telefonnummer \_\_\_\_\_

## Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim, og skal nå skrive mastergradsoppgave. Formålet med oppgaven er å se om opplæring av sosial og emosjonell kompetanse gjennom Webster Strattons "De utrolige årenes Dinosaurskole" kan virke forebyggende i forhold til utfordrende atferd blant barn. Jeg ønsker å se på hvordan barns utbytte av deltakelse i Dinosaurskolen oppleves.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju et barn i gruppa som deltar i Dinosaurskolen ved ..... høsten 2012 / vinteren 2013. Jeg ønsker også å intervju kontaktlærer til barnet og veileder i Dinosaurskolen. I tillegg ønsker jeg å se videoopptakene som er gjort underveis i kurset, for å få innblikk i hva som er gjort for å kunne gjennomføre gode intervju og få en helhet i studiet. Jeg vil kun ha fokus på barnet jeg skal intervju, men må søke om tillatelse fra alle ettersom alle er tilstede på videoopptakene. Både videoobservasjonene og intervjuene vil gjøres i skolens lokale. Under intervjuene vil jeg bruke båndopptaker for å sikre at jeg får med all informasjon som blir gitt. Foresatte til barn som skal intervjues har rett til å se intervjuguiden på forhånd om det er ønskelig.

Opplysningene vil ikke være tilgjengelige for andre enn meg og min veileder under arbeidsprosessen. Både jeg og min veileder Arve Thorshaug ved Høgskolen i Nord Trøndelag er underlagt taushetsplikt. Alle opplysninger anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen 1. juli 2013. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven, det skal ikke brukes reellt navn eller alder på barn, heller ikke navn på skole eller kommune. Det er veileder for Dinosaurskolen som formidler kontakten med barn, foresatte og lærere på skolen. Jeg som student kjenner ikke identiteten til de som forespørres før de eventuelt gir sitt samtykke.

Det er frivillig å være med og det er mulig å trekke seg fra mitt prosjekt når man måtte ønske det, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tel: ..... eller sende en e-post til ..... Du kan også kontakte min veileder Arve Thorshaug på tel: .....

Dersom du samtykker i at jeg ser videoopptak der ditt barn er tilstede er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg eller leverer den til veileder på Dinosaurskolen, .....

Med vennlig hilsen

Ann Kristin Brøndbo

.....

.....

---

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og samtykker til at videoopptak der mitt barn er tilstede blir benyttet i studien til Ann Kristin Brøndbo, mastergradsstudent ved NTNU.

Barnets navn \_\_\_\_\_

Dato, signatur \_\_\_\_\_

Dato, signatur \_\_\_\_\_

## Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim, og skal nå skrive mastergradsoppgave. Formålet med oppgaven er å se om opplæring av sosial og emosjonell kompetanse gjennom Webster Strattons "De utrolige årenes Dinosauruskole" kan virke forebyggende i forhold til utfordrende atferd blant barn. Jeg ønsker å se på hvordan barns utbytte av deltakelse i Dinosauruskolen oppleves.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju et barn i gruppa som deltar i Dinosauruskolen ved ..... høsten 2012 / vinteren 2013. Jeg ønsker også å intervju kontaktlærer til barnet og veileder i Dinosauruskolen. I tillegg ønsker jeg å se videoopptakene som er gjort underveis i kurset, for å få innblikk i hva som er gjort for å kunne gjennomføre gode intervju og få en helhet i studiet. Jeg vil kun ha fokus på barnet jeg skal intervju, men må søke om tillatelse fra alle ettersom alle er tilstede på videoopptakene. Både videoobservasjonene og intervjuene vil gjøres i skolens lokale. Under intervjuene vil jeg bruke båndopptaker for å sikre at jeg får med all informasjon som blir gitt. Foresatte til barn som skal intervjues har rett til å se intervjuguiden på forhånd om det er ønskelig.

Opplysningene vil ikke være tilgjengelige for andre enn meg og min veileder under arbeidsprosessen. Både jeg og min veileder Arve Thorshaug ved Høgskolen i Nord Trøndelag er underlagt taushetsplikt. Alle opplysninger anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen 1. juli 2013. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven, det skal ikke brukes reellt navn eller alder på barn, heller ikke navn på skole eller kommune. Det er veileder for Dinosauruskolen som formidler kontakten med barn, foresatte og lærere på skolen. Jeg som student kjenner ikke identiteten til de som forespørres før de eventuelt gir sitt samtykke.

Det er frivillig å være med og det er mulig å trekke seg fra mitt prosjekt når man måtte ønske det, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tel: ..... eller sende en e-post til ..... Du kan også kontakte min veileder Arve Thorshaug på tel: .....

Dersom du samtykker i å være med er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg eller leverer den til veileder på Dinosauruskolen, .....

Med vennlig hilsen

Ann Kristin Brøndbo

.....

.....

---

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og sier meg villig til å delta i intervju og observasjon i studien til Ann Kristin Brøndbo, mastergradsstudent ved NTNU.

Dato, signatur\_\_\_\_\_ Tel.nr:\_\_\_\_\_

## Forespørsel om datainnsamling til mastergradsarbeid

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim, og skal nå skrive mastergradsoppgave. Formålet med oppgaven er å se om opplæring av sosial og emosjonell kompetanse gjennom Webster Strattons "De utrolige årenes Dinosauerskole" kan virke forebyggende i forhold til utfordrende atferd blant barn. Jeg ønsker å se på hvordan barns utbytte av deltakelse i Dinosauerskolen oppleves.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju et barn i gruppa som deltar i Dinosauerskolen ved ..... høsten 2012 / vinteren 2013. Jeg ønsker også å intervju kontaktlærer til barnet og veileder i Dinosauerskolen. I tillegg ønsker jeg å se videoopptakene som er gjort underveis i kurset, for å få innblikk i hva som er gjort for å kunne gjennomføre gode intervju og få en helhet i studiet. Jeg vil kun ha fokus på barnet jeg skal intervju, men må søke om tillatelse fra alle ettersom alle er tilstede på videoopptakene. Både videoobservasjonene og intervjuene vil gjøres i skolens lokale. Under intervjuene vil jeg bruke båndopptaker for å sikre at jeg får med all informasjon som blir gitt. Foresatte til barn som skal intervjues har rett til å se intervjuguiden på forhånd om det er ønskelig.

Opplysningene vil ikke være tilgjengelige for andre enn meg og min veileder under arbeidsprosessen. Både jeg og min veileder Arve Thorshaug ved Høgskolen i Nord Trøndelag er underlagt taushetsplikt. Alle opplysninger anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen 1. juli 2013. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven, det skal ikke brukes reelt navn eller alder på barn, heller ikke navn på skole eller kommune. Det er veileder for Dinosauerskolen som formidler kontakten med barn, foresatte og lærere på skolen. Jeg som student kjenner ikke identiteten til de som forespørres før de eventuelt gir sitt samtykke.

Det er frivillig å være med og det er mulig å trekke seg fra mitt prosjekt når man måtte ønske det, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tel: ..... eller sende en e-post til ..... Du kan også kontakte min veileder Arve Thorshaug på tel:

Dersom du samtykker i at jeg ser videoopptak der du er tilstede er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg eller leverer den til veileder på Dinosauerskolen, .....

Med vennlig hilsen

Ann Kristin Brøndbo

.....

.....

---

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og samtykker til at videoopptak der jeg er tilstede blir benyttet i studien til Ann Kristin Brøndbo, mastergradsstudent ved NTNU.

Dato, signatur\_\_\_\_\_