

DUÅs skole- og barnehageprogram

En studie av 10 læreres erfaring med deltakelsen

Tore Schanke

**Masteroppgave i rådgivning
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)**

Trondheim 2011

Tore Schanke

DUÅs skole- og barnehageprogram

En studie av 10 læreres erfaring med deltakelsen

Masteroppgave i rådgivning

Våren 2011

Veiledere: Eleanor Allgood og May Britt Drugli

**Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)**

Trondheim 2011

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven omhandler læreres erfaringer med deltakelse i DUÅs skole- og barnehageprogram, et veiledningsprogram rettet mot lærere som arbeider med små barn som viser atferdsvansker. Et utvalg av 10 lærere som tidligere har deltatt på kurset i regi av Webster-Stratton spesialteam, ved BUP klinikk, Trondheim, har vært informanter i undersøkelsen som belyser følgende problemstilling: *Hvor fornøyde er lærerne med å ha deltatt på Webster-Strattons lærerkurs, og hvordan opplever de at deltakelsen har påvirket dem og deres arbeid med barn som viser atferdsvansker i skolen?*

Kvalitativ metode er valgt for å svare problemstillingen. Oppgaven følger ikke én spesifikk metoderetning, men inneholder elementer fra blant annet fenomenologi og *grounded theory*. Kvalitativt forskningsintervju har blitt valgt for innhenting av data, og hensikten har vært å få innblikk lærernes subjektive erfaringer med deltakelsen.

Datainnsamlingen ledet frem til kategoriene: (1) Atferdsvansker – forståelse og opplevelse blant lærerne, (2) Fornøydhets med kursets innhold og oppbygging, (3) Bruk av programmets strategier, og (4) Opplevelse av utbytte etter deltakelsen. Funnene indikerer at kursdeltakerne er veldig godt fornøyde med kurset, og at de har tatt med seg flere av de strategiene som kurset har til hensikt å formidle.

FORORD

Det er mange som har bidratt til at denne oppgaven har latt seg skrive, og som derfor fortjener en takk fra meg. Først og fremst en takk til mine to veiledere. Eleanor Allgood, som tok i mot en gammel student, slik at han endelig fikk komme i gang med sin masteroppgave. En ekstra stor takk til May Britt Drugli, som har vært tilgjengelig, positiv og oppmuntrende, og som har gitt viktig støtte og veiledning gjennom hele prosessen med å skrive denne oppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til alle informantene som velvillig lot meg få innblikk i deres erfaringer og tanker omkring kursdeltakelsen. I tillegg må jeg rette en stor takk til mine kolleger, som hele veien, og på ulike vis, har støttet meg i arbeidet med denne. Takk også til mine foreldre, som ikke bare har støttet meg i arbeidet med å skulle skrive ferdig denne oppgaven, men i livet for øvrig.

Trondheim, januar 2011

Tore Schanke

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING

<i>1.1 Bakgrunn for valg av tema</i> _____	1
<i>1.2 Problemstilling</i> _____	2

2. ATFERDSVANSKER

<i>2.1 Hva er atferdsvansker?</i> _____	3
<i>2.2 Typer av atferdsvansker</i> _____	4
<i>2.3 Omfang av atferdsvansker</i> _____	5
<i>2.4 Fem perspektiver for forståelse av atferdsvansker</i> _____	7
2.4.1 Individperspektivet _____	7
2.4.2 Aktørperspektivet _____	7
2.4.3 Mestringsperspektivet _____	8
2.4.4 Det sosialøkologiske perspektivet _____	9
2.4.5 Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet _____	10
<i>2.5 Atferdsvansker i skolen</i> _____	11
<i>2.6 Læreres møte med atferdsvansker i skolen</i> _____	13

3. PROGRAMSERIEN ”DE UTROLIGE ÅRENE”

<i>3.1 Kort om programmet</i> _____	14
<i>3.2 Kort om den teoretiske funderingen for De Utrolige Årene</i> _____	15
<i>3.3 Informasjon om skole- og barnehageprogrammet</i> _____	16

4. METODE

<i>4.1 Kort om egen tilgang til feltet</i> _____	19
<i>4.2 Kort reflektert rundt kvalitativ forskning</i> _____	19
<i>4.3 Kort reflektert rundt spørsmål om subjektivitet</i> _____	20
<i>4.4 Spørsmål om undersøkelsens pålitelighet</i> _____	22
<i>4.5 Valg av metode for datainnsamling</i> _____	23
<i>4.6 Intervjuguiden</i> _____	24
<i>4.7 Utvelgelse av informanter</i> _____	24
<i>4.8 Gjennomføring av intervjuene</i> _____	24
<i>4.9 Beskrivelse av endelig utvalg</i> _____	25

4.10	<i>Transkripsjon</i>	25
4.11	<i>Analyseprosessen</i>	26
5.	<u>PRESENTASJON AV FUNN/RESULTATER</u>	
5.1	<i>Atferdsvansker – forståelse og opplevelse blant lærerne</i>	28
5.1.1	Atferdsvansker hos elevene	28
5.1.2	Årsaker til atferdsvansker	29
5.1.3	Å arbeide med atferdsvansker	30
5.2	<i>Fornøydhet med kursets innhold og oppbygging</i>	31
5.2.1	Gruppedeltakelsen	31
5.2.2	Kurslederne	31
5.2.3	Elementene i løpet av en kursdag	32
5.3	<i>Bruk av programmets strategier</i>	34
5.3.1	Ros og positiv oppmerksomhet for endring av atferd	34
5.3.2	Bruk av belønning for å endre atferd	35
5.3.3	Bruk av ignorering for reduksjon av uønsket atferd	36
5.3.4	Bruk av tenkepause som strategi	37
5.3.5	Relasjonsbygging	39
5.3.6	Øvrige strategier	39
5.3.7	Årsaker til bruk	41
5.3.8	Hindringer for bruk	41
5.4	<i>Opplevelse av utbytte etter deltakelsen</i>	42
5.4.1	En personlig fornøydhet med å ha deltatt	42
5.4.2	Lærernes syn på egen kompetanse	43
6.	<u>SAMMENFATTENDE DRØFTING</u>	
6.1	<i>Årsaksforklaring – et viktig utgangspunkt</i>	44
6.2	<i>Atferdsvansker og stress</i>	45
6.3	<i>Viktige lærere</i>	46
6.4	<i>Grunnpilaren i positiv klasseledelse: Ros og relasjonsbygging</i>	47
6.5	<i>Veien inn: Belønning</i>	49
6.6	<i>Negativ atferd: Ekstinksjon ved ignorering</i>	50
6.7	<i>Fra program til praksis: Mestringsfølelsens betydning</i>	51

6.8	<i>Grunnlaget for fortsatt bruk: Kollegagruppens betydning</i> _____	53
6.9	<i>Avsluttende refleksjon og mulige implikasjoner for videre forskning</i> ____	54
6.10	<i>Styrker og begrensninger ved studien</i> _____	56
6.11	<i>Konklusjon</i> _____	58
	<u>REFERANSELISTE</u> _____	59
	<u>VEDLEGG</u>	
A	<i>Intervjuguide</i> _____	65
B	<i>Kontaktbrev angående forespørsel om deltakelse</i> _____	68
C	<i>Informasjon angående kontakt med REK</i> _____	69

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Carolyn Webster-Stratton utviklet på 1980-tallet et veiledningsprogram for foreldre med barn som viser alvorlige atferdsvansker. Som et ledd i å forsterke effekten av programmet utviklet hun i 1991 også et tiltak som var direkte rettet mot barna (Dinosauerskolen). Forskning fra USA viste at de fleste som ble gitt dette tilbudet, med kombinasjonen foreldre- og barnegruppe, opplevde bedring hjemme, men derimot var overføringsverdien til skolearenaen svak (Webster-Stratton og Reid, 2003). Det er på bakgrunn av slike resultater at Carolyn Webster-Stratton og hennes kolleger også har utviklet et lærerprogram som har til hensikt å hjelpe barn i alderen 3-8 år som viser problematferd i skole og barnehage.

Webster-Stratton har gitt sin programserie navnet *Incredible Years*. På norsk bruker man betegnelsen *De utrolige årene* (DUÅ), og ved BUP-klinikk i Trondheim har man siden 2003 hatt DUÅ foreldregruppe og barnegruppe som et ordinært tilbud. Skole- og barnehageprogrammet har vært i bruk i Norge siden 2002 (Tveit og Arnesen, 2007), men det har ikke vært en del av det ordinære tilbudet ved BUP-klinikk, Trondheim. Fra høsten 2007 har imidlertid skole- og barnehageprogrammet vært prøvd ut som et midlertidig tilbud. Programmet har vært tilbudt lærere til barn som er, eller har vært, henvist til Webster-Stratton spesialteam på grunn av atferdsvansker. På det tidspunkt da denne oppgaven ble påbegynt høsten 2009 hadde tre grupper lærere gjennomført kurset, mens en fjerde gruppe var i gang med sitt løp.

En kvalitativ undersøkelse gjennomført av Drugli, Clifford og Larsson (2008) tok for seg 27 lærere som i gruppen/klassen hadde barn som viste alvorlige atferdsvansker. De fant blant annet at lærerne, slik de selv beskrev det, i liten grad arbeidet systematisk eller med bruk av spesielle metoder/strategier. Spørsmålet er om det å ha deltatt på et veiledningsprogram (i dette tilfellet DUÅs skole- og barnehageprogram) fører til at lærerne i større grad rapporterer om systematisk bruk av spesifikke strategier når de i skolehverdagen møter barn som viser alvorlige atferdsvansker.

1.2 Problemstilling

I denne undersøkelsen, som er en kvalitativ studie, har det vært mitt mål å undersøke hvorvidt de som har deltatt på lærerkurs, i regi av Webster-Stratton team, erfarer at veiledningen har hatt betydning for deres virke som lærere. Fokuset er rettet mot opplevelsesaspektet, og følgende problemstilling blir belyst:

Hvor fornøyde er lærerne med å ha deltatt på Webster-Strattons lærerkurs, og hvordan opplever de at deltakelsen har påvirket dem og deres arbeid med barn som viser atferdsvansker i skolen?

Carolyn Webster-Strattons lærerprogram er godt utprøvd og noe forsket på i USA. Studier har vist at dette veiledningsprogrammet blant annet har medført bedre klasseromsatmosfære, med større grad av ros, mindre bruk av kritikk, og økt sosial kompetanse (Webster-Stratton, Reid og Hammond, 2004; Raver, Jones, med flere., 2008). Lærerprogrammet har også vært gjenstand for undersøkelser i andre land. Baker-Henningham og Walker (2009) fant i en kvalitativ intervjuundersøkelse blant lærere på Jamaica at kursdeltakerne der opplevde at de hadde integrert mange av de lærte strategiene inn i sin vanlige praksis på en vellykket måte. I en annen undersøkelse, gjennomført i Wales, fant en også at lærerne opplevde en positiv nytteverdi ved kursdeltakelsen, og det ble også observert positive endringer i forhold til lærernes klasseledelse (Hutchings, Daley, med flere., 2007).

I Norge har Adolfsen, Fossum og Wang Jørgensen (2010) gjennomført en fornøydhetsundersøkelse blant lærere som har deltatt på DUÅs lærerkurs. Ved bruk av spørreskjema innhentet de informasjon blant 48 deltakere og konkluderte med at disse lærerne var meget godt fornøyde med kursdeltakelsen. Det foreligger for øvrig ingen effektstudier fra norske forhold. Det har blitt igangsatt en nasjonal evalueringsstudie av DUÅs skole- og barnehageprogram, da i regi av RBUP-Nord og RBUP Midt-Norge, men resultatene fra denne studien ligger noe frem i tid. Frem til da vil min undersøkelse, der lærere gjennom kvalitative intervju gis mulighet til å reflektere over sine erfaringer ved å delta, kunne gi økt innsikt omkring hvilket utbytte deltakerne har hatt ved kursdeltakelsen. Denne masteroppgaven vil dermed blant annet fungere som en vurdering av tilbudet, sett fra lærernes perspektiv.

2. ATFERDSVANSKER

2.1 Hva er atferdsvansker?

”Atferdsvansker” er et mye brukt, men nokså uklart begrep som brukes på barn og unge som gjennom sin atferd provoserer, irriterer eller bekymrer voksne. Vi anvender imidlertid en rekke betegnelser for å beskrive atferdsvansker blant barn og unge. Vi sier at barna har atferdsproblemer, de har sosiale og emosjonelle vansker, samhandlingsvansker, tilpasningsvansker, psykososiale vansker, aggressiv eller utagerende atferd, de er ”problembarn”, ”verstinger” eller ”urokråker”. Begrepsbruken synes å være relativt tilfeldig, og de enkelte begrepene ser ut til å brukes om hverandre (Norges Forskningsråd, 1998; Sørli og Nordahl, 1998; Aasen, Nordtug, Ertesvåg og Leirvik, 2002). Når det gjelder mer alvorlige atferdsproblemer omtales de aktuelle barna gjerne som antisosiale barn (Sørli, 2000; Patterson, Reid og Dishion, 1992), og innenfor psykiatrien brukes blant annet begrepene alvorlig atferdsforstyrrelse eller atferdsavvik (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005).

Det er slik at alle barn utviser problematisk atferd fra tid til annen, men som regel er slik problematferd typisk situasjonsavhengig, forbigående og av lite alvorlig karakter. Mye av det som generelt oppfattes som problematferd er med andre ord også å finne hos barn som beskrives som sosialt og faglig velfungerende (Sørli og Nordahl, 1998). Det at et barn viser noe negativ atferd er altså i de fleste tilfeller ikke nødvendigvis bekymringsfullt. Det er imidlertid grunn til bekymring dersom denne problematferden har høy intensitet, vedvarer, utvikler seg over tid, forekommer i flere kontekster, og særlig dersom den begynner å virke hemmende på barnets utvikling og vekst, og/eller er til betydelig plage eller krenkelse for andre. I slike tilfeller har vi med definerte atferdsproblemer å gjøre (Nordahl mfl., 2005).

Men hvordan kan vi egentlig definere atferdsvansker? Slik Ogden (1998) beskriver det handler atferdsvansker om hvorvidt barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljøet og samfunnet rundt dem. Det handler om i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, samt vanskeliggjør samhandling med andre (Ogden, 1998).

2.2 Typer av atferdsvansker

En måte å differensiere mellom ulike former for problematferd på er å skille mellom eksternalisert (utagerende) og internalisert (innagerende) atferd (Nordahl mfl., 2005). Utagerende atferd beskrives ofte i form av disiplinproblemer, manglende selvkontroll og mangel på empati (Aasen mfl., 2002), og kan gjerne deles inn i verbal og fysisk utagering (Overland, 2007). Motstykket til dette er innagerende atferd som kjennetegnes av nervøs og hemmet atferd. Innagerende barn kan ha personlighetsvansker, de kan vise nevrotiske trekk og angst, de bekymrer seg gjerne overdrevent i forhold til nye situasjoner, og de kan vise unngåelsesatferd. De virker ofte triste og viser sjelden glede og spontanitet (Lund, 1994).

Hovedfokus har imidlertid vært rettet mot eksternaliserte atferdsproblemer, mens de internaliserte har fått mindre oppmerksomhet. Det trenger ikke bety at innagerende atferd er mindre problematisk. Selv om ikke atferden er et problem for miljøet, kan den være et problem for barnet selv (Ogden, 1998). Grunnen til at det har vært en hovedvekt på utagerende atferd er at denne i større grad provoserer voksne, og konsekvensene for denne gruppen barn er gjerne mer dramatiske dersom man ser det i et livsperspektiv (Odgers, Moffitt, med flere, 2008). Det er uansett slik at en todimensjonal inndeling av atferdsvansker, slik det beskrives ovenfor, er utilstrekkelig, da det ikke er så enkelt at det ene utelukker det andre. Det er sjeldent man finner rene kategorier, og dette gjelder også når vi snakker om barn med atferdsvansker. Det finnes jo eksempelvis barn som er både utagerende og innagerende, deprimerte og voldelige, ensomme og sinte, noen erter andre, men blir også selv ertet (Nordahl mfl., 2005).

I norsk sammenheng viste en forekomstundersøkelse av psykiske lidelser blant barn (Heiervang mfl., 2007) at eksempelvis mer enn 30 % av barn med trasslidelse og/eller atferdslidelse også har AD/HD-diagnose. Det er med andre ord ikke uvanlig at atferdsproblematikk går sammen med andre vansker, og internasjonalt er det også påviselig grad av overlapp mellom trasslidelse og/eller atferdslidelse, og internaliserte vansker som depresjon og sosial angst (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler, og Angold, 2003).

Uansett, i faglitteratur og presse er det hovedsakelig utagerende atferd man snakker om dersom man anvender begreper som atferdsproblemer eller problematferd (Sørli og Nordahl, 1998), og selv om enkelte inkluderer innagerende problematikk i begrepet (ibid) velger jeg videre i denne studien primært å fokusere på utagerende atferd.

2.2.1 Distinksjon: Trasslidelse og atferdslidelse

Innenfor psykiatrien anvender man egne diagnoser for å betegne ulike problematikker; deriblant atferdsvansker. For å kunne anvende en psykiatrisk diagnose, slik det defineres i henhold til amerikanske klassifiseringssystemet DSM-IV, må enkelte symptomer være enten fraværende eller tilstede (American Psychiatric Association, 2000).

En diagnose som anvendes overfor atferdsvansker er ”trasslidelse”. *Oppositional Defiant Disorder* (ODD), som diagnosebetegnelsen er på engelsk, viser til atferdsmønstre med upassende grad av negativ, utfordrende, ulydig og fiendtlig atferd rettet mot autoritetsfigurer. Dette atferdsmønsteret er gjerne til hinder i barnets sosiale samspill. I henhold til DSM-IV er diagnosekriteriene for ODD nærvær av fire av åtte symptomer som angår usamarbeidsvillig atferd og negativitet som fører til nedsatt fungering i barnets hverdag.

Den andre, og mest alvorlige, diagnosen som anvendes på atferdsvansker er ”atferdsforstyrrelse”. Denne diagnosen, som på engelsk heter *Conduct Disorder* (CD), anvendes når personer viser et repeterende og vedvarende mønster av atferd som medfører krenking av andre personers grunnleggende rettigheter, samt brudd på aldersrelevante normer eller regler. Diagnosekriteriene for CD er i henhold til DSM-IV nærvær av tre av femten symptomer, som fører til nedsatt funksjon på ett eller flere områder for barnet.

2.3 Omfang av atferdsvansker

Det kan være vanskelig med et enkelt tall å anslå omfanget av atferdsvansker, da det blant annet, som nevnt innledningsvis, er ulikt hva en definerer inn under begrepet. Dersom man tenker atferdsvansker som en sammenslåing av trasslidelse og atferdslidelse viser internasjonale studier av barn i alderen 6 til 10 år en forekomstvariasjon i alt fra 1,7 til 13,3 % (Maughan, Rowe, Messer, Goodman og Meltzer, 2004). Andre utenlandske studier som har rettet fokus mot de noe yngre førskolebarna har funnet at forekomsten av trasslidelse alene strekker seg fra 4 til 16 %, mens man i forhold til atferdslidelse finner fra 0 til 4,6 % (Egger og Angold, 2006). I en studie som tok for seg barn mellom 9 og 16 år fant man at 2,1 % av disse fylte kriteriene for en trasslidelse, mens 1,8 % hadde atferdslidelse (Rowe, Maughan, Costello og Angold, 2005).

Når det gjelder omfanget av atferdsproblemer i vårt land er dette også vanskelig å fastslå helt nøyaktig. Tallene vil variere alt etter hvilke informanter og kartleggingsmetoder en anvender

(Nordahl mfl., 2005). Dersom man snakker om alvorlige atferdsvansker ble det i en ekspertuttalelse estimert med at fire til syv prosent ved hvert barnekull vil ha alvorlige atferdsforstyrrelser over lengre tid (Norges forskningsråd, 1998). Andre igjen opererer med noe lavere tall, fra én til to prosent (Ogden, 1998; Sørli 2000). I den epidemiologiske studien "Barn i Bergen" fant Heiervang mfl. (2007) at 3,1 % av barna i alderen 8 til 10 år hadde alvorlige atferdsvansker. Av alle barn som henvises til BUP for behandling, viser en undersøkelse fra 2005 at 18 % av disse henvises på grunn av atferdsvansker (Andersson og Norvoll, 2006).

Det eksisterer også en forskjell når gjelder kjønnsfordelingen. Det er generelt slik at flere gutter enn jenter viser atferdsvansker, og forskjellen er enda større for atferdslidelse (CD) enn for trasslidelse (ODD) (Maughan mfl., 2004). Kjønnsforskjellene varierer også med alder. I en langtidsundersøkelse som tok for seg aldersspennet 7 til 32 år fant man at gutter, på så å si alle alderstrinn, viste langt større grad av antisosiale atferdsvansker enn jenter (Odgers mfl., 2008).

Når det gjelder forekomsten av alvorlige atferdsvansker hos jenter og gutter, varierer imidlertid også denne gjerne ut fra hvem som har gitt informasjonen. Foreldre pleier eksempelvis å rapportere nesten like høy forekomst av trasslidelse hos jenter og gutter, mens pedagoger rapporterer høyere forekomst hos gutter (Maughan mfl., 2004). I norsk sammenheng fant Sørli og Nordahl (1998) i sin studie av problematferd i skolen at lærerne, på samtlige klassetrinn, rapporterte om dobbelt så mange atferdsvanskelige gutter, som jenter. I en forekomstundersøkelse gjennomført i Møre og Romsdal rapporterte også lærerne om lignende forhold (Lurie, 2006). I en ny studie av 858 skolebarn fra 1. til 7. klasse fant man at gutter i norsk grunnskole, ut fra læreres vurderinger, har høyere problemskårer enn jenter på de fleste områder innen psykisk helse, også atferdsvansker (Drugli og Larsson, 2010).

Selv om det er vanskelig å anslå omfanget helt presist, er det viktig å understreke at det generelt sett bare er et lite fåtall barn og unge som viser et alvorlig atferdsmønster preget av vold, alvorlig mobbing, skadeverk og kriminelle handlinger, det som defineres som antisosial atferd. De aller fleste barn og unge viser noe problematferd, uten at dette er bekymringsfullt eller noe som fordrer spesielle tiltak (Nordahl mfl., 2005).

2.4 Fem perspektiver for forståelse av atferdsvansker

Som nevnt eksisterer det en mengde ulike begreper som anvendes om barn som viser atferdsvansker. Den varierte begrepsbruken er blant annet et resultat av at atferdsvansker blir forklart og definert på ulike måter innenfor aktuelle fagdisipliner som pedagogikk, psykiatri, psykologi, sosiologi, sosialt arbeid eller spesialpedagogikk. Overland (2007) referer til fem perspektiver for forståelse av atferdsvansker. Det er ingen av disse som alene kan påberope seg å kunne forklare atferdsvansker, men hvert av de ulike perspektivene representerer biter i en mosaikk (ibid).

2.4.1 Individperspektivet

I den vestlige verden har vi en tendens til å tenke at problemer har en årsak, og at det er vesentlig å avdekke denne årsaken for å kunne redusere eller fjerne problemene. Også i forhold til atferdsproblematikk tenker man ofte slik – at det må være noe i personen som forårsaker atferden (Nordahl mfl., 2005). I dette som kalles individperspektivet knytter man atferdsproblemer til egenskaper ved individer (Overland, 2007). Denne måten å betrakte atferdsproblemer på har en lang tradisjon innenfor medisin og spesialpedagogikk. Ved å fokusere på individets mangler og svakheter blir det sentrale i en slik tilnærming å finne det som er ”feil”, diagnostisere og reparere skaden. Denne tradisjonen beskriver barn og unge i medisinske eller problemorienterte former (Nordahl mfl., 2005).

Når folk sier at barn har atferdsvansker, ligger det i dette at det er barnet som eier vanskene. Det vil si at problemene i hovedsak ofte blir forklart med mangler eller svakheter ved eleven, og at årsakene til problemene er å finne hos individet selv (Overland, 2007). Aasen mfl. (2002) beskriver et skille mellom to hovedgrupper av individuelle forklaringsmodeller av problematferd - medisinske og psykologiske. I de medisinske modellene forklarer man problematferd gjennom for eksempel avvik i individets biologi, nevrologi, kjemi eller lignende. Når det gjelder de psykologiske modellene er også de tuftet på den medisinske modellen, men tar også gjerne utgangspunkt i at eksempelvis traumatiske opplevelser tidlig i barndommen kan være med på å påvirke personlighetsutviklingen i uheldig retning.

2.4.2 Aktørperspektivet

I henhold til aktørperspektivet kan problematferd forklares gjennom teorien om rasjonelle valg og individet som aktiv deltaker (Overland, 2007). Barn og ungdom betraktes her som

aktører som velger sine handlinger ut ifra hvordan de oppfatter ulike situasjoner, og ut ifra de hensikter de har.

Vi har alle våre subjektive virkelighetsoppfatninger, og alle konstruerer vi vår oppfatning av virkeligheten. Denne konstruksjonistiske tilnærmingen er viktig for å kunne forstå hvordan barna ser på verden (Nordahl mfl., 2005). Selv om vi vet at mange barn ikke alltid er bevisst sine valg, kan barnet like fullt handle rasjonelt i forhold til sin oppfatning av virkeligheten (Overland, 2007). Eksempelvis hvis et barn bringes inn i en situasjon der en tidligere har erfart nederlag, eller mangel på mestring, vil dette prege virkelighetsoppfatningen. Barnets mål vil være å unngå et nytt nederlag. En måte å komme ut av en slik utrygg situasjon på kan være å vise problematferd. Det som da tilsynelatende virker å være atferdsvansker kan vise seg å være en rasjonell handling sett fra barnets side (Nordahl mfl., 2005).

Selv om atferden, eller resultatet, er et problem for omgivelsene, er handlingen i seg selv altså et forsøk på å løse et problem. For å forstå barnets motiv er det nødvendig å ha kunnskap om barnets virkelighetsoppfatning, samt de mål, ønsker og verdier barnet har i en slik problemsituasjon. Slik innsikt er da viktig for å kunne endre problematferd, men det er samtidig vanskelig å få barn og unge til å formidle dette direkte da barnas motiver ofte er lite bevisste (Overland, 2007). Det er også slik at en til nå har hatt lite fokus på det å undersøke barnets perspektiv på sin egen atferd, selv om det i de senere årene har vært mer fokus på samtaler og intervju med barnet selv enn tidligere.

2.4.3 Mestringsperspektivet

Mestringsperspektivet handler om at problematferd kan ha sammenheng med at barn og unge ikke mestrer de utfordringer de møter i hjem, skole og nærmiljø (Overland, 2007). Borge (1996) påpeker at det er tre typer mestring – intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig. I skolen utfordres elevene på alle disse områdene. Hele livet handler om å mestre krav og forventninger, men ikke alle barn er like godt utrustet til å mestre disse utfordringene (Klefbeck og Ogden, 1995). Hvorvidt elevene lykkes er avhengig av flere faktorer, deriblant elevenes personlige forutsetninger, deres tidligere erfaringer og den støtte og de reaksjoner de mottar fra sine omgivelser. Barn og unge som møter (for) store utfordringer i hjemmet, på skolen, og/eller i lokalmiljøet, løper en risiko for å utvikle ulik problematikk, blant annet atferdsvansker (Nordahl mfl., 2005). Skolen er en arena der en rekke utfordringer skal mestres

for at utviklingen skal bli positiv, og manglende mestring av de utfordringer som skolen representerer kan få store negative konsekvenser for den enkelte (Overland, 2007).

Albert Bandura (1986) bruker betegnelsen ”*self-efficacy*” til å forklare hvordan forventningene om å skulle mestre er med på å påvirke faktisk atferd. Barnets såkalte ”*self-efficacy*”, som best kan oversettes med mestringsforventninger (Imsen, 1998), påvirkes av to typer forventninger. Det ene er forventningene om å klare handlingene som er nødvendige for å nå målet (”*efficacy expectations*”), og det andre er forventningene en har om resultatet (”*outcome expectations*”). Disse forventningene en har til å skulle mestre påvirkes av fire hovedkilder (Bandura, 1986). Den første og mest sentrale kilden er personers tidligere og lignende mestringserfaringer (”*enactive attainment*”) – dette er i henhold til Bandura den sterkeste forventningsskaperen. En annen sentral kilde til forventninger er andres eksempler eller modellering (”*vicarious experience*”). Her snakker man om at man observerer personer som ligner seg selv og at disse blir viktige for ens tro på mulighetene for selv å skulle mestre en tilsvarende situasjon. Den tredje kilden til forventninger er verbal overtalelse fra andre personer, særlig da personer som betyr noe for én, og til sist bruker også folk sin egen kroppslige tilstand til å vurdere sine muligheter for å mestre.

Alle tar vi med oss våre erfaringer inn i framtiden og en fortid med mange negative mestringserfaringer setter spor og gjør sitt med motivasjon. Bandura understreker imidlertid at man, til tross for dette, kan bygge opp nye mestringserfaringer (Bandura, 1986). I henhold til et slikt perspektiv blir det særlig viktig å legge til rette for, samt å bygge opp under mestringsopplevelser når barn viser atferdsvansker.

2.4.4 Det sosialøkologiske perspektivet

Det sosialøkologiske perspektivet var i sin tid en reaksjon på den individorienterte utviklingspsykologiens dominans (Nordahl mfl., 2005). Det var Urie Bronfenbrenner som introduserte begrepet ”*ecology of human development*”. På norsk har man imidlertid benyttet begrepene utviklingsøkologi (Bø, 2000) eller sosialøkologi (Ogden, 2001).

Økologi henger sammen med det greske ordet *oikos*, som betyr hus og hjem, og når vi forbinder ordet med naturfag og biologi er det fordi biologene har lånt det for å betegne samspillet mellom de levende organismene og deres miljø (Imsen, 1998). I naturen er det en

fin balanse mellom ulike systemer, planter, dyr og ytre miljøbetingelser. Denne balansen er imidlertid sårbar, og kan lett forrykkes ved ulike hendelser eller inngrep (Overland, 2007).

Mennesker bor og lever også i samfunn bestående av ulike systemer, og et barn hører aldri til bare i ett miljø. Barnet hører til i mange ulike miljøer samtidig: hjemmet og familien, skolen og skolekameratene, vennene utenom skolen, fritidssystemene, naboene, foreldrenes venner, osv. Videre hører en til i et land, en by, en bydel, et boligområde eller en grend, som igjen er deler av større helheter. Barnet vandrer mellom ulike miljøer. Det bærer med seg impulser på tvers av alle disse miljøene, forholder seg til dem og påvirker dem (Imsen, 1998). En sosialøkologisk modell understreker altså sammenhenger og overganger mellom ulike arenaer eller systemer. Det vil si at endringer på en arena kan få konsekvenser for andre arenaer (Overland, 2007).

Barnets atferd på skolen kan også være avhengig av forholdet mellom flere systemer, for eksempel kvaliteten på kontakten mellom skolen og hjemmet. Skolen kan ha andre normer, regler eller forventninger til barnet enn det hjemmet har, og negativ elevatferd kan ha opphav i ulike forventninger i disse to systemene (Nordahl, Sørli, Tveit og Manger, 2003). Problematferd kan ut i fra det sosialøkologiske perspektivet forstås som en konsekvens av at det er oppstått ubalanse i samspillet mellom systemene. Med dette i bakhodet bør oppmerksomheten rettes mot hva som bidrar til ubalansen, snarere enn mot selve problematferden. Endring av problematferd vil ut fra et sosialøkologisk perspektiv først og fremst handle om å gjenopprette den økologiske balansen i barnets totale system (Overland, 2007).

2.4.5 Det sosialkonstruksjonistiske perspektivet

Innenfor det sosialkonstruksjonistiske perspektivet kan atferdsproblemer blant annet knyttes til hvilke oppfatninger og forventninger de voksne har til barna (Overland, 2007). Alle har vi sosiale forventninger rettet i mot oss, og slike forventninger har sterk innvirkning på vår atferd, og hvordan vi betrakter oss selv. Vår persepsjon av andres vurderinger av oss utgjør nemlig en viktig kilde til informasjon om oss selv (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

Imsen (1998) viser til George Herbert Mead og hans teori om symbolsk interaksjonisme når dette skal forklares. Mead (1974) beskrev i sin teori hvordan vi egentlig ikke observerer oss selv direkte, men at det snarere er de andres reaksjoner på oss selv vi observerer. Signalene vi

plukker opp fra de andre påvirker vår selvoppfatning, som igjen påvirker vår atferd. I eksempelvis en skolesammenheng vil lærerens tro på eleven uvilkårlig prege lærerens holdning og væremåte, og på den måten vil læreren kommunisere sine oppfatninger til eleven mer eller mindre direkte (Overland, 2007).

Nå er det ikke slik at alle mennesker vi møter eller omgås betyr like mye for oss. Det vil alltid være slik at enkeltes mening er av større betydning enn andres. For at den andre personens holdning eller vurdering skal angå vårt selvbilde, må det være en person som betyr noe for oss. Det må være en reaksjon fra såkalte ”signifikante andre”. En lærer vil i de fleste tilfeller være å betrakte som en signifikant annen for barn (Imsen, 1998), og elever flest er nok sensitive i forhold til hvilke signaler læreren sender.

Overland (2007) beskriver hvordan lærere som har positive forventninger til elevene lettere blir oppmerksomme på det positive som elevene gjør. Positive forventninger og signaler bringer lærere og elever inn i positive sirkler der fokus på positiv atferd etter hvert blir dominerende. Motsatt kan manglende tro på endring føre lærere og elever inn i negative sirkler der vanskene og de negative forventningene forsterkes. En bør med andre ord være klar over at problematferd kan oppstå eller vedlikeholdes ved at andre konstruerer antakelser om individet og handler på en måte som medfører at individet viser problematferd.

2.5 Atferdsvansker i skolen

Hva som oppfattes som problematferd varierer fra kontekst til kontekst, fra person til person og endrer seg over tid (Overland, 2007). I skolen blir begrepet atferdsvansker gjerne brukt om normbrytende og uakseptabel atferd (Drugli, 2008). Atferdsvanskene i skolen er mangfoldige og omfatter alt fra små utfordringer hos vanlige elever til mer alvorlig utagerende atferd hos noen få (Arnesen, Ogden og Sørli, 2006).

Når lærere selv skal beskrive barn som har atferdsvansker, viser de til barna som ikke følger skolens regler, som ofte forstyrrer andre, de som aktivt nekter å følge lærerens instruksjoner, de som slåss i skolegården, de som er urolige, plager andre barn, har vansker med jevnalderrelasjoner og lignende (Ogden, 2001). Vi snakker om atferd som gjerne fører til hyppige konflikter med andre barn, lærere og annet personell på skolen (Webster-Stratton, 2005).

Sørli og Nordahl (1998) gjennomførte en omfattende studie av problematferd i skolen, og klassifiserte sine funn i fire typer av problematferd. Det ene kaller de *lærings- og undervisningshemmende atferd*. Dette omfatter atferd som å drømme seg bort i timene, bli lett distraheret, være urolig, bråkete og det å forstyrre andre elever i timene. Dette kan kalles disiplinproblemer og er den klart vanligste formen for problematferd på alle klassetrinn i skolen. Atferden forekommer først og fremst i undervisningssituasjonen. Slik problematferd er ifølge Sørli og Nordahl (1998) også klart skolekontekstuellet betinget – dvs. avhengig av kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen. Som et enkeltstående tilfelle er slik problematferd udramatisk og gir liten grunn til bekymring, men i klasser eller grupper preget av mange småproblemer som uro, stadige forstyrrelser, uoppmerksomhet og manglende engasjement i skolearbeidet, vil læringsmiljøet forringes og lærernes jobb vanskeliggjøres (Ogden, 2001).

En annen form for problematferd som Sørli og Nordahl (1998) nevner er *utagerende atferd*. Dette er også en vanlig form for problematferd i skolen. Dette innbefatter at barnet blir fort sint, svarer tilbake til voksne ved irettesettelse, eller krangler og slåss med andre elever; dvs. fysiske eller verbale angrep på andre mennesker. Omfanget av fysisk utagering i norske skoler (f.eks. lugging, slag, spark) er størst på barnetrinnet, og har deretter en synkende tendens med stigende klassetrinn. Utagerende atferd forekommer oftere blant gutter enn blant jenter, men kjønnsforskjellene er særlig markante blant eldre elever.

En tredje type problematferd de trekker frem er *klart normbrytende atferd* (antisosial atferd). Dette refererer til handlinger som klart er i strid med gjengse sosiale normer og regler i det samfunn og den kontekst handlingen forekommer. Det er her snakk om atferd som majoriteten vil betrakte som destruktiv, etisk betenkelig og/eller som alvorlige regelbrudd (inkludert lovbrudd), fordi handlingene kan ha betydelige negative eller skadelige konsekvenser for andre (Nordahl mfl., 2005).

Sørli og Nordahls (1998) empirisk funderte inndeling skiller videre mellom høyfrekvent og lavfrekvent problematferd i skolen. Lærings- og undervisningshemmende atferd er høyfrekvent; det vil si at den forekommer ofte og omfatter mange elever. Antisosial atferd er på sin side lavfrekvent; det forekommer sjelden og omfatter få elever.

Arnesen, Ogden og Sørli (2006) sier de atferdsvanskelige barna i skolen kan plasseres i tre grupper. (1) *Elever i lav risiko for senere alvorlige atferdsvansker*. Dette er de som hovedsakelig mestrer skolen, men som av og til trenger støtte og oppmuntring for å innfri skolens atferdsforventninger. (2) *Elever i moderat risiko*. Dette er en noe mindre gruppe og består av elever som av og til viser problematferd på skolen (i form av bråk, uro, konflikter og hærverk). Den siste og alvorligste gruppen er (3) *elever i høy risiko*. Dette er en relativt liten gruppe elever med alvorlige atferdsproblemer. Med alvorlige atferdsproblemer menes tilfeller der barn eller unges oppførsel preges av et mønster av antisosiale handlinger i hjem, skole og eventuelt andre sammenhenger (Nordahl mfl., 2003). Vi snakker da om omfattende norm og regelbrytende atferd, skulk, mobbing, konfliktsøkende, utagerende antisosial atferd som fører til alvorlige konfrontasjoner med medelever og skolens personale.

I forhold til omfanget av atferdsvansker i skolen, tyder undersøkelser på at rundt 10 % av elevene har så alvorlige problemer at de påkaller seg oppmerksomhet og bekymring. I tillegg finnes det en liten ”kjernegruppe” på 1-3 prosent som representerer et betydelig problem, og som skolen mestrer i langt mindre grad (Arnesen, Ogden og Sørli, 2006).

Moderate atferdsproblemer signaliserer at det er elever og grupper som har behov for tettere oppfølging og mer pedagogisk struktur enn det skolen tradisjonelt legger opp til (Arnesen, Ogden og Sørli, 2006). Elever med alvorlige og sammensatte vansker har stort behov for støtte og oppfølging, samtidig som de blir oppfattet som en sterk belastning for lærere og medelever (ibid). Disse barna vil i mange tilfeller ha behov for helhetlige tiltak, fordi de som oftest har problemer også utenfor skolen.

2.6 Læreres møte med atferdsvansker i skolen

I en skoleklasse vil en lærer vanligvis ha minimum to barn som utviser alvorlige atferdsvansker (Webster-Stratton, 1993). Lærere pleier å formidle at barn med store atferdsvansker gir dem de store utfordringene i skolehverdagen (Ogden, 2001). Lærere forteller at de bruker mye tid på å planlegge hvordan de skal møte atferdsvanskelige elever (Drugli, Clifford og Larsson, 2008), og det oppleves som stressende og frustrerende når en daglig skal håndtere denne typen problematikk (Webster-Stratton, 2005).

Selv om det er stort spenn i alvorlighetsgraden av atferdsvansker i skolen, er det likevel gjerne den høyfrekvente problematferden; for eksempel i form av å snakke utenom tur eller forstyrre

andre barn, som blir betraktet som mest utfordrende for lærerne i skolehverdagen (Ogden, 1998). Lærernes oppmerksomhet og energi bindes lett opp i konfliktløsning og takling av mindre alvorlig problematferd, og en bruker mindre tid på undervisning og problemforebyggende mestringsstrategier (Nordahl mfl., 2005).

Det å kunne fremstå som en autoritet, en trygg og tydelig klasseleder, er på mange måter et krav som stilles til lærere (Overland, 2007), men hvor lett er det å fremstå som trygg dersom en har en opplevelse av å mangle den nødvendige kompetansen? Det er nemlig en del lærere som rapporterer at de har begrenset kompetanse når det gjelder å skulle håndtere atferdsvanskelige elever (Martin, Linfoot og Stephenson, 1999). I en intervjuundersøkelse av 27 norske lærere fant en dessuten at de fleste av disse ikke anvendte noe fast metode i håndteringen av atferdsvanskelige elevene (Drugli, Clifford og Larsson, 2008). Spørsmålet er om lærere mer systematisk vil anvende utvalgte strategier dersom de får nødvendige opplæring og veiledning. Det foreligger mye forskning som indikerer at godt trentede og støttende lærere, som anvender mye ros, proaktive undervisningsstrategier, kan spille en veldig sentral rolle i å fremme utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter, og i å forhindre utviklingen av atferdsvansker, hos yngre barn (Webster-Stratton, Reid, og Stoolmiller, 2008).

Skoler bør uansett være interesserte i å redusere de daglige forstyrrelsene (dvs. høyfrekvent problematferd), fordi slik atferd både lett kan medføre et dårlig læringsmiljø, og være en forløper for mer alvorlig (lavfrekvent) antisosial atferd som vold og kriminalitet (Nordahl mfl., 2005). Et opplæringstilbud eller veiledningstilbud til lærere kan være én måte å nærme seg dette problemet på. Det å tilby lærere trening i effektiv klasseromshåndtering, samt metoder for å støtte opp under barns sosiale utvikling, er avgjørende for å skape et skolemiljø der barn kan lære og lykkes (Webster-Stratton og Reid, 2010).

3. PROGRAMSERIEN ”DE UTROLIGE ÅRENE”

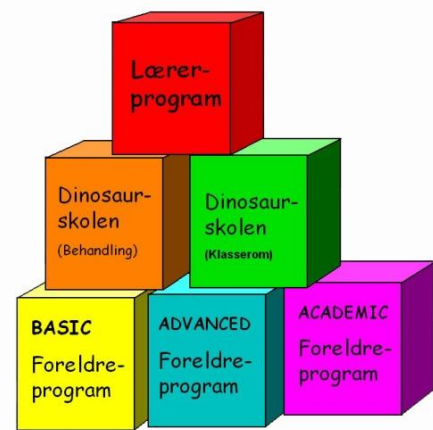
3.1 Kort om programmet

Behandlingsprogrammet ”De Utrolige Årene” (DUÅ) er et av programmene for forebygging og behandling av atferdsproblemer som ble anbefalt av helse- og skolemyndighetene i Norge (Mørch, 2007). Programserien, som har sitt utspring i Seattle, USA, er utviklet av professor Carolyn Webster-Stratton, og er et kunnskapsbasert program med en multisystemisk tilnærming (Tveit og Arnesen, 2007). Utgangspunktet for hennes arbeid var gruppeveiledning for foreldre til barn med atferdsproblemer i begynnelsen av 1980-årene (Mørch, 2007), men

siden den gang har programmet vokst betraktelig og inkluderer i dag en rekke ulike behandlingskomponenter som bygger på hverandre (se figur nedenfor).

Serien som utgjør ”De Utrolige Årene” er et omfattende pensum designet for å fremme sosial kompetanse, samt å forhindre, redusere og behandle atferdsvansker hos små barn (i alderen 2 til 8 år). På alle tre nivåer av program, for foreldre, barn og lærere, bruker trenede terapeuter videovignetter for å fremme diskusjoner, problemløsning og idémyldring (Webster-Stratton, 2001).

Det er foreldreprogrammet BASIC som er ”kjernen” og den nødvendige komponenten i programserien, men det er i tillegg mulig å utvide eller bygge videre på dette foreldreprogrammet med flere foreldreintervensjoner (ADVANCE og ACADEMIC). Programmet som er rettet direkte mot barna, Dinosaurskolen, går ut på å lære barna sosiale ferdigheter, empati, hensiktsmessig håndtering av sinne og problemløsningsferdigheter (ibid).



Mens foreldreprogrammene handler om å styrke foreldrenes oppdragelseskompetanse, har skole- og barnehageprogrammet (her også omtalt som lærerprogrammet/lærerkurset) på tilsvarende måte fokus på å styrke lærernes kompetanse innen klasseledelse. For lærerne blir det snakk om å få strategier som har til hensikt å fremme elevenes prososiale atferd og skolemodenhet (*school readiness*). I tillegg handler det om å skulle redusere klasseromsaggresjon og opposisjon i forhold til jevnaldrende og lærere (ibid).

3.2 Kort om den teoretiske funderingen for De Utrolige Årene

De utrolige årene baserer seg på moderne utviklingspsykologi, tilknytningsteori, moderne atferdsanalyse, nettverksskunnskap og kunnskap om gruppeprosesser (Mørch, 2007). Det er imidlertid særlig Gerald R. Pattersons arbeid og forskning på aggresjon hos barn som har vært en sterk påvirkning i utviklingen av de ulike programmene. Pattersons sosiale læringsteori om tvingende samspill (*coercive process*) fokuserer på betydningen som familie og lærere har i sosialiseringprosessen (Patterson, Reid og Dishion, 1992). Hans hypotese er at negativ

forsterkning utvikler og opprettholder barns avvikende atferd, samt foreldrenes eller lærernes kritiske eller tvingende atferd. Teorien går altså ut på at barnet lærer å unngå foreldres kritikk ved å eskalere negativ atferd. Dette fører igjen til tiltakende negativt samspill med foreldrene og eskalerer barnets dysregulering videre. De negative responsene fra foreldrene styrer og forsterker dermed barnets avvikende atferd (Webster-Stratton, 2001).

Skal en kunne gjøre noe med atferdsvanskene må en i henhold til dette perspektivet endre foreldrenes eller lærernes atferd slik at barnets sosiale samspillmønster kan endres. Dersom foreldre og lærere kan lære seg å håndtere barns negative atferd på en konstruktiv måte, og i tillegg modellere positive og passende problemløsningsstrategier, kan barnet utvikle sosial kompetanse og redusere negativ atferd både hjemme og på skolen (ibid).

I tillegg til sosial læringsteori, bygger programmene som nevnt også på tilknytningsteori og arbeidet til John Bowlby (Webster-Stratton, 2001). Bowlby hevder at spedbarn trenger et trygt forhold til voksne omsorgsgivere, og mangel på dette vil medføre en unormal sosial og emosjonell utvikling (http://en.wikipedia.org/wiki/John_Bowlby). I henhold til Carolyn Webster-Stratton (2001) foreligger det bevis for at varme og positive bånd mellom foreldre og barn fører til mer positiv kommunikasjon, flere positive foreldrestrategier og et mer sosialt kompetent barn. Omvendt vil en sterk negativ relasjon forstyrre barnas evne til å regulere emosjonelle responser og håndtere konflikter på en hensiktsmessig måte. Å bygge en god og trygg relasjon til barnet blir da essensielt i arbeidet med barn med atferdsvansker.

Webster-Strattons programserie bygger dessuten på Albert Banduras teorier om modellering (*modeling*) og mestringforventninger (*self-efficacy*). Disse teoriene utgjør grunnlaget for pensumet som baserer seg på prinsipper om videomodellering, trening/øving, selvhåndtering (*self-management*) og kognitiv selvkontroll (<http://www.incredibleyears.com>).

3.3 Informasjon om skole- og barnehageprogrammet

Lærerprogrammet i serien "De utrolige årene" er primært utviklet for å hjelpe barn i alderen 3–8 år som viser problematferd i skole og barnehage. Forskning konkluderer med at svært mange av disse barna får hjelp ved systematisk bruk av programmet (Webster-Stratton, Reid og Hammond, 2004). Programmet er, som alle de andre programmene i serien, manualbasert – dvs. at det foreligger omfattende ledermanualer som gir retningslinjer for hvordan en skal gjennomføre programmene. Dette gir informasjon om hva som er minstekravene (f.eks. i form

av antall møter, hvilke vignetter, hvilket innhold) for at man skal kunne forvente samme resultat som man har fått i publiserte studier (Webster-Stratton og Reid, 2010).

Lærerprogrammet arrangeres i form av 6 hele dager (*workshops*) med 3–4 ukers mellomrom, og en gruppe gjennomfører dermed opplæringen i løpet av ca et halvt år. At de 6 dagene spres over et halvt år er for å gi lærerne nok tid til å trene seg, prøve ut nye ting mellom møtene. Det er viktig å maksimere praksismulighetene og overføre det en trener på til klasserommet (Webster-Stratton og Reid, 2010). Det er vanligvis 12–18 deltakere og det er to sertifiserte gruppeledere (eller gruppeledere under opplæring) som leder workshopene (Tveit og Arnesen, 2007).

Programmet er, i likhet med foreldreprogrammet, tuftet på en kollaborativ modell.

Kollorasjon, slik det beskrives av Webster-Stratton og Reid (2010) er et gjensidig forhold hvor en bruker gruppeledernes kunnskap, samt gruppedeltakernes unike styrker og perspektiver. Kollorasjon handler om å ha respekt for den enkeltes bidrag, et ikke-klandrende forhold bygd på tillitt og åpen kommunikasjon. Lærerne blir for eksempel vist videovignetter som har til hensikt å skape diskusjon i gruppen. Det er denne kollaborative prosessen som sikrer interaktiv læring (ibid).

Programmet ble utviklet med tanke på å oppnå følgende målsettinger (Webster-Stratton og Reid, 2003):

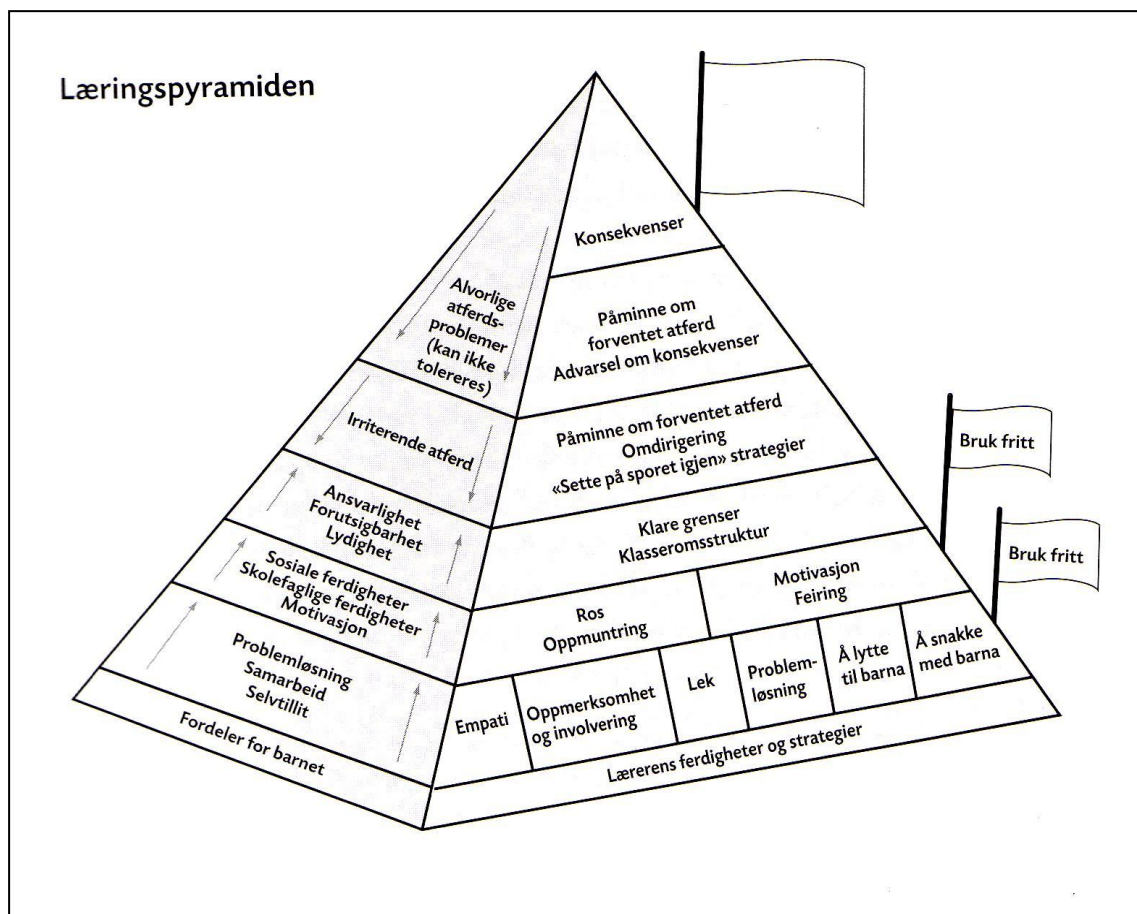
- Å styrke lærerens bruk av positive klasseromsstrategier for håndtering av negativ atferd, for å fremme en positiv relasjon med vanskelige elever, styrke de sosiale ferdighetene i klasserommet, i skolegården, og på skolebussen.
- Å forbedre og øke graden av samarbeid mellom skole og hjem.
- Å fremme barnas sosiale kompetanse og akademiske ferdigheter.
- Å redusere barnas atferdsproblemer i klasserommet.

Når barn som viser atferdsvansker begynner på skolen er det gjerne negative akademiske og sosiale erfaringer som bidrar til videre uheldig utvikling av disse vanskene. Aggressive eller bråkete/forstyrrende barn blir raskt sosialt ekskludert, noe som medfører færre muligheter til å skulle omgås med andre og lære seg passende venneferdigheter (Webster-Stratton, 2001). Det er blant annet med dette i bakhodet også en målsetting at lærerne skal bidra til å forhindre jevnalderavvisning. Dette er tenkt oppnådd ved at de aggressive barna må gis hjelp til å lære

mer passende problemløsningsstrategier, samt at en skal hjelpe deres ikke-aggressive jevnaldrende til å respondere passende til aggresjon (Webster-Stratton og Reid, 2002). På de 6 workshopene forsøker man å oppnå de nevnte målsettingene ved å arbeide med følgende tema (Tveit og Arnesen, 2007):

- Hvordan bygge positive relasjoner til barna (den proaktive voksne).
- Bruk av positiv oppmerksomhet, oppmuntring og ros.
- Hvordan motivere – bruk av belønning for barn som strever – betydningen av foreldreinvolvering.
- Hvordan håndtere og redusere utfordrende atferd.
- Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse.
- Hvordan lære barn (og voksne) å håndtere følelser og sinne.

Hvordan lærerprogrammet er bygd opp, og hva man arbeider med i løpet av de 6 hele dagene kommer godt til syne i læringspyramiden (se nedenfor). Pyramiden reflekterer viktigheten ved å anvende proaktive strategier i form av ros, oppmuntring, og bygge relasjon til elevene. Man starter på bunn, og dersom de proaktive strategiene ikke er nok beveger man seg gradvis oppover i pyramiden.



4. METODE

I dette kapitlet vil det bli redegjort for de metodiske valgene som er tatt i forbindelse med denne masteroppgaven.

4.1 Kort om egen tilgang til feltet

Jeg har siden høsten 2000 arbeidet ved BUP-klinikk, i Trondheim, og har via mitt virke som terapeut/barnegruppeleder ved Dinosaurskolen hatt kontakt med foreldre og lærere til barn som viser atferdsvansker. Både foreldre og lærere uttrykker ofte at det er svært utfordrende å ha barn som viser atferdsvansker. I den direkte kontakten med foreldrene, og via det kliniske arbeidet med barna, opplever jeg også hvordan svært mange foreldre uttrykker at deres deltakelse i foreldreveiledningsgruppen har vært til stor hjelp. Mange av dem beskriver store endringer i samspillet med barnet på hjemmebane, og det er tydelig at de tar med seg mye fra kurset. Dette er funn som også er godt dokumentert gjennom forskning rettet mot ulike foreldreveiledningsprogrammer (Eyberg, Nelson og Boggs, 2008).

Som tidligere nevnt har man siden 2007, ved BUP-klinikk i Trondheim, også gitt et utvalg av lærere tilbud om gruppeveiledning. Mitt personlige inntrykk, gjennom møter med foreldre, er som sagt at de generelt opplever stor nytte av å delta på foreldreveiledningen, men hvordan er det så med disse lærerne som har deltatt på lærerkurset? Hvilke erfaringer har de? Hva har de tatt med seg videre etter kursdeltakelsen? Mitt utgangspunkt for denne studien er å undersøke disse spørsmålene nærmere.

4.2 Kort reflektert rundt kvalitativ forskning

I valg av metode må man alltid ta hensyn til problemstillingen en skal utforske. Målsettingen for denne studien var å få økt innsikt i hvordan lærerne har opplevd deltakelsen på lærerkurs, og hvordan disse erfaringene har påvirket deres virke som lærere for barn som viser atferdsvansker, slik de selv vurderer det. Kvalitativ forskning innebærer å skulle forsøke å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2005), og man bruker kvalitative metoder til å få vite mer om erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger hos dem man intervjuer (Malterud, 2003). Ut i fra min problemformulering, som nettopp omhandler lærernes egen opplevelse av det å delta i lærerprogrammet, vurderte jeg derfor kvalitativ tilnærming som mest hensiktsmessig.

Den kvalitative forskningen er ikke ensartet, og det finnes mange ulike metodiske tradisjoner og tilnærminger innenfor kvalitativ forskning – som for eksempel biografi, fenomenologi, *grounded theory*, etnografi og kasesstudier (Creswell, 1998). Disse ulike tilnærmingene har alle sine egne regler for hvordan en skal gå frem i forskningen. Det er regler for datainnsamling, samt fortolkning og verifisering av data. De er blant annet forskjellige med hensyn til i hvilken grad forskeren er tillatt å fortolke dataene. Til tross for en del forskjeller har disse tilnærmingene samme formål: I all kvalitativ forskning er målet å dokumentere og fortolke fenomenet slik det oppfattes fra subjektets perspektiv og kontekst (Webster-Stratton og Spitzer, 1996).

Denne undersøkelsens fokus på lærernes opplevelse gjør at den på mange måter passer inn under den fenomenologiske tradisjonen. Fenomenologi er et omfattende felt innen filosofisk teori, og representerer en forståelsesform der menneskers subjektive erfaringer regnes som gyldig kunnskap (Malterud, 2003). Innen fenomenologiske studier beskrives altså den betydningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen (Postholm, 2005). Her forsøker en ikke å lage fortolkninger eller generere forklarende teorier, men søker simpelthen å beskrive opplevelsene slik de er (opp)levd av personene (Webster-Stratton og Spitzer, 1996). Malterud (2003) sier imidlertid at dersom man skal bruke begrepet ”fenomenologisk” om den tilnærmingen en bruker, forutsetter dette at forskeren har bakgrunnskunnskap fra den fagfilosofiske litteraturen på området. Dersom dette ikke er tilfellet, slik som med meg, er det bedre å la være å bruke begrepet videre.

Fokus for fenomenologiske studier er altså på den betydningen en erfaring eller opplevelse har for individer. Innenfor *grounded theory* er man også opptatt av å studere erfaringer med et bestemt fenomen, men i tillegg er intensjonene her å generere eller oppdage en teori på bakgrunn av hvordan folk handler eller reagerer på et bestemt fenomen (Creswell, 1998). For å finne ut hvordan personer reagerer på et bestemt fenomen, i mitt tilfelle deltakelsen på lærerкурset, bruker forskeren vanligvis intervju og feltobservasjoner (Creswell, 1998). I denne undersøkelsen, hvor det vil bli tatt i bruk elementer fra *grounded theory*, er det imidlertid utelukkende bruk av intervju.

4.3 Kort refleksjon rundt spørsmålet om subjektivitet

Kvalitativ forskning er vurdert som tvilsom av en del kvantitative forskere da den på mange måter ser ut til å ignorere eller bryte med alle de tradisjonelle prinsippene en finner i

kvantitativ forskning (Webster-Stratton og Spitzer, 1996), og ett element som har vært under kritikk er at den kvalitative forskningen betraktes som i overkant subjektiv (ibid).

Den positivistiske tanken, og det gamle idealet i vitenskapelig forskning, har tradisjonelt vært at den fysiske og sosiale virkelighet er uavhengig av de som observerer den, og at observasjoner av denne virkeligheten, såfremt de er objektive, utgjør vitenskapelig kunnskap (Gall, Borg og Gall, 1996). Moderne vitenskapsteori avviser imidlertid denne forestillingen om en nøytral forsker som ikke øver noen form for innflytelse på kunnskapsutviklingen (Malterud, 2003). Man kan hevde at uansett hvilken forskningsmetode en bruker, kvalitativ eller kvantitativ, vil forskeren som person på en eller annen måte påvirke forskningsprosessen og dens resultater (Malterud, 2003).

Total objektivitet er umulig å oppnå i all forskning, men i kvalitativ forskning er denne uunngåeligheten faktisk anerkjent og verdsatt (Webster-Stratton og Spitzer, 1996). Likevel, også innenfor den kvalitative forskningstradisjon er det variasjoner i forhold til hvordan en mener forskningen skal gjennomføres. Forskeren skal eksempelvis i fenomenologisk sammenheng sette til side alle sine fordommer, sine erfaringer, og snarere støtte seg til intuisjon og forestillingsevne for å danne seg et bilde av opplevelsene til de en studerer (Creswell, 1998). Innenfor *grounded theory* er det imidlertid ikke forventet at forskeren skal være en nøytral observatør eller en *tabula rasa* (Webster-Stratton og Spitzer, 1996). Man er ingen blank tavle, men tar snarere med seg sine perspektiver, både fra ens bakgrunnsdisiplin og egne teoretiske perspektiver, i gjennomføringen av studien (ibid).

Det er altså egentlig ikke et spørsmål om hvorvidt forskeren påvirker prosessen, men snarere hvordan (Malterud, 2003). Min personlige bakgrunn som barnegruppeleder i DUÅ innebærer at jeg har hatt visse forventninger, noen tanker, og ikke minst håp, om lærernes utbytte ved deltakelse på lærerkurset. Dette har trolig, på et eller annet nivå, påvirket meg i forskningsprosessen og under intervjuene, men jeg håper likevel at min bevissthet og refleksjon rundt dette har gjort at forskningen ikke er nevneverdig hindret eller u hensiktsmessig farget av mine erfaringer. Malterud (2003) sier at den forforståelsen en tar med seg kan være nyttig, men samtidig også potensielt en begrensning. Derfor er det viktig at en som forsker har et aktivt og bevisst forhold til sin forforståelse, slik at ens bakgrunnsperspektiv ikke begrenser det man kan lære.

4.4 Spørsmål om undersøkelsens pålitelighet

I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske, siden et møte med forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon (Postholm, 2005). Vanligvis refererer reliabilitet til resultatenes pålitelighet, og det normale kriteriet på reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas; dette er et vanskelig krav å leve opp til ettersom et kvalitativt intervju aldri vil fortone seg likedan, selv om en gjennomfører intervjuet på nytt (ibid).

Men selv om kvalitativ forskning ofte kritiseres for å mangle vitenskapelig integritet, og de kvantitative kravene om reliabilitet og validitet er problematiske, finnes det likevel kriterier for å evaluere en kvalitativ undersøkelses vitenskapelighet (Webster-Stratton og Spitzer, 1996). Lincoln og Guba (1985) foreslår at begrepet ”*trustworthiness*” – dvs. troverdighet eller pålitelighet, kan brukes i vurderingen av kvalitative studiers reliabilitet og validitet. Denne troverdigheten kan evalueres i henhold til fire faktorer; troverdighet (*credibility*), overførbarhet (*transferability*), bekreftbarhet (*confirmability*) og pålitelighet (*dependability*).

Troverdighet handler om å ha tiltro til funnenes sannhet, og Strauss og Corbin (1998) sier at troverdigheten i en kvalitativ studie handler om at leseren forstår hvordan forskeren kom fram til sine konklusjoner. Et første trinn for vurdering av konklusjonene går ut på å spørre seg om informantene er passende for denne undersøkelsen, og hvorvidt den informasjon eller data de kommer med er sann presentasjon. I henhold til min studie blir det et spørsmål om hvorvidt de lærerne som er valgt ut til intervjuundersøkelsen er egnet til å gi svar på de spørsmålene jeg stiller, men hva så med de andre faktorene?

Kunnskap som produseres i en kvalitativ studie er knyttet til et bestemt sted eller et tidspunkt, men likevel kan slik kontekstuell kunnskap være til nytte og overføres til andre, lignende settinger (Postholm, 2005). Vi berører her den andre faktoren som Lincoln og Guba (1985) nevner; overførbarhet. Forskning kan nemlig betraktes som troverdig (*trustworthy*) i henhold til i hvilken grad den adekvat representerer en bestemt kulturell, sosial eller økonomisk gruppering (Lincoln og Guba, 1985). Tykke eller fyldige beskrivelser av forskningsfeltet eller fenomenet er en måte å legge til rette for dette på (Postholm, 2005). Man snakker her om en naturalistisk generalisering (Lincoln og Guba, 1985) der leseren av teksten kan kjenne igjen sin egen situasjon, slik at erfaringer og funn som beskrives i teksten også kan oppleves som nyttige for ens egen situasjon.

Den tredje vurderingsfaktoren som nevnes er bekreftbarhet (*confirmability*). Dette handler om at funnene en har kommet frem til, og de tolkningene man har gjort, er utledet av datamaterialet (Postholm, 2005), og ikke av forskerens motivasjon eller interesser. Bekreftbarhet blir altså et spørsmål om graden av nøytralitet (Lincoln og Guba, 1985).

Den siste faktoren som nevnes er pålitelighet (*dependability*). Spørsmålene om pålitelighet, stabilitet eller reliabilitet er som nevnt nokså problematiske. Det er ikke gitt at en annen som gjennomfører intervjuene vil reprodusere det samme som en selv har gjort. Uansett, det er et mål at min totale beskrivelse av forskningsprosessen i denne undersøkelsen, gjør at leseren selv skal kunne foreta en vurdering omkring studiens pålitelighet.

4.5 Valg av metode for datainnsamling

Innen kvalitativ forskning er det mange måter å samle data på, men det er viktig å forsøke å velge den metoden som er best egnet til å belyse problemstillingen. I min undersøkelse var målet å få innsikt i hvordan lærerne opplevde deltakelsen på lærerkurs, og hvordan disse erfaringene har påvirket deres virke som lærere for barn som viser atferdsvansker, slik de selv vurderer dette. Det handlet om å få fatt i lærernes erfaringer og opplevelse, tanker og følelser, rundt deltakelsen på lærerkurset.

Kvale (1997) sier at det er gjennom konversasjon at vi som mennesker lærer andre å kjenne. Vi lærer om andres erfaringer, følelser og håp, og om den verden de lever i. Forskningsintervjuet er også basert på den hverdagslige konversasjon (Kvale, 1997), og i så måte virket det også hensiktsmessig å anvende et kvalitativt forskningsintervju til min undersøkelse.

Det finnes ulike typer av intervju, men forskningsintervjuet som ble anvendt i denne studien er det som Kvale (1997) omtaler som et "halvstrukturert livsverden intervju". Målet er her "å *innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener*" (s.21). I et halvstrukturert intervju av denne typen tar en for seg de ulike temaene som skal dekkes og forskeren utformer vanligvis en intervjuguide med utkast til aktuelle spørsmål. Slik Kvale (1997) beskriver det, gir denne typen intervju struktur, men samtidig også fleksibilitet, skulle det være nødvendig for å bedre tilpasse seg informantens beskrivelser.

4.6 Intervjuguiden

Det er vanlig å anvende en intervjuguide som i stikkordsform skal minne oss om de tema vi ønsker å innhente data om (Malterud, 2003). Intervjuguiden inneholder altså emnene som skal tas opp i intervjuet, og ved bruk av en halvstrukturert intervjuform vil guiden bestå av en grov skisse av emner, samt forslag til oppfølgingsspørsmål (Kvale, 1997).

I kvalitative studier er det verken nødvendig eller ønskelig å standardisere intervjusituasjonen (Malterud, 2003), med andre ord skal ikke intervjuguiden være for detaljert eller følges for slavisk. For et nærmere innblikk i hvilken intervjuguide som ble utviklet til denne studien, se vedlegg A.

4.7 Utvelgelse av informanter

Alle lærere eller skoleansatte (heretter bare kalt lærere) som i perioden høsten 2007 til høsten 2008 hadde deltatt på lærerkurs ved BUP klinikk i Trondheim, ble med i en tilfeldig uttrekning i forhold til hvem som skulle få forespørsel om intervju. Det var totalt 43 lærere som hadde deltatt, hvorav 37 kvinner og 6 menn, og av disse ble det tilfeldig trukket ut 10 informanter til undersøkelsen.

Hvor mange forskningsdeltakere som anbefales i en kvalitativ intervjuundersøkelse varierer, men Kvale (1997) viser til at det er vanlig med 15 +/- 10 stykk. Han fremhever dessuten antallet intervjupersoner avhenger av studiens formål, og hvilke ressurser man har tilgjengelig.

De 10 uttrukne ble til å begynne kontaktet pr e-post, men i situasjonene der forespørselen ble avvist, eller at det ikke kom svar, ble de ringt opp personlig. Av de 10 lærerne som ble først trukket ut til å delta takket to nei (årsaker som ble oppgitt var henholdsvis ”ikke tid” og ”ikke lyst”). En tredje person som først takket ja, ble til slutt likevel ikke med i undersøkelsen pga av sykdom. I situasjonene der det ble takket nei ble erstatter trukket og kontaktet på samme vis. Det endelige utvalget ble til slutt utelukkende bestående av kvinner.

4.8 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene var planlagt å starte opp før sommeren 2009, men blant annet på grunn av hektisk skolevirksomhet før sommerferien, ble ikke det første intervjuet gjennomført før utpå høsten 2009. Jeg gjennomførte selv alle intervjuer, og siste intervju ble gjennomført våren 2010.

Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en digital opptaker. Malterud (2003) nevner at svakheten ved lydopptak er at nonverbal kommunikasjon ikke kommer med på opptaket. Hun nevner imidlertid at små notater underveis kan bidra til at noe av dette blir ivaretatt. Det ble fra mitt hold valgt å ikke skrive aktivt under intervjusituasjonen, men heller å supplere med notater i etterkant eller under transkribering. Kvale (1997) nevner at noe av forutsetningen for å få et godt materiale blant annet hviler på om informantene kjenner seg trygge og ivaretatt. Ved å ikke skrive notater underveis følte det lettere å skulle gi informantene følelsen av å bli hørt, samt at en i større grad klarer å rette oppmerksomheten mot det som blir sagt der og da.

Følelsen av trygghet ble dessuten forsøkt ivaretatt ved at ni av ti intervjuer ble gjennomført på lærernes arbeidsplass, mens ett av intervjuene ble gjennomført hjemme hos intervjupersonen. I selve intervjusituasjonen ble det viktig å forsøke å få til en så avslappet atmosfære som mulig. I minuttene før intervjuet begynte ble det snakket litt mer om formålet med undersøkelsen, at dette ikke var en test på hva som var lært, men som sagt en erfaringsundersøkelse. Spørsmålet om anonymitet ble også drøftet, og lærerne ble forklart hvordan opptakene skulle brukes i etterkant – blant annet at alle navn eller stedsbeskrivelser ville anonymiseres, og at lydopptakene ville bli slettet så snart at intervjuene hadde blitt transkribert. Intervjuene varte fra 80 minutter til 130 minutter.

4.9 Beskrivelse av endelig utvalg

Av de ti personene som ble med i det endelige utvalget hadde de fleste lang fartstid i skoleverket og gjerne også ved den aktuelle skolen de jobbet på nå. Den med mest erfaring hadde jobbet fra 1979, mens det som var nyest utdannet hadde jobbet siden 2007. I forhold til utdanning var det flest med lærerhøyskoleutdanning, det var tre med førskolelærerutdanning og to som var utdannet barnevernspedagog.

Lærerne kom alle fra skoler i Sør-Trøndelag. Den minste skolen hadde 110 elever, mens den største hadde 580. Lærerne arbeidet med grupper hvor det var mellom 17 og 33 elever. To lærere arbeidet i femte og sjette klasse, mens de resterende hadde første til fjerde klasse.

4.10 Transkripsjon

”Hva er korrekt transkripsjon?” I følge Kvale (1997) er dette et spørsmål det er umulig å svare på. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra skriftlig til muntlig form. Spørsmålet er heller hva som er nyttig transkripsjon for ens egen forskning.

Intervjuene ble transkriberte av meg selv etter hvert som intervjuene ble gjennomført. Dette er i henhold til Postholms (2005) anbefaling, som sier at det å gjøre sin egen transkribering bidrar til en kontinuerlig prosess som er gunstig i forhold til analysearbeidet. Forskeren får da mulighet til å bli enda bedre kjent med datamaterialet og gis anledning til å reflektere mens en transkriberer. Malterud (2003) påpeker også at den som selv har vært deltaker i samtalen gjerne husker momenter som oppklarer uklarheter, eller er av betydning for meningen i teksten, og at dette styrker validiteten av analysematerialet.

Når muntlig samtale skal omsettes til skriftlig tekst, skjer det likevel alltid en viss fordreining av hendelsen (Malterud, 2003) og en sitter igjen med det Kvale (1997) beskriver som en ”dekontekstualisert” versjon av intervjuet. Som tidligere nevnt er ikke nonverbale sider av kommunikasjonen eller partenes erfaringsbakgrunn å gjenfinne på lydbåndet.

Noe som muligens bidro til ytterligere ”fordreining” av teksten i mitt tilfelle var at jeg følte det nødvendig å bruke bokmål, fremfor informantenes dialekt, i transkriberingen. Dette ble gjort for best å kunne ivareta intervjupersonenes anonymitet. Viktigheten av å ivareta konfidensialitet under transkribering er også noe som nevnes av Kvale (1997), selv om han påpeker at forskeren også skal være mest mulig lojal i forhold til de muntlige uttalelsene.

I henhold til Strauss og Corbin (1998) er det en generell regel at du skal transkribere så mye som du trenger, men hvor mye en trenger er ikke alltid lett å avgjøre. Dersom du er relativt fersk, eller at du gjør en relativt liten studie og har relativt få intervjuer, anbefaler de at en transkriberer alt. Etter å ha transkribert alle ti intervjuer satt jeg personlig igjen med 137 sider med tekst.

4.11 Analyseprosessen

Koding viser til prosessen der data blir ”brutt ned” eller ”konseptualisert”, og deretter satt sammen på nye måter (Strauss og Corbin, 1998). Til analysen i denne oppgaven ble det anvendt elementer fra *grounded theory*, og de kvalitative dataene her ble ”brutt ned” til begreper og kategorier ved hjelp av koding på tre nivå (ibid).

I den første analysefasen med såkalt ”åpen koding” blir transkripsjonene analysert, og de første *kodene* er resultatet av å bryte datamaterialet ned i små, meningsfulle enheter. Man tar

det som er betydningsfulle ord, setninger eller avsnitt i det transkriberte datamaterialet, og setter navn på disse.

Det neste nivået av koding omtales som ”aksial koding” og er prosessen hvor en danner mer overordnede begreper som omfatter flere enheter fra den åpne kodingen. Mens åpen koding bryter ned datamaterialet i små biter, og lar en se alt i små biter, setter man altså i aksial koding dataen sammen igjen.

Det tredje nivået av koding er det som beskrives som ”selektiv koding”. I denne fasen av analysen fokuserer man på overliggende kategorier (*higher-order categories*). Dette er da mer overordnede kategorier hvor en samler flere aksiale koder.

På papiret ser dette ut til å være tre atskilte perioder i analysen, men i realiteten er ikke analysestadiet noe isolert stadium, men snarere noe som gjennomsyrrer hele intervjuundersøkelsen (Kvale, 1997). Slik som også Strauss og Corbin (1998) beskriver det er linjene mellom disse kodestadiene fiktive, og de ulike typene skjer ikke nødvendigvis i atskilte stadier. I en enkel kodeprosess kan man raskt, og ubevisst, komme til å bevege seg fra en type koding til en annen – særlig er dette tilfellet mellom åpen og aksial koding. Hovedpoenget er uansett at datainnsamlingen og dataanalysen er en tett sammenvevd prosess (ibid).

Heller ikke i denne analyseprosessen har det vært klart atskilte grenser, men snarere en flytende analyse, fra en total nedbryting av teksten, til sammensetting og overordnet helhet. Det som imidlertid vil kunne fremheves som en mulig svakhet ved denne oppgaven er det at ikke hvert intervju ble transkribert og analysert før det neste ble gjennomført. En slik tilnærming, som blant annet blir anbefalt av Glaser og Strauss (1967), gir forskeren nemlig mulighet til å justere fokus før hvert intervju. På den måten samler forskeren data helt frem til en får den metningen eller den informasjonen en trenger. I mitt tilfelle ble det ikke i alle tilfeller praktisk mulig å gjennomføre transkribering og analyse før nye intervju ble gjennomført. Den originale intervjuguiden som ble utarbeidet før undersøkelsen ble brukt som utgangspunkt for alle intervjuer.

Som et hjelpemiddel i analysen benyttet jeg meg etter hvert av et databehandlingsprogram kalt NVivo (for mer informasjon, se <http://www.qsrinternational.com/>).

5. PRESENTASJON AV FUNN/RESULTATER

I denne delen av oppgaven presenteres de konkrete kategoriene som ble dannet under analysen, og sitater fra intervjuene brukes for å eksemplifisere disse. Alle sitater som brukes er tatt fra det transkriberte datamaterialet som var gjenstand for analyse. Betegnelsene "L1:" til "L10:" indikerer hvem av de ti intervjupersonene sitatet er hentet fra. Spørsmål eller kommentarer fra intervjueren markeres med "T:" før teksten. STORE bokstaver brukes for å indikere at intervjupersonen la EKSTRA trykk på ordet i samtalen. I tilfeller der tekst har blitt klipt bort fra den originale transkripsjonen brukes (...) for å signalisere komprimering, mens [] gir innramming til undertegnede egne kommentarer, som har blitt lagt til for å gi tilleggsinformasjon til det aktuelle sitatet.

5.1 Atferdsvansker – forståelse og opplevelse blant lærerne

5.1.1 Atferdsvansker hos elevene

Et vidt spekter av kjennetegn

Når lærerne i undersøkelsen blir bedt om å beskrive atferdsvansker hos barna berører ingen av dem ett enkelt element, men snarere at det gir utslag i flere elementer og kjennetegn.

L6: Det er egentlig mye. Du har jo alt i fra den veldig voldelige, aggressive, og til de som er stille og usynlige. Så det er jo egentlig ganske vidt spenn egentlig. Men jeg tenker jo at hvis elever får problemer i forhold til de som de omgås... i sosiale relasjoner på skolen, hvis de har store problemer i forhold til det, så vil jeg si at de har atferdsvansker.

Samspillsvansker

Ett av elementene som de aller fleste lærerne berører er blant annet dette med hvordan mange av disse barna strever i det sosiale samspillet.

L9: Nei, det er jo dette med å ha fokus... over tid. Det gjør jo at de sliter litt med det faglige også. Det at de ikke holder konsentrasjonen oppe på samme nivå som de andre, og så velger de å gjøre noe annet... Vi har jo de som strever sosialt, som ikke skjønner reglene i det sosiale samspillet.

Utagerende og aggressiv atferd

I tillegg til de sosiale vanskene, nevner også over halvparten av lærerne utagering i form av aggressivitet, og et par lærere nevner også mer alvorlige former for vold.

L2: Ja, i den klassen hadde vi jo noen med virkelig alvorlige atferdsavvik... utagerende, voldelig. ... Jeg husker i begynnelsen av skoleåret i fjor, da var det jo en som slo hull i ei dør med en jernstang, bare fordi en var frustrert... ikke sant. (...) og det var vold... vi hadde en episode der det lå én elev i ballbingen, én holdt han nede, mens den andre stakk en pinne i munnen på han.

Grenseutprøvende atferd

Vansker med å forholde seg til grenser, regler og beskjeder er det også omtrent halvparten av lærerne som beskriver som et kjennetegn.

L4: Ja, hva legger jeg i det... [TENKER] ... det er jo de ungene som strever med å holde seg innenfor de rammene som vi eller samfunnet har bestemt skal være det som... ja. Som ikke klarer å holde seg helt innenfor de. Det er i hvert fall det første jeg tenker på, men det er jo en atferdsvanske å være for innadvendt også, kanskje. Det er jo de som holder seg alt for mye innenfor rammene.

Kroppslig uro og konsentrasjonsvansker

Det er også noen lærere som inkluderer det med kroppslig uro og vansker med konsentrasjon når de refererer til barn med atferdsvansker.

L5: Hvis jeg tenker på de jeg har jobbet med, så er det jo ofte dette med at det er vanskelig å sitte i ro på en stol, for eksempel. Det kan jo være mange årsaker til at det er vanskelig, men hvis en tar det for disse her som kanskje er litt mer "ute å kjøre" ... for å si det sånn, som ikke har noe diagnose. Så er det jo det å sitte og vippe på stolen, dunke borti, lager lyder, bråker litt, vil ut å vandre litt... og nekter å jobbe, nekter å åpne boka, nekter å ta opp boka... masse styr rundt alt mulig.

Impulsivitet og sinneproblematikk

At elever strever med sinnemestring og impulsivitet er det også noen lærere som berører i beskrivelsen av hva de legger i atferdsvansker.

L1: Ja. Da tenker jeg på unger som strever i forhold til sinnemestring, impulsivitet, det å innordne seg system, det å finne plassen sin... ja. Så kan det være utagering, ja, det går jo litt på impulsivitet også, men det kan jo føre til utagering. Ja, sånne ting.

5.1.2 Årsaker til atferdsvansker

Elev, hjem og skole

I forhold til hva som kan være årsaker til at barn viser atferdsvansker beskriver alle lærerne et sammensatt årsaksbilde bestående av egenskaper ved barnet (f.eks. AD/DH), hjemmemiljøet (f.eks. grensesetting) eller skolen som kontekst (f.eks. i forhold til faglige krav og manglende mestring). Over halvparten av lærerne inkluderer alle disse tre faktorene som mulig årsaksforklaring til hvorfor utviser atferdsvansker.

L3: En gruppe er jo kanskje de som har noe medfødt, som f.eks. AD/HD eller sånne ting. Det er kanskje én type unger, men så har du vel også den typen som har møtt masse nederlag, som bare blir sintere og sintere for hver gang, og hvor på en måte summen av masse... altså summen av oppvekstmiljøet, tunet du bor i... altså summen av foreldre, barnehage, skole... så summen av alt kan jo være med på å spenne kråkefot på enhver.

L9: Jeg tror nok vi må fordele det litt mellom ulike faktorer. Skolen er jo et veldig rigid system der alle skal lære det samme samtidig, samtidig som at alle skal være motiverte for det. ... Så har vi jo også de som har en problematikk, som vi finner ut av etter hvert, og som ligger i bunn for utviklingen deres. Så har vi jo også elever som ikke har en god nok hverdag hjem... som strever og som sitter og tenker på

andre ting når de er på skolen... som ikke klarer å holde fokus på det de skal. Så alt det der synes jeg er relevant.

Av lærerne i undersøkelsen er det bare én som rent spesifikt unnlater å nevne skolekonteksten som mulig forklaringsfaktor for atferdsvansker, men den aktuelle læreren inkluderer som mange av de andre lærerne både hjemmemiljø og eleven selv som mulige forklaringsfaktorer.

L2: Noen har jo diagnoser... som AD/HD, Asperger... men det er ikke alle av dem som har atferdsvansker. (...) og så har vi jo mange minoritets elever, og der ser vi jo at språkforståelse, litt sånn kulturkræsje. Sånne ting. Vi har over [ANTALL] elever fra andre land. (...) Det miljøet rundt skolen... det er en litt annen sosiodemografi her, enn for eksempel på [STEDSNAVN]. Så... jeg ser det ofte i sammenheng med hjemmeforhold. Det er jo selvfølgelig ikke bestandig eleven det er noe galt med, men det er ting rundt da.

5.1.3 Å arbeide med atferdsvansker

Utfordrende, men givende

Det er ingen av lærerne i undersøkelsen som forteller at de ikke liker å arbeide med barn som viser atferdsvansker, men alle lærerne beskriver at det kan være både utfordrende og vanskelig. Likevel, alle unntatt én lærer forteller også hvordan de synes dette arbeidet er interessant og spennende, samt at det gir dem mye energi når de føler at de lykkes i arbeidet med disse barna.

L3: Det kan være mange tøffe dager, men så får man også mange dager der man kjenner at man lykkes. Og da er man gjerne dobbelt så fornøyd når en sånn type elev lykkes, enn når en annen, en "vanlig", hvis man skal si det, lykkes. (...) det er jo kanskje det som det er mest spennende å jobbe med. Det å klare å stå, være en tydelig vegg, og være en som de kan forholde seg til uansett om det ryker eller fyker. Jeg synes det er veldig spennende.

L8: Det er jo litt både og... enkelte dager går man hjem og tenker "Herregud! Hva holder jeg på med?" ... mens andre dager, når du lykkes, da har man en UTROLIG god følelse. Når det lykkes for de ungene som sliter. Men det er selvfølgelig andre dager der en tenker "Å, hjelpe meg. Dette her orker jeg ikke mer!" ... Så det er begge deler. Det gir mye, og det tar mye, men det gir mer enn det tar. I hvert fall for meg.

Den ene læreren som skiller seg litt ut fra resten fokuserer primært på at det å arbeide med barn som viser atferdsvansker er utfordrende, og ikke minst, veldig energikrevende.

L1: ... det krever veldig mye energi. Du kjenner at enkelte unger tapper deg for energi, og da opplever jeg at unger som strever med atferd er av den typen... Du må bruke mye tid på konfliktløsning, og det igjen gjør at du ikke får gjort det du har tenkt å gjøre, og det igjen gjør at kanskje 19 sitter og venter, mens jeg må løse en konflikt med den 20. ende, for hvis ikke vil ikke den dagen "gå i hop" ... for å si det slik. Så jeg synes det er kjempekrevende, og så er det også krevende i planleggingsfasen... for du må være i forkant på denne typen unger, og noen ganger er man ikke det. Og da får det konsekvenser, men samtidig, det å skulle være i forkant, alltid, det er også ganske strevsomt.

5.2 Fornøydhet med kursets innhold og oppbygging

5.2.1 Gruppedeltakelsen

Positivt å være i gruppe

Alle lærerne likte å være deltakere i gruppen, og de mente det var en styrke ved kurset at de fikk anledning til å møte andre lærere som hadde lignende utfordringer.

L1: Det er jo positivt at en blir kjent med mange andre, og en fikk jo høre hvordan mange andre hadde det, og hvordan mange andre gjør det. DET synes jeg var kjempenyttig. Både i forhold til klasse og i forhold til enkeltelever. Nyttig begge deler.

L2: Det var kjempeartig. Det var kjempebra. Det å skjønne ”Oi, det er flere som har slike barn!” ... og hvordan de opplevde det som var vanskelig, og det de fikk til... ikke minst. Hvordan de fikk det til og høre de andre... ja det var veldig bra.

Bra med forskjellige skoler

Omtrent halvparten av kursdeltakerne poengterte dessuten hvordan det var en særdeles styrke at lærerne kom fra forskjellige skoler, og at akkurat dette tilførte noe ekstra.

L4: (...) det som var nyttigst av alt var at vi var folk i fra ulike skoler. Som delte erfaringer. Jeg synes det var veldig nyttig med forelesninger og tips også. Det som kursholderne hadde var kjempebra, men DET, i kombinasjon med at vi var forskjellige folk, fra forskjellig plasser, i motsetning til at det bare var folk fra samme skole... nå hadde det sikkert også vært nyttig med bare fra samme skole, men det var noe med de innspillene fra folk som hadde prøvd helt andre ting. Det å høre på erfaringer fra andre, det synes jeg var supert.

L9: Det var i en stor gruppe... og det tok litt tid, men jeg syntes det var KJEMPE interessant. Jeg sa det at... ja, nå vet jeg ikke hvordan kurset her var [REFERERER TIL KURS I KOMMUNEN], men jeg måtte jo reise inn til byen. De som var her brukte jo bare 5 minutt på å komme seg dit, men det å kunne møte folk fra ALLE kommuner i Sør-Trøndelag, omtrent... i hvert fall mange kommuner, og mange forskjellige skoleslag, mange forskjellige situasjoner. Istedenfor at alle er fra denne skolen, det syntes jeg var utrolig bra.

T: Så det å kunne få noen andre innspill ... at dette blir noe annet enn å bare dra på veiledning med dem som jobber her?

L9: Ja, jeg synes det. Det ga meg veldig mye. Det å kunne treffe så mange forskjellige personer, fra forskjellige situasjoner...

T: Så hva tenker du er styrken ved det?

L9: Du får jo mange flere innspill, det tenker nå jeg. Jeg tror jo at det fortsatt er slik at det ikke er likedan i hele skoleverden, og du lager deg nok en praksis ut i fra den du er, ut i fra den kommunen og skolen du jobber på. Du tenker jo annerledes alt etter hvor du er, og du velger forskjellige løsninger. Noen er yngre, noen er gamle, noen har mange med problemer, og andre jobber med én enkelt elev som er råvanskelig, eller har store utfordringer.

5.2.2 Kurslederne

Dyktige og engasjerte

Alle kursdeltakerne hadde veldig positive beskrivelser av kursholderne. De opplevde dem som dyktige og engasjerte gruppeledere som kunne fagstoffet sitt. Lærerne mente dessuten de

var gode rollemodeller, som gjennom stil og fremtoning i praksis viste hvordan en kan fremstå i bruken av disse strategiene.

L3: De var fenomenale, de var så rolige, de brukte humor, de var varme, de var fine, og de var anerkjennende. De var helt supre. Jeg ville ha hatt dem som kolleger her. Ja.

L4: De hadde en uformell og uhøytidlig måte å være på. De var snare til å lære navnene. Akkurat de samme tingene som betyr noe for ungene, det betyr jo noe for oss som er store og voksne også. ... De klarte jo å holde en lun og hyggelig tone, samtidig som de var komfortable med kjennskap til fagstoffet sitt. De var komfortable i rollen. Det var positivt. Det synes jeg var utelukkende flott.

5.2.3 Elementene i løpet av en kursdag

God variasjon

Webster-Strattons lærerkurs er som tidligere nevnt et manualbasert program og innholdet som kursdeltakerne møter formidles ved bruk av et videobasert pensum, rollespill/øvelser, undervisning og gruppediskusjoner. Selv om det var enkelte elementer som var bedre likt enn andre, kommenterte over halvparten at de syntes det var en fin variasjon.

L3: Det var en VELDIG fin blanding av alt, og det som var VELDIG bra var at det var så mye erfaringsutveksling. For det at, når vi hadde hjemmelekser, så istedenfor å sitte på videosnutter fra noen borti USA, som hadde gjort noe, så brukte vi hverandre... og det var jo bare så lærerikt. Da kunne vi jo lære småtterier fra hverandre, små lure grep av den som satt ved siden av. VELDIG bra.

L6: Jeg synes det var kjempebra. Det var fint med den variasjonen, både det at du fikk littegranne teori og så fikk du komme med innspill selv, i forhold til de forskjellige emnene som de tok opp. At de skrev ned stikkord i forhold til... hver enkelt. Alle fikk komme med innspill i forhold til emnene, og de skrev opp stikkordene og vi fikk dem etterpå. Så fikk vi jo se de videosnuttene og vi hadde de rollespillene. Jeg syntes det var VELDIG fin oppbygging. Det var akkurat passe. Dagene gikk så fort.

Givende gruppediskusjoner

Det var likevel tiden med gruppediskusjoner, dvs. tiden som man enten diskuterte eller delte erfaringer i den store gruppa, som fremstod som den mest matnyttige og givende delen av kursdagene. Alle kursdeltakerne mente at de hadde stort utbytte av dette.

L4: Det var jo variert. Det var jo både igjennom de her videovignettene, og det vi snakket om, og det som kursholderne snakket om, eller materialet som vi fikk. Jeg kan nok ikke trekke frem én bestemt ting, men hvis jeg likevel skal trekke frem én ting så må det nok være de her gruppediskusjonene. De situasjonene der vi spilte ball, der vi snakket og delte erfaringer og tenkte rundt ulike strategier.

L10 (...) vi var jo 20 stykker sånn ca, ikke sant, og det å sitte og høre på de andres erfaringer, hvordan de hadde løst ting... DET synes jeg var HELT supert. Der du fikk tenke deg om. For du kjenner jo igjen ungene, du kjenner igjen settingen... og det at det er MANGE måter å løse ting på, og at alt egentlig går an. Alt går an, og du fikk egentlig mange tips som ... som jeg sier at sånn som, vi har jo hørt mye av det før. Det var jo ikke noe spesielt nytt, men at det er satt i et så enkelt system, at når vi kom igjen fra kurs, så var det bare å begynne.

Variert entusiasme omkring rollespill

Rollespill eller øvelser er også et viktig element i løpet av kursdagene, og noe som det generelt var litt blandede følelser omkring. Noen få lærere uttrykte at de likte det veldig godt, og et par lærere syntes det var litt ubehagelig og at det kunne føles noe unaturlig.

L6: Det var jo kjempeartig da.

T: *Så var bra med det tenker du?*

L6: Du får jo noen sånne små a-ha opplevelser underveis når du holder på med det også. Du skal sette deg i elevens rolle. Vi skøyet jo og tøyset litt underveis, men du får nok et litt annet perspektiv på ting når du har de rollespillene.

L2: Det var jo greit at en måtte tenke ut noe som skulle spilles... hvordan du skal gjøre det, og det var fint å reflektere rundt det da. Det er jo det. Jeg ser den nytten.

T: *Og på det negative så var det...?*

L2: At jeg ikke liker det... at det var ... ja, unaturlig, det tror jeg blir mer riktig ord (...) men jeg synes jo at man tenker rundt løsninger, om det så er rollespill eller en case du skriver ned, så er jo det noe det er lurt å ha refleksjoner rundt... sammen. Så det var bra.

De fleste lærerne var ikke veldig entusiastiske i forhold til rollespillene, men likevel beskrev alle lærerne en nytteverdi i bruken av dem. Rollespillene kunne bli gjenstand for gode diskusjoner, og de fleste opplevde rollespillene som perspektivskapende.

L1: Det er sånn jeg tenker er helt greit. Verken mer eller mindre. Jeg er ikke så kjempeglad i det, men samtidig så kommer det noe positivt ut av det.

T: *Hva da tenker du?*

L1: Nei, du får jo... du spiller jo de rollene, og da kan det jo dukke opp ting som får deg til å tenke og reflektere. Men jeg er ikke så veldig glad i rollespill, det må jeg bare gjenta, for jeg tenker at vi som var fra samme skole, vi ble ofte sittende å snakke om ting, for det ble ofte så mye mer interessant enn å sette oss inn i disse rollene. Så den sekvensen med rollespill, jeg opplevde den som bra, men også litt fordi jeg satt sammen med de jeg satt sammen med... og fordi vi kunne diskutere litt ut over rollespillet.

L7: Ja, vi hadde en del rollespill... og det synes jeg var nyttig.

T: *På hvilken måte?*

L7: La oss si at når du skulle være barnet, så satt du faktisk igjen med den samme følelsen som barna har. Slik at du følte det på deg, hvordan det var. Du kjente det selv... og det måtte vi fortelle om etterpå. Så det synes jeg var bra.

T: *Så det å være i en slik setting, der du på en måte... fikk kjenne på barnets perspektiv.*

L7: Det synes egentlig jeg var nyttig. Nå er det jo ikke alle som liker rollespill, og det gjør ikke jeg alltid heller, men akkurat der synes jeg det var greit.

Videovignetter

Videovignettene, som er eksempler hentet fra amerikanske skoler eller barnehager, er også noe som utgjør en viktig del av innholdet på kursdagene. Lærerne snakket generelt lite om disse og det var ikke dette som fikk hovedfokus da de skulle beskrive innholdet i dagene. Omtrent halvparten av lærerne kommenterte at det var greit å få se hvordan ting gjøres, at poeng illustreres ved bruk av video, men det var også noen som poengterte at de følte at de amerikanske videoene ikke var helt overførbare til norske forhold.

L6: Det var veldig greit å se dem altså. Det var nok ikke alle sammen som var overførbare til norske forhold, så jeg tror nok vi ville hatt enda mer utbytte av det, hadde det vært fra norske forhold. Norsk klassesituasjon.

L1: (...) Jeg ble noen ganger lei av disse videoene fra USA. For de syntes jeg var litt i overkant noen ganger. (...) Jeg synes ikke de ble så spennende å se. Så syntes jeg at ”Ja, hva er det vi ser her? Ser dere DET nå?” ... ”Ja, vi ser jo det nå”... det synes jeg ikke, men det er ikke sikkert at det finnes så mye nytt materiale å ta av... men de likte jeg ikke SÅÅÅ godt da.

5.3 Bruk av programmets strategier

Målsettingene med lærerprogrammet er, som tidligere nevnt, blant annet å skulle styrke de voksnes kompetanse når det gjelder å handle proaktivt overfor elevene, samt bruke klasseledelsesstrategier som bidrar til forebygging og bedre håndtering av atferdsvansker i skolen. Rent innholdsmessig er det en rekke tema og strategier som berøres i løpet av kursdagene, og selv om lærerne varierer noe i forhold til hva de har tatt i bruk, er det også flere lærere som forteller at de har tatt i bruk det meste, og at de har hatt god nytte av dette.

L1: ...jeg tenker at det å bruke slike strategier kommer klassen til gode. Det er jo klasseledelse da, føler jo jeg da... og det er jo elementer i klasseledelse som er bare positivt. Det kommer jo klassen til gode. Det ser jeg jo med klassen min også... det kan jo være flere grunner til det, men de har jo blitt veldig veldig greie... og veldig veldig håndterlige.

L8: Jeg har jo egentlig brukt hele den rekka der. Steg for steg. Fra bunn til toppen.

T: Så hvordan synes du det har fungert?

L8: Jeg synes det har fungert bra i forhold til han. Hvis du ser i forhold til når han begynte på skolen i første, og hvordan han er nå... det er som en helt annen unge. Det har jo tatt to år da, og vi er jo fortsatt ikke i mål.

5.3.1 Ros og positiv oppmerksomhet for endring av atferd

Bruk av ros for å redusere negativ atferd er en strategi som det har blitt forsket på i mange år, og så tidlig som i 1968 ble det blant annet funnet en sammenheng mellom læreres bruk av ros og graden av forstyrrende atferd blant elevene (Madsen, Becker og Thomas, 1968). Senere studier har også vist at læreres bruk av ros har en forsterkende virkning på elevens positive atferd, men også at rosen spiller en viktig rolle når det gjelder å skulle bygge gode relasjoner med barna (Sutherland, 2000).

Bruker mye ros og positiv oppmerksomhet

Alle lærerne i denne undersøkelsen beskriver hvordan de anvender ros som strategi for endring av atferd. De kommer med utsagn som vitner om at de bruker mye ros, og som indikerer at de opplever at dette har god virkning på elevene. Lærernes beskrivelser viser på mange måter hvordan de forholder seg til bruk av ”oppmerksomhetsprinsippet” – dvs. at atferd som gis oppmerksomhet vil ha en tendens til å gjenta seg.

L1: Det er litt vanskelig å skulle komme på alt en bruker, det er derfor jeg tok med denne her [PERMEN] for jeg glemmer jo hva alt heter... men det der med positiv oppmerksomhet... ja, jeg sa litt om det til å begynne med, det å rose ønsket atferd kontra å gi oppmerksomhet til uønsket atferd, det bruker jeg mye for det føler jeg er så... på fjerde og femte trinn, da synes jeg det fungerer kjempebra.

L6: Og vi har brukt dette med ros. Mye ros. Det er KJEMPEEFFEKTIVT og det bruker jeg fremdeles.

Bevisst bruk av ros

Mer enn tre firedeler av lærerne forteller dessuten at de etter kursdeltakelsen har blitt langt mer bevisste på det å bruke ros som en systematisk strategi.

L4: Sånn som for eksempel ros... det er jo at du er bevisst på det. Det har jo sikkert også vært mye ubevisst ros, og det er jo alt i fra å rette bøker og skrive bare ”fint”, ”bra” ... til å bli mer spesifikk. Det er jo litt en vane. Det blir jo en vane når du er bevisst på det og har fokus på det. Det blir jo etter hvert en væremåte.

L9: Det er jo mye ros da... og mye beskrivende atferd, det synes jeg. Jeg har blitt mye mer bevisst på å beskrive den atferden jeg roser. ”Hvorfor er dere en så veldig bra klasse? Hvorfor er jeg glad for å være læreren deres? Hvorfor er dere greie?” ... så spesifikt.

Ut i fra beskrivelsene gitt av lærerne fremstår ros som en nyttig strategi som anvendes flittig, og ros fremstår altså som en strategi som kan bidra til å fremme positiv atferd. Likevel, selv om lærerne beskriver god nytte av denne strategien er det ikke alltid slik at ros alene vil kunne medføre endring i atferd (Piffner, Rosén og O’Leary, 1985), slik at det å bruke belønning for å skape ekstra motivasjon er også en strategi som lærerne på dette kurset lærte om.

5.3.2 Bruk av belønning for å endre atferd

Aktiv bruk av belønning

I tillegg til å ha en gjennomført positiv innstilling til bruk av ros som strategi, beskriver alle lærerne i undersøkelsen at de i en eller annen form benytter, eller har benyttet, belønning som strategi for å skape motivasjon og endre elevatferd, og at dette har vært et nyttig hjelpemiddel. Lærernes utsagn vitner om et variert repertoar av belønningsformer, som innbefatter både individuelle og gruppebaserte, overraskende og avtalebaserte, samt materielle eller sosiale belønninger.

L2: Ja, det er jo det første jeg begynte med. Jeg har skrevet en liste over alt jeg har gjort, men det første jeg begynte med var, at når jeg tok over som kontaktlærer i klassen, så brukte jeg post-it-lapper på pulten... slik at ”den som nå klarer å legge boken i skuffen uten å si noe, den får et klistremerke” ... eller at jeg tegnet på en stjerne da. Og det var jo VELDIG virkningsfullt. De endret atferd helt. De ble SÅ opptatt av denne her belønningen...

L10: Ja, det bruker jeg mye. Kjempemye. Jeg bruker det hver eneste dag. I en eller annen form, hver eneste dag. Nesten så jeg kan si hver time. Uten at jeg sier at det er belønning, kan du si. Men jeg har også det da. ”Nå skal vi jobbe oss opp slik at vi kan få softis”, for eksempel, sant? Kose oss med noe. Det er de også veldig opptatt av, og spesielt atferds... unger med atferdsproblemer. De VET at de har noe å glede seg til og strekker seg maks for å greie å oppfylle det du forventer.

Noen utfordringer med bruk av individuelle belønningssystem

Likevel, selv om alle lærerne på forskjellig vis beskriver positive erfaringer med bruk av belønning, er det også et par av disse lærerne som beskriver at de ikke bruker avtalte individuelle belønningssystemer. Årsaker den ene læreren gir er at hun ikke har hatt overskudd eller kapasitet til å ta det i bruk, mens den andre læreren sluttet å bruke det ettersom eleven ikke lyktes nå målene som ble satt.

L3: Det [KLISTREMERKESKJEMA] synes jeg er fryktelig vanskelig.

T: Hva er utfordringene rundt det tenker du?

L3: Jeg synes det kan være vanskelig å få gode nok rutiner til å klare å følge opp det. Altså etter dette kurset, det er jo egentlig først nå at jeg har kunnet satt noe sånt i system, og når jeg prøvde dette, med han ene som vi var veldig forberedt på skulle komme... kanskje jeg bommet. Jeg vet ikke, men jeg følte at det på en måte ble slik at belønningssystemet ble mer et pes for ham. Han klarte det ikke, til tross for at jeg satte listen veldig lavt, men jeg tror kanskje belønningen var så gjev, at det ble en krasj... jeg vet ikke. Jeg måtte bare legge det bort. (...) han hadde jo ikke forutsetninger for å klare å få det til, og i dette forholdet er det ikke noe belønningssystem jeg tenker jeg kan samarbeide med foreldrene om heller. Så jeg valgte... jeg er ikke god på det, kanskje jeg strever noe med det, men vi gjør så mye annet som fungerer bra.

5.3.3 Bruk av ignorering for reduksjon av uønsket atferd

Utbredt bruk av ignorering

Ignorering var også blant strategiene som lærerne fikk høre om gjennom kursdeltakelsen, og dette er en strategi som alle lærere beskriver at de anvender. Det å ignorere uønsket atferd, samtidig som en har et positivt fokus og roser ønsket atferd, oppleves av alle som en virksom og nyttig strategi.

L1: Ja, dette med ignorering bruker jeg mye... jeg kommer ikke på det selv, men når du nå nevner det, ja da kommer jeg på det. For det er... ja, en elev som jeg har nå i femte, der bruker jeg mye ignorering, for der er veldig mye lyder og greier... så hvis jeg kommenterer på alt det der, eller gir oppmerksomhet på det, så blir det helt feil. Der ignorerer jeg mye. Men da handler det jo om at de andre... for det er jo lett at andre ikke gjør det, sant... men da må du være sjefen da. Altså at du holder de i ånde, mens du ignorerer...

L6: Ignorering. Den er veldig veldig bra. Vi ignorerer en del, men samtidig så er det en balansegang det å faktisk si til ungene hva du forventer av dem, så du må gi dem en sjanse også. De må få vite hva som forventes. Men sånn som til han gutten, da brukte vi jo ignorering veldig mye, for han forventet reaksjoner, og når han ikke fikk det så dempet han seg. I forhold til unger med atferdsvansker så er ignorering veldig effektivt. Det har jeg opplevd.

Nyttig, men krevende å bruke

Planlagt ignorering kan være en effektiv strategi, men er ofte vanskelig å implementere eller bruke konsekvent. Ignorering kan nemlig til å begynne med ofte forverre problematferden i form av mer intensitet eller økt frekvens (Madsen mfl., 1968), og dette fører noen ganger til at lærerne kan komme til å føle at det ikke virker, eller at de gir opp før virkningen slår inn. Selv om alle lærerne i undersøkelsen beskriver at de bruker ignorering, og at det er en nyttig strategi, er det heller ikke for dem uten utfordringer. Halvparten av lærerne beskriver vanskeligheter med å

bruke denne strategien. Blant annet nevnes som sagt utfordringen ved å skulle klare å holde ut i løpet av ignoreringsprosessen, eller at man i enkelte tilfeller kommer til et punkt i utageringen der man ikke lenger kan tillate seg å ignorere atferden.

L4: Ignorering... ja det er vanskeligere å greie [LER] ... Noen ganger fungerer det, men det er en metode som fungerer stålbra en sjelden gang... det er min erfaring i hvert fall, men ofte så skjærer det seg [LER]. (...) jeg har i hvert fall én der det ikke virker. Rett og slett ikke. Jeg har forsøkt det veldig mye, men det blir bare verre til det kommer til et nivå der en faktisk ikke kan ignorere det.

L5: Men det å ignorere noe, det er nyttig... men det å gjøre det, det kan faktisk være en ganske så stor utfordring. Fordi de provoserer ganske mye [LER] ... kan jo gjøre det.

5.3.4 Bruk av tenkepause som strategi

Enkelte elever kan være fysisk eller verbalt utagerende, de kan slå andre barn eller læreren, kanskje forstyrrer de så mye at andre barn ikke klarer å følge med på det som blir sagt, de ødelegger kanskje ting i klasserommet, eller at de konstant nekter å følge beskjeder gitt av læreren. I slike tilfeller må en gjerne ta i bruk andre disiplineringsstrategier, og en mulig strategi er *timeout* (Webster-Stratton, 2005). Dette var en strategi som lærerne i min undersøkelse beskrev erfaringer med.

Timeout, på norsk pausetid eller tenkepause, forbeholdes brukt på atferd som regnes som mer alvorlig negativ atferd, og er faktisk en videreføring av det å ignorere en elev. Dette skal være en avtalt konsekvens og i henhold til lærerpyramiden (se overfor) er det en konsekvensstrategi som skal brukes meget begrenset. Barnet som skal på tenkepause ignoreres helt til pausen er over. At eleven må på tenkepause gir barn og voksne mulighet til å roe seg ned, samt reflektere over det som har skjedd. Barnet får lite negativ oppmerksomhet på atferden, sammenlignet med andre tilnærminger, og bruk av tenkepause gir dessuten læreren mulighet til å håndtere konflikter på en ikke-fysisk måte (Webster-Stratton, 2005).

Til god nytte for noen

Mens ros, belønning og ignorering er strategier som alle kursdeltakerne har tatt i bruk, er ikke tenkepause like utbredt. Omtrent halvparten av lærerne beskriver at de på et eller annet tidspunkt, og i et eller annet format, har brukt tenkepause, og at det er en nyttig strategi.

L6: Jo, det fungerte kjempebra. Det ble et VELDIG nyttig verktøy. Jeg må si det, at hvis jeg ikke hadde hatt det, så vet jeg ikke helt hva jeg skulle ha gjort innimellom. Så det var jeg helt avhengig av. ... For altså, før vi hadde dette, så var det jo å sitte å holde han fysisk. Vi måtte slepe han ut fysisk, holde han fysisk på en stol, eller stenge han inne på et rom... vi hadde ikke andre hjelpemidler. Så den timeout'en den var kjempebra å ha.

T: *Så på hvilken måte ble det forskjellig?*

L6: Jeg slapp jo å involvere meg fysisk. Og det er veldig godt. For når du ikke hadde det, så måtte du

dra han med deg fysisk. Bare få han innpå et annet rom, for å få han unna de andre ungene. Jeg var jo helt svett etterpå. Jeg var svett, pulsen og hjertet hamret, og du følte deg jo helt utslitt etterpå ... og det var jo sikkert han også. Rød i toppen begge to. Så den timeout'en ble helt uvurderlig synes jeg.

L8: DER tok jeg jo noen tips fra kurset. Det hadde vi jo ikke så mye i forhold til i utdanningen, dette med tenkepause og sånne ting... og det prøvde jeg jo, og det virket. Så det tok jeg med tilbake, men det var mange som var skeptisk til tenkepausen. I gruppa da... men det fungerer altså. HVIS du gjør det på riktig måte... vel og merke.

T: Så hva tenker du er viktig hvis du skal anvende en slik strategi?

L8: Du må holde ut og du må gjennomføre det. Konsekvent. Det må ikke skli ut på en måte.

Litt mer besværlig for andre

I forhold til den andre halvdel av lærere som nå ikke bruker tenkepause beskrives varierte årsaker til dette. Et par lærere opplevde at strategien ble uhensiktsmessig i forhold til klassen eller bestemte enkeltelever, mens de andre beskrev blant annet hvordan de fysiske begrensningene ved skolen gjorde tenkepausen vanskelig gjennomførbare.

L9: Vi vurderte det jo seriøst med den ene eleven vi snakket om... da ville vi jo ha satt i gang hele pyramiden, for å si det sånn. ... men vi var vel litt enige om at vi ikke ville sette oss selv i den situasjonen at han havnet på tenkepause, og hvis vi skal gjennomføre det så må vi også ha ressurser for å gjennomføre det, og hadde vi satt han i klasserommet ville det ikke ha gått. Ut av klasserommet ble heller ikke aktuelt, for også der ville han ha stukket av... så resultatet ble jo på en måte at vi "fanget han, og tok han til fengsel" ... vi jobbet i den grad vi fikk det til. Vi fant ikke, innenfor de rammene som vi hadde, muligheten til å gjennomføre det. Jeg tror jo at Webster-Stratton, hvis du skal kjøre det, og hvis det skal virke, da må det være veldig strukturert og alt må være veldig klart hver eneste gang.

T: Okay, så forholdene må på en måte ligge til rette for at en skal kunne gjennomføre det?

L9: Ja, for å følge den malen...

Unødvendig for enkelte

Litt under halvparten av lærerne forteller at de ikke bruker, eller ikke har brukt tenkepause, ikke nødvendigvis bare fordi det er vanskelig gjennomførbart, men snarere grunnet at behovet for å bruke denne strategien ikke er tilstede.

L2: Nei, det gjorde vi ikke. Vi kom ikke så langt. Det er det som er veit du. Du kommer ikke så ofte der oppe [TOPPEN AV PYRAMIDEN] dersom du arbeider hardt nedi her [BUNNEN AV PYRAMIDEN]. Du trenger ikke det da...

T: Så du har rett og slett ikke hatt behov for dette da?

L2: Nei, jeg har ikke hatt timeout nei... men dessuten så var det fjerdeklasse da, så akkurat den Webster-Stratton-timeout'en vi så på video... den tror jeg passer best til mindre barn.

L8: Vi bruker ikke tenkepause mer...

T: Så hva er det som gjør det?

L8: Vi har ikke behov for det... egentlig. Det holder med advarsel. Så det har vi sluppet å bruke.

T: Men er det en strategi som du tenker at, i en annen sammenheng, at du får behov for det, at du kan ta det frem igjen?

L8: Ja, det tenker jeg.

5.3.5 Relasjonsbygging

At lærere ofte bruker mye tid til negativt samspill med atferdsvanskelige barn er ikke noe nytt (Stormont, 2002), og dette kan som tidligere nevnt fort få negative konsekvenser for relasjonen som eksisterer mellom lærer og elev. Hallinan (2008) sier at måten som lærere interagerer med elevene sine på er avgjørende for hva elevene føler om seg selv og sine omgivelser. Dersom elever føler seg oversett, misforstått eller lite verdt, vil de mest sannsynlig reagere negativt. Hvis de føler at lærerne bryr seg om dem, støtter hva de gjør, er interessert i deres velvære, vil de reagere positivt.

Opptatt av å få til gode relasjoner

Alle lærerne i denne undersøkelsen beskrev hvordan de var opptatt av å skulle skape en god relasjon til elevene sine, og at det relasjonsskapende arbeidet har veldig mye å si for hvordan det blir i skolehverdagen, både for elever og lærere. Lærerne beskrev alle flere ulike måter å bygge gode relasjoner til barna på, og noen eksempler på dette var betydningen av å gi dem ros, vise interesse, respektere dem og gjøre ting de liker.

L4: Det sier jo seg selv at relasjonen til ungene er kjempeviktig. Jeg tenker litt frimodig om rollen min, at som lærer så er jeg den viktigste voksenpersonen i tilværelsen til disse ungene, nest etter de som er i familien, i de fleste tilfeller. Det er ikke så mange andre voksne som har så mye med andre folk sine unger som lærere har. Så vi har et ganske bredt mandat til å styre dem og bestemme over dem, altså vi har et oppdrageransvar i forhold til dem. Så det er ganske "close" ... og det blir jo relasjoner av slikt, vi kommer jo nært. De fleste unger opplever jo også læreren som en nær person, det er min erfaring i hvert fall.

L5: Du må jo prate litt med dem, høre hva de er interessert i, hva de liker. Så kan du jo spille et spill med dem, leke litt med dem, gjøre litt forskjellige ting... det å også gjøre noe på deres premisser. Da får også de ha litt styringen.

5.3.6 Øvrige strategier

Å legge til rette for mestring

I tillegg til den enhetlige tanken om relasjonsbyggingens viktighet, var det også flere andre proaktive strategier som de ulike lærerne dro fram. Blant annet beskriver omtrent tre firedeler av lærerne situasjoner der de på forskjellig vis legger til rette for mestringsopplevelser – f.eks. det å kunne gi barna ulike ansvarsoppgaver og opplevelser der barna får mulighet til å lykkes sammen med andre, samt det å tilpasse oppgaver i timene.

L5: Han her veit du, han er jo en kløpper på kjøkkenet. Han er jo SÅ dyktig der. Men det har jo tatt mange dager før de andre ungene har forstått at faktisk så er han kjempegod til å lage mat. Han har det SÅ klart. Da kan de jo diskutere litt med meg, "Men han er jo så flink" sier jeg... "klart at han skal få lov til det der. Han er jo så flink." ... "Næh hæ nei, han BARE roter" [MED ELEVSTEMME] ... "Nei" sier jeg "Se" ... og da vokser jo han sant.

L7: Det at de skal føle seg trygge og det at du stoler på dem. Gi dem ansvar. Oppgaver. Kanskje

sammen med noen andre... hvis det er noe de er gode på, for eksempel. Kan vi sammen lære noen andre det? Da kan en bli satt i et annet lys, ikke sant...

Å tenke i forkant

Omtrent tre firedeler av lærerne beskriver på ulike vis hvordan de prøver å planlegge, tenke fremover og være i forkant, for på denne måten å unngå mange vanskelige situasjoner. Det med å forberede barna på hva som skal skje, det å gi tydelige beskjeder, det å være til stede på plasser der en gjerne opplever at problemer oppstår, er blant tingene som lærerne nevner. Én lærer nevner også dette med at å ha en god relasjon, det å kjenne barna, også gjør det lettere å tenke i forkant.

L1: Så er det der med at man prøver å være der hvor en vet det kan oppstå situasjoner, som i overgangssituasjoner, at man står i døren og tar i mot dem når de kommer, at man har noen slike strategier. Sender aldri den ungen ut sammen med de andre, går alltid i små grupper, mye slikt. Men nå snakker jeg kanskje litt om hvordan jeg forhindrer at ting skjer [LER].

L5: Og det å møte dem ute også, det synes jeg har virket beroligende på dem på et vis. Det er noe med at de vet at du er der. ... Når du møter dem på morgenen, ute eller i garderoben, slik at du får tatt dem med en gang. Det å si hei, det å få den lille pratene... Det synes jeg også har virket forebyggende på mange vis.

Å ha tydelige grenser og regler

Litt over tre firedeler av lærerne beskriver dette med å ha god struktur i form av tydelige grenser og klare regler.

L2: Vi hadde jo regler for ønsket atferd. Sånne svære som hang på tavla... det hadde vi. Vi tok en del bilder, det å sitte med hendene for seg selv, og begynte å jobbe med hva disse betydde. Hvordan er man? ... Det handler om å beskrive hva som er ønsket atferd. Det er viktig med klasseregler, og det brukte vi mye tid på

L4: (...) jeg er opptatt av tydelige grenser og tydelige rammer. Sånne: "Utenfor her får ingen bevege seg, for her går min grense" ... og det skal de vite. De skal vite hva som er min grense og hva som er skolens grense... og det skal jo være mest mulig sammenfallende da, men ... så jeg opplever at så lenge en oppholder seg innfor de rammene der, så har man ganske stor frihet innenfor dem.

Å bruke nonverbale tegn, signaler og symboler

Over halvparten av lærerne forteller dessuten hvordan de på ulike vis også bruker symboler og nonverbale signaler i arbeidet med barna, og at dette er virksomt som klasseleder.

L7: Nonverbale tegn!

T: [LER]

L7: Det også, bruker vi mye.

T: På hvilken måte bruker dere det?

L7: Det kan være når du skal ha ro, eller når de holder på å flippe ut. Ja, bitte små tegn som er avtalt på forhånd. (...) tegn er jo kjekt å bruke... for eksempel et annet nonverbalt tegn jeg bruker, hvis det skal være stilt... istedenfor å si noe, så rekker jeg bare en bok i været. Da skjønner de at det betyr "stille".

T: Når det gjelder å innarbeide slike tegn, tenker du...?

L7: Da må vi jo bare... ja, la oss ta det med boka. "Jeg synes ikke det er noe okey å stå der å brøle til dere, ikke sant... så istedenfor det så gjør vi det litt koseligere, så strekker vi bare boka i været... så da

skjønner dere at det skal være stilt her.”

T: *Så dere etablerer slike...*

L7: Starter med få ting. Få regler. De skal det ikke være så mange av. Det henger jo litt sammen alt dette.

5.3.7 Årsaker til bruk

En opplevelse av at det virker

Som en forklaring til hvorfor de velger å anvende disse strategiene, så er det nettopp opplevelsen av at det virker som alle unntatt én av lærerne beskriver som drivkraften. På samme måte som at lærerne selv arbeider for å gi elevene mestringsopplevelser, så er det altså også lærernes egne mestringsopplevelser, og den positive opplevelsen ved bruken av disse strategiene, som gjør at de fortsetter å anvende dem.

L7: Du må jo se at det gir litt resultater. Jeg har jo sett at det gir resultater, men det er jo klart at jeg har jo sikkert ikke brukt så mye av det, hadde jeg ikke sett noe virkning av det. Da har jeg jo brukt andre strategier. Det finnes jo flere... andre... HELT andre metoder.

L10: Fordi at jeg ser at det virker. Jeg ser at det virker... og jeg ser at arbeidsdagen min er helt annerledes. Den er mye mer positiv. Mye mer artig. For du får sånne tilbakemeldinger... sånn som når ungene får det, den responsen du får på det gjør at det... men samtidig så må du være DØNN forberedt. Du MÅ bruke energi på det. For det MÅ man med slike typer...

Nylig kursdeltakelse og skolens fokus

Én lærer poengterer at en bruker strategiene ettersom en nettopp har deltatt på kurs, at en har papirer og materiell tilgjengelig, og at det er av betydning at skolen har samme fokus.

L1: Det som gjør det lett å bruke dem er at du nettopp har gått på et kurs og lært om dem, at du har papirer på dem, at du kan hente frem papirene og lese deg opp. For du klarer ikke å huske på alt. (...) Og hvis skolen har fokus på dette, og synes det er viktig, så er jo det også veldig positivt for da vil det jo bli repetert... og desto flere som har dette kurset her, jo flere som har lært det samme, og bruker det samme, da er det lettere å bruke det også.

5.3.8 Hindringer for bruk

På samme måte som at lærerne blir motivert av at strategiene virker, er det logisk å tenke at en opplevelse av at en ikke får til ting, på samme måte vil kunne være en mulig årsak til at en ikke bruker en bestemt strategi. Lærerne forteller, som nevnt ovenfor, om mange positive erfaringer med at det virker, men det er også noen mulige hindringer som nevnes.

Krever innsats, tid og ressurser

Litt under halvparten av lærerne nevner begrensninger i tid og ressurser, og at det rett slett er arbeidskrevende, som mulige hindringer når en skal ta i bruk ulike strategier.

L6: Ja, det må det. Jeg vet jo at det er en annen lærer som prøvde ut dette med klistremerker og også hun synes det var veldig arbeidskrevende og holde på med det. Du må notere deg ting, følge opp og

kommunisere med foreldrene. Du må ha tett kontakt med hjemmet hele veien når du holde på med det der.

L5: Jeg tror det er en utfordring å følge opp dette her jeg [BELØNNINGSSYSTEM]. Det å kunne klare å... for dagen er så hektisk, og plutselig oppdager du at "Åh, nå har jeg glemt å legge merke til om de gjorde det..." ... for når det skal være kollektivt, så må det jo være noe som du forventer av alle. Så jeg hører at de kan si at "Nei, det har vi gitt opp nå, vi må ta det opp igjen siden" ...

Uenige kolleger

Det er også et par lærere som beskriver hvordan kollegers skepsis til enkelte strategier gjør det noe vanskeligere å skulle bruke dem.

T: Hva tenker du er vanskelig med å bruke disse strategiene her?

L2: Jo, det synes jeg er at ikke alle andre tror like mye på det. ... Som liksom sier: "Åå, enn å holde på å gi knapper og glansbilder til unger som er så fæle!" ikke sant. Det ER litt sånn. (...) at de ikke helt skjønner systemet i det, og hvorfor man gjør det, og systematikken i det, og, på en måte, tankegangen bak det da. At hvorfor skal den som har vært SÅ fæl få belønning? Det er noen som er der...

5.4 Opplevelse av utbytte etter deltakelsen

5.4.1 En personlig fornøydhet med å ha deltatt

Hva sitter så egentlig disse lærerne igjen med etter deltakelsen på lærerкурset, og hvilken betydning har dette kurset hatt for dem? Det kommer frem at alle lærerne, totalt sett, er veldig godt fornøyde med å ha deltatt på kurset.

L3: Nei, det kan jeg ikke si... jeg var VELDIG fornøyd. Det var SÅ bra. ... Når jeg kom tilbake her på skolen så sa jeg: "Det her er det beste jeg har vært på. Det var SÅ bra." ... Så jeg kan ikke si noe annet.

L10: Jeg synes det var det beste kurset jeg noen sinne har vært på, slik at jeg har snakket alvorlig varmt om det... I forhold til... at jeg synes egentlig at minimum én på hvert trinn burde ha vært og hatt det der. Selv om det er for små unger. Det har egentlig ikke noe med saken å gjøre. Det var bare at det hjalp den ungen som JEG hadde da han var liten... så jeg sa i fra til administrasjonen med en gang om at "Dere må passe på når det blir igjen. Dere MÅ sende noen... for at i hver klasse så er det noen" ... så derfor så ble de (...) sendt i vei, pluss at det dukker jo opp noen der også, ikke sant... som trenger dette.

Fått nyttige tips og redskaper

Denne fornøydheten med å delta henger også sammen med at lærerne har opplevd deltakelsen som nyttig – deltakelsen har gitt dem noe. Alle forteller at de på ulike vis hentet tips og akkumulerte redskaper som de kan ta med seg som klasseledere.

L4: Jeg følte at kurset tilførte meg mye nytt, men jeg er ikke sikker på at jeg skiftet retning så mye... men det tilførte meg noen nye redskap til å jobbe slik som jeg egentlig kanskje har tenkt i fra før. Jeg tror nok at jeg har tenkt i den retningen tidligere også, men at jeg har fått noen nye redskap. Ja.

L6: Du har spesifikke virkemiddel overfor spesifikke atferder og situasjoner. Du har én ting for å få han til å jobbe i timen, du har én annen ting for å få ham til å sitte rolig i lyttekroken, du har én ting for å få han til å stå i fastrekken... så du har jo masse forskjellige situasjoner, og verktøy i forhold til enkelte ting.

Til nytte for hele klassen

Selv om lærerne primært deltok på kurset som følge av enkeltelever som strevde med atferdsvansker, beskriver mer enn tre firedeler av lærerne at dette er noe som er nyttig for alle barn, og som har kommet hele klassen til gode. Kursets tilnærming var altså ikke bare til hjelp i forhold til de elevene som utfordrer mest, men dette var ting som hjalp dem som klasseledere i forhold til elevgruppen som helhet.

L8: Jeg synes at... det satt jeg jo og tenkte på under kurset også... at det er jo ikke bare de ungene som har ekstra vansker som man kan bruke dette på. Man kan bruke det på alle. For dette fungerer jo på alle. Selv om de er kjempesnille hele dagen, så har de godt av det de også. Så jeg tenker at man kan bruke dette på alle. Og det kan være litt greit at den ungen ser at det blir brukt på de andre også. At de også er med på dette... at det ikke bare er den ene ungen som får det.

L10: ... men jeg skjønnte jo fort når jeg var der at "Dette her kan jeg jo bruke på alle"... men det var jo spesielt for han og familien der i utgangspunktet. Det var jo derfor vi var der.(...) I hver klasse så er det jo noen som trenger akkurat det. Altså, jeg bruker det jo like mye på klassen, som jeg gjorde til elevene som virkelig trengte det.

En økt bevissthet rundt det man gjør

Omtrent tre firedeler av lærerne beskriver at de etter kursdeltakelsen har blitt mer bevisste på hvordan de fremstår og hvordan de bruker de ulike strategiene. Lærerne beskriver på mange måter hvordan de har fått et annet tankesett, eller at de reflekterer mer rundt det de gjør og hva det betyr.

L1: Du begynner å bruke det bevisst... for det er så mye du gjør ubevisst. Så gjennom et slik kurs blir du mer bevisstgjort, og det gjelder også dette med ros også. At man roser ønsket atferd fremfor å gi oppmerksomhet til uønsket atferd. For det er ikke alltid at man kommer på dette selv. En tenker "Det er jo selvfølgelig. Selvfølgelig skal du klare det der" ... men så får man noen aha opplevelser på at det er lurt å rose den atferden.

L6: Det har gjort meg atskillig mer bevisst på hva jeg sier og gjør i forhold til ungene. Hva jeg gjør i forhold til ros, hvor stor betydning ros har. Så den bevisstheten på hva du sier og gjør, den er kjempeviktig... og ikke minst tryggheten i det du gjør. Det er veldig, veldig viktig at du har tro på det du gjør. Hvis ikke så har det jo lett for å bli til at hvis du har holdt på med en ting... at du prøver en ting, men så sier du "Nei, dette virker ikke" ... da kutter du ut. Men det å vite at dette faktisk kommer til å virke, du må bare ha tålmodighet og ikke gi opp, det er viktig.

5.4.2 Lærernes syn på egen kompetanse

Ganske gode

Når det gjelder hvordan lærerne vurderer sin egen kompetanse i forhold til håndtering av atferdsvansker er det ingen lærere som uttrykker at de ikke føler seg mestrende. Faktisk sier mer enn tre firedeler av lærerne at de opplever seg selv som kompetente.

T: Hvis du tenker litt i forhold til nåværende tidspunkt, hvordan vil du si at du vurderer din egen kompetanse i forhold til å håndtere unger med atferdsvansker?

L9: Veldig bra [LER]

T: Det er jo en bra følelse å ha i så fall [LER]

L9: Jeg synes i hvert fall at kompetansen min er kraftig styrket. Jeg føler meg så mye mer komfortabel. ... Det gjør meg jo mye tryggere og mye roligere. (...) Jeg tror nok dette i stor grad er en personlig prosess. Jeg tror nok kanskje den personlige prosessen min har vært ganske stor. Jeg har gått inn i dette her med full tyngde, med alle fire fotene, og vel så det. Det har jeg nok. Og det er vel fordi at jeg følte at dette var like nyttig for gruppa, som for enkelteleven. Pluss at jeg har brukt det på alle nivå, så sånt sett har jeg jo brukt det veldig mye, og fått veldig mye erfaring med det. Derfor har jeg også lært mye.

L10: Om min kompetanse? ... Jeg synes egentlig jeg er ganske god jeg [LER HØYLYTT] ...
Nei, men jeg... alt med at jeg synes det er artig. Jeg trives godt med disse tassene, fordi at de... nettopp at de ikke er forutsigbare. For det første så må du være forberedt, ikke sant. Du er nødt til å ... du kan ikke senke skuldrene, du må være på hugget hele tiden. Og som jeg sier, jeg har litt av det selv ... jeg har sikkert hatt samme diagnose for 20 år siden, 25 kanskje... så det ER noe som tiltrekker meg ved dem. Og når det er slik, da liker du det... og når det er noe du liker så er du vel egentlig littegranne god på det, tror nå jeg da.

Fortsatt ting å lære

Likevel, selv om lærerne beskriver seg selv som ganske kompetente er det slik at omtrent halvparten av lærerne også beskriver at de fortsatt har ting de kan lære.

L2: Jeg synes jo at jeg har mestret mye nå... med problematferd. Det synes jeg. Så jeg tror jeg er mer kompetent nå ja, enn før. ... men det er jo mye igjen å lære også. For all del, vi må ikke sitte å tro at vi er ferdige... men jeg synes det.

T: Ja. Jeg tenker sånn... i forhold til å være med på dette her... på nåværende tidspunkt på en måte. Hvordan vil du vurdere din egen kompetanse på det å møte unger med atferdsvansker? Hva synes du om det?

L8: Å, jeg er dårlig på å si ting om meg selv [LER].

T: Nå får du muligheten til å øve litt på det...

L8: Ehm... Jo, jeg synes jo at jeg er ganske flink til det.

T: Så bra at du klarer å si det [SMÅ LER]...

L8: Ja, nå klarte jeg det [LER]... vi øvde på det i gruppa også. Det å si fine ting som seg selv [LER]...

L8: Ja, jeg synes det. Jeg har fortsatt MYE å lære. Jeg har jo ikke jobbet så lenge, men jeg synes jeg er ganske god på det... men, jeg tror det handler om at jeg synes det er interessant. Men jeg er også åpen for ny læring. Jeg har ikke kjørt meg fast ennå, neida [LER] ...

T: Nei, sant.

L8: Jeg prøver å tenke at, det er ikke alltid jeg som har rett. Så man må være litt sånn, åpen for at man kan alltid lære noe nytt.

6. SAMMENFATTENDE DRØFTING

Hensikten med denne oppgaven har vært å få frem hvilket utbytte kursdeltakerne har hatt av sin deltakelse i DUÅs skole- og barnehageprogram. Dette har vært forsøkt gjort ved å gjennomføre kvalitative intervju med 10 lærere, og etter å ha transkribert og kategorisert det som ble sagt i intervjuene, vil jeg nå avslutningsvis forsøke å trekke noen tråder ut i fra dette.

6.1 Årsaksforklaring – et viktig utgangspunkt

Et av målene ved dette kurset er å fremme læreres bruk av positive klasseromsstrategier, og med dette sørge for en mer positiv håndtering av negativ atferd. Hvorvidt lærere er i stand til å kunne skape et inkluderende klasserom og en effektiv praksis avhenger av mange ting, men

blant annet er det avhengig av lærernes syn på årsaken til vanskene, samt hvordan en ser på sin rolle og sitt ansvar i forhold til arbeidet med barn med behov for spesiell undervisning (Jordan mfl., 2009). Som tidligere nevnt har man tradisjonelt forstått atferdsvansker ut i fra det som kan kalles et individperspektiv, og til tross for at en i senere år gjerne har utviklet et videre og mer nyansert perspektiv på utvikling av atferdsvansker, virker det fortsatt som om en gjerne legger mer vekt på indre faktorer når en skal forklare negativ atferd blant elever. Bibou-Nakou mfl. (2000) fant i en undersøkelse fra Hellas at det var mest vanlig for lærere å tilskrive årsaker til atferdsvansker ut i fra indre faktorer ved elevene, mens det å forklare atferdsvanskene som et resultat av lærerne selv var minst vanlig. Drugli, Clifford og Larsson (2008) fant i sin undersøkelse at lærerne der unnlot å inkludere skolekonteksten, og da også seg selv, som forklaringsfaktor. Når de aller fleste lærerne i min undersøkelse likevel inkluderer skolen, som mulig forklaringsfaktor i utviklingen av atferdsvansker, er dette kanskje et tegn på at de ser seg selv som betydningsfulle personer som kan bety noe for elevenes fungering på skolearenaen. Hvorvidt det er kursdeltakelsen som har bidratt til at lærerne i undersøkelsen i større grad oppfatter sin og skolens rolle som sentral er uvisst, men uansett årsak er dette et godt utgangspunkt for en mer kritisk holdning i forhold til egen praksis og betydningen av denne.

6.2 Atferdsvansker og stress

At lærere kan ha en tøff arbeidshverdag er ikke et ukjent fenomen, og det å ha for mye arbeid kan av og til føre til stress (Laugaa mfl., 2008). Men i tillegg, som det ble nevnt innledningsvis i denne oppgaven, er også atferdsvansker i klasserommet noe av det som utgjør en særlig utfordring i læreres arbeid (Drugli mfl., 2008; Ogden, 2001). Ulydighet i klasserommet, at elever ikke gjør det de skal, er ikke bare det som rapporteres som mest vanlig, men også det som beskrives som mest problematisk for lærerne (Bibou-Nakou mfl., 2000). Atferdsvansker er generelt sett noe som lærere bekymrer seg mye for (Male, 2003), og sammen med arbeidspress er dette de to vanligste hovedkildene til stress blant lærere (Clunies-Ross mfl., 2008; Griffith mfl., 1999). Faktisk er det slik at lærere i større grad lar seg emosjonelt påvirke av at elever viser atferdsvansker, enn at de presterer dårlig akademisk (Emmer og Stough, 2001).

Når lærere bekymrer seg mye for atferdsvansker hos barn henger dette også gjerne sammen med at de har lite selvtillit når det gjelder å skulle mestre disse utfordringene (Martin mfl., 1999). Det er flere som beskriver hvordan utbrenthet hos lærere, blant annet slik det viser seg

i form av depersonalisering, gjerne henger sammen med lave mestringsforventninger (Skaalvik og Skaalvik, 2010), og at dette igjen fører til svakere klasseledelse (Brouwers og Tomic, 2000).

Det å arbeide med barn som viser atferdsvansker virker strengt tatt veldig utfordrende for lærere, og lærerne i min undersøkelse beskriver også hvordan de synes dette arbeidet kan være både utfordrende og vanskelig. Likevel, de beskriver også hvordan det å arbeide med barn som utfordrer litt ekstra er både interessant, spennende og givende. Dette er utsagn som i seg selv kan tyde på at disse lærerne føler seg mestrende, men i tillegg beskriver lærerne at de opplever seg selv som ganske kompetente i sitt arbeid med atferdsvansker. Nå er det ikke dermed sagt at dette betyr at lærerne håndterer atferdsvansker ideelt, eller at denne følelsen av kompetanse utelukkende kommer fra deres kursdeltakelse, men en slik opplevelse av mestring blir uansett viktig for deres engasjement, involvering og innsats i arbeidet med barna.

6.3 Viktige lærere

Hattie (2009) er blant de som poengterer at det er lærerne som virkelig er avgjørende for hvordan elever lykkes i skolen, men hva bør egentlig lærere gjøre for å sikre seg klasserom med minst mulig grad av forstyrrende atferd? Det er i hvert fall veldokumentert at lærere tradisjonelt har brukt mye tid i negativt samspill med atferdsvanskelige barn (Stormont, 2002), og barn som viser stor grad av antisosial atferd og oppmerksomhetsvansker i barnehagen er generelt i høy risiko for å bli utsatt for verbalt misbruk av lærere i løpet av barneskoletiden (Brendgen, Wanner og Vitaro, 2006). Krasse beskjeder eller avstraffende strategier kan faktisk virke effektivt på kortsiktig basis, men i en studie av Wentzel (2002) fant en blant annet at negativ feedback fra læreren var den mest konsistente negative prediktoren når det gjaldt både akademiske prestasjoner og sosial atferd på sikt. Problemet er nemlig at lærere som anvender slike strategier gjerne ubevisst vier den negative atferden mer oppmerksomhet. En kommer i økende grad inn i tvingende samspill (jf. Patterson mfl., 1992), og man kan faktisk være med på å forsterke den atferden som en ønsker å bli kvitt (Madsen mfl., 1968).

Konsekvensene ved negativ oppmerksomhet og bruk av negative sanksjoneringsstrategier er med andre ord ikke bare assosiert med en forverring i klasseromsatferd, men kan også få langsiktige og negative følger (Brendgen mfl., 2006). Hva kan man da så egentlig gjøre istedenfor? Hva kan man som lærer gjøre for å få til en reduksjon av atferdsvansker? Her er

det så klart mange elementer som teller inn, men et tips som nevnes er at man skifter fra et negativt til et positivt fokus (Webster-Stratton, 2005).

Lærerne som har deltatt på dette kurset har gjennom sin deltakelse fått en innføring i bruken av strategier som har til hensikt å fremme positiv klasseromsatferd, samt redusere den negative. De har også fått innsikt i noe av det teoretiske grunnlaget som ligger bak, og det at lærere gis den nødvendige kunnskap er viktig ettersom ferdighetene som lærere bruker gjerne er uatskillelige fra kunnskapen de besitter (Corrie, 1997). Nå er det ikke noe automatikk i at kunnskap overføres til relevant praksis, men lærerne i min undersøkelse forteller i alle fall at de bruker mange av elementene som er formidlet gjennom kurset, og som har til hensikt å skape mer positiv klasseledelse. Dette er forøvrig noe som stemmer godt overens med funn som er gjort i andre studier av det samme lærerprogrammet (Adolfson, Fossum og Wang Jørgensen, 2010; Baker-Henningham og Walker, 2009; Hutchings mfl., 2007).

6.4 Grunnpilaren i positiv klasseledelse: Ros og relasjonsbygging

Ros og positiv oppmerksomhet utgjør på mange måter grunnpilaren i dette lærerprogrammet, og bruk av ros, positive utsagn og positiv nonverbal atferd har blitt knyttet til effektiv klasseromshåndtering siden 60-tallet (Madsen mfl., 1968). I senere år finner vi også eksempel på studier som viser at økt bruk av ros, og da særlig atferdsspesifikk ros, medfører økt positiv aktivitet blant elevene (Sutherland, Wehby og Copeland, 2000). Men, til tross for at det foreligger en generell kunnskap om at ros er en virkningsfull strategi for endring av atferd så viser en gjennomgang av relevant litteratur at en relativt sjeldent observerer lærere som roser ønsket klasseromsatferd (Beaman og Wheldall, 2000). Beaman og Wheldall (ibid) konkluderer med at lærere ikke utnytter potensialet som ligger i bruken av positive tilbakemeldinger.

Lærerne som har deltatt på dette lærerkurset formidler imidlertid at de anvender ros som strategi, og at de opplever det som meget virkningsfullt. Det er også dette med ros og positiv oppmerksomhet som i andre undersøkelser blir vurdert til å være blant de mest nyttige tema eller strategier ved dette lærerkurset (Adolfson mfl., 2010; Baker-Henningham og Walker, 2009; Hutchings mfl., 2007). Hvorvidt lærerne i min undersøkelse fullt utnytter potensialet som ligger i bruken av ros er noe uvisst, men når de forteller om en aktiv bruk av ros og positiv oppmerksomhet som strategi, går dette bra overens med det faktum at de også fremstår som opptatt av å etablere positive relasjoner til elevene.

Det er flere som har funnet sterk sammenheng mellom elevers tilpasning i skolen og relasjonen elevene har til læreren (Ladd og Birch, 1997), og i følge Pianta (1999) er det å ha gode og trygge relasjoner i skole/barnehage avgjørende for barns faglige og sosiale utvikling. Studier viser blant annet at elever som liker skolen har bedre akademiske prestasjoner og færre disiplinproblemer, fravær, skulk og frafall på skolen, enn de som misliker skolen (Hallinan, 2008), og lærere vil med sin innsats i det relasjonsbyggende arbeid bety mye for hvorvidt elever trives på skolen. Ikke bare vil en god relasjon til læreren i seg selv bety mye, men det har også betydning for hvordan jevnaldrende oppfatter en (White, Sherman og Jones, 1996). Hughes, Cavell og Willson (2001) konkluderer etter sin studie med at lærere på barneskolen fungerer som sosiale referansepunkt for de andre barna, slik at klassekameraters vurderinger omkring en elevs attributter og likendeshet (*likeability*) er i hvert fall delvis basert på interaksjonen som foregår mellom lærer og elev. Når lærere kommer i negativt samspill med elevene, og bruker for mange negative kommentarer, står man på sikt i fare for å underbygge integriteten i relasjonen mellom lærer og elev (Gable mfl., 2009), men man står altså også i fare for å underbygge elevenes posisjon i elevgruppen.

I tråd med det som beskrives ovenfor nevner også Marzano og Marzano (2003) at det er relasjonen mellom elever og lærere som utgjør det essensielle grunnlaget for effektiv klasseledelse. De mener i likhet med Hamre og Pianta (2005) at det er læreres innsats som blir viktig når det gjelder å skulle bryte negative samspillsirkler som eksisterer mellom lærer og elev, og påpeker at relasjonsarbeidet ikke bør overlates til tilfeldigheter – det er altså lærerne selv som aktivt må jobbe for å bygge gode relasjoner til elevene sine.

Webster-Stratton (2005) gir i sin bok, og gjennom lærerкурset, mange anbefalinger for hvordan man som lærer kan jobbe for å etablere en god relasjon til elevene. Det handler blant annet om å bli kjent, ved at man viser interesse for ting elevene liker, at man prater og utveksler informasjon. Det er også nyttig å dra på hjemmebesøk i starten av året. Man gir barna positive tilbakemeldinger, både direkte, men også ved å sende med elevene positive brev eller gladmeldinger hjem. En kan tiltro elevene ansvar, gi dem valgmuligheter og gjøre hyggelige ting sammen. Lærerne i denne undersøkelsen, som alle beskriver at de er opptatt av å skulle få til en god relasjon med elevene, nevner bruk av mange av de tiltakene som Webster-Stratton anbefaler.

Relasjonsarbeid er uten tvil viktig, og en nær og støttende relasjonen mellom lærer og elev kan både sees på som en generell beskyttelsesfaktor, men også som et tiltak for barn med særlige behov (Pianta, 1999). Det er i det relasjonsbyggende arbeidet viktig at lærere viser at de respekterer elevene, behandler dem rettferdig, samt at en i tillegg roser deres forsøk på å lære, like mye som for deres akademiske og sosiale prestasjoner (Hallinan, 2008). Likevel, selv om man som lærer er opptatt av å skulle skape en god relasjon til barna er det ikke nødvendigvis enkelt. Ros er en virkningsfull strategi når det gjelder å skulle etablere gode relasjoner, men mange lærere opplever nok at barn som viser atferdsvansker litt for sjeldent gir dem anledning til å ta i bruk ros. Så hvordan kan man komme i en posisjon hvor en får benyttet mer av den relasjonsskapende rosen? En mulighet er aktiv bruk av belønning som strategi.

6.5 Veien inn: Belønning

Det finnes studier som beskriver positive erfaringer med bruk av belønningssystemer opp i mot elever med atferdsvansker; individuelt, men også rettet opp i mot klassen som helhet (Robinson, Newby og Ganzell, 1981). Belønning er imidlertid noe det tradisjonelt sett har vært en del diskusjoner omkring, og særlig har det vært uenighet om hvorvidt det å bruke belønning totalt sett fører til en redusert indre motivasjon for å gjøre aktiviteter (Cameron, Banko og Pierce, 2001). Selv om enkelte har rapportert om at det faktisk skjer en reduksjon i indre motivasjon (bl.a. Deci, Koestner og Ryan, 1999) konkluderer imidlertid Cameron og hennes kolleger (2001), etter en meta-analyse av relevant litteratur, med at de negative effektene av belønning er meget begrensede. De negative effektene kan lett motvirkes dersom en bruker belønning riktig, og særlig hvis en bruker det i forhold til ting som elevene i utgangspunktet ikke er motiverte for (ibid).

Det blir slik som Bandura (1986) anerkjente: *"Most of the things people enjoy doing for their own sake had little or no interest for them originally. (...) But with appropriate learning experiences, almost any activity (...) can become imbued with consuming significance"* (s. 241). Altså, det meste av det folk liker å gjøre for sin egen del hadde i utgangspunktet liten eller ingen interesse for dem originalt, men med riktige læringsopplevelser kan bortimot hvilken som helst aktivitet bli signifikant og betydningsfull for en person. Eksempelvis hadde jeg som liten gutt personlig ingen interesse for å være med på ishockeykamp, men ble motivert av at storebrødrene mine skulle spandere popcorn og sjokolade i kiosken. Ganske snart ble ishockey faktisk en lidenskap for meg, men hadde det ikke vært for

sjokoladekiosken hadde jeg aldri kommet i posisjon til å få den opplevelsen. Overført til skolearenaen vil læreres bruk av belønning kunne bidra til at de lettere kommer i posisjon for gi elevene mestringsopplevelser, og lærerne selv gis bedre mulighet til å drive relasjonsbyggende arbeid, eksempelvis i form av bruk av ros.

Når lærerne i min undersøkelse beskriver at de anvender både ros og belønning er dette et meget godt utgangspunkt for å skulle klare å etablere de positive relasjonene som er så viktige for elevenes fungering i skolen og samfunnet forøvrig. At lærerne i min undersøkelse beskriver at de bruker belønning og ros er dog ikke enestående, men går godt overens med hva lærere og kursdeltakere har rapportert om i andre undersøkelser (Baker-Henningham og Walker, 2009; Hutchings mfl. 2007). Eksempelvis ble tema ”belønning” rangert som tredje mest nyttig i undersøkelsen til Adolfsen og hans kolleger (2010).

6.6 Negativ atferd: Ekstinksjon ved ignorering

Belønning er altså en av strategiene som lærerne på kurset har fått høre om, men det er også studier som indikerer at en oppnår best utbytte dersom lærerne i tillegg til å bruke belønning lærer seg å anvende ferdigheter som spesifikk ros, ignorering, tydelige beskjeder, *timeout*, og lignende (Filcheck, McNeil, Greco og Bernard, 2004).

Ignorering er også blant de temaene som lærerne i min undersøkelse har fått høre om. Det å ignorere upassende atferd kan være en nyttig strategi, og eksempelvis kan man som klasseleder oppleve god effekt av å ignorere barn som snakker uten å rekke opp hånden – hvis en da antar at barna tidligere har opplevd at det å si noe høyt har medført en ønsket respons fra læreren. Hvorvidt ignoreringen fungerer er imidlertid avhengig av flere ting, og det er ikke alltid at ignorering har ønsket effekt. For eksempel kan man i skolen ha situasjoner der upassende elevatferd blir forsterket av de andre barna i klasserommet, man kan ha situasjoner der atferden i seg selv er forsterkende for eleven, eller at atferden er unngåelsesmotivert. I slike tilfeller vil ikke ignorering som strategi ha ønsket effekt (Gable mfl., 2009).

Det kan også være slik at ignorering enkelte ganger er med på å redusere ønsket atferd, for eksempel dersom læreren, kanskje uten å vite det, ikke gir oppmerksomhet til elevene når de arbeider godt eller leker fint (Kazdin, 2005). Det er generelt lettere å bli oppmerksom på de samme elevene når de forstyrrer, eller når leken blir til konflikt, og skal ignoreringen av den

negative atferden ha effekt, må man også klare å rette positiv oppmerksomhet på den ønskede atferden når den inntreffer (ibid).

Lærerne i min undersøkelse beskriver positiv bruk av ignorering, men det er også en strategi som de forteller kan være veldig utfordrende å bruke. Det samme gjelder bruken av konsekvensstrategien ”*timeout*” eller ”tenkepause/pausetid”, som av noen beskrives å være til god hjelp, mens andre igjen ikke har lyktes like godt. Sammenligner man dette med funn fra andre studier er det paralleller. Ignorering er en strategi som også lærerne i undersøkelsen til Adolfsen mfl. (2010) beskriver som nyttig, men i likhet med det som lærerne i min undersøkelse forteller, finnes det tydelige utfordringer rundt bruken av både ignorering og tenkepause. Baker-Henningham og Walker (2009) fant eksempelvis at bare halvparten av lærerne i deres undersøkelse rapporterte om vellykket bruk av ignorering og tenkepause. Dessuten, hos Adolfsen mfl. (2010) var det tema ”tenkepause” som ble rangert som dårligst (selv om dette også rangeres som ”litt nyttig”). Det lærerne i min undersøkelse beskriver omkring disse strategiene er med andre ord ikke unikt.

Bruk av ignorering og ”tenkepause” er uansett ikke noe som virker godt alene. Det er som sagt kombinasjonen av ignorering, med samtidig oppmerksomhet og ros av den ønskede atferden som gjør ignoreringen effektiv (Webster-Stratton, 2005). En endring i fokus og oppmerksomhet oppleves gjerne ofte som nok for at barn skal utvikle god atferd, og den uønskede atferden avtar (Kazdin, 2005).

6.7 Fra program til praksis: Mestringsfølelsens betydning

Positiv oppmerksomhet, ros, belønning, relasjonsbygging og ignorering er strategier som helt klart kan bidra til reduksjon av atferdsvansker, samtidig som de også kan anvendes til å fremme mer ønsket atferd. Når alle lærerne som har deltatt på lærerkurset ved BUP-klinikk forteller at de tar i bruk disse strategiene er det i seg selv veldig positivt, men det er også en indikasjon på at det er ganske stort samsvar mellom de strategier som kurset har til hensikt å formidle, og de strategier som lærerne selv forteller at de tar i bruk.

Dette samsvaret er ikke i seg selv et bevis for at lærerne har begynt å anvende disse strategiene som følge av kursdeltakelsen, men lærerne forteller som sagt at de alle har hentet forskjellige strategier og redskaper som de kan bruke i hverdagen. Dette stemmer også godt med det som Hutchings mfl. (2007), samt Baker-Henningham og Walker (2009), fant i sine

undersøkelser. Lærerne der rapporterte om en vellykket integrering av de lærte strategiene, og da særlig de positive og relasjonsbyggende.

Lærerne i min undersøkelse forteller at motivasjonen til å ta i bruk disse lærte strategiene ligger mye i at en opplever dem som virksomme. Banduras konsept om mestringsforventninger virker altså å spille en stor rolle i forhold til hvorvidt de bruker de strategiene de har fått høre om. I henhold til Bandura (1986) kan man danne positive mestringsforventninger på ulike vis, men den viktigste kilden til informasjon ligger i lærernes personlige erfaringer med at en lykkes med å bruke strategiene. Guskey (2002) forklarer også at opplevelsen av å ha lyktes med implementering av en strategi blir viktig for hvorvidt en fortsatt bruker den. Tradisjonelt forsøker program som har til hensikt å endre læreres praksis å ta tak i lærernes holdninger, men Guskey (2002) mener at en bør gå den andre veien – det viktigste blir at lærerne får opplæring i metoder, og at de opplever at strategiene de bruker er virksomme, og en vil da få en endring i holdning som konsekvens av dette.

Becker (1996) beskriver at lærere som skal endre praksis ofte blir overlatt til seg selv, og engangstilbud eller *workshops* blir sjeldent fulgt opp slik at lærerne får fortsatt feedback, støtte eller videre opplæring. Guskey (2002) poengterer imidlertid at støtte og feedback er viktig for at endringer skal kunne skje. Lærere må bli klar over at endringer skjer gradvis og at det er en vanskelig prosess å skulle bli god på noe, og det er derfor viktig med oppfølging over tid (ibid). At dette aktuelle kurset strekker seg over såpass lang tid (6 måneder) gjør at lærerne kanskje gis nok tid til å prøve ut og lykkes med strategiene, og at de ved eventuelle mestringshindringer gis mulighet til å ta dette tilbake til kurslederne eller gruppedeltakerne, fremfor å bli overlatt til seg selv.

Lærerne som har deltatt på dette kurset beskriver jo særlig gruppediskusjonene og erfaringsutvekslingene som de elementene ved kurset som har betydd mest for dem. Gruppediskusjonene, eller det å kunne møte andre lærere som har lignende utfordringer, er noe som også i andre undersøkelser fremheves som det mest nyttige ved kursdeltakelsen (Adolfson mfl., 2010; Hutchings mfl., 2007). I forhold til Banduras konsept vil også slike grupper og diskusjoner være betydningsfulle for å skape de viktige mestringsforventningene som lærerne trenger når de skal overføre teori til praksis. Gjennom gruppedeltakelsen har ikke lærerne bare fått høre om strategier, men de har også fått høre om hvordan andre lærere har lyktes i å bruke dem – såkalte *vicarious experiences* (Bandura, 1986). I tillegg til disse

gruppediskusjonene er det naturlig å tenke at både rollespill og bruk av videovignetter vil kunne bidra til det samme, selv om lærerne selv ikke rapporterer disse elementene som like givende som gruppediskusjonene.

Når blant annet Guskey (2002) påpeker at feedback er viktig – da både den feedback en får ved at en opplever å lykkes, men også den som en kan få av gruppeledere eller andre relevante personer, stemmer dette med hva som ble funnet i en tidlig studie av Cossairt mfl. (1973). Her fant en at læreres atferd og bruk av strategier i klasserommet hang sammen med den feedback som de selv fikk omkring sin praksis, og at denne feedbacken virket sterkere enn de instruksjoner som lærerne mottok. At også lærerne fortsatt får ros, støtte og forsterkning virker med andre ord å ha stor betydning for hvorvidt de fortsetter å bruke den lærte strategien.

Det virker nærliggende å tenke at lærerne gjennom gruppedeltakelsen har fått noe av den nødvendige støtte til å prøve ut strategiene, og at den feedback som de får både fra gruppen av andre kursdeltakere, samt de to kurslederne, blir noe av det som bidrar til at de aktivt anvender strategiene. Når lærerne såpass lang tid etter endt gruppeløp beskriver at de fortsatt bruker en del av strategiene, virker det i tillegg kanskje som om de også opplever den grad av mestring som trengs for videreføring av praksisen. Det blir med andre ord slik som Guskey (2002) påpekte: Det er den praksis som lærerne erfarer virker, den praksis som blir hjelpsom i forhold til elevene, som blir tatt vare på og repetert. De tilnærminger som ikke virker eller som ikke klarer å gi håndfaste bevis på suksess blir generelt forlatt og ikke mer brukt (ibid).

6.8 Grunnlag for fortsatt bruk: Kollegagruppens betydning

Det kan også være en reell mulighet at selv om gruppedeltakelsen er avsluttet, og en ikke lenger får denne viktige feedbacken og støtten gjennom kurset, så vil en kanskje kunne få denne på annet hold? Kanskje kan kolleger ta noe av den samme rollen som veiledningsgruppen hadde? Male (2003) fant i hvert fall i sin studie at når det gjaldt å søke råd og konsultasjon omkring håndtering av atferdsvansker, var det i 80 % av tilfellene andre lærere en konfererte med. Kolleger er forståelig nok en naturlig kilde til kunnskap omkring praksis, men i tillegg viser det seg at lærere som rapporterer om støttende overordnede og kolleger også er mindre sårbare i forhold til utbrenthet (Russell mfl., 1987).

Kollegagruppen kan med andre ord både være en viktig kilde til kunnskap omkring bruk av strategier, men blir også sentral når det gjelder å skulle gi sosial og emosjonell støtte, og med

dette bidra til fortsatt bruk av de lærte strategiene.

Lærerne i denne undersøkelsen fikk igjennom sin deltakelse på kurset møte mange lærere fra andre skoler og områder, og dette var noe som flere lærere poengterte som en ekstra styrke ved kurset. At kursdeltakerne kom fra ulike skolekulturer bidro kanskje til noe mer variasjon i erfaringer med bruk av strategiene. I så måte er det positivt, men det er også noen av kursdeltakerne som påpeker at uenige kolleger blir en hindring når det gjelder å skulle ta i bruk strategier fra kurset. Det er nærliggende å tenke at det vil kunne ligge til rette for enda mer enighet og støtte fra kolleger dersom dette tilbudet rettes til skolen som helhet.

Skole- og barnehageprogrammet er i utgangspunktet designet for å brukes opp i mot hele skoler eller personalgrupper, men når lærerne i denne undersøkelsen ser ut til å ta i bruk mange av de strategiene som kurset har formidlet tyder det på at dette tilbudet er nyttig selv om det tilbys et utvalg av lærere fra forskjellige skoler. Det skal imidlertid nevnes at de aller fleste av lærerne i denne undersøkelsen heller ikke var helt alene, men deltok sammen med noen kolleger. En vil likevel anta at det samme kurset, dersom rettet opp i mot helhetlige kollegagrupper, har enda bedre forutsetninger for å medføre positive og varige endringer. Kanskje vil en slik tilnærming også gjøre at de kvaliteter som lærerne fant i kursets gruppediskusjoner gis enda større mulighet til å videreføres innenfor rammene av skolen.

6.9 Avsluttende refleksjon og mulige implikasjoner for videre forskning

Når en ser på hva lærerne i denne undersøkelsen har sagt, samt sammenligner dette med det som andre studier forteller oss om det samme kurset, virker det som om lærerkurset har stort potensial når det gjelder å skulle bidra til at lærere gis flere strategier for å kunne redusere og bedre håndtere atferdsvansker i klasserommet. Potensialet for utbytte synes dessuten å gjelde ut over grensene til den amerikanske kulturen der programmet ble utviklet, da både lærere i Norge, Wales, USA og på Jamaica indikerer at de har fått mye positivt ved deltakelsen.

Et spørsmål som jeg stiller meg er imidlertid hvordan effekten er på tvers av andre grenser, for eksempel kjønn. Utvalget i min undersøkelse bestod utelukkende av kvinnelige lærere, og en kan derfor undre seg om det ville ha gitt samme resultater hadde man tatt for seg en gruppe bare bestående av mannlige kursdeltakere. Dersom man ser på noen av de andre nevnte undersøkelsene viser det seg også der at det er en stor overvekt av kvinner. Eksempelvis var 22 av 23 kursdeltakere i Hutchings mfl. (2007) sin undersøkelse kvinner. I den nevnte

jamaicanske studien utført av Baker-Henningham og Walker (2009) var 13 av 15 kursdeltakere kvinner, og i en undersøkelse fra Chicago var 97% av de aktuelle lærerne i undersøkelsen også kvinner (Raver mfl., 2008). I den norske undersøkelsen av Adolfsen, Fossum og Wang Jørgensen (2010) var det totalt 48 lærere med, men hvordan kjønnsfordelingen var der er i skrivende stund uvisst.

Nå er det i utgangspunktet en stor overvekt av kvinnelige lærere, og i grunnskolen utgjør kvinner omtrent 70 % av lærerbestanden (www.utdanningsdirektoratet.no). Slikt sett er det kanskje ikke så rart at også kursdeltakerne i hovedsak er kvinner. Likevel, det hadde uansett vært interessant å se om en gruppe av mannlige kursdeltakere ville ha vurdert kurset og dets programelementer annerledes. Kanskje kan dette være et mulig perspektiv i en fremtidig undersøkelse.

I tillegg til kjønn hadde det vært interessant å nærmere undersøke hvorvidt forskjeller i utdanning og erfaring har betydning for hvilket utbytte en har av kurset. I min undersøkelse var det et ganske stort spenn i erfaring – helt fra de som hadde arbeidet siden 1979 og de ferskeste som var ferdig utdannet i 2007. Det samme gjelder i forhold til skillet mellom lærere og de som arbeider på SFO, og ikke minst, om det vil være forskjeller i utbytte dersom en sammenligner kursdeltakere fra skoler og barnehager. Noen av disse spørsmålene vil det imidlertid kanskje være lettere å få svar på ved å anvende kvantitative metoder, eventuelt at en kombinerer bruken av kvalitative og kvantitative metoder.

Et annet spørsmål som jeg sitter igjen med etter undersøkelsen er det med bruken av grensesettende strategier. Når lærerne i min undersøkelse primært snakker positivt om de strategiene som ligger i bunnen av pyramiden er dette egentlig veldig positivt – det er som sagt ved bruk av ros og positiv oppmerksomhet at grunnlaget for godt en god relasjon til elevene legges. Dette er dessuten i tråd med det som ble funnet i den jamaicanske studien av Baker-Henningham og Walker (2009), som også fant at det var de positive og relasjonsbyggende strategiene i bunnen av pyramiden som ble vurdert som mest nyttig. Likevel, det hadde vært interessant å gå noe mer i dybden på ”mine” læreres bruk av de mer grensesettende strategiene. Hos Adolfsen mfl. (2010) ble dette med grensesetting vurdert som det andre mest nyttige temaet, og det ingen grunn til å anta at lærerne i min undersøkelse skulle ha hatt mindre behov for dette temaet. Er det slik at de unnlater å beskrive dette som følge av det er ting som de strever med å bruke, eller er det andre årsaker? Det er riktignok

flere av lærerne som beskriver hvordan de er opptatt av tydelige grenser og tydelighet, og kanskje ligger det mye inn under dette. Beklageligvis ble kanskje ikke dette detaljert og godt nok fulgt opp av undertegnede.

Nå har denne undersøkelsen gitt et nærmere innblikk i hvilken grad dette kurset ble opplevd som nyttig, og hvilke erfaringer lærerne har gjort seg, både ved deltakelsen og den senere bruken av de lærte strategiene. Kanskje kan det være interessant også å få fatt i kursledernes perspektiv. Muligens vil det være nyttig å foreta intervju av kurslederne/veilederne for å nærmere undersøke hvilke erfaringer de har med å veilede lærerne gjennom kurset. Hvilke tema har de erfaringer med at lærerne gjør seg mest nytte av, og er det noen tema som de synes er mer utfordrende enn andre å ”selge” til lærerne? Kanskje vil et slikt fokus kunne bidra til en videreutvikling av den praktiske gjennomføringen av kurset, slik at lærerne i enda større grad klarer å ta med seg innhold fra kurset og omsette det til praksis i skolen.

6.10 Styrker og begrensninger ved studien

Det finnes i en studie alltid både styrker og begrensninger, og noen av disse er berørt underveis. En av styrkene ved denne undersøkelsen er at man gjennom bruk av kvalitative intervju har gitt kursdeltakerne rimelig fri mulighet til å reflektere over sin deltakelse, sine erfaringer og sitt utbytte, og at man med dette får innblikk i deres perspektiv og opplevelse. En mulig begrensning er imidlertid at denne undersøkelsen er gjennomført av en student som med denne studien har tatt sine første steg inn i forskningens verden, og som kanskje ikke besitter den nødvendige erfaringen til å gjennomføre et slikt prosjekt slik det ideelt sett burde vært.

Slik som det ble nevnt under metodedelen burde jeg muligens ha sørget for en mer kontinuerlig vekslning mellom intervju, transkripsjon, analyse og nye intervjuer. Realiteten ble imidlertid at tiden ikke strakk til. Flere intervjuer ble dermed gjennomført uten at en hadde fått mulighet til transkribering, en mer grundig analyse (foruten den mentale refleksjon som foregikk kontinuerlig), og en eventuell justering av intervjuguiden – noe som eksempelvis kunne ha medført mer direkte og inngående fokus på lærernes bruk av grensesettende strategier.

Det er heller ingen hemmelighet at jeg som person hadde visse ønsker om at kursdeltakelsen skulle være nyttig for lærerne, og dette kan ha vært en potensiell begrensning ved studien. Jeg

har ved å skrive denne oppgaven studert resultatene av det arbeid som mine arbeidskolleger har stått for, men som drøftet under metodedelen har jeg under hele forskningsprosessen forsøkt å være meg selv bevisst på dette, og har – i den grad det er mulig, forsøkt å ha et åpent sinn ved gjennomføringen av studien.

Et annet element angår kravet om antall informanter. Selv om det innenfor kvalitativ forskning er veldig variert hva man sier omkring dette, er det en mulig begrensning at det er relativt få informanter. I forkant virket ti stk som den ytre grensen for det som var praktisk gjennomførbart, og også i etterkant må det sies at dette har føltes som en ytre grense. Jeg tenker uansett at antallet informanter i denne undersøkelsen har vært tilfredsstillende for å kunne gi innblikk i kursdeltakernes opplevelse av utbytte, og eventuelle utestående spørsmål og svar ikke skyldes antallet, men snarere mitt fokus og den praktiske gjennomføringen av studien.

I tillegg er dette også en undersøkelse som bare tar utgangspunkt i lærernes egne beskrivelser omkring kurset og utbytte. En får med andre ord ingen andre perspektiver for å bekrefte hva de faktisk gjør og hvordan en praktiserer de ulike strategiene i programmet. Nå er det en del studier som viser at det gjerne er sammenfall mellom hva lærere selv beretter at de gjør, og det de faktisk gjør (Essa, 2000; Clunies-Ross mfl., 2008), men man har ingen garantier. Det ville derfor vært meget interessant og kunnet gjennomføre observasjoner i klasserom, både før og etter kursdeltakelsen, men innenfor rammene av en masteroppgave ble dette umulig. Kanskje vil fremtidige studier kunne sørge for dette.

6.11 Konklusjon:

Denne studien ble utformet med følgende problemstilling som utgangspunkt:

”Hvor fornøyde er lærerne med å ha deltatt på Webster-Strattons lærerkurs, og hvordan opplever de at deltakelsen har påvirket dem og deres arbeid med barn som viser atferdsvansker i skolen?”

Ut i fra lærernes beskrivelser er det tydelig at alle er godt fornøyde med å ha deltatt på dette lærerkurset. Det virker som om lærerne generelt har hatt godt utbytte av deltakelsen, og at den har påvirket dem positivt i deres virke som lærere. De beskriver seg selv som positive, kompetente og mer bevisste lærere, som har flere redskaper og strategier å spille på når det gjelder å skulle forebygge og håndtere atferdsvansker.

Kursdeltakerne beskriver gjennom deltakelsen særlig utbytte av å møte andre lærere som har lignende utfordringer, og de har hentet mye igjennom kursets gruppediskusjoner og deling av erfaringer. Det kommer frem at de er spesielt opptatt av å bruke de positive, proaktive og relasjonsbyggende strategiene som befinner seg i bunnen av lærerpyramiden, og alle beskriver god nytte av disse. Bruk av positiv oppmerksomhet, ros og oppmuntring, motivasjon og belønning, samt ignorering av uønsket atferd, er derfor de primære kurskomponentene som kursdeltakerne har tatt med seg videre.

REFERANSELISTE

- Adolfsen, F., Fossum, S. og Wang Jørgensen, F. (2010). Lærernes tilfredshet og nytteverdi med kurs i klasseledelse. De utrolige årene – skole og barnehageprogrammet. *Skolepsykologi* nr. 3, 2010.
- American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition, DSM-IV*. Washington: American Psychiatric Association.
- Andersson, H.W. og Norvoll, R. (2006). Samhandling mellom kommunale tjenester og BUP-kvalitet og innhold i henvisningen og epikrisen. Rapport A595, SINTEF Helse.
- Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M.-A. (2006). *Positiv elevatferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Baker-Henningham, H. og Walker, S. (2009). A qualitative study of teacher's perceptions of an intervention to prevent conduct problems in Jamaican pre-schools. *Child: care, health and development*, 35, 5, 632–642.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Beaman, R. og Wheldall, K. (2000). Teachers' Use of Approval and Disapproval in the Classroom. *Educational Psychology*, Vol. 20, No. 4, 2000.
- Becker, J. M. (1996). Peer Coaching for Improvement of Teaching and Learning.
<http://www.teachersnetwork.org/tnli/research/growth/becker.htm>
- Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G. og Stogiannidou, A. (2000). Elementary Teachers' Perceptions Regarding School Behavior Problems: Implications for School Psychological Services. *Psychology in the Schools*, Vol. 37(2), 2000.
- Borge, A.I.H. (1996): Mestring. I: Helgeland, M. (red). *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Brendgen, M., Wanner, B. og Vitaro, F. (2006). Verbal Abuse by the Teacher and Child Adjustment From Kindergarten Through Grade 6. *Pediatrics* Volume 117, Number 5, May 2006.
- Brouwers, A. og Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-254.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 3. utg. Oslo. TANO.
- Cameron, J., Banko, K. M. og Pierce, D. (2001). Pervasive Negative Effects of Rewards on Intrinsic Motivation: The Myth Continues. *The Behavior Analyst*, 2001, 24, 1-44.
- Clunies-Ross, P., Little, E. og Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology* Vol. 28, No. 6, October 2008, 693-710.
- Corrie, L. (1997). The Interaction between Teachers' Knowledge and Skills when Managing a Troublesome Classroom Behaviour. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 27, No. 1, 1997.
- Cossairt, A., Hall, V. og Hopkins, B. L. (1973). The Effects of Experimenter's Instructions, Feedback, and Praise on Teacher Praise and Student Attending Behavior. *Journal of*

- Applied Behavior Analysis*, 6., 89-100.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. og Angold, A. (2003). Prevalence and Development of Psychiatric Disorders in Childhood and Adolescence. *Arch Gen Psychiatry*. 60: 837-844.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design – choosing among five traditions*. California: Sage Publications.
- Deci, E. L., Koestner, R. og Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Drugli, M. B. og Larsson, B. (2010). Psykisk helse blant norske skolebarn i 1.-7. klasse – målt med bruk av Teacher Report Form. *Spesialpedagogikk* nr. 3, 2010.
- Drugli, M.B. (2008): *Atferdsvansker hos barn – Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Drugli, M.B., Clifford, G. og Larsson, B. (2008). Teacher's experience and management of young children treated because of home conduct problems. A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (3): 279-292.
- Egger, H.L. og Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral problems disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47 (3/4): 313-337.
- Emmer, E. T. og Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Essa, E. L. (2000). Preschool Teachers' Use of Time-Out: Is What They Say What They Do? *Early Child Development and Care*, 2000, Vol. 165, pp. 85-94.
- Eyberg, S. M., Nelson, M. M. og Boggs, S. R. (2008). Evidence-Based Psychosocial Treatments for Children and Adolescents With Disruptive Behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 215–237, 2008.
- Filcheck, H. A., McNeil, C. B., Greco, L. A. og Bernard, R. S. (2004). Using a Whole-Class Token Economy and Coaching of Teacher Skills in a Preschool Classroom to Manage Disruptive Behavior. *Psychology in the Schools*, Vol. 41(3), 351-361.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L. og Hughes, K. G. (2009). Back to Basics: Rules, Praise, Ignoring, and Reprimands Revisited. *Intervention in School and Clinic*, Volume 44 Number 4, March 2009 195-205.
- Gall, M. D., Borg, W. R. og Gall, J. P. (1996). *Educational research: an introduction*. 6th Ed. New York: Longman.
- Glaser, B. G. og Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter. Hawthorne, New York.
- Griffith, J., Steptoe, A. og Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology* (1999), 69, 517–531.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 8, No. 3/4, 2002.

- Hallinan, M. T. (2008). Teacher Influences on Students' Attachment to School. *Sociology of Education* 2008, Vol. 81 (July): 271–283.
- Hamre, B. K. og Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76, 949-967.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heiervang, E., Stormark, K. M., Lundervold, A., Heimann, M., Goodman, R., Posserud, M.B., Ullebø, A.K., Plessen, K., Bjelland, I., Lie, S. og Gillberg, C. (2007). Psychiatric disorders in Norwegian 8-10 year-olds: An epidemiological survey of prevalence, risk factors and service use. *Journal of American Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 46 (4): 438-447.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. og Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology*, Vol. 39, No. 4, pp. 289-301, 2001.
- Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Bywater, T. og Gwyn, R. (2007). Early results from developing and researching the Webster-Stratton Incredible Years Teacher Classroom Management Training Programme in North West Wales. *Journal of Children's Services*. Volume 2 Issue 3 November 2007.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Otta. TANO.
- Jordan, A., Schwartz, E. og McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009) 535–542.
- Kazdin, A. E. (2005). *Parent Management Training: Treatment for Oppositional, Aggressive, and Antisocial Behavior in Children and Adolescents*. New York: Oxford University Press.
- Klefbeck, J. og Ogden, T. (1995). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo, TANO forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ladd, G. W. og Birch, S. H. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, Vol. 35, No. 1, pp. 61-79, 1997.
- Laugaa, D., Rascle, N. og Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliquée* 58 (2008) 241–251.
- Lincoln, Y. S. og Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications. International Educational and Professional Publisher. London.
- Lund, I. (2004): *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Lurie, J. (2006). *Teachers' perceptions of emotional and behavioral problems in 6-12 year old Norwegian school children*. NTNU Samfunnsforskning AS., Barnevernets utviklingscenter i Midt-Norge.
- Madsen, C. H., Becker, W. C. og Thomas, D. R. (1968). Rules, Praise, and Ignoring: Elements of Elementary Classroom Control. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 139-150.

- Male, D. (2003). Challenging behaviour: the perceptions of teachers of children and young people with severe learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Volume 3, Number 3, 2003, 162–171.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martin, A. J., Linfoot, K., og Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Source Psychology in the Schools*. Vol 36(4) Jul 1999, 347-358.
- Marzano, R. J. og Marzano, J. S. (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, Vol. 61, No. 1, pp. 6-13.
- Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. og Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (3): 609-621.
- Mørch, W.T. (2007). Forord, i C. Webster-Stratton (2007). *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 2. utgave.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblematikk blant barn og unge. Teoretisk og praktisk tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. og Manger, T. (2003): *Alvorlige atferdsvansker*. Læringscenteret.
- Norges forskningsråd (1998): *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker*.
- Ogden, C. L., Moffitt, T. E., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Poulton, R., Sears, M. R., Thomson, W. M. og Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology* 20 (2008), 673–716
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport, Oslo, Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. og Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, Oregon: Castalia Publishing Company.
- Pfiffner, L. J., Rosén, L. A. og O'Leary, S. G. (1985). The Efficacy of an All-Positive Approach to Classroom Management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1985, 18, 257-261.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., Metzger, M., Champion, K. M., og Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research*

Quarterly 23 (2008) 10–26.

- Robinson, P. W., Newby, T. J. og Ganzell, S. L. (1981). A Token System for a Class of Underachieving Hyperactive Children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 307-315.
- Rowe, R., Maughan, B., Costello, E.J. og Angold, A. (2005). Defining oppositional defiant disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (12): 1309-1317.
- Russell, D. W., Altmaier, E. og Van Velzen, D. (1987). Job-Related Stress, Social Support, and Burnout Among Classroom Teachers. *Journal of Applied Psychology*. 1987, VoL 72, No. 2,269-274.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26 (2010) 1059-1069.
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (1996): *Selvopppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo, TANO.
- Stormont, M. (2002). Externalizing Behavior Problems In Young Children: Contributing Factors and Early Intervention. *Psychology in the Schools*, Vol. 39 (2), 2002.
- Strauss, A. L. og Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Sutherland, K. S. (2000). Promoting positive interactions between teachers and students with emotional/behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 44, 110-115.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. og Copeland, S. R. (2000). Effect of Varying Rates of Behavior-Specific Praise on the On-Task Behavior of Students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8 (1) 2-8, 26.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis forlag.
- Sørli, M.-A. og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen*. NOVA-rapport nr. 12a
- Tveit, A. og Arnesen, B. (2007). Webster-Strattons lærerprogram – Implementering i skole og barnehage i to kommuner. *Norwegian Special Education Journal*. 20-29.
- Webster-Stratton, C. (1993). Strategies for helping early school-aged children with oppositional defiant and conduct disorders: *The importance of home-school partnerships*. *School Psychology Review*, 02796015, 1993, Vol. 22, Issue 3.
- Webster-Stratton, C. (2001). *Blueprints for violence prevention. Book Eleven. The Incredible Years: Parent, Teacher and Child Training Series*. Boulder, COL: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioural Science, University of Colorado at Boulder.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Webster-Stratton, C. og Reid, M. J. (2002). An Integrated Approach to Prevention and Management of Aggressive behavior Problems in Preschool and Elementary Grade Students - Schools and Parents Collaboration. I: F.M. Gresham & T.E. Shaughnessy (Eds.). *Interventions for students with or at risk for emotional and behavioral disorders*. Allyn & Bacon. 261-272.
- Webster-Stratton, C. og Reid, M. J. (2003). The Incredible Years parents, teachers, and children training series. I: Kazdin, A.E. og Weisz, J.R. (red.) *Evidence-based*

psychotherapies for children and adolescents. New York: Guilford Press.

Webster-Stratton, C. og Reid, M. J. (2010). A School-Family Partnership: Addressing Multiple Risk Factors to Improve School Readiness and Prevent Conduct Problems in Young Children. I: S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.). *Handbook on school-family partnerships*. Pp. 204-227. New York Routledge/Taylor and Francis.

Webster-Stratton, C. og Spitzer, A. (1996). Parenting a young child with conduct problems: New insights using qualitative methods. I: T. H. Ollendick & R. S. Prinz (Eds.), *Advances in Clinical Child Psychology*. Vol.18.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. og Hammond, M. (2004). Treating Children With Early-Onset Conduct Problems: Intervention outcomes for Parent, Child, and Teacher Training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. vol.33, no.1, 105-124.

Webster-Stratton, C., Reid, M. J. og Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Program in high-risk schools *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49:5 (2008), pp 471-488.

Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, January/February 2002, Volume 73, Number 1, Pages 287-301.

White, K. J., Sherman, M. D. og Jones, K. (1996). Children's Perceptions of Behavior Problem Peers: Effects of Teacher Feedback and Peer-Reputed Status. *Journal of School Psychology*, Vol. 34, No. 1, pp. 53-72.

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K. og Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

INTERNETTREFERANSER:

http://en.wikipedia.org/wiki/John_Bowlby

Informasjon angående John Bowlby, lastet ned fra internett, januar 2010.

<http://www.incredibleyears.com>

Informasjon angående DUÅ, hentet fra internett, januar 2010.

<http://www.utdanningsdirektoratet.no>

Informasjon angående kjønnsfordeling blant lærere i den norske grunnskole, hentet fra internett, september 2010.

<http://www.teachersnetwork.org/tnli/research/growth/becker.htm>

Artikkel av Becker, J. M. (1996). Hentet fra internett, august 2010.

VEDLEGG A - INTERVJUGUIDE

A. BAKGRUNNSINFORMASJON

Hvilken utdanning har du?
Hvor mange år har du vært i jobb etter utdanning?
Hvor har du jobbet etter utdanning?
Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen?
Hvor mange barn er det ved skolen?
Hvor mange barn er det i din gruppe/klasse?
Hvilket klassetrinn arbeider du med?

B. BAKGRUNN FOR DELTAKELSE PÅ KURSET

Hva fikk deg til å delta på dette kurset?

- *Tilbud fra ledelse?*
- *Pålagt fra ledelse?*
- *Eget initiativ?*
- *Annet?*

Når deltok du på kurset?

Hvem andre fra din skole/enhet har deltatt på kurset?

- *Samtidig eller ved annet tidspunkt?*

1. HOLDNINGER TIL BARN MED ATFERDSVANSKER

Hva legger du i begrepet atferdsvansker blant barn?

Hva tror du er årsaken til at barn får og utviser atferdsvansker?

Hvordan opplever du generelt at det er å arbeide med atferdsvanskelige barn?

- *Hvordan vil du si at barn med atferdsvansker påvirker din hverdag som lærer?*
- *Hvordan påvirkes stressnivået i klassen?*
- *Hvordan påvirkes stressnivået hos deg som lærer?*
- *Hvordan synes du generelt at du håndterer atferdsvansker hos barn?*

2. FORVENTNINGER

Hva visste du om kurset/programmet før du begynte?

- *Hvordan/fra hvem hadde du fått denne informasjonen?*

Hvilke forventninger hadde du til kurset før oppstart?

- *Hva ønsket du å oppnå ved å delta på kurset?*
- *Hvorfor ønsket du å oppnå dette?*

3. EFFEKT AV KURSET (status etter kurset)

Hva de har lært om:

Hva har du lært ved å delta på kurset?

Hvilken nytte har du hatt av de ulike tema som programmet har belyst?

- *På hvilken måte har du hatt nytte av:*
 - Ros og oppmerksomhet...?
 - Motivasjon gjennom insentiver...?
 - Proaktive strategier...?
 - Håndtering av upassende atferd...?
 - Relasjonsbygging...?
 - Etc...

Hvilke elementer ved programmet vil du si at du har hatt aller mest nytte av?

Hvorfor?

Hvilke strategier de bruker nå:

Som lærer, hva vil du si at gjør du nå som er annerledes enn før?

- *Hvilke av de strategiene du har lært bruker du spesifikt i mot klassen som helhet?*
- *Hvilke strategier bruker du spesifikt opp i mot barna med atferdsvansker?*
- *Hvordan påvirker dette klassen/elevene?*
 - Samspill med de voksne...?
 - Samspill mellom barna...?

Hva er det som gjør at du klarer å bruke disse strategiene?

Hva trengs for å klare å anvende disse strategiene videre?

Hva er det som er vanskelig med å bruke disse strategiene?

Hvilke av strategiene bruker du i liten grad eller ikke i det hele tatt?

Hvorfor?

Relasjon og holdninger til elever:

På hvilken måte har kursdeltakelsen påvirket hvordan du tenker på, og forholder deg til, elevene?

- *Hvordan har det påvirket forholdet til elever generelt?*
- *Hvordan har det påvirket ditt forhold til barna med atferdsvansker?*

Relasjon og samarbeid med kolleger:

Hvilken støtte opplever du å få fra kolleger i anvendelsen av metodene du har lært på dette kurset?

- *Hvordan har kursets prinsipper og innhold blitt møtt av andre kolleger?*
- *På hvilken måte er de støttende?*
- *Hvordan ønsker du at dine kolleger skal støtte opp under anvendelse av metodene?*
- *Hvorfor er dette viktig for deg?*

Relasjon og samarbeid med foreldre:

Hvordan har kursdeltakelsen påvirket hvordan du tenker om samarbeid med elevenes foreldre?

Samarbeid med eksterne instanser:

Hvordan har kursdeltakelsen påvirket hvordan du tenker om samarbeid med andre instanser?

- PPT?
- BUP?
- Barne- og familietjenesten?
- Andre?

4. FORNØYDHET MED PROGRAMMET

Generell fornøydhhet:

Hva synes du om måten dagene var bygd opp på?

- *Hva synes du om undervisningen/veiledningen du fikk i gruppa?*
- *Hva synes du om videonetten som ble brukt?*
- *Hva synes du om bruken av rollespill?*
- *Hva synes du om gruppediskusjonene?*
- *Hvilke tema synes du har vært mest nyttige for deg som lærer?*

Hva tenker du kunne ha vært gjort annerledes i gjennomføringen av programmet?

- *Noe du ønsker det var mer av?*
- *Noe du ønsker det var mindre av?*

Forhold til gruppelederne:

Hvordan var ditt inntrykk av gruppelederne og måten de ledet gruppemøtene på?

- *Hva likte du ved måten gruppene ble ledet på?*
- *Hva har du kunnet tenkt deg gjort annerledes?*
- *Hvordan vil du beskrive ditt forhold til gruppelederne?*

Deltakelse i gruppe/relasjon til andre gruppedeltakere:

Hvordan var det egentlig å være deltaker i en veiledningsgruppe?

- *Hva var positivt ved det?*
- *Hva var negativt?*

Betydning av deltakelse:

På nåværende tidspunkt, hvordan vurderer du din egen kompetanse når det gjelder håndtering av barn med atferdsvansker?

- *Er det noe du tenker du ønsker deg mer veiledning i forhold til?*
- *Hva kunne du tenkt deg mer kompetanse på?*

5. AVSLUTNING OG AVRUNDING

Diverse:

Er det noe annet du føler du ønsker å formidle omkring dine erfaringer med å delta på dette veiledningskurset?

VEDLEGG B – FORESPØRSEL OM DELTAKELSE

Hei

Mitt navn er Tore Schanke, og jeg jobber i Webster-Stratton spesialteam ved BUP klinikk i Trondheim. Jeg skal ta en mastergrad i pedagogikk, fordypning rådgivning ved NTNU, og i den forbindelse er jeg opptatt av å undersøke hvordan det var å delta på Webster-Strattons skole- og barnehageprogram. Spesielt er jeg opptatt av hvilke erfaringer kursdeltakerne har gjort seg omkring det å skulle praktisere de ulike strategiene som var tema ved kurset.

I gruppen av alle lærere som har deltatt på kurset har du tilfeldig blitt trukket ut. Dette er en forespørsel om du er villig til å delta i denne studien.

Deltagelsen innebærer at jeg får lov til å komme for å intervju deg om nettopp dine erfaringer med kurset. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, tar ca 1 til 1 ½ time, og opplysningene som blir samlet inn vil bli behandlet strengt konfidensielt. Lydopptakene vil slettes etter transkribering, data vil bli anonymisert og i den ferdige rapporten vil det ikke være mulig å finne tilbake til svar fra enkeltpersoner eller hvor en jobber.

Deltagelse i undersøkelsen er frivillig og det er selvfølgelig opp til deg om du vil delta. Jeg er imidlertid svært takknemlig dersom du samtykker. Undersøkelsen vil blant annet kanskje kunne bidra til en videreutvikling av barnehage og skoleprogrammet, og vil i så måte være av betydning for flere lærere som arbeider med barn som viser atferdsvansker.

For eventuelle spørsmål kan undertegnede kontaktes på e-post og telefon.

Jeg kommer til å kontakte de som er trukket som deltagere på telefon for å avklare om den enkelte er villig til å delta eller ikke. Eller du kan selv svare meg på e-post.

tore.schanke@stolav.no og tschanke@hotmail.com

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Tore Schanke

VEDLEGG C – KONTAKT MED REK

I forbindelse med oppstart og planlegging av oppgaven tok jeg kontakt med REK midt (Regional Komité for Medisinsk og Helsefaglig Forskningsetikk) for å få en vurdering av forskningsprosjektet og om det var forsvarlig å gjennomføre.

Etter en telefonsamtale der prosjektet ble beskrevet ble jeg bedt om å sende inn en prosjektbeskrivelse på e-post. Fikk kort tid senere til svar at det ikke var behov for å søke REK i forbindelse med denne oppgaven.

----- Opprinnelig melding -----

Fra: Anneli Pellerud [mailto:anneli.pellerud@ntnu.no]
Sendt: 9. januar 2009 14:59
Til: Schanke, Tore
Emne: Re: Vurdering av meldeplikt

Hei
Dette skal dette ikke fremlegges for REK.
Lykke til med prosjektet ditt!

Vennlig hilsen
Anneli Pellerud
Konsulent ved REK Midt-Norge

Tore.Schanke@stolav.no wrote:

> Hei
>
> Jeg sender deg selve prosjektbeskrivelsen da den forteller hva som er
> fokus for oppgaven.
> Dette skal bli en masteroppgave ved pedagogisk institutt.
>
> Dersom du skulle ha noen spørsmål er det bare å spørre.
>
> mvh
>
> Tore Schanke