

# Alvorlige atferdsvansker

Effektiv forebygging og mestring i skolen

*Veileder for skolen*

© Læringssenteret (LS)  
ISBN 82-486-0972-3  
PDC Tangen

# FORORD

Læringscenteret har utarbeidet *veiledningsmaterieell om alvorlige atferdsvansker* til alle landets skoleeiere, skoleledere og lærere. De tre veiledningene er et helhetlig veiledningsmaterieell for kvalitetsutvikling og kvalitetssikring om forebygging og håndtering av alvorlige atferdsvansker i skolen.


Veiledningen til skolelederne og lærerne vektlegger pedagogiske tilnærminger om alvorlige atferdsvansker i skolens hverdag. Det er utarbeidet en egen veiledning til skoleeierne om hvilke muligheter kommunene/fylkeskommunene har for å tilrettelegge et godt tilbud for elever med alvorlige atferdsvansker. Tidligere er det utarbeidet en veiledning om *utvikling av sosial kompetanse i skole og opplæring*. Den er nå er tilpasset veiledningene om alvorlige atferdsvansker. Veiledningene inngår i Læringscenteret arbeid med lærings- og oppvekstmiljøet. Hensikten med materiellet er å sammenfatte kunnskap som er relevant og nyttig for skolenes arbeid med å håndtere og forebygge alvorlig problematferd.

Læringscenteret vil benytte anledning til takke faggruppen som har utarbeidet veiledningene. Faggruppe har bestått av:

- forsker Thomas Nordahl, Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring (leder)
- professor Terje Manger, Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen
- forsker Mari-Anne Sørli, Atferdsprosjektet, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo
- rådgiver Arne Tveit, Midtnorsk kompetansesenter for atferd

En referansegruppe bestående av representanter for HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen, Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Lillegården kompetansesenter, Nasjonal kompetanseenheter for AD/HD, Tourettes syndrom og Narkolepsi og Senter for atferdsforskning har fulgt arbeidet og har vært viktige bidragsytere i utarbeidelsen av materiellet.

Veiledningsmateriellet kan benyttes i forbindelse med kompetanseutviklingstiltak og programmer som gjennomføres i skolen. Læringscenteret håper veiledningsmateriellet vil være til hjelp for skolene i en planmessig og systematisk innsats for et trygt og inspirerende lærings- og oppvekstmiljø og sikre at alle elever får en best mulig faglig, sosial og personlig utvikling.

  
Jostein Osnes  
Direktør



# Innhold

Sammendrag.....	7
Innledning.....	9
Referanser.....	11

## Del 1

HVA SIER FORSKNING OG TEORI OM ALVORLIGE ATFERDSPROBLEMER? .....	13
--	----

Kapittel 1 Alvorlige atferdsproblemer – forståelse, begrepsavklaring og identifisering av risikoelever .....	13
<i>Definering av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer.....</i>	14
<i>Utviklingsmønstre .....</i>	16
<i>Hvor mange elever har eller er i høy risiko for alvorlige atferdsproblemer? .....</i>	19
<i>Referanser .....</i>	20

Kapittel 2 Teoretiske perspektiver.....	22
<i>Risikofaktorer og beskyttende faktorer for utvikling av atferdsproblemer.....</i>	22
<i>Teoretiske tilnærminger .....</i>	23
<i>Oppsummering og kommentar .....</i>	28
<i>Referanser .....</i>	29

Kapittel 3 Lovende pedagogiske tilnærminger i forebygging av alvorlige atferdsproblemer blant barn og unge.....	31
<i>Kjennetegn ved skolebaserte tiltaksmodeller .....</i>	31
<i>Segregerende og inkluderende opplegg innenfor ordinærskolen.....</i>	36
<i>Gruppeorganiserte tiltak utenfor ordinærskolen .....</i>	37
<i>Evaluering, veiledning og kompetanseutvikling .....</i>	38
<i>Referanser .....</i>	40

## Del 2

KONKRETE PEDAGOGISKE TILTAK .....	43
-----------------------------------	----

Kapittel 4 Tiltak på skoleomfattende nivå.....	43
<i>Handlingsplan for forebygging og mestring av atferdsproblemer .....</i>	43
<i>Felles regler og konsistent regelhåndhevelse .....</i>	47
<i>Samarbeid med foreldre .....</i>	49
<i>Referanser .....</i>	51

Kapittel 5 Tiltak på klassenivå .....	53
<i>Funksjonell problemanalyse – en forutsetning for utvikling av virksomme pedagogiske tiltak .....</i>	<i>53</i>
<i>Proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse .....</i>	<i>57</i>
<i>Sosial kompetanseutvikling – viktig forebyggende innsats i skolen .....</i>	<i>60</i>
<i>Relasjoner mellom barn og unge .....</i>	<i>62</i>
<i>Referanser .....</i>	<i>64</i>
Kapittel 6 Tiltak på individnivå.....	66
<i>Spesialundervisning etter sakkyndig vurdering .....</i>	<i>66</i>
<i>Avtaler mellom skole og hjem .....</i>	<i>68</i>
<i>Prososial atferd og oppmuntring .....</i>	<i>69</i>
<i>Grensesetting og atferdskorreksjon.....</i>	<i>72</i>
<i>Kontroll av sinne .....</i>	<i>76</i>
<i>Referanser .....</i>	<i>77</i>
Vedlegg 1 Atferds- og risikoprofil .....	79
Vedlegg 2 En tretrinnsrakettt for håndtering av voldelige konflikter og fysisk utagering .....	81
Vedlegg 3 Regelmatrise. Forventet elevatferd .....	84

# Sammendrag

Veilederen handler om hvordan man i den ordinære grunnskolen og i den videregående skolen kan møte og forebygge alvorlige atferdsproblemer. Innholdet bygger på forskningsbasert kunnskap. Del 1 gjennomgår forskning og teori som kan gi grunnlag for tiltak som kan redusere alvorlige atferdsproblemer og bidra til en positiv utvikling for elevene. Del 2 tar for seg konkrete pedagogiske tiltak på skoleomfattende nivå, klassenivå og individnivå.

Med alvorlige atferdsproblemer menes tilfeller der barns eller unges oppførsel preges av et mønster av antisosiale handlinger i hjem, skole og eventuelt også andre sammenhenger. Handlingene fører til betydelig skade, plage og/eller krenkelse av andre. Med støtte i forskning anslås det at ca. 1–2 % av norske skoleelever har eller er i høy risiko for å utvikle alvorlige atferdsproblemer. Ca. 3–5 % er i moderat risiko for å utvikle problemene. I store bykommuner er den totale risikogruppen noe større.

Forskningen har gitt klar støtte for at det er mange *risikofaktorer* som henger sammen med og forutsier utviklingen av atferdsproblemer hos barn og unge. Vanskelige oppvekstforhold kan likevel mestres på grunn av *beskyttende faktorer*, som høy intelligens, sosial kompetanse, spesielle ferdigheter og omsorgsfulle voksenkontakter. De teoretiske perspektivene som har vist seg å være mest praktisk nyttige i arbeidet med alvorlige atferdsproblemer, bygger på en forståelse av at problemene er komplekse, og at tiltak samtidig må rettes mot eleven og hans eller hennes nære omgivelser (f.eks. de foresatte og skolen).

I forskningslitteraturen framstår skole- og klassebaserte tiltak som lovende, det gjelder både forebygging og reduksjon av atferdsproblemer. Dette innebærer at det er viktig med klare regler og konsekvent regelhåndhevelse, utvikling og implementering av skoleomfattende handlingsplaner og proaktiv (forebyggende, hindrende) og relasjonsorientert klasseledelse. Av elevsentrerte tiltak framstår for eksempel systematisk atferdskorreksjon og planmessig og systematisk sosial kompetanseutvikling i skolen som lovende. Multisentrerte tiltak rettet mot eleven, skolen eller klassen og hjemmet, viser gode resultater.

Internasjonale forskningsresultater reiser tvil om spesialundervisning i tradisjonell forstand har noen forebyggende eller begrensende effekt på atferdsproblemer. Effektene av skoleinternt organiserte smågruppetiltak og individuelle tiltak for atferdsvanskelige elever utenfor klassen er høyst varierende.

Forutsetningene for at individuell segregasjon skal ha effekt, er at det legges sterk vekt på tilpasset fagundervisning, sosial ferdighetstrening og systematisk atferdskorreksjon. Forskning indikerer at segregerte tiltak for homogene grupper av elever med store atferdsproblemer utenfor ordinær skole bør benyttes med betydelig forsiktighet. For at tiltak i skolen skal lykkes, må den praktiske og metodiske gjennomføringen være godt planlagt, strekke seg over tid og være forankret i skolens kultur og skolen som system.

I del 2 i veilederen understrekes betydningen av at skolen utvikler en handlingsplan for forebygging og mestring av atferdsproblemer. Dermed sikres skolen bedre oversikt, klarere retningslinjer og helhetstenkning. Som et bidrag til dette arbeidet gir veilederen en mal for en slik handlingsplan. En effektiv strategi ved skolen for å forebygge og redusere atferdsvansker forutsetter at hele skolesamfunnet samler seg om noen viktige prinsipper for bruk av regler. Veilederen presenterer med støtte i forskning ti prinsipper for håndhevelse av regler. Det er særlig viktig å samarbeide med foreldrene til elever som viser alvorlige atferdsproblemer, og derfor pekes det på en del overordnede prinsipper for slikt samarbeid.

Funksjonell problemanalyse er en forutsetning for utvikling av virksomme pedagogiske tiltak på klassenivå. Veilederen beskriver derfor en metode for analyse av hendelser i klasserommet. Metoden kan hjelpe lærere til å forstå de faktorene som utløser, påvirker og opprettholder atferdsproblemer i skolen. Betydningen av en klasseledelse som bygger på gode relasjoner til elevene, god undervisning, høy grad av kontroll i klasserommet og aktiv innsats for å hindre eller forebygge problematferd, understrekes. Det tas også opp hvordan sosial kompetanseopplæring i klassen bør organiseres, og hvilke strategier lærere kan bruke for å bryte antisosiale vennskap og utvikle positive relasjoner.

I veilederens del om tiltak på individnivå problematiseres det relativt sterke individperspektivet i spesialundervisning for elever med atferdsproblemer. Det understrekes at det er viktig å analysere og forstå elevenes atferd og deres sosiale og faglige utvikling i forhold til omgivelsene i skolen. Ved å ta hensyn til elevens sterke sider kan man bryte den svakhetsorienterte tradisjonen, og dermed gi spesialundervisningen et fornyet innhold. Denne delen av veilederen understreker også behovet for å myndig-

gjøre foreldrene, og viktige prinsipper for slikt samarbeid gjennomgås. Prinsipper for og eksempler på hvordan ros og oppmuntring kan brukes overfor enkeltelever, tas opp. Veilederen gjennomgår også sentrale virkemidler som kan benyttes for å korrigere og redusere uønsket atferd, og drøfter hensiktsmessige og uhensiktsmessige konsekvenser.

Generelt understrekes det i veilederen at når det gjelder alvorlige atferdsproblemer, finnes det ingen

enkle eller raske løsninger som virker. Det avgjørende er at skolen i framtiden satser mer målbevisst og systematisk på kunnskaps- og evidensbasert tiltaksutvikling og utprøving av modeller. Kompetansen blant pedagoger bør heves, det gjelder både atferdsproblematikk og innovasjonsarbeid.

# Innledning

## *Bakgrunn for arbeidet*

Atferdsproblemer ser ut til å prege hverdagen for mange elever og lærere på en lite heldig måte. Fra tid til annen får vi gjennom media høre om alvorlige enkeltepisoder knyttet til vold og utagering. Samtidig eksisterer det i ulike skoler og klasser relativt omfattende og sammensatte atferdsproblemer som vedvarer over tid og er noe mer enn enkelthendelser. Noe av denne atferden dreier seg om moderate atferdsproblemer og disiplinproblemer, men det dreier seg også om mer alvorlige problemer. Den atferdsproblematikken som omtales i denne veilederen, dreier seg primært om det som kan betegnes som alvorlige atferdsproblemer eller antisosial atferd. Det er atferd som hærverk, vold, tyveri, sterk utagering og rasisme. Mobbing omtales ikke som et eget område fordi det er behandlet på en omfattende måte i andre sammenhenger. Dessuten foregår det mobbing i skolen utført av elever som ikke nødvendigvis har alvorlige atferdsproblemer.

Det har fra Utdannings- og forskningsdepartementets side vært et ønske om å gi faglige innspill til lærere og skoler om hvordan alvorlig atferdsproblematikk kan møtes på en hensiktsmessig måte. Det eksisterer en del kunnskap om pedagogiske tiltak for denne elevgruppen, men kunnskapen er ikke alltid like lett tilgjengelig for lærere. Dessuten har kunnskap om denne gruppen av barn og unge utgangspunkt i både et pedagogisk, psykologisk, medisinsk og barnevernsfaglig ståsted. Hensikten med veilederen er å sammenfatte kunnskap som er relevant og praktisk nyttig for skolens arbeid med å møte og forebygge alvorlig problematferd.

Barn og unge som viser eller står i fare for å utvikle alvorlige atferdsproblemer, har de samme opplæringsrettighetene som andre barn og unge. De skal gjennom skolen sikres en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger, og denne opplæringen skal primært foregå innenfor et faglig og sosialt inkluderende fellesskap. En realisering av disse opplæringsrettighetene er svært utfordrende når både lærere og medelever opplever at atferdsproblematiske elever ødelegger for både det sosiale fellesskapet, trivselen og opplæringen. Samtidig viser forskning at en del elever som viser alvorlige atferdsproblemer, ser ut til å ha den mest positive utviklingen så lenge de får være inkludert i skolen og lokalmiljøet (Sørliie 2000). Denne veilederens primære hensikt er å gi kunnskap om og forståelse av

hvordan det kan etableres opplæringstilbud og pedagogiske strategier som sikrer barn og unge som viser eller står i fare for å vise alvorlige atferdsproblemer, en best mulig faglig, sosial og personlig utvikling.

Veilederen er skrevet først og fremst for læreren som til daglig møter elever i klasserommet. Men ledelsen ved skolen vil ha nytte av veilederen, og ikke minst vil PP-tjenesten også kunne finne kunnskap og praktiske tilnærminger til alvorlige atferdsproblemer. Veilederen er utarbeidet for å dekke både videregående opplæring og grunnskolen.

## *Mandat*

I september 2002 nedsatte Læringscenteret en faggruppe for å utvikle veiledere til skoleverket i forhold til å håndtere alvorlig atferdsproblematikk. I et samarbeid mellom Læringscenteret og Utdannings- og forskningsdepartementet ble følgende mandat utarbeidet for dette arbeidet:

Faggruppen skal ut fra et forskningsmessig kunnskapsgrunnlag utarbeide veiledninger som skal være til analytisk og praktisk hjelp for lærere, skoleledere og skoleeiere (kommune og fylkeskommune) i møte med elever som viser alvorlig atferdsproblematikk. Veiledningene skal på en kortfattet og informativ måte presentere den kunnskap vi i dag har om hvordan alvorlig atferdsproblematikk kan møtes på en hensiktsmessig måte i skoleverket. Med alvorlig atferdsproblematikk menes hærverk, tyveri, ulovlig fravær, mobbing, vold og trusler mot både medelever og lærere.

Det skal utarbeides en veiledning med lærere som målgruppe. Her skal det legges vekt på pedagogiske tilnærminger i skolens hverdag. Videre skal gruppen også utarbeide en egen veiledning for skoleeiere med vekt på hvilke muligheter kommunene/fylkeskommunene har for å tilrettelegge et godt tilbud for disse elevene. I denne veiledningen skal arbeidsgruppen også foreta nødvendige juridiske drøftinger og avklaringer.

Den ene veilederen skal altså utarbeides primært for lærere med tanke på å kunne redusere og forebygge denne type atferdsproblematikk i den daglige pedagogiske praksis. Den andre veilederen skal ha skoleeiere som målgruppe. Det kan være skoleledere på enkeltskoler og skoleledere på kommunalt nivå, av-

hengig av organisasjonsmodeller i kommunene og fylkeskommunene.

Faggruppen består av

- Forsker Thomas Nordahl, leder for Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)
- Professor Terje Manger, Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen
- Forsker Mari-Anne Sørli, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo
- Rådgiver Arne Tveit, Midtnorsk kompetansesenter for atferd

Det er også nedsatt en referansegruppe med representanter for HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen, Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Lillegården kompetansesenter, Nasjonal kompetanseenhet for AD/HD, Tourettes syndrom og Narkolepsi og Senter for atferdsforskning. Faggruppen har lagt fram problemstillinger og forslag til innhold i veilederen for drøftinger og innspill i denne referansegruppen.

Kontaktperson og ansvar for oppfølging på Læringssenteret har vært rådgiver Hege Knudsmoen.

#### *Arbeidet i faggruppen*

Veilederen bygger i hovedsak på forskningsbasert kunnskap omkring forståelse av og tilnærminger til alvorlig atferdsproblematikk. Det innebærer at en vesentlig del av faggruppens arbeid har bestått i å gjennomgå norsk og internasjonal litteratur omkring denne problematikken. De enkelte medlemmene i faggruppen har hver for seg stått for dette arbeidet og skrevet ut notater, som så har blitt drøftet på de møtene gruppen har hatt. Det innebærer at hele faggruppen står bak det som presenteres i veilederen. Dessuten har faggruppen hatt dialog og møter med relevante fagmiljøer i Norge. Det har skjedd først og fremst gjennom møtene med referansegruppen for arbeidet.

Faggruppen har også henvendt seg direkte til fagpersoner som har utarbeidet notater innenfor områder og deler av denne veilederen der disse personene har en særlig kompetanse. Disse fagpersonene har vært Tore Andreassen, Terje Ogden, Terje Overland og Erling Roland. Vi vil takke dem for verdifulle innspill.

I forhold til ulike juridiske problemstillinger har Cato Aarø i Utdannings- og forskningsdepartementet gitt svært verdifulle innspill.

#### *Avgrensning av elevgruppen*

Veilederens fokus er på hvordan man i den ordinære grunnskolen og i den videregående skolen kan møte og forebygge alvorlige og sammensatte atferdsproblemer. Det innebærer at problematferd av primært internalisert karakter, som sosial isolasjon, depresjon, angst, psykosomatiske plager og spisevegring, ikke vil bli fokusert. Mobbing blir kun kort berørt i noen sammenhenger. Veilederen omtaler heller ikke skolebaserte intervensjoner overfor elever med et etablert og omfattende rusproblem, tyngre psykiatriske lidelser eller psykisk utviklingshemning. I svært liten grad omtaler den medisinsk eller annen psykiatrisk behandling av atferdsproblematisk barn og unge.

Selv om gutter er overrepresentert blant barn og unge som viser alvorlige atferdsproblemer, omtales ikke kjønn som et spesifikt punkt i veilederen. Det nevnes i de sammenhengene der det er kunnskapsmessig grunnlag for å gjøre det. Men i beskrivelsen av de konkrete pedagogiske tiltakene nevnes ikke gutter spesielt, fordi det finnes lite kunnskap om betydningen eller effekten av ulike tiltak i forhold til jenter og gutter.

Minoriteter og atferdsproblemer er ikke behandlet spesielt i veilederen. Grunnen til det er at tiltakene ved atferdsproblemer er de samme uansett elevenes kulturelle bakgrunn. Det kunne imidlertid vært behov for å behandle gjengproblematikk blant barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn spesielt, men det ligger ikke innenfor mandatet til denne faggruppen.

Enkelte utslag av rasisme kan betraktes som alvorlige atferdsproblemer i form av for eksempel vold. Veilederen tar først og fremst for seg den observerbare atferden, hva som har sammenheng med atferden, og hvordan atferden kan møtes i skolen. Rasisme blir dermed ikke behandlet spesielt, men når skoler møter alvorlig atferdsproblematikk som er rasistisk motivert, vil de kunne anvende den forståelse og de tiltak som omtales her. Veilederen gir imidlertid ikke svar på hvordan det kan arbeides med holdninger og verdier i forhold til rasisme.

#### *Veilederens kunnskapsgrunnlag*

Veilederen bygger på forskningsbasert kunnskap og tilstreber evidensbasert tiltaksutvikling i grunnskolen og videregående opplæring. Evidensperspektivet innebærer at det er lagt vekt på forskningsbasert kunnskap om atferdsproblematikk og skoletiltak som har hatt dokumenterte positive effekter på anti-sosial og alvorlig atferdsproblematikk. Videre inne-

bærer det at i den grad konkrete eksempler på ikke-evaluerte skoleprosjekter presenteres, vurderer faggruppen dem som potensielt lovende. Innovativt arbeid i spesialskoler og institusjonsskoler for atferdsvanskelige elever er ikke spesielt omtalt.

I den delen av veilederen som tar for seg forskning og teori om alvorlige atferdsproblemer, er årsaksforhold og sammenhenger omkring fenomenet beskrevet. Det kan lett gi inntrykk av at forklaringene på alvorlige atferdsproblemer i skolen er å finne i oppvekstmiljøet og individuelle vansker eller skader hos eleven. Slike sammenhenger eksisterer, men samtidig er det viktig å understreke at elever som viser alvorlige atferdsproblemer, også er aktører i eget liv (Nordahl 2002). Disse elevene har også ønsker, meninger og intensjoner som alle andre og forsøker å mestre sitt eget liv ut fra sine erfaringer og forutsetninger.

Veilederen tar utgangspunkt i det mandat skolen er gitt av samfunnet, og de muligheter som pedagogikken som fagfelt gir til å møte disse utfordringene. Den handler dermed om skolen og pedagogikk i en bred tilnærming. Det er ikke en avgrenset spesialpedagogisk veileder om hvordan denne elevgruppen kan bli møtt gjennom spesialundervisning og annen spesialpedagogisk hjelp. Men ulike spesialpedagogiske tilnærminger til denne elevgruppen blir omtalt i forskjellige sammenhenger.

#### *Bruk av veilederen*

Veilederen er utarbeidet for lærere som møter elever som viser eller står i fare for å vise alvorlig atferdsproblematikk i grunnskolen og videregående opplæring. Det er ikke en veileder som kun beskriver spesifikke metoder som eventuelt kunne løse denne problematikken i skolen. Grunnen til det er at i forhold til alvorlige atferdsproblemer representerer instrumentelle metoder en for smalsporet tilnærming. Hensikten er å bidra mer til refleksjon, forståelse og implementering av tiltak. Det er gjennom forskningsbasert kunnskap om alvorlige atferdsproblemer, gjennom grundig analyse av konkrete situasjo-

ner skolene og lærerne står overfor, og gjennom resultatevaluering at relevante tiltak kan utvikles. Derfor gir veiledningen mange eksempler på tilnærminger og tiltak som ut fra forskning har vist seg å fungere relativt bra. Hva som er den mest hensiktsmessige tilnærmingen i den enkelte skole eller klasse og/eller overfor den enkelte elev, kan imidlertid variere fra situasjon til situasjon. Men samtidig er det noen hovedprinsipper som ut fra forskning ser ut til å være svært relevante i mange sammenhenger.

Arbeid med alvorlige atferdsproblemer er ikke noe enkeltlærere bør gjøre alene. Det er et fellesansvar for skolen, og det er vesentlig at lærerne samarbeider om dette. Veilederen er skrevet for å inspirere til utvikling av mer virksomme skoletiltak og for å motivere lærere ved den enkelte skole til en felles faglig refleksjon om de utfordringene de i sin daglige virksomhet står overfor i forebygging og mestring av alvorlige atferdsproblemer. Felles drøfting og tilnærming anses som en viktig forutsetning for å kunne etablere en mer systematisk og resultatgivende pedagogisk praksis i forhold til elever som utvikler alvorlige atferdsproblemer eller har høy risiko for å gjøre det.

Det er i flere sammenhenger påpekt at det er behov å styrke lærernes kompetanse og forståelse av alvorlige atferdsproblemer (St.meld. nr. 23 (1997–98)). Bruken av denne veilederen kan med fordel kombineres med etterutdanning av lærere gjennom kurs og planleggingsdager, og ved at det iverksettes egne videreutdanningstilbud om temaet.

Veilederen er skrevet primært for å forvalte og imøtekomme den aktuelle elevgruppens særegne behov, deres rettigheter og muligheter for et godt opplæringstilbud i skolen. Den dreier seg om hvordan vi kan ivareta og bidra til en positiv utvikling for elever som viser eller står i fare for å vise alvorlig atferdsproblematikk. Likevel er det også et mål å bidra til at elever som viser atferdsproblemer, i minst mulig grad skal forstyrre medelever og ødelegge for lærerens virksomhet og situasjon i skolen.

## Referanser

- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 23 (1997–98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis forlag.



# Del 1

## Hva sier forskning og teori om alvorlige atferdsproblemer?

Denne første delen av veilederen omtaler definisjoner, forståelse av og kunnskaper om alvorlige atferdsproblemer. Innholdet er utarbeidet ut fra et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag, og det presenteres både resultater fra konkrete undersøkelser og ulike teoretiske tilnærminger. Det er også tatt med konklusjoner fra undersøkelser om ulike pedagogiske tilnærminger og tiltak i forhold til alvorlig atferdsproblematikk.

Faggruppen som har utarbeidet veilederen, betrakter denne grunnleggende kunnskapen og forstå-

elsen av alvorlige atferdsproblemer som en forutsetning for at skolen skal kunne realisere de pedagogiske tiltakene som foreslås i del 2. Hvis ikke lærere har forståelse av og kunnskap om hva disse atferdsproblemene består i og henger sammen med, risikerer skolen å iverksette og gjennomføre tiltak som kan forsterke i stedet for å forebygge og redusere alvorlige atferdsproblemer. Håndtering og forbygging av alvorlige atferdsproblemer må være forankret i forståelse og kunnskap.

## Kapittel 1

### Alvorlige atferdsproblemer – forståelse, begrepsavklaring og identifisering av risikoelever

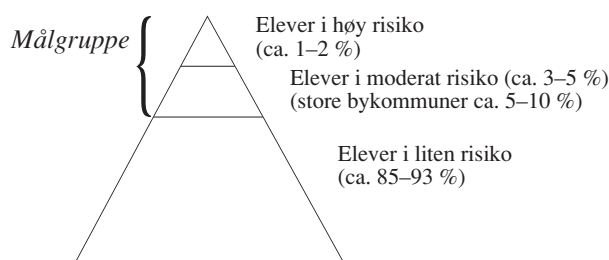
Som introduksjon til kapittelet og/eller som utgangspunkt for drøfting av atferdsproblematikken ved egen skole

kan følgende internettlenke anbefales: [lom.ls.no](http://lom.ls.no) eller [www.forebygging.no](http://www.forebygging.no)

– Samtale med Mari-Anne Sørliie om forekomst av ulike typer problematferd på ulike klassetrinn i norsk skole, og hva som kjennetegner mer og mindre alvorlige atferdsproblemer blant barn og unge (videosnutt 1).

Problematisk atferd forekommer fra tid til annen blant alle barn og unge, uavhengig av alder, kjønn, kognitive forutsetninger, familiebakgrunn, bosted og skoletilknytning. At man av og til eller i visse perioder i livet kan vise problematisk oppførsel, er en naturlig del av ethvert menneskes utviklings-, sosialisering-, lærings- og tilpasningsprosess. Problematisk atferd forekommer følgelig i varierende omfang i alle skoler og klasser. Det at et barn eller en ungdom viser noe problematferd på skolen eller hjemme, er i de fleste tilfeller verken særlig bekymringsfullt eller noe vi nødvendigvis bør iverksette særskilte tiltak i forhold til. Men i noen tilfeller er problematferd et

faresignal, og det er disse tilfellene denne veilederen tar for seg. Veilederens målgruppe kan framstilles på denne måten:



De aller fleste elever er sosialt og faglige velfungerende elever som av og til kan vise noe problematferd, men det meste av problematferden deres er situasjonsavhengig, forbigående og av lite alvorlig karakter. Disse elevene vurderes til å være i liten risiko for å utvikle alvorlige og sammensatte atferdsproblemer og ligger utenfor denne veilederens fokus. Det er imidlertid slik at i skoler med mye disiplinproblemer skapes det lett et miljø som gir grobunn og aksept for mer alvorlig problematferd (Goldstein mfl. 1994). Mer av lærernes oppmerksomhet og tid går lett med til konfliktløsning og takling av mindre alvorlig problematferd enn til undervisning og proaktiv klasseledelse (se kapittel 5). Skolene bør derfor også være interessert i å redusere de daglige forstyrrelsene (dvs. høyfrekvent problematferd), som bråk og uro i klasserommet og krancling mellom elever. Slik atferd både forringer skoleklimaet og kan være forløper for mer alvorlige norm- og regelbrudd, som vold og kriminalitet.

Noen elever sliter en del på det sosiale og skolefaglige området eller er mer sårbare for stressende og belastende forhold i oppvekstmiljøet. Disse elevene kan også i kortere eller lengre perioder vise en del, om enn moderat alvorlig problematferd, hjemme og/eller på skolen. Hos enkelte i denne gruppen utvikler atferds- og mestringsproblemer seg til alvorlige og sammensatte atferdsproblemer. De betraktes følgelig som elever i *moderat* risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer.

Det er bare hos et lite mindretall elever at utagerende og antisosial atferd forekommer ofte, at atferden er ekstrem i sin ytringsform, at den individuelle sårbarheten og eksponeringen for risikofaktorer i oppvekstmiljøet er bekymringsfullt stor, at problematferden ikke reduseres eller modereres med alder og modning, og at den i betydelig grad påvirker barnets eller ungdommens daglige og framtidige fungering, har betydelige implikasjoner for andre (f.eks. foreldre, søsken, lærere og venner), og oppleves som umulig å takle og kontrollere av foreldre eller lærere. I veilederen omtales denne marginale gruppen som elever i *høy risiko* for utvikling av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer. Disse elevene utgjør veilederens primære målgruppe.

Den primære målgruppen innbefatter altså både elever som allerede har utviklet en alvorlig atferdsforstyrrelse, og elever som forskningen har vist er i særlig fare for å utvikle alvorlige atferdsproblemer. Et viktig faresignal er et relativt stabilt atferdsmøns-

ter preget av aggressiv utagering og klart norm- og regelbrytende atferd på skolen og oftest også hjemme. Det er først og fremst i den primære målgruppen vi finner elever som tilfredsstillende de diagnostiske kriteriene for alvorlig atferdsforstyrrelse (CD, «conduct disorder»), ODD («oppositional defiant disorder») og ADHD («attention deficit hyperactive disorder») (se senere i kapitlet). I et forebyggingsperspektiv er det imidlertid viktig at skolen også retter fokus mot elever i moderat risiko for utvikling av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer, og de er derfor inkludert i veilederens målgruppe.

## Definering av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer

Som veilederens første del viser (kapitlene 1–2), er atferdsproblemer blant barn og unge et relativt begrep, et multideterminert fenomen (flere årsaker) og et sosialt konstruert fenomen, og innsats på flere fronter er nødvendig for å kunne forebygge og redusere (moderere) problemene. Selv om barns og unges atferd kan observeres og registreres relativt objektivt, eksisterer det altså ikke én allment akseptert definisjon eller absolutte skillelinjer mellom normalatferd, normale oppdragelses- eller disiplinproblemer, avvikende atferd og patologiske<sup>1</sup> atferdsforstyrrelser. Ei heller finnes det enkle universaltiltak.

I det pedagogiske fagfeltet er det vanlig å benytte begreper som sosiale og emosjonelle vansker, atferdsvansker, samhandlingsvansker, tilpasningsvansker og psykososiale vansker. I dagligtale og på andre fagfelt brukes gjerne andre og til dels overlappende begreper for å beskrive de samme elevene (f.eks. atferdsavvik, antisosial atferd, verstinger, impulsdrivne barn). Begrepsbruken i skolen synes å være relativt tilfeldig, og begrepene brukes om hverandre. I skolen skilles det heller ikke klart verken mellom mer og mindre alvorlige atferdsproblemer eller mellom høyfrekvent og lavfrekvent problematferd (Sørli & Nordahl 1998). Den inkonsistente begrepsbruken, den uklare problemdifferensieringen og også variasjonen i tilnærminger til atferdsproblemer på forskjellige fagfelt er dels et uttrykk for ulike og over tid varierende oppfatninger og teorier om hvordan problemene skal forstås. Dels er det et uttrykk for at hva som oppfattes som problematferd, i stor grad avhenger av miljøet, tiden, konteksten og situasjonen som atferden opptrer i. Hvilke elever som defineres som atferdsvanskelige, avhenger også

<sup>1</sup> Patologisk: unormal, syk, usunn.

av hva som anses som normal og akseptabel atferd i forskjellige kulturer og miljøer. Til tross for denne relativiteten er det behov for og også mulig å etablere en klarere, mer bevisst og konsistent begrepsbruk i skolen. Det er nødvendig blant annet for å kunne skille bedre mellom mer og mindre alvorlige former for problematferd og for å bli flinkere til å identifisere risikoelever så tidlig som mulig.

Vurderingen av hvor alvorlige atferdsproblemer er, kan gjøres på to måter: ut fra en *kontinuerlig* eller en *diskontinuerlig* vurderingsnorm. For at lærere skal kunne kommunisere og samarbeide med andre fagfolk på et likeverdig nivå og kunne sette seg inn i aktuell fag- og forskningslitteratur om emnet, er det nødvendig å kjenne til begge disse måtene å definere og vurdere atferdsproblemer på.

Den diskontinuerlige vurderingsnormen innebærer at man gjør vurderinger ut fra bestemte kriterier eller grenseverdier («cut-off»-skårer). Innenfor denne vurderingsnormen defineres et barn eller en ungdom til enten å ha eller ikke å ha alvorlige atferdsproblemer. Det avhenger av om eleven tilfredsstillende et visst antall førdefinerte atferdskriterier og/eller om han eller hun oppnår gjennomsnittsverdier over et visst nivå på standardiserte måleinstrumenter eller tester. Diagnosene alvorlig atferdsforstyrrelse, CD («conduct disorder»), ADHD («attention deficit hyperactivity disorder») og ODD («oppositional defiant disorder») er typisk basert på kriterieverdier. Utredningen tar vanligvis utgangspunkt i kriterielister utviklet av The American Psychiatric Association (APA) og/eller Verdens helseorganisasjon (WHO). Diagnosesystemene (måleinstrumentene) heter henholdsvis DSM-IV og ICD-10. En tilnærming basert på diagnostiske kriterier og medisinsk forståelse har imidlertid klare svakheter, blant annet fordi fokuset på avvik eller patologi lett fører til at problemene individualiseres, mens sosiale forhold blir undervurdert (Kvilhaug mfl. 1998). I de senere årene har det derfor blitt mer vanlig å supplere diagnostisk kriterievurdering med metoder som bedre ivaretar kartlegging av eventuelle sekundære kontekstrelaterte påvirkningsforhold. Vurdering av risikofaktorer i hjem og skole tillegges da særlig vekt.

Innenfor den kontinuerlige vurderingsnormen tar man i større grad enn innenfor den tradisjonelle diskontinuerlige vurderingsnormen hensyn til atferdsproblemenes påviste relative og miljømessige avhengighet. Man baserer seg derfor heller på gradsvurderinger av atferdsproblemer eller risikovurderinger enn på bestemte kriterie- eller grenseverdier.

Differensiering mellom mer og mindre alvorlige atferdsproblemer, høy- og lavfrekvent problematferd og vurderinger av lav, moderat og høy risiko ligger typisk innenfor denne vurderingsnormen. Her kan det tilføyes at flere, deriblant Hundevadt (1997:1), i senere år har tatt til orde for at ADHD (omtales nærmere senere i kapittelet) ikke lenger bør betraktes som en avgrenset sykdomstilstand som man har eller ikke har, men som «fenomener langs et kontinuum som kan betegnes som ulike grader av nevrobiologiske utviklingsforstyrrelser».

I pedagogisk sammenheng er den kontinuerlige vurderingsnormen mest funksjonell og relevant. I enkelte tilfeller bør det imidlertid også gjennomføres mer spesifikke medisinske og diagnostiske vurderinger for å avgjøre om atferdsproblemer kan være relatert til nevrobiologiske funksjonsproblemer (f.eks. ADHD). Som eksempel på den anbefalte kontinuerlige vurderingsnormen og som en presisering av hva faggruppen legger i begrepet alvorlige og sammensatte atferdsproblemer, tar vi utgangspunkt i de to vanligste termene som brukes i internasjonal fag- og forskningslitteratur, nemlig antisosial atferd og alvorlige atferdsproblemer.

*Antisosial atferd* refererer til handlinger som klart er i strid med gjengse sosiale normer og regler i det samfunnet og den konteksten handlingen forekommer i (Kazdin 1997; Ogden 2002). Det dreier seg om atferd som de fleste betrakter som destruktiv og etisk betenkelig og/eller som alvorlige regelbrudd (inklusive lovbrudd), fordi handlingene har eller kan ha betydelige negative eller skadelige konsekvenser for andre. Utagerende aggressiv atferd er det mest sentrale kjennetegnet ved antisosial atferd. Antisosial atferd er imidlertid et flerdimensjonalt begrep der det er vanlig å inkludere et spekter av handlinger som spenner fra relativt trivielle regelbrudd (f.eks. å lyve om alderen for å komme inn på kino) til med vilje å påføre andre alvorlig fysisk eller psykisk skade (vold, seksuelle overgrep). Begrepet innbefatter også fysisk aggresjon (som slåssing, kloring og knivstikking), framsetting av trusler om vold eller overgrep, nasking og tyveri, innbrudd, ran, ildspåsettelse, hærverk, bedrageri, heleri, omfattende mobbing og trakassering, lyving, omfattende skulking, rømming hjemmefra og bruk av eller salg av rusmidler.

Antisosial atferd innbefatter altså ytre sett både åpent fiendtlige handlinger overfor andre, vilje til å bryte regler og opposisjon mot voksen autoritet («overt behavior») og mer skjulte fiendtlige, regelbrytende og opposisjonelle handlinger («covert behavior»). Ulike antisosiale handlinger er for øvrig

relativt sterkt interkorrelerte (Olweus 1992; Sørli & Nordahl 1998). Det betyr at en elev som viser én form for antisosial handling (f.eks. fysisk utagering) ikke sjelden også viser andre former for antisosiale handlinger (f.eks. omfattende skulking, mobbing). Et tidlig antisosialt atferdsmønster på skolen er den mest treffsikre enkeltprediktoren<sup>2</sup> for senere alvorlige og opptrappende (eskalerende) atferdsproblemer, som kriminalitet, vold og rusmisbruk (Wahler & Dumas 1986; White mfl. 1990).

*Alvorlige atferdsproblemer* refererer til de tilfellene der et barns eller en ungdoms oppførsel *over tid* preges av et *mønster* av antisosiale handlinger i hjem, skole og eventuelt også i andre kontekster (f.eks. nabolag), som fører til *betydelig* skade, plage og/eller krenkelse av andre mennesker (ev. dyr). Elever med et relativt konsistent antisosialt atferdsmønster viser også ofte andre mindre alvorlige former for problematferd, for eksempel lærings- og undervisningshemmende atferd i klasserommet. Et annet kjennetegn er at deres skolefaglige og sosiale kompetansenivå i mange tilfeller ligger klart under det normale for alderen, og at foreldre og/eller lærere opplever atferden deres som umulig å håndtere. Alvorlige atferdsproblemer reserveres altså til problematferd som er klinisk signifikant (dvs. krever tiltak eller behandling) og som både konsekvensmessig, i omfang, kompleksitet, intensitet og stabilitet klart ligger utenfor det som anses som normal fungering og akseptabel oppførsel (Kazdin 1997; Sørli 2000). Det dreier seg altså både om alvorligere former for problematferd og om komplekse og sammensatte problemmønstre, som det er vanskelig (om enn ikke umulig) å få gjort noe med. De mest sentrale nøkkelfaktorene i differensieringen mellom mer og mindre alvorlige atferdsproblemer er

- innslaget av antisosiale handlinger i barns og unges oppførsel
- stabilitet (varighet over tid, forekomst over kontekster og situasjoner)
- hvor mye atferdsproblemene signifikant påvirker barnets eller ungdommens sosiale fungering og prestasjoner i negativ retning, både i det daglige og på lengre sikt
- i hvilken grad atferden påfører andre mennesker (eller dyr) alvorlig krenkelse, plage eller skade
- respons på voksenkontrollerte strategier for sosial

påvirkning (f.eks. foreldrenes oppdragelsespraksis, hjelpetiltak i barnehagen eller skolen, klinisk behandling)

## Utviklingsmønstre

Det vanlige er at barn som viser problematferd, ikke utvikler alvorlige atferdsproblemer (Rutter mfl. 1998). Dersom en elev viser antisosial atferd på skolen, dreier det seg altså mest sannsynlig om enkeltstående handlinger, problematferd som forekommer i en kort periode, og/eller som er av relativt mild art. Selv om langt fra alle som viser antisosial atferd, utvikler alvorlige atferdsproblemer, er det likevel slik at når et barn viser et konsistent mønster av antisosial atferd, er det stor sannsynlighet for at det ikke vil «vokse det av seg».

Barn som viser mye og uvanlig intens eksternalisert problematferd (utadrettet, aggressiv atferd) over tid,<sup>3</sup> og barn som i førskole- eller barneskolealder viser et antisosialt atferdsmønster hjemme og/eller på skolen, er i særlig høy risiko for senere alvorlige atferdsproblemer. De er i betydelig risiko for både alvorlig kriminalitet, rusmisbruk, vold, sosial tilkorting, «dropout» fra skolen, arbeidsledighet, alvorlige fysiske og mentale helseplager og tidlig død (Kazdin 1997; Connor 2002). Mellom 30 % og 50 % av de barna som tidlig viser et antisosialt atferdsmønster, får alvorlige atferdsproblemer i eldre ungdomsalder og tidlig voksenalder (Loeber mfl. 1992; Moffitt 1993). De øvrige vil klare seg bedre, selv om flere av dem fortsatt vil ha tilpasnings- og mestingsproblemer som voksne (Kazdin 1993).

Antisosial atferd er stabil over tid ikke bare hos enkeltpersoner («stable within individuals»), men er gjerne også stabil innen familier («stable within families»). Antisosial atferd i barndommen predikerer tilsvarende atferd hos avkommet. Kontinuiteten kan være tydelig over flere generasjoner. Barnebarn vil med relativ sannsynlighet vise antisosial atferd hvis besteforeldrene har en antisosial historie (Glueck & Glueck 1968).

Noen barn som ikke viser tidlige atferdsproblemer, kan likevel vise alvorlige atferdsproblemer på et senere tidspunkt i livet. Det dreier seg da om barn som har et seinstartmønster. Seinstarterne har bedre prognose enn tidligstarterne.<sup>4</sup> Det mener man skyl-

<sup>2</sup> Av engelsk «predict» 'forutsi'.

<sup>3</sup> Det diskuteres over hvor lang tid det antisosiale atferdsmønsteret bør være observert. En tommelfingerregel er at det minimum bør ha strukket seg over 4 til 6 måneder (se White mfl. 1990).

<sup>4</sup> Omtales ofte som henholdsvis «early onset» og «late onset» eller «adolescent restricted».

des at seinstarterne i utgangspunktet har større individuelle ressurser, at de sjeldnere har nevrobiologiske og genetiske funksjonshemninger, og/eller at de har vært eksponert for færre risikofaktorer i barndommen. Følgelig har de utviklet bedre mestringsferdigheter og tilegnet seg flere positive erfaringer enn tidligstarterne (McGee mfl. 1992). Et antisosialt atferdsmønster som først utvikler seg i tenårene, er ofte sterkt knyttet til kontakt med antisosiale jevnaldrende (Lahey mfl. 1992).

«Jeg kan se det i øya på'n»

Det må understrekes at vi pr. i dag ikke er i stand til å forutsi med sikkerhet hvilke elever som vil utvikle alvorlige atferdsproblemer. Faggruppen finner det også nødvendig å understreke at selv om mye problematferd i skolen er et dokumentert faresignal, betyr ikke det at eleven nødvendigvis vil utvikle seg til å bli en voldelig, kriminell eller rusmisbrukende ungdom. Til tross for all den kunnskapen vi i dag har, er sjansen for at vi tar feil i våre spådommer om framtidige atferdsavvik hos en bestemt elev, minst 50 %. Vi kan altså ikke «se det i øya på'n», som noen pedagoger har hevdet. Hvorfor noen som har en vanskelig start i livet, klarer seg relativt godt, mens andre får omfattende og langvarige problemer, vet vi imidlertid en god del om. Samspillet mellom risikofaktorer og beskyttende faktorer og hvor dyktige vi som pedagoger er til å forebygge atferdsproblemer, spiller her en sentral rolle (se kapitlene 4 og 5).

*Nærliggende diagnostiske termer<sup>5</sup>*

Alvorlige atferdsproblemer brukes ofte synonymt med den psykiatriske termen *alvorlige atferdsforstyrrelse* («conduct disorder», CD), som er en diagnostisk term utviklet på et klinisk og forskningsmessig grunnlag. Diagnosen forutsetter at minimum tre av 15 kriterier (alvorlige handlinger) skal være påvist i løpet av de siste 12 månedene, og at minst en alvorlig handling skal ha forekommet i løpet av de siste 6 månedene (ICD-10 1999; APA, DSM-IV 1994). I diagnostiseringen legger man altså den diskontinuerlige vurderingsnormen til grunn (se ovenfor). De 15 vurderingskriteriene er organisert i fire områder:

1) *Aggresjon mot mennesker og/eller dyr*: Har ofte mobbet, truet, skremt eller krenket andre, har ofte tatt initiativ til fysisk slåssing, har brukt eller truet med våpen (slag-, stikk- eller skytevåpen) som

kan forårsake alvorlig skade hos andre, har angrepet andre mennesker (begått fysiske overgrep), har begått fysiske overgrep mot dyr, har stjålet i konfrontasjon med offer (f.eks. bankran), har tvunget noen til seksuell aktivitet (f.eks. voldtekt).

2) *Ødeleggelse av eiendom eller eiendeler*: Har med overlegg (forsett) startet eller deltatt i brannstiftelse for å forårsake alvorlig skade, har med overlegg ødelagt andres eiendom eller eiendeler (hærverk).

3) *Bedrageri og tyveri*: Har brutt seg inn i andres hus, bygning eller bil, lyver ofte for å skaffe seg goder og fordeler eller for å unngå forpliktelser (snyte, lure, bedra andre), har stjålet gjenstander av ikke-triviell verdi, uten å konfrontere et offer (f.eks. eieren).

4) *Alvorlige regelbrudd*: Har ofte vært ute om natten til tross for foreldrenes (eller andre foresattes) forbud før 13-årsalderen, har rømt hjemmefra og blitt bort over natten minst to ganger mens han eller hun har bodd hos foreldrene eller andre foresatte (eller minst en gang uten å returnere først etter en lengre periode), har ofte skulket skolen, og begynte med det før fylte 13 år.

De diagnostiske vurderingskriteriene bygger utelukkende på vurdering av barnets eller den unges atferd, og de har endret seg i takt med endringer i synet på hva som er avvikende. I hvilken grad kriteriene representerer et vilkårlig og konstruert skille mellom mer og mindre alvorlige atferdsproblemer, er det diskusjon om (Eron 1994). Kritikken innebærer blant annet at man utelukker kontekstuelle og systemiske forhold som også er påvist å ha betydning i utviklingen av alvorlige atferdsproblemer (f.eks. kjennetegn ved foreldrene, oppdragelsespraksisen i hjemmet eller skolekontekstuelle forhold). Til tross for de til dels sterkt kritiske innvendingene mot bruken av diagnosen alvorlige atferdsforstyrrelse og de nevnte inklusjonskriteriene blir både diagnosen og kriteriene fortsatt ofte brukt både i utredningssammenheng og i forskning.

I den psykiatriske klassifiseringen av eksternaliserte atferdsavvik opereres det i tillegg med diagnosene ADHD («attention deficit hyperactivity disorder») og ODD («oppositional defiant disorder»). De tre diagnosene CD, ADHD og ODD samvarierer

<sup>5</sup> For mer utfyllende beskrivelse av diagnostiske begreper og kriterier, se Connor 2002.

både med hverandre og med høy forekomst av mindre alvorlig problematferd i skolen. Denne overlappingen<sup>6</sup> (se side 20) oppfattes vanligvis som indikasjon på at barn og unge som viser et antisosialt atferdsmønster, i mange tilfeller også har andre alvorlige problemer å slite med. Disse ekstraproblemene kan kreve spesielle tiltak eller behandlingsmetoder. Overlappingen kan alternativt bety at diagnosekriteriene er så like at de i realiteten omfatter ulike sider av samme fenomen. Det er med andre ord usikkerhet omkring om diagnosene skal betraktes som delvis overlappende og samtidig forekommende fenomener, som forløpere for alvorlige atferdsproblemer eller som spesifikke individuelle patologiske tilstander.

*ADHD* betraktes ifølge Barkley (1990) som en medfødt og nevrologisk betinget forstyrrelse som innebærer en ubalanse i hjernen, trolig forårsaket av lavt dopaminnivå. Dopamin synes å spille en viktig rolle ved læring og belønning, motorisk aktivitet, planlegging og organisering av atferd (Borgå mfl. 2002; Sagvolden mfl. 2003). Anslagsvis varierer forekomsten av ADHD med hvor strenge definisjonskriterier som er benyttet, men ifølge The American Psychiatric Association (APA 1987) har trolig opptil 3 % av amerikanske skolebarn en slik nevrologisk forstyrrelse. Anslag gjort i flere studier i vestlige land varierer fra 0,2 % til 10 % (DuPaul mfl. 1991; Connor 2002).

De tre sentrale diagnosekriteriene er høyere grad (forekomst og intensitet) av a) oppmerksomhetsproblemer (konsentrasjonsvansker), b) impulsivitet og c) overaktivitet enn det som er normalt for barn på ulike alderstrinn. For øvrig kreves det at kjerneproblemene oftest skal ha vært observerbare allerede i førskolealderen (før 7 år), at de gjør seg gjeldende i mange situasjoner (hjemme, på skolen, i lek, under måltider, i butikker, osv.), og at barnet eller ungdommen som følge av disse problemene har signifikant nedsatt og/eller avvikende funksjonsevne. Unødvendige motoriske bevegelser (f.eks. tics) eller motoriske koordinasjonsproblemer er også kjennetegn hos mange med ADHD (ca. 50 %), men er ikke blant kriteriene (Barkley 1990). I nyere forskning er det foreslått å inkludere kognitiv forstyrrelse eller svikt som et fjerde kriterium. Det skyldes at mange barn som tilfredsstillers diagnosen ADHD, ser ut til å ha større vanskeligheter enn jevnaldrende med å bruke kognitive strategier i reguleringen av sin atferd (Barkley 1990; DuPaul mfl. 1991).

Atferdsproblemer som et følge- eller sekundærproblem er konstatert hos relativt mange diagnostisert med ADHD. Man antar at den medfødte dysfunksjonen i læringsmekanismene er en viktig pådriver i den negative atferdsutviklingen (Sagvolden & Aase 2003). Anslagsvis 10–15 % av norske ADHD-barn og -unge tilfredsstillers også diagnosen CD, mens moderate atferdsproblemer forekommer hos ca. halvparten (Gillberg 1996; Øgrim 2002). Barkley (1990) rapporterer fra USA at 65 % av barn med ADHD tilfredsstillers kriteriene for ODD («oppositional defiant disorder»), mens 20–30 % tilfredsstillers kriteriene for CD. ADHD-barn er også påvist å være i høy risiko for senere kriminalitet. Mellom 40 % og 60 % av ADHD-diagnostiserte barn i USA forventes å utvikle seg til alvorlig kriminelle i ungdomsalderen (Barkley 1990). Barn som ikke kan rangeres høyt på antisosial atferd, men høyt på hyperaktivitet, impulsivitet og oppmerksomhetsproblemer, er imidlertid i mindre risiko for senere kriminalitet, selv om de kan være i risiko for andre atferdsproblemer, som alkoholmisbruk.

Gutter diagnostiseres ca. fire ganger oftere med ADHD-problemer enn jenter, slik tilfellet også er i vurderinger av antisosial atferd, CD og ODD. ADHD er svært arvelig (på linje med hår- og øyefarge) og følger den mannlige delen av familien (fra far til sønn). Hvorfor flere gutter og menn enn jenter og kvinner har ADHD, er det imidlertid usikkerhet om. Muligens har det kvinnelige hormonet østrogen en beskyttende funksjon (Sagvolden & Aase 2003).

Medikamentell behandling i form av sentralstimulerende midler, for eksempel Ritalin, er påvist å ha positive effekter på de primære ADHD-symptomene. Mer velorganisert aktivitet, økt konsentrasjon og bedre læringsevne er registrert hos 7–8 av 10 ADHD-barn ved bruk av dopaminfremmende midler (Jensen mfl. 2001). Bieffekter av medisinering, som nedstemthet og depresjon, kan forekomme (skyldes trolig at medisinene bidrar til økt selvsikt og refleksjon over egen tilkortkomning og livssituasjon). Det kan derfor av og til være vanskelig å få barnet eller ungdommen til å fortsette medisineringen. Skadelig «selvmedisinering» med for eksempel alkohol, hasj, kokain, ecstasy og GHB er i slike tilfeller et ikke ukjent fenomen. Slike bieffekter er vanligvis forbigående og kan justeres med medisinmengden, men kan også være vedvarende (Sagvolden & Aase 2003).

<sup>6</sup> I faglitteraturen omtales slik problemoverlapping ofte som komorbiditet eller komorbide problemer.

Selv om medisinerer modererer ADHD-symptomene, synes imidlertid medisinerer som eneste tiltak ikke å være tilstrekkelig til å hindre eller bremse utvikling av alvorlige atferds- og mestringsproblemer hos ADHD-barn. Mens sosiale forhold i hjem og skole ikke kan forklare forekomst av ADHD, har slike forhold vist seg å ha en viktig forklarings- og prediksjonsverdi i forhold til utvikling av atferdsproblemer hos ADHD-barn og -unge (Kvilhaug mfl. 1998). En kombinasjon av a) medisinerer, b) systematisk atferdskorreksjon og c) kontekstendrende tiltak i hjem og skole hevdes derfor å ha best effekt på det samlede ADHD-problemkomplekset (Jensen mfl. 2001; Sagvolden & Aase 2003, se for øvrig kapitlene 2 og 4).

Diagnosen *ODD*, opposisjonell atferd definert som en atferdsforstyrrelse, krever uvanlig høy forekomst (mer enn det som er vanlig for alderen) og relativ stabilitet over de siste 6 månedene av følgende atferdsutslag: Barnet eller ungdommen krangler ofte med voksne, har ofte sinneutbrudd, vegrer eller nekter ofte å etterkomme henstillinger fra voksne, forstyrrer ofte andre med vilje, er ofte sint og ergerlig, banner ofte og er ofte fiendtlig eller hevngjerrig (APA 1987). Til forskjell fra CD innebærer ikke *ODD* betydelig skade eller krenkelse av andres rettigheter. Mellom 40 % og 50 % av barn som tilfredsstillter *ODD*-kriteriene, tilfredsstillter samtidig kriteriene for CD og ADHD. Individuelle tiltak med hovedvekt på kognitive metoder er en vanlig behandlingsform. Forekomsten anslås i USA til å ligge mellom 5 % og 10 % (Barkley mfl. 1990). For Norden kjenner vi ikke til noe anslag.

### Hvor mange elever har eller er i høy risiko for alvorlige atferdsproblemer?

Å tallfeste hvor mange barn og unge som til enhver tid har alvorlige atferdsproblemer, eller som er i henholdsvis liten, moderat eller høy risiko for å utvikle slike problemer, er vanskelig av flere grunner. Én årsak er at Norge ikke har en samlet landsdekkende oversikt over hvor mange unge som har en alvorlig atferdsforstyrrelse (dvs. tilfredsstillter CD-diagnosen). Enkelte epidemiologiske studier av problematferd og kriminalitet i normalutvalg gir imidlertid visse indikasjoner om risikogrubbens størrelse. En annen årsak er at risikogrubbene i realiteten er mindre stabilt sammensatt og mindre stabilt risikobelastede enn resultater fra enkeltstudier og studier av bestemte antisosiale handlinger (f.eks. lovbrudd, mobbing) kan gi inntrykk av (Ogden 1999). Å gjøre

anslag på grunnlag av enkeltstudier er også vanskelig fordi man gjerne har benyttet ulike definisjoner, kriterier og måleinstrumenter. Andre kompliserende forhold er som nevnt at langt fra alle som viser et antisosialt atferdsmønster, utvikler seg til kriminelle, voldsutøvere eller rusmisbrukere. I gruppen voksne med alvorlige tilpasnings- og funksjonsproblemer har dessuten ca. 8 % vært veltilpassede barn både i førskolealderen og i grunnskolealderen (Clarizio 1979). Med disse usikkerhetsmomentene i mente skal vi komme med noen anslag.

I en rekke studier fra vestlige land, inklusive Norden, som er publisert i løpet av de siste 30 årene, konkluderes det med at mellom 10 % og 12 % av barne- og ungdomspopulasjonen viser problematferd i et slikt omfang og av en slik karakter at de kan vurderes som barn og unge i relativ risiko for senere alvorlige atferds- og tilkortkommingsproblemer. 1–5 % av dem kan hevdes å ha alvorligere atferdsproblemer (Durlak 1995; Ogden 1998). Noen studier, særlig fra USA og studier basert på egenrapporteringer, opererer gjerne med et noe høyere anslag. I en oppsummeringsartikkel av Short og Shapiro (1993) anslås høyrisikogruppen til 3–7 %. Wickstrøm mfl. (1996) anslø i sin studie av et representativt utvalg av 13–19-åringene i Norge at 4,9 % av guttene og 0,8 % av jentene hadde signifikante atferdsproblemer. Prosentandelen gutter i Oslo med omfattende atferdsproblemer ble vurdert til å være nesten dobbelt så høy som i resten av landet (10,7 %). Også i andre norske studier har man funnet en noe høyere andel med relativt alvorlige atferdsproblemer i større bykommuner enn i mindre tett bebygde strøk (Ogden 1998; Lindberg & Ogden 2001).

I tillegg til en marginal høyrisikogruppe som karakteristisk viser et relativt etablert antisosialt og sammensatt atferdsmønster, er det altså vanlig å regne med en noe større total risikogruppe. Man inkluderer da barn og unge som eksponeres for flere risikofaktorer, men som på undersøkelsestidspunktet ikke viser omfattende problematferd og tilkortkomning. Dette er barn som i verste fall og senere i livet kan utvikle alvorlige atferdsproblemer (Forness 1992). Graden av risiko vurderes ut fra hvor mange risikofaktorer et barn eksponeres for – jo flere risikofaktorer, jo høyere risiko (se kapittel 3).

Dryfoos (1990) gjennomgikk en del forskningslitteratur publisert på engelsk om nær tilknyttede områder, som kriminelle handlinger, ubeskyttet sex, dårlige skolefaglige prestasjoner og stoffmisbruk. Han estimerte at ca. 50 % av 10–17-åringene i flere vestlige land kan kategoriseres som i lav eller mini-

mal risiko, mens ca. 25 % kan kategoriseres som i en viss risiko og 5–10 % i relativt høy risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer. Nyere forsknings- og registreringsdata indikerer at andelen barn og unge i henholdsvis høy og moderat risiko trolig er noe lavere i Norge. Sørli (2000) anslo i en forskningsbasert kunnskapsstatus om alvorlige atferdsproblemer at høyrisikogruppen i vårt land trolig omfatter ca. 1–2 % av elevpopulasjonen (11 000–22 000 elever), mens andelen i moderat risiko trolig omfatter ca. 3–5 % (38 000–56 000 elever). I de største bykommunene er den totale risikogruppen mest sannsynlig noe høyere enn i landet for øvrig, og omtrent like stor som rapportert i andre vestlige land (5–10 %).

Avslutningsvis er det vesentlig å understreke at vold, alvorlig skadeverk og alvorlige kriminelle handlinger forekommer meget sjelden i skolen. Aggressive konflikter, for eksempel slåssing og verbal aggresjon, er imidlertid vanligere. De vanligste ty-

pene av konflikter er verbal argumentasjon (krangling) og trakassering (f.eks. kallenavn, fornærmelser), rykter og sladder, slåssing og relasjonelle konflikter. Mobbing, som kjennetegnes av at én eller flere elever gjentatte ganger og over tid utsetter andre elever for aggressiv verbal eller fysisk atferd i den hensikt å påføre dem ubehag eller skade, er også en form for mellommenneskelig konflikt som forekommer relativt ofte i skolen (Olweus 1992; Roland 1995). Den vanligste formen for kriminalitet i skoler er tyveri. De fleste alvorlige antisosiale og kriminelle handlinger mot og av elever skjer i hovedsak utenfor skolens område (Kaufman mfl. 1998; Johnson & Johnson 1996). Sannsynligheten for at elever og lærere skal bli offer for alvorlige overgrep, skader og krenkelser på skolen, er altså relativt liten.

### Vedlegg 1:

«*Atferds- og risikoprofil*» – et enkelt verktøy for lærere for identifisering av risikoelever og valg av tiltak.

## Referanser

- American Psychiatric Association (APA) (1987): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3<sup>rd</sup> edn. rev.). Washington DC: Author.
- American Psychiatric Association (APA) (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-IV* (4<sup>th</sup> edn. rev.). Washington DC: Author.
- Barkley, R.A. (1990): *Attention deficit hyperactivity disorder*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R.A., Fischer, M., Edelbrock, C.S. & Smallish, L. (1990): The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria. An 8-year prospective follow-up study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29 (4), 546–557.
- Borgå, E.J., Aase, H., Meyer, A. & Sagvolden, T. (2002): Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) behaviour explained by dysfunctioning reinforcement and extinction processes. *Behavioural Brain Research*, 130, 37–45.
- Clarizio, H.F. (1979): Primary prevention of behavioral disorders in the schools. *School Psychology Review*, 8 (4), 434–445.
- Connor, D.F. (2002): *Aggression & antisocial behavior in children and adolescents. Research and treatment*. New York: Guilford Press.
- Dryfoos, J.G. (1990): *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- DuPaul, G.J., Guevremont, D.C. & Barkley, R.A. (1991): Attention deficit hyperactivity disorder. I: T.R. Kratochwill & R.J. Morris (red.): *The practice of child therapy* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Pergamon Press.
- Durlak, J.A. (1995): *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Eron, L.D., Gentry, J.H. & Schlegel, P. (1994): *Reasons to hope: A psychosocial perspective on violence and youth*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Forness, S.R. (1992): Broadening the cultural-organizational perspective in exclusion of youth with social maladjustment: First invited reaction to the Maas and Howell paper. *Remedial and Special Education*, 13 (1), 55–59.
- Gillberg, C. (1996): *Ett barn i varje klass: om DAMP/MBD och ADHD*. Stockholm: Cura.
- Glueck, S.E. & Glueck, E. (1968): *Delinquents and nondelinquents in perspective*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldstein, A.P., Harootunian, B. & Conoley, J. (1994): *Student aggression: Prevention, management, and replacement training*. New York: Guilford Press.
- ICD-10 (1999): *Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kazdin, A.E. (1993): Treatment of conduct disorder: Progress and directions in psychotherapy research. *Developmental Psychology*, 5, 255–310.
- Kazdin, A.E. (1997): Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (2), 161–178.
- Kvillhaug, G., Høigaard, B., Rønnevold, T., Aase, H., Eilertsen, O., Rydin, S.A., Iglum, L., Farstad, A.L. & Borgå, E.J. (1998): *AD/HD – et verktøy for kartlegging av barn og ungdom*. Oslo: Novus forlag.
- Lahey, B.B., Loeber, R., Quay, H.C., Frick, P.J. & Grimm, J. (1992): Oppositional defiant and conduct disorders: Issues to be resolved for DSM-IV. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 539–546.
- Lindberg, E. & Ogden, T. (2001): *Elevatferd og læringsmiljø 2000: en oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Loeber, R., Green, S.M., Lahey, B.B., Christ, M.A. & Frick, P.J. (1992): Developmental sequences in the age of onset of disruptive child behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 1, 21–41.
- McGee, R., Fehan, M., Williams, S. & Anderson, J. (1992): DSM-III disorders from age 11–15 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 50–59.
- Moffitt, T.E. (1993): Life-course-persistent and adolescent-limits antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674–701.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport '98. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (1999): *Barn og ungdoms levekår i Norden. Marginalisering av barn og unge i Norden – en kunnskapsstatus*. Tema-Nord 1999, 547. København: Nordisk Ministerråd.
- Ogden, T. (2002b): Kartlegging og utredning av ungdom med alvorlige atferdsproblemer. I: M.H. Rønnestad & A. von der Lippe (red.): *Det kliniske intervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (1995): *Elevkollektivet*. Rebell forlag.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998): *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sagvolden, T. & Aase, H. (2003): *Hjernen og atferden til barn og voksne med ADHD*. Foredrag ved Senter for klinisk psykologisk forskning, 27.01.
- Sagvolden T., Borgå, E.J., Aase, H. & Russell, V.A. (2003): *A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes*. Article submitted for publication in Behavioral and Brain Sciences.
- Short, R.J. & Shapiro, S.K. (1993): Conduct disorders: A framework for understanding and intervention in schools and communities. *School Psychology review*, 22, 362–375.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. NOVA-rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Wahler, R.G. & Dumas, J.E. (1986): Maintenance factors in coercive mother-child interactions: The compliance and predictability hypotheses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19 (1), 13–22.
- White, J., Moffitt, T.E., Earls, F., Robins, L.N. & Silva, P.A. (1990): How early can we tell? Preschool predictors of boy's conduct disorder and delinquency. *Criminology*, 28, 507–533.
- Wickstrøm, L., Skogen, K. & Øia, T. (1996): The increased rate of conduct problems in urban areas – what is the mechanism? *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 471–479.
- Øgrim, G. (2002): *Atferdsforstyrrelser hos barn og unge med ADHD, og Tourettes syndrom*. Oslo: Nasjonal kompetansenhet for AD/HD, Tourettes syndrom og Narkolepsi.

## Kapittel 2

# Teoretiske perspektiver

Som introduksjon til kapittelet kan følgende internettlenke anbefales:

[http://www.kvis.org/centralweb/regionale\\_konferencer/odense260902/oversigt\\_video.html](http://www.kvis.org/centralweb/regionale_konferencer/odense260902/oversigt_video.html)

– foredrag av Thomas Nordahl på en konferanse i Odense om eleven som aktør.

Dette kapittelet tar for seg forskning om årsaker til atferdsproblemer og sentrale teorier eller teoretiske perspektiver om hvorfor atferdsproblemer oppstår, og hvordan tiltak kan utformes. I de senere årene har det utviklet seg en forskningstradisjon som analyserer forholdet mellom risikofaktorer og beskyttende faktorer i barns og unges oppvekst, og framstillingen avspeiler denne tradisjonen. Utvalget av teorier og teoretiske perspektiver som omtales, er styrt av følgende: at perspektivene har støtte i forskning om årsaker og beskyttende faktorer, og at de har gitt grunnlag for praktisk nyttige tiltak i arbeidet med atferdsproblemer i grunnskolen eller videregående opplæring.

### Risikofaktorer og beskyttende faktorer for utvikling av atferdsproblemer

En *risikofaktor* er enhver faktor som kan øke sannsynligheten for negative resultater i framtiden. Risikofaktorer refererer til forhold eller hendelser som forekommer før barnet eller ungdommen har begynt å vise alvorlig problematferd, og som empirisk har vist seg å forutsi slik atferdsutvikling. En risikofaktor kan med andre ord betraktes som et faresignal eller en forløpsindikator på alvorlige atferdsproblemer. En *beskyttende faktor* er et hvilket som helst forhold som kan assosieres med redusert sannsynlighet for negative resultater i framtiden. Beskyttende faktorer kan bidra til å forhindre, minske eller moderate problemer direkte eller indirekte. Både risikofaktorer og beskyttende faktorer kan være av individuell eller miljømessig art. De er ikke det motsatte av hverandre. Aggressiv atferd er for eksempel en risikofaktor for alvorlige atferdsproblemer, men fravær av aggresjon er ikke en beskyttende faktor (Durlak 1995).

#### *Risikofaktorer*

Jo flere og mer vedvarende risikofaktorer et barn eller en ungdom eksponeres for, jo større er sjansen for kriminalitet, vold og rusmisbruk (Rutter 1991).

Tilstedeværelse av en risikofaktor betyr ikke automatisk at barnet har blitt negativt påvirket av denne faktoren. Selv om en risikofaktor eksisterer, kan beskyttende faktorer minske innvirkningen av den. Det varierer hvor betydningsfulle eller utslagsgivende risikofaktorer er på de ulike utviklingstrinn. Flere problemer kan predikeres av de samme risikofaktorene, det vil si at mange av risikofaktorene for kriminalitet og ungdomsvold er de samme som for atferdsproblemer i skolen, rusmisbruk, graviditet i tenårene og «dropout» fra den videregående skolen (Cairns mfl. 1989; Dryfoos 1990; Hawkins mfl. 1992). Beskyttende faktorer er av særlig kritisk betydning for høyrisikobarn, men mindre kritisk for lavrisikobarn. Motstandsdyktighet på ett område og ett alderstrinn fører imidlertid ikke nødvendigvis til motstandsdyktighet på andre områder eller alderstrinn.

#### *Risikofaktorer knyttet til individet*

Blant individuelle risikofaktorer som disponerer for atferdsproblemer, er følgende de mest sentrale (Kazdin 1996; Rutter mfl. 1998): impulsivitet, aggressivitet, hissig temperament, spenningsøsning, lav IQ, nevrobiologiske og genetiske forstyrrelser (som ADHD), dårlige skolefaglige prestasjoner, omfattende skoleskulking, lav sosial kompetanse, depresjon, angst, dårlig eller overdrevent høy selvoppfatning og lav skåre i verbale ferdigheter, persepsjon og hukommelse.

#### *Risikofaktorer knyttet til jevnaldningsgruppen*

Tilknytning til venner som engasjerer seg i kriminalitet og vold, samt positive holdninger til kriminalitet, er blant de sterkeste risikofaktorene for utvikling av atferdsproblemer hos både jenter og gutter (Swaim mfl. 1989). Denne risikofaktoren er særlig kritisk for atferdsproblemer som først framtrer i ungdomsalderen. Avvisning fra jevnaldrende er også en risikofaktor og en mulig forløper for senere tilknytning til avviksmiljøer (Kuipersmidt mfl. 1995).

### *Risikofaktorer knyttet til familien*

Blant de familierelaterte risikofaktorene inngår manglende samhold og involvering, svak sosial og emosjonell tilknytning mellom foreldre og barn, inkonsekvent eller aggressiv (altfor streng) oppdragelse, dårlig oppfølging og tilsyn med barnet, foreldres rusmisbruk, kriminalitet, avvikende verdigrunnlag, psykiske vansker, dårlig økonomi, svakt sosialt nettverk, høyt konfliktnivå i familien og negativ kontakt mellom foreldrene og skolen, hjelpetjenestene, eventuelt politiet og rettssystemet (Patterson og Forgatch 2000; Sørлие 2000).

### *Risikofaktorer knyttet til skolen*

Risikofaktorer i skolen knytter seg særlig til skolen som sosial kontekst og klassen som sosial samhandlingsarena. Skolemiljøer preget av mange elever med lav skolemotivasjon, lave gjennomsnittsprestasjoner og «antiskole»-holdninger framstår som en risikofaktor (Sørлие og Nordahl 1998). Andre skolelaterte risikofaktorer er uklare regler og inkonsistent regelhåndhevelse, konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø, dårlige relasjoner mellom elev og lærer, lite struktur og lite elevengasjement i undervisningen, svak lærerkompetanse samt få, dårlig funderte og/eller smalsporede tiltak for forebygging og takling av så vel mer som mindre alvorlige atferdsproblemer (Ogden 2001; Sørлие 2000).

### *Risikofaktorer knyttet til nærmiljø og media*

Nærmiljøet kan utgjøre en risikofaktor dersom det kjennetegnes av svak sosial (uformell) kontroll, kriminelle subkulturer, mangel på servicetiltak og fritidstilbud, samt høy mobilitet og lett tilgang på våpen og rusmidler (Henggeler mfl. 2000). Negative effekter av medieeksponert vold og kriminalitet antas også å kunne bidra noe til utvikling av atferdsproblemer, men det er usikkerhet om hvor store eller små de negative effektene er.

### *Beskyttende faktorer*

Blant de faktorene som har vist seg å redusere risikoen for utvikling av alvorlige atferdsproblemer, inngår individuelle faktorer, som manglende nevrobiologisk og genetisk sårbarhet, avbalansert (rolig, positivt) temperament, høy IQ, gode verbale ferdigheter, kvinnelig kjønn og positiv sosial orientering (Kazdin 1995; Rutter 1985). Varme og støttende relasjoner til voksne, utviklingsfremmende og omsorgspreget oppdragelse i hjemmet, positive relasjoner til minst ett familiemedlem og klare standarder for oppførsel i hjemmet virker også beskyttende. Det

samme gjør positive relasjoner til prososiale jevnaldrende og/eller lærere (ev. andre personer i oppvekstmiljøet) og positive skoleerfaringer (Sørлие 2000). Noen barn er ikke mottakelige for negative miljøer og livshendelser, og de bearbeider erfaringer på en kognitiv måte som gjør dem mindre mottakelige for en negativ utvikling. Hos et lite mindretall høyrisikobarn er det konstatert at usedvanlige evner eller ferdigheter på ett smalt avgrenset område (f.eks. musikalske, kunstneriske, sportslige eller tekniske ferdigheter) kan fungere som beskyttende faktor (jf. studier av såkalte løvetannbarn).

## Teoretiske tilnærminger

Forskningen viser at atferdsproblemer vanligvis er resultat av flere samvirkende forhold. I det følgende presenteres teorier og teoretiske perspektiver som bygger på et slikt bredt grunnlag, men også slike som mer tar utgangspunkt i individet. Når sistnevnte perspektiver er tatt med, er det både fordi de i seg selv bidrar til å forklare atferdsproblemer, og fordi disse perspektivene i dag ofte inkluderes i bredere teoretiske perspektiver.

### *Nevrobiologiske og genetiske perspektiver*

Nevrobiologiske og genetiske perspektiver fokuserer på forbindelsene mellom atferd og biologiske, genetiske og nevrokognitive prosesser. Utgangspunktet er de lærings- eller atferdsproblemene som primært oppstår på grunn av genetiske forhold, infeksjoner eller skader i sentralnervesystemet. Nevrobiologiske og genetiske perspektiver bygger særlig på studier av eneggede tvillinger, studier av adopterte barn og statistiske analyser av forekomst av bestemte problemer i samme familier gjennom generasjoner. Forskning (Eaves mfl. 1997; Slutske mfl. 1997) indikerer at noen barn har en konstitusjonell sårbarhet som disponerer for alvorlige atferdsproblemer, og at denne sårbarheten kan skrive seg fra flere nevrobiologiske og genetiske kilder (bl.a. strukturelle forhold i hjernen). Den hyppigst diagnostiserte vansken som antas å ha en betydelig genetisk komponent, er ADHD. Ved atferdsproblemer som forskere mener har et genetisk opphav, for eksempel ADHD og Tourettes syndrom, vil uheldige forhold i omgivelsene forsterke vanskene. I skolen vil særlig mangel på klare og faste rutiner og et læringsmateriale som er så omfattende at eleven ikke klarer å bearbeide det, bidra til at vanskene forverres. Mange av disse elevene er evnerike, men deres nevrobiologiske forstyrrelser gjør at de ikke makter å utnytte sitt læringspo-

tensial i en teoretisk orientert skole som legger vekt på ansvar for egen læring.

#### *Praktiske og pedagogiske konsekvenser*

De pedagogiske konsekvensene av nevrobiologiske og genetiske perspektiver er at undervisningen allerede fra småskolesteget struktureres slik at det sentrale lærestoffet framheves og mulige distraherende forhold systematisk dempes. Slik tilrettelegging kan skje innenfor klassens ramme, men man bør likevel være oppmerksom på begrensningene som en vanlig moderne skole kan sette for disse elevene. Derfor kan alternativ opplæring på grunnskolens ungdomstrinn eller i videregående opplæring, for eksempel knyttet til praktiske oppgaver eller yrkesliv, i noen tilfeller øke elevenes muligheter for læring. Forutsetningene er at slike alternativer er faglig godt tilrettelagte, og at elevene får tett veiledning som hjelper dem med å knytte teori til praksis. Man bør unngå å samle elever med nevrobiologiske og genetiske vansker i egne grupper eller tiltak. Av ikke-pedagogiske tiltak er ofte medisineringsen en betingelse for at andre tiltak kan ha effekt. Omvendt antas medisineringsen å ha størst effekt i kombinasjon med tett oppfølging, tydelige grenser og et trygt og forutsigbart læringsmiljø (f.eks. ved ADHD og Tourettes syndrom).

#### *Atferdsteori*

Innen atferdsteori har mangler i for eksempel sosiale ferdigheter vært betraktet som et uttrykk for manglende læring eller en form for feillæring. For å bøte på det har man lagt vekt på å trene opp de mangelfulle ferdighetene. Teorien (Skinner 1953) vektlegger at vi lærer ved hjelp av konsekvensene av våre handlinger. Hvis en handling fører til et vellykket resultat, er sjansen større for at denne handlingen vil bli gjentatt. Begrepet *forsterkning* er sentralt i teorien. Individet knytter en forbindelse mellom sin egen atferd og en forsterker. Forsterkning er den hendelsen som etterfølger en handling og øker sannsynligheten for at handlingen gjentar seg. Forsterkningen kan være *materiell* eller *sosial*. Et eksempel på det første: Når barnet skriker foran godterihyllen i butikken, og den voksne gir etter og kjøper det barnet vil ha, øker sannsynligheten for at skrikingen vil gjenta seg neste gang i butikken. Et eksempel på det andre: Et smil, et anerkjennende nikk eller ros fra en lærer når eleven har mestret en oppgave, antas å øke sannsynligheten for at handlingene som førte til det vellykkede resultatet, vil gjenta seg.

Forsterkerne er i ovennevnte tilfeller *positive*,

fordi de føles gode for dem som mottar dem, enten det er godterier eller ros. Noen forsterkere er *negative*, som når personen unngår noe ubehagelig ved å utføre en bestemt handling. Et eksempel på det er eleven som ved å be om unnskyldning til medelever han har vært aggressiv mot, slipper å fortsette og gå sammen med læreren som har inspeksjon i frikvarteret. *Straff* har i atferdsteori to aspekter: Noe som er ubehagelig for den det gjelder, kan etterfølge personens handling, eller noe positivt eller behagelig kan tas fra personen. Et eksempel på det første er når eleven mot sin vilje må sitte inne i frikvarteret på grunn av uro i timen. Et eksempel på det andre er når en elev som har mobbet andre på skolen, mister retten til å bruke skolens datamaskiner i en uke.

#### *Praktiske og pedagogiske konsekvenser*

Atferdsteorien forutsetter at atferden kan korrigeres ved å endre betingelsene eller forutsetningene som gir forsterkning. Hvis en lærer ønsker å endre atferden hos en elev som ikke jobber med skolearbeidet, men vandrer rundt i klassen på tidspunkter når det ikke er tillatt, er følgende framgangsmåte i tråd med teorien: I stedet for å løpe etter eleven når han er urolig (til forsterkende applaus fra de andre elevene), kan læreren systematisk gi positiv oppmerksomhet til eleven når han sitter i ro ved pulten. Senere kan han øke kravene, og gi oppmerksomhet og ros når eleven jobber mer aktivt med skolearbeidet. Enda senere anbefales det gjerne at eleven får systematisk ros bare når han har maktet å jobbe en lengre periode med skolearbeidet. Slik atferdskorleksjon forutsetter at barna og de unges atferd møtes med umiddelbare og konsekvente reaksjoner. De voksne, for eksempel lærerne, må vite hva de ønsker at elevene skal gjøre, de må vite hvilke forsterkere elevene setter pris på, og de må være sikre på at elevene vet hvorfor de blir forsterket. Systematisk bruk av forsterkning har vist seg særlig virksom på grunnskolens småskoletrinn og mellomtrinn, men prinsippene har også gyldighet for eldre aldersgrupper. Senere i denne veilederen er det omtalt forutsetninger for at systematisk atferdskorleksjon skal lykkes i hjem og skole.

#### *Sosialinteraksjonistisk teori*

Utgangspunktet for *sosialinteraksjonistisk teori* (Patterson 1982) om utviklingen av alvorlige atferdsproblemer, er at barnet lærer utagerende atferd under samhandling med voksne, hovedsakelig i familien. Voksne som bruker virkemidler som kjefting og roping for å få barnet eller den unge til å gjøre noe, starter lett et samhandlingsmønster preget av

tvang (Patterson & Forgatch 2000). En skoleelev blir for eksempel bedt om å utføre en enkel oppgave. Hun reagerer med et raserianfall, og læreren reagerer med å gi etter i stedet for fortsatt å kreve at hun gjør oppgaven. I eksemplet har eleven lært læreren å gi etter når raserianfallet kommer, og eleven «vinner».

Barn eller unge som er involvert i slik atferd, oppdager etter hvert at deres ikke-samarbeidende, utagerende atferd møtes med ettergivener hos de voksne. Spesielt er foreldre og lærere ofte ettergivne når de presses av barna. På denne måten forsterkes barnas utagerende atferd, og de trapper opp atferden, fordi de opplever at det «lønner» seg. Slike observasjoner er også grunnleggende innenfor atferdsteori, men vanligvis vektlegger denne teorien bare hvordan voksne kontrollerer barns atferd. I sosialinteraksjonistisk teori framheves det tydelig hvordan barns utagerende atferd kontrollerer foresattes og læreres reaksjoner. Barnet er med andre ord aktivt med på å forme sin egen oppdragelse.

Begrepet *forsterkningsfelle* beskriver det typiske i en samhandling som har låst seg. Barnets utagerende atferd forsterkes når den voksne gir opp og trekker seg tilbake. Dermed slipper barnet å gjøre noe det ikke vil, eller det skaffer seg noe det vil ha. Den voksne opplever det på kort sikt som belønnende at barnet slutter med den negative atferden når forsøkene på atferdskorleksjon opphører. Dette er imidlertid en felle, for ifølge teorien fører ettergivener på kort sikt til opptrapping av konflikter mellom barn og voksne på lang sikt. Øyeblikkets gevinst for begge parter øker risikoen for akselererende negativ atferd på sikt.

Denne negative samhandlingen mellom barn og voksne beskrives som en vinn/vinn-situasjon på kort sikt. Barnet får det som det vil overfor den voksne ved å nekte å etterkomme beskjeder eller ved å utagere. Den voksne unngår konflikt ved å trekke seg unna. Når slike samhandlingssekvenser er typiske i en familie, øker sannsynligheten for at konflikten mellom barn og foresatte blir permanent. Tilsvarende opplever man i skolen at en tillatende atferd overfor utagerende elever øker konfliktnivået i klassen. Fordi mindre problemer ikke løses når de oppstår, blir samhandlingen preget av mer og mer utagering og konflikter. De voksnes ettergivener går ofte sammen med at de kommer med sterke emosjonelle utbrudd og urimelige straffereaksjoner når virkeligheten blir for anstrengende.

Ifølge Patterson (1982) skjer «grunntreningen» til utagerende atferd hovedsakelig i familien, men barnets reaksjonsmønster generaliseres til situasjoner

utenfor familien, for eksempel barnehage og skole. Barnas og de unges utagering fører ofte til avvising fra voksne og jevnaldrende utenfor familien. Implisitt i teorien ligger det også at stressende forhold utenfor familien, for eksempel i yrkeslivet, vanskeliggjør interaksjonen mellom barn og foreldre. Tilsvarende vil vanskelig arbeidsforhold i en skoleklasse redusere muligheten for oppmerksomhet om veiledning og atferdskorleksjon for enkeltelever. Betingelsene for gjennomtenkt oppdragelse svekkes av personlige vansker og tidspress hos de voksne. Skolen kan gjøre de utagerende elevene en bjørnetjeneste ved å møte dem med ettergivener når de utagerer. Etter hvert søker ofte disse elevene likesinnede, og det skjer en finsliping av den antisosiale atferden, noe som øker risikoen for en karriere som antisosiale voksne.

#### *Praktiske og pedagogiske konsekvenser*

Med utgangspunkt i sosialinteraksjonistisk teori er det utviklet et tiltaksprogram, Parent Management Training (PMT og Webster-Stratton-modellen), som har som klart mål å snu en negativ utvikling i hjem og skole. Gjennom programmet trenes foreldre til systematisk å kartlegge barnas prososiale atferd (teorien forutsetter at hver antisosiale atferd har et prososialt alternativ). Foreldrene trenes samtidig i hvordan de kan fremme positiv atferd og redusere avvikende atferd hos barna sine. De mest sentrale virkemidlene er å få foreldrene til å øke den positive involveringen med barnet, samtidig som de får et verktøy til å stoppe utagerende og avvikende atferd. Prinsippene er velkjente: systematisk ros og oppmuntring ved prososial atferd, kombinert med moderate negative konsekvenser ved negativ atferd og utagering. Tilsyn både ute og hjemme, samt involvering av skolen eller barnehagen, utgjør viktige tilleggselementer for å lykkes på lang sikt. I tiltaksfasen er det også viktig at den voksne trener på å kommunisere fornuftig med barna. Ved tiltak i hjemmet er det en grunnleggende forutsetning at behandleren etablerer et godt samarbeid med de foresatte. Prinsippene fra dette foreldretreningensprogrammet utprøves nå på fire skoler på Østlandet. I og med at barnet eller eleven ses på som en aktør som aktivt påvirker sin egen oppdragelse, må han eller hun også være aktivt med på å endre den negative atferden. Tiltak bygd på sosialinteraksjonistisk teori er særlig egnet for aldersgrupper på småskoletrinnet og mellomtrinnet.

### *Sosialkognitiv teori*

Innen sosialkognitiv teori betraktes individets utvikling som et resultat av en gjensidig samhandling mellom individets atferd, indre personlige forhold (kognitive, emosjonelle og biologiske) og forhold i omgivelsene (Bandura 1997). I den ytre verden er det for eksempel foreldre, lærere og jevnaldrende modeller som barnet lærer atferd av. Ifølge teorien kan læringen ha sviktet på grunn av modeller som ikke behersker de ønskede ferdigheter, eller som viser antisosial atferd. Av indre personlige forhold er individets *forventning om mestring* (som viser til innsikt og forståelse) viktig når atferd skal forklares. Skoleelevers forventninger i spesifikke situasjoner (som å mestre en skoleferdighet eller en sosial ferdighet) påvirker deres læring og oppførsel i skolen. Samhandlingen mellom elevenes egne forventninger om mestring og omgivelsenes påvirkning kan for eksempel illustreres slik: En lærer stiller lavere forventninger, faglig og atferdsmessig, til en elev med atferdsvansker enn til medelever. De lave forventningene påvirker elevens egen forventning om mestring i den aktuelle situasjonen, og forholdet til skolen svekkes ytterligere. Med andre ord blir lærerens lave forventninger en tilleggsbelastning for eleven.

Sosialkognitiv teori legger til grunn en forståelse av sosiale ferdigheter som i motsetning til atferdsteorier innlemmer tankemessige prosesser. I sin bredeste form er denne teorien opptatt av hvordan tanker og ferdigheter tilegnes, og hvordan den ene tanken eller atferden leder til den andre. Sosialkognitiv teori innlemmer egenskaper som empati og selvkontroll. For eksempel omfatter sosiale ferdigheter både evne til å ta hensyn til andre og evne til å kontrollere egne impulser. Ut fra teorien kan atferdsproblemer være et resultat av hvordan eleven oppfatter sine mellommenneskelige omgivelser, hvordan han eller hun organiserer informasjonen om dem og handler ut fra slike oppfatninger og lagret informasjon. Elever med atferdsproblemer har en tendens til å misoppfatte sosiale signaler og gjøre feilslutninger om medelevers og voksnes motiver (Dodge & Schwartz 1997).

Belønning, for eksempel i form av pris og realistisk tilbakemelding fra en lærer etter utført oppgave eller etter prososial atferd, øker ifølge teorien ønsket atferd. Det skjer ikke fordi atferden etterfølges av belønning, men fordi belønning styrker individets forventning om mestring og dermed den indre motivasjonen. Eleven oppfatter konsekvensene av sine handlinger, setter seg mål og planlegger framtidige handlinger ut fra det. Bandura (1997) hevder at

hvis ikke individer tror de kan oppnå noe positivt med sine handlinger, blir motivasjonen for å angrenge seg lav.

### *Praktiske og pedagogiske konsekvenser*

Ut fra teorien bør elever som har mangler knyttet til kognitive prosesser, gis opplæring som bygger opp de sosiale og kognitive manglene gjennom strukturert trening. Instruktøren eller læreren, som selv har fått opplæring, skal lære å forstå hvordan elevene tenker i sosiale situasjoner. Deretter hjelpes elevene med å mestre de sosiale situasjonene. I denne opplæringen er modell-læring sentralt. Læreren forklarer og demonstrerer ferdigheter som skal læres. Elevene instrueres i å tenke trinn for trinn gjennom sosiale situasjoner, og læreren sjekker deres forståelse. Hvis forståelsen er mangelfull, repeteres ferdighetene, og elevene framstår etter hvert som modeller for hverandre.

Forventningene om mestring styrkes når medelever som elevene identifiserer seg med, mestrer ferdighetene, og når læreren oppmuntrer til mestring etter først nøye å ha lært elevene hvordan de skal gå fram for å mestre. I sosialkognitiv teori betraktes elevenes egne tanker som effektive agenter for endring, som gjør dem i stand til å forstå og omgås omgivelsene bedre enn tidligere. Med andre ord legges det vekt på at eleven er en selvstendig tenkende aktør som ved egen hjelp kan endre atferden sin. Dette er blant annet utgangspunktet for skolebaserte tiltak for å fremme sosial kompetanse. Noen slike tiltak egner seg best for småskoletrinnet og mellomtrinnet, andre er bedre egnet for ungdomstrinnet. Mange av tiltakene ble imidlertid opprinnelig utviklet overfor eldre ungdommer med antisosial atferd, og har derfor gyldighet også i videregående opplæring.

### *Det sosialøkologiske perspektivet*

Samsillet mellom individet og omgivelsene er enda mer framtrædende innen det sosialøkologiske perspektivet. Bronfenbrenner (1979) ser individet som en helhet som aktivt omformer sine omgivelser, og som selv formes av de samme omgivelsene. I sine tidlige skrifter om dette perspektivet benytter han begrepet «ecology of human development». På norsk har begrepene *utviklingsøkologi* (Bø 2000) eller *sosialøkologi* (Ogden 2001) blitt benyttet. Det sosialøkologiske perspektivet var i sin tid en reaksjon på den individorienterte utviklingspsykologiens dominans.

Sosialøkologisk orienterte teoretikere understre-

ker at det skjer en tilpasning mellom individet og omgivelsene fordi de kontinuerlig virker inn på hverandre. En konsekvens av sosialøkologisk tankegang er at oppmerksomheten når man skal forstå atferdsproblemer i skolen, rettes både mot eleven og mot systemer som eleven er en del av. Det innebærer ikke minst at både forhold i familien og i skolen eller skoleklassen blir viktige for forståelsen av hans eller hennes atferdsproblemer. Barnets atferd på skolen kan også være avhengig av forholdet mellom flere systemer, for eksempel kvaliteten av 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.

Systemer utenfor skolen og familien, og sammenhengen mellom disse systemene, virker også inn på barnet og barnets nærmeste kontakter. Atferd kan tilmed være influert av miljøer og personer barnet ikke kommer i kontakt med. For eksempel kan forhold knyttet til foreldrenes arbeidsplass (tidspress, økonomiske innskrenkninger, konflikter osv.) ha avgjørende innflytelse på barnets atferd. Forhold som samfunnets verdiformidling og eksponering av vold i media vil også kunne påvirke utviklingen i uønsket retning.

I sine senere arbeider omtaler Bronfenbrenner samhandlingen mellom individet og omgivelsene ut fra et *bioøkologisk* perspektiv (Bronfenbrenner 2000). Han understreker det gjensidige samspillet mellom det aktive individets biologiske utrustning og faktorer i omgivelsene til individet som utvikler seg. Eksempler på det er samspillet mellom en elev med ADHD og et ustrukturert, lite trygt og uforutsigbart skolemiljø, eller mellom den samme eleven og et godt tilrettelagt skolemiljø med tydelige grenser og tett oppfølging.

#### *Praktiske og pedagogiske konsekvenser*

Selv om Bronfenbrenners perspektiver er noe annerledes enn tidligere, er det likevel det sosialøkologiske perspektivet som til nå reflekteres i praktiske tiltak overfor barn og unge med atferdsvansker. Dette perspektivet kommer klart til uttrykk i multisystemisk terapi (MST) (Henggeler mfl. 2000), i tilnærmingen til kartlegging og behandling av ungdom med alvorlige atferdsproblemer. Behandlingsstrategien har som teoretisk utgangspunkt at atferdsproblemer opprettholdes ved at mange trekk ved den enkelte unge og mange kjennetegn i hans eller hennes økologi (som familien, skolen, foreldrenes arbeidsplass, jevnaldningsgruppen, familiens sosiale kon-

taktnett og nabolag) spiller sammen og påvirker hverandre. Skal et problem hos en skoleelev kartlegges og forstås, er det derfor viktig å samle inn informasjon fra en rekke kilder knyttet til eleven og elevens miljø. Under kartleggingen av problemene er det avgjørende at man bygger på respekt for elevens familie og deres fortolkning av sin egen situasjon. Når behandleren, familien og den unge er blitt enige om behandlingsmål som dekker deres felles forståelse av hvordan problemet skal møtes innenfor en bredere systemisk sammenheng, kan selve tiltakene settes inn. Tiltak settes inn i de systemene der kartleggingen har vist at noe må gjøres, og i tiltaksfasen er det spesielt viktig at familien myndiggjøres som en aktiv samarbeidspartner. Tiltakene rettes mot konkrete og veldefinerte problemer innenfor eller mellom systemer (f.eks. hjem og skole), og systemenes styrke brukes for å fremme endring. I forbindelse med både kartlegging og løsning av vanskene er det viktig at behandlerne er oppmerksomme på beskyttende faktorer knyttet til et aktivt handlende individ og hans eller hennes omgivelser. Multisystemisk terapi egner seg best for elever på grunnskolens ungdomstrinn eller i videregående opplæring.

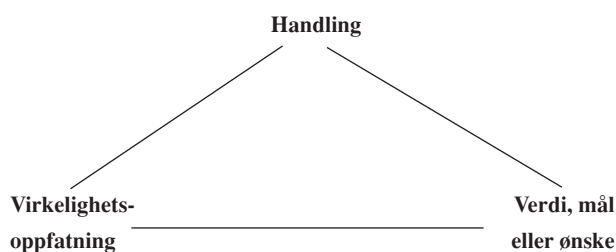
#### *Aktørperspektivet*

Utgangspunktet for aktørperspektivet er at alle barn, unge og voksne er handlende og villende individer som ønsker å skape mening i sin tilværelse. Som mennesker er vi ikke bare underlagt de strukturelle betingelsene omkring oss og de individuelle forutsetningene vi er født med. Vi er også i stand til å velge selv. Det innebærer blant annet at en og samme situasjon forstås på ulike måter av forskjellige mennesker, det vil si at vi danner oss ulike virkelighetsoppfatninger. Som lærer kan du være ganske sikker på at eleven oppfatter den samme situasjonen i klasserommet på en annen måte enn deg. Våre virkelighetsoppfatninger er ikke bare vesentlige i seg selv. De er også viktige fordi de i mange situasjoner danner grunnlaget for våre handlinger (Nordahl 2002). Det innebærer at elever som viser alvorlig atferdsproblematikk, kan ha bestemte virkelighetsoppfatninger som danner grunnlag for denne atferden.

Aktørperspektivet kan forklares gjennom teorien om rasjonelle valg. Mange betrakter denne teorien som en sterk hypotese som gir stor forklaringskraft i samfunnsvitenskapen, og dermed også i pedagogikk (Føllesdal 1982:311). Teorien tar sikte på å vise hvordan mennesket handler når det handler intensjonalt, og den er i utgangspunktet knyttet til resultatet av enkeltpersoners handling. Det innebærer at den

grunnleggende enheten i teorien om rasjonelle valg er enkeltindivider, og at alle sosiale fenomener må forklares som et resultat av individuell handling. Videre innebærer teorien om rasjonelle valg i utgangspunktet at handlinger blir valgt som et middel til å nå et mål. Rasjonalitet som grunnlag for å forklare menneskelig handling er derfor knyttet mot framtid, rasjonaliteten peker framover. Handlingen skjer fordi den skulle skje (Von Wright 1971).

Om vi tar utgangspunkt i de sentrale begrepene virkelighetsoppfatning, handling og de verdier, ønsker eller mål handlingen er rettet mot, kan intensjonale og rasjonelle handlinger illustreres på følgende måte:



Figur 2.1 Intensjonale handlinger

I bestemte situasjoner danner vi oss en virkelighetsoppfatning av situasjonen. Denne virkelighetsoppfatningen ligger til grunn for de ønsker, verdier eller mål vi har for situasjonen, og vi velger en handling som realiserer ønsket, verdien eller målet vårt.

Det er i flere studier vist at atferdsproblemer kan forstås som rasjonelle og intensjonale handlinger (Aronowitz & Giroux 1993; McClaren 1986; Nordahl 2000). Eleven velger den atferden som omgivelsene opplever som problematisk, fordi den etter elevens mening er hensiktsmessig i situasjonen. Et eksempel på det er når læreren stiller elevene en rekke spørsmål i klasserommet. Spørsmålene stilles ikke bare til dem som rekker opp hånda. Per, som er elev i klassen, kan ikke svare på spørsmålene og opplever denne situasjonen som utrygg. Dette er hans virkelighetsoppfatning. Ønsket eller målet for Per er at andre elever ikke skal få vite at han ikke kan svare. Plutselig detter Per bakover på stolen, og han tar med seg eleven som sitter bak. Det blir latter og uro i klassen. Læreren slutter med spørsmålene for å opprette ro og orden igjen. Vi kan si at Per her valgte en handling som var rasjonell, fordi den realiserte ønsket eller målet hans.

#### Pedagogiske konsekvenser

I pedagogisk sammenheng er en forståelse av ele-

venes oppfatninger og handlinger viktig fordi det har konsekvenser for læring og atferd. Skal læreren i skolen nå de faglige, sosiale og personlige målene som er satt for opplæringen, er kunnskap om og forståelse av elevene en forutsetning. Dette aktørperspektivet kan innebære tre konsekvenser:

- Det er enklere å endre virkelighetsoppfatningen enn atferden. Ved å anvende en forståelse av elevene basert på at de handler intensjonalt, får vi muligheter til å endre handlinger uten å ha fokus på handlingen i seg selv. Men for å kunne rette fokus mot elevenes virkelighetsoppfatninger og ønsker eller verdier må vi ha en forståelse av hvilke oppfatninger, ønsker og verdier elevene har. Ovenfor er det beskrevet en situasjon der Per detter bakover på stolen når læreren stiller spørsmål til klassen. Tilsnakk fra læreren fører ikke til at Per endrer sine handlinger i denne situasjonen. Læreren tar så en samtale med Per og sier at hun aldri vil stille Per et spørsmål hvis han ikke har rekt opp hånda. På denne måten endrer læreren Pers virkelighetsoppfatning. Situasjonen går over fra å være utrygg til å bli forutsigbar og trygg, og problematferden blir borte.
- En forståelse av eleven som aktør bidrar ofte til en bedre relasjon mellom eleven og læreren. Når læreren anvender et aktørperspektiv, opplever eleven at læreren forstår, og relasjonen mellom dem styrkes. Dette er viktig fordi det er sammenheng mellom problematferd og elevenes relasjon til læreren (Sørli & Nordahl 1998). Elever som har et godt forhold til læreren, viser klart mindre problematferd enn de som ikke har et slikt forhold.
- En forståelse av elevenes oppfatninger og handlinger kan bidra til å påvirke elevenes forståelse av seg selv. Alle elever er i stand til å tenke over sin egen tenkning og korrigere den gjennom refleksjon. Det er derfor viktig for læring og atferd hva barn tenker om sine egne handlinger. Det får store lærings- og atferdsmessige konsekvenser om eleven sier til seg selv: «Dette får jeg til hvis jeg gjør det på denne måten,» i stedet for å si til seg selv: «Dette er noe jeg ikke klarer, jeg er dum.»

#### Oppsummering og kommentar

Forskningen gir klar støtte for at det er mange risikofaktorer som henger sammen med, og forutsier, utviklingen av atferdsproblemer hos barn og unge.

Når man skal forstå og forklare atferdsproblemer, er det likevel ikke nok å ha kjennskap til risikofaktorene. Barn og unge kan nemlig mestre vanskelige oppvekstforhold på grunn av beskyttende faktorer, som høy intelligens, sosial kompetanse og omsorgsfulle voksenkontakter. For skolen er det særlig viktig å ha kjennskap til beskyttende forhold knyttet til eleven, lærerrollen og skole- og klasse miljøet. Kunnskapen om beskyttende prosesser har i dag bidratt til å forskyve både forskning og tiltak bort fra et avviksperspektiv og legge vekt på elevenes mestring og kompetanse.

Teorier om årsaker til at barn og unge utvikler atferdsproblemer, har vekselvis lagt vekt på individforklaringer og miljøforklaringer. De siste tiårene har det skjedd en påvirkning mellom teoriene, og de

er blitt mer omfattende og differensierte, slik at flere av dem inkluderer både individuelle, familiemessige og samfunnmessige forhold. Samtidig er det viktig å understreke at elever som utvikler atferdsproblemer, ikke bare er et offer for miljømessige forhold eller individuelle forutsetninger. De er også aktører i eget liv. Forskningstradisjonen som legger vekt på forståelse av både risikofaktorer og beskyttende faktorer, reflekteres også i teoriene. Derfor er det på grunnlag av flere av teoriene utviklet tiltak som legger stor vekt på særlig å styrke beskyttende forhold. Innenfor disse tiltakene benyttes det kunnskapsbaserte metoder, det vil si intervensjoner som bygger på systematisk innhenting av erfaring og kontrollerte evalueringsstudier. Senere i veiledningsheftet vil det bli gitt eksempler på slike tiltak.

## Referanser

- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993): *Education Still under Siege*. Second edition. Westport, Connecticut: Bergin and Garvin.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ecological system theory. I: A.E. Kazdin: *Encyclopedia of psychology*, 129–133. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. 3. utg. Oslo: TANO.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D. & Neckerman, H.J. (1989): Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437–1452.
- Dodge, K.A. & Schwartz, D. (1997): Social information processing mechanisms in aggressive behavior. I: D.M. Stoff & J. Breiling (red.): *Handbook of antisocial behavior*, 171–180. New York: John Wiley & Sons.
- Dryfoos, J.G. (1990): *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Durlak, J.A (1995): *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Eaves, L.J., Silberg, J.L., Maes, H.H., Simonoff, E., Pickles, A., Rutter, M., Neale, M.C., Reynolds, C.A., Erikson, M.T., Heath, A.C., Loeber, R., Truett, K.R. & Hewitt, J. (1997): The main effects of genes and environment on behavioral problems in the Virginia Twin Study of Adolescent Behavioral Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38, 965–980.
- Føllesdal, D. (1982): The status of Rationality Assumptions in Interpretation and in the Explanation of Action. *Dialectica*, nr. 36.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Miller, J.Y. (1992): Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64–105.
- Henggeler, S., Schoenwald, S.K., Borduin, C.M., Rowland, M.D. & Cunningham, P.B. (2000): *Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kazdin, A.E. (1995): Child, parent, and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treatment of antisocial children. *Behavioral Research and Therapy*, 33, 271–281.
- Kazdin, A.E. (1996): *Conduct disorders in childhood and adolescence* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage publications.
- Kazdin, A.E. (1997): Practitioner review: Psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (2), 161–178.
- Kuipersmidt, J.B., Burchinal, M. & Patterson, C.J. (1995): Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development & Psychopathology*, 7, 825–843.
- McClaren, P. (1986): *Schooling as a rituale performance*. Second Edition. London: Routledge.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør*. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2001): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. *Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2002): Kartlegging og utredning av ungdom med alvorlige atferdsproblemer. I: M.H. Rønnestad & A. von der Lippe (red.): *Det kliniske intervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Patterson, G.R. (1982): *A social learning approach*, vol. 3. *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Patterson, G.R. & Forgatch, M. (2000): *Å leve sammen. Foreldre og tenåringer. Det grunnleggende*. Del 1. Oslo: Pax Forlag.
- Rutter, M. (1985): Family and school influences: meanings, mechanisms and implications. I: A.R. Nicol (red.): *Longitudinal studies in child psychology and psychiatry: practical lessons from research experience*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Rutter, M. (1991): Psychosocial resilience and protective factors. I: J. Rolf og A.S. Masdn (red.): *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A.(1998): *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skinner, B.F. (1953): *Science and human behavior*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Slutske, W.S., Heath, A.C., Dinwiddie, S.H., Madden, P.A., Bucholz, K.K., Dunne, M.P., Statham, D.J. & Martin, N.G. (1997): Modeling genetic and environmental influences in the etiology of conduct disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 266–279.
- Swaim, R.C., Oetting, R., Edwards, R.W. og Beauvais, F. (1989): Links from emotional distress to adolescent drug use: A path model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 227–231.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- von Wright, G.H. (1971): *Explanation and Understanding*. New York: Cornell University Press.

## Kapittel 3

# Lovende pedagogiske tilnærminger i forebygging av alvorlige atferdsproblemer blant barn og unge

Dette kapitlet fokuserer på tre spørsmål av grunnleggende og prinsipiell betydning i utviklingen av mer funksjonelle, resultatframbringende og kostnadseffektive pedagogiske tiltak for forebygging av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer. Det første viktige spørsmålet er: Hva bør det innholdsmessig legges vekt på i pedagogiske tilnærminger til antisosial atferd og alvorlige atferdsproblemer, og hvilke metoder er mest funksjonelle? Det andre spørsmålet som krever overveielse, er: Hvordan skal skoletilbudet til elever i høy risiko for omfattende problematferd organisatorisk sett legges til rette? Forholdet mellom inkluderende og segregerende løsninger vil bli belyst. Det tredje viktige, men sjeldnere stilte spørsmålet er: Hvordan bør pedagogiske tiltak gjennomføres (implementeres) i praksis for å gi best mulig effekt, og hvordan skal vi vite at innsatsen bærer frukt?

### Kjennetegn ved skolebaserte tiltaksmodeller

I den internasjonale fag- og forskningslitteraturen knyttet til atferdsproblematikk er det påfallende lite data om sammenhengene mellom problematferd og læringsbetingelsene i skolen. Mangelfull kunnskap om og forståelse av atferdsproblemenes tilknytning til skolens kontekst fører ifølge Walker mfl. (1995) til at skolen ofte har en tendens til å oppfatte barna og ungdommene slik at de med vilje velger å være antisosiale og opposisjonelle i sin måte å oppføre seg på. I mange tilfeller er imidlertid elever som viser mye og alvorligere former for problematferd på skolen, selv et offer for omstendigheter utenfor deres kontroll. På grunn av eksponering for flere negative eller kaotiske oppvekst- og læringsbetingelser i hjemmet og/eller skolen lærer barn av vanvare et destruktivt og ikke-tilpasningsorientert atferdsmønster. Det kan gi dem livslange problemer. Internasjonale evalueringsstudier har videre vist at de aller fleste tiltakene som både skolen, hjelpeapparatet og rettsvesenet har iverksatt overfor høyrisikobarn og

-unge, som oftest har hatt liten eller ingen virkning (Sørli 2000).

Når det gjelder skolens muligheter og bidrag i forebygging og moderering av alvorlige atferdsproblemer, har imidlertid skolen både i egne og andres øyne vært en undervurdert samarbeidspartner og tiltaksarena (Sørli 2000). Resultater fra nyere studier av tiltak med base i skolen viser at vi løpet av de siste 10–15 årene kom et godt stykke videre, og at det er grunn til betydelig optimisme. Noen skolebaserte tiltak framstår sammen med enkelte familiebaserte behandlingsmodeller<sup>7</sup> som de aller mest lovende av de tiltakene vi i dag kjenner til. Det finnes imidlertid ingen enkle eller kjappe løsninger som virker. Det finnes heller ikke én bestemt tiltaksmodell eller mirakelkur som helt og fullt kan forebygge eller stoppe utvikling av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer.

Skolebaserte tiltaksmodeller for forebygging og moderering av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer kan deles inn i tre hovedtyper (se figuren nedenfor): skole- og klassesentrerte, elevsentrerte og multisentrerte tiltaksmodeller (Sørli 2000). Innenfor hver tiltakskategori er det gjennom kontrollerte studier påvist moderate til betydelige positive effekter av visse typer tiltak.

Vi skal nå gi en kort beskrivelse av disse tre hovedtypene av tiltaksmodeller i skolen. Innholdskomponentene i tiltakene vil i hovedsak bli eksemplifisert i del 2 i veilederen (kapitlene 4–6).

#### *Skole- og klassesentrerte tiltak*

I skole- og klassesentrerte tiltaksmodeller rettes endringsfokuset mot skolemiljøet og/eller lærings- og utviklingsbetingelsene i klasserommet. Ved å endre de kontekstuelle forholdene i skolen forsøker man indirekte å påvirke elevenes atferd og mestring. Slike tiltak kan omtales som økologiske eller kontekstrettede intervensjoner. Det finnes en rekke varianter av skole- og klassesentrerte tiltak. De fleste har både et problemforebyggende og et kompetanseutviklende

<sup>7</sup> *De utrolige årene* (Webster-Stratton-modellen, 3–8 år), Parent Management Training (PMT-O-modellen, 8–12 år) og multisystemisk terapi (MST-modellen, 12–17 år), omtalt i *Spesialpedagogikk* 5/98, 6/99 og 10/02.

## LOVENDE TILTAKSMODELLER MED BASIS I SKOLEN

Skole- og klassesentrerte tiltak	Elevsentrerte tiltak	Multisentrerte tiltak
<b>Skoleomfattende handlingsplan</b> Egen plan for skolens arbeid med å forebygge atferdsproblemer og fremme sosial kompetanse	<b>Sosial kompetanse</b> Programbaserte multiple strategier, klare implementeringskriterier	<b>Multimodale tiltak</b> Bredspektrede tiltak rettet mot modering av flest mulig risikofaktorer
<b>Regler og regelhåndhevelse</b> Få felles og positivt formulerte regler, konsekvente reaksjoner ved regelbrudd	<b>Atferdskorreksjon</b> Systematisk respons på ønsket og uønsket atferd i skole og hjem	<b>Multisystemiske tiltak</b> Miljøovergrepene tiltak med komponenter rettet mot elev, skole og hjem (ev. venner)
<b>Restrukturering av klasseromsundervisningen</b> Proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse, interaktiv undervisning, samarbeidslæring	<b>Spesialundervisning?</b> Høyrisikoelevens utbytte usikkert	

siktemål og legger vekt på proaktive framfor reaktive tiltak. I slike tiltak er det først og fremst skolen som sosial organisasjon og klassen som sosial arena som fokuseres. Skolesentrerte tiltak omfatter hele skolen og samtlige elever og lærere (omtales også som skoleomfattende tiltak). I klassesentrerte tiltak avgrenses intervensjonene til undervisningen og det sosiale samspillet i klasserommet. Slike tiltak omfatter alle elevene og vanligvis alle lærerne som underviser i den eller de aktuelle klassene som tiltaket gjennomføres i. Resultateffektive klassesentrerte tiltak er bredspektrede (multimodale) og impliserer planlagt og systematisk innsats gjerne på flere områder og bruk av ulike strategier eller metoder.

I utlandet er slike tiltaksmodeller prøvd ut og effektivt evaluert både i grunnskoler og i videregående skoler, så vel overfor elever i lav og moderat risiko som i høy risiko for utvikling av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer. I Norge er denne tiltaksformen fortsatt lite utprøvd. Med unntak av Olweus' skoleomfattende program mot mobbing (Olweus 1992; Olweus & Limber 1999) foreligger det ingen evalueringer der effekter og erfaringer med kontekstendrende tiltak i norske skoler er blitt systematisk undersøkt.

Grunnlaget for en kontekstuell tiltakstilnærming til atferdsproblemer i skolen ligger i den forskningsbaserte kunnskapen om at skolefaglig tilkortkomning, mistriivsel, skulking og alvorlige atferdsproblemer (inklusive kriminalitet) er nær tilknyttede problemområder (Sarnecki 1987; Sørli 2000). Kontekstrettede tiltak bygger også på kunnskapen om at mange forhold av sosial, strukturell og organisato-

risk art påvirker og påvirkes av atferden, og at så vel prososial atferd som problematferd ikke kan ses uavhengig av den økologiske konteksten. I skolesammenheng bygger man mer spesifikt på de relativt klare sammenhengene som er påvist mellom skole- og klassekontekstuelle forhold, problematferd og svak sosial og skolefaglig kompetanse (Charlton & Davis (red.) 1993; Sørli & Nordahl 1998). I skole- og klassesentrerte tiltak er ikke de atferdsproblematisk elevene den sentrale målgruppen, men derimot lærere, skoleledere og medelever. Det er fordi de har sentrale roller i og på ulike måter påvirker risikoelevens utvikling og atferd. En tredje begrunnelse er at kontekstendrende tiltak er en inkluderende intervensjonsstrategi som innebærer at man unngår de negative effektene som segregering av vanskelige elever lett kan føre til (se senere i kapittelet).

Skole- og klassesentrerte tiltak framstår generelt som lovende når det gjelder både forebygging og reduksjon av mer og mindre alvorlige atferdsproblemer. De framstår også som lovende intervensjoner i forhold til skolefaglig tilkortkomning, skulk, «drop-out» og mistriivsel. Slike ikke-segregerende tiltak har gjennomgående gitt moderate til betydelige effekter i både barneskolen, ungdomsskolen og den videregående skolen (Sørli 2000). Dette indikerer i et forebyggingsperspektiv at det er mer å hente på å restrukturere læringsmiljøet i skolen enn på å fortsette satsingen på individrettede tiltak. Gottfredson (1990:249) sier det slik:

(...) restructuring the school and classroom environment is more likely to change the students' experi-

ences, behaviors, and attitudes necessary for reducing delinquent behavior than providing more services to individuals.

Fordi det foreløpig er gjennomført få studier av langtidsvirkninger, er det imidlertid usikkert i hvilken grad slike tiltak også er effektive for å forebygge senere alvorlig kriminalitet og rusmisbruk. Tar vi utgangspunkt i at alvorlige og sammensatte atferdsproblemer er et multideterminert fenomen (jf. kapitlene 1 og 2), er det imidlertid grunn til å anta at overfor elever med de mest omfattende og alvorlige atferdsproblemer (identifiserte høyrisikoelever) representerer også kontekstrettede skoletiltak en for smal intervensjonsform.

Et relativt avgrenset, men lovende kontekstrettet tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer relaterer seg til *regler og regelhåndhevelse* i skolen (se kapittel 4). I arbeidet med å fremme positiv elevatferd og et utviklingsfremmende læringsmiljø i skolen har en rekke barne- og ungdomsskoler, blant annet på vestkysten av USA og i Canada, meget gode erfaringer med etablering av klare fellesregler og konsistent regelhåndhevelse (Taylor-Greene mfl. 1997; Todd mfl. 1998). Grunnlaget for denne innfallsvinkelen ligger blant annet i forskning som viser at svært mange skoler opererer med et mylder av mer eller mindre tydelige regler, som i ulik grad og med høyst varierende effekt blir håndhevet av lærerne.

Utvikling og implementering av en *skoleomfattende handlingsplan* framstår også som et lovende tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer (se kapittel 5). Det er ingen tvil om at innsatsviljen er stor, og at det brukes mye penger, tid og krefter på atferdsproblematikk i norske skoler. Men innsatsen synes ofte å være fragmentert, lite strukturert, lite proaktiv, svakt forankret i teori og empiri og i for stor grad avhengig av enkeltlæreres initiativ og innsats. En viktig forutsetning for at skole- og klassesentrerte tiltak skal gi positive effekter, er imidlertid at de i tillegg til å være bredspektrede også må være empiribaserte og godt forankret i lærerkollegiet. Ved å formulere en skoleomfattende handlingsplan har man erfart at den enkelte skole lettere og i større grad kan få til et mer helhetlig, koordinert, planlagt, forpliktende og kunnskapsbasert utviklingsarbeid. Skolene kan alternativt velge å satse på programstyrt utviklingsarbeid, som tar utgangspunkt i allerede utprøvde og effektevaluerte programmer for skoleomfattende arbeid med forebygging og moderering av alvorlige atferdsproblemer. I slike programmer baseres arbeidet på at man følger et bestemt opplegg og

en bestemt struktur eller mal, ofte utformet som en manual med ferdigprodusert metodemateriell. Det finnes flere eksempler på skoleomfattende programmer med dokumenterte positive effekter med hensyn til både sosial kompetanseutvikling og forebygging og redusering av alvorlige atferdsproblemer. Av plassmangel gir vi ikke konkrete eksempler på skoleomfattende programmer i denne veilederen, men både Ogden (2001) og Sørli (2000) beskriver flere lovende programmer.

Når det gjelder klassesentrerte tiltak, framstår *restrukturering av klasseromsundervisning* med vekt på proaktiv (og relasjonsorientert) klasseledelse i kombinasjon med interaktiv undervisning og samarbeidslæring som et av de mest lovende innsatsområdene. Denne kombinasjonen er i flere studier påvist å ha signifikante og betydelige positive effekter både på alvorlig problematferd i skolen, på skolesvake og atferdsproblematiske elevers tilknytning til og trivsel på skolen og på deres forventninger og aspirasjoner til videre skolegang (om enn ikke på deres karakternivå) (Hawkins mfl. 1988). Også i multisentrerte tiltak rettet spesifikt mot identifiserte høyrisikoelever i ordinær skole har slike tredelte og klassekontekstuelt rettede tiltak vist seg å være en viktig og virkningsfull komponent (Hawkins mfl. 1992; O'Donnell mfl. 1995).

Proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse innebærer at det i klasserommet etableres læringsbetingelser som fremmer positiv og prososial elevatferd og positive relasjoner mellom elever og lærere, og som minsker forstyrrelser av aktivitetene i klasserommet (se kapittel 5). Interaktiv undervisning er en dokumentert resultateffektiv undervisningsmetode basert på antakelsen om at langt de fleste elever, også elever med alvorlige atferds- og mestringsproblemer, kan og vil utvikle de nødvendige ferdigheter og kunnskaper for å lykkes i klasserommet dersom læringsbetingelsene og undervisningen er god (Cummings mfl. 1982; Hawkins mfl. 1988 og 1992). Et sentralt element i interaktiv undervisning er at elevene skal mestre spesifiserte læringsmål før de fortsetter med mer avanserte oppgaver. Denne metoden krever også at elevenes arbeidsoppgaver differensieres i samsvar med individuelle behov og ferdigheter. Den interaktive undervisningsmetoden innebærer at lærerens vurderinger av elevenes faglige prestasjoner i løpet av skoleåret bestemmes av den enkelte elevs mestring og framgang siden forrige vurdering, og ikke ved sammenligninger med andre elever i klassen. Metoden krever også at læreren hyppig kontrollerer at elevene har forstått det fagstoffet som er blitt presentert.

Samarbeidslæring er en undervisningsmetode som har vist seg å være mer effektiv enn tradisjonelle undervisningsmetoder, både for forbedring av karakterer, for utvikling av fellesskap blant elevene i en klasse (på tvers av kulturell bakgrunn) og for bedret trivsel og tilknytning til skolen (Slavin 1991). Resultateffektiv samarbeidslæring innebærer at elevene i klassen deles inn i små heterogene grupper som læringspartnere. Elever med ulik bakgrunn og ulike evner jobber sammen for å løse oppgaver. Lærerne gir feedback på arbeidsprosessen og vurdering av skolefaglig prestasjoner til gruppen som helhet. For å oppnå gode vurderinger og resultater erfarer elevene dermed at de er avhengige av hverandre, og at alle gjør en innsats.

#### *Elevsentrerte tiltak*

Den eldste og mest brukte tiltaksmodellen er elevsentrerte tiltak. Dette er en intervensjonsform der endringsfokuset legges på eleven (det individuelle nivå). Det innebærer at man jobber direkte med eleven og via ulike strategier eller metoder forsøker å påvirke hans eller hennes atferd og mestring. Slike tiltak bygger på antakelsen om at problematferd først og fremst er et lært fenomen. Selv om problematferden skulle skyldes en nevrobiologisk svakhet eller svikt, regnes ikke den medfødte sårbarheten som irreparabel (dvs. som umulig å forandre, moderere eller kompensere for). Å vise problematferd er en måte å oppføre seg på som eleven har erfart som en funksjonell og relevant måte å agere eller reagere på (f.eks. når han eller hun føler at selvverdet, eienheter, status, ønsker eller behov er truet eller ikke imøtekommet). Ved å være sint nok lenge nok har eleven kanskje opplevd at foreldrene til slutt gir etter, og eleven får det som han eller hun vil. Ved å ikke gjøre som læreren ber om, har eleven kanskje opplevd beundring og muntre kommentarer fra medelevene.

Av de elevsentrerte tiltakene framstår *atferdskorreksjon* som et av de mest lovende. Slike tiltak er brukt med hell både i grunnskoler og i videregående skoler. Atferdskorrigerende strategier kan benyttes både på klassenivå og gruppenivå og overfor enkelt-elever (se kapittel 6). Atferdskorreksjon innebærer at lærerne systematisk og på avtalte måter gir positiv respons (oppmuntring, ros, belønning) på elevers prososiale og tilpasningsorienterte skoleatferd. Metoden innebærer også at lærere konsekvent og på avtalte måter reagerer på problematferd i skolen. Det er vel dokumentert at atferdskorrigerende strategier gjennomgående er meget effektive, også overfor

eldre høyrisikoelever (Sørli 2000). Kognitivt atferdsrettede tiltak, som *sosial kompetanseutvikling i skolen*, framstår også som lovende elevsentrerte tiltak. Ikke all sosialt kompetansefremmende innsats fører imidlertid fram. Dersom sosial kompetanseutvikling i skolen skal få påviselige positive virkninger, må det arbeides planmessig og systematisk (se kapittel 5).

Det er gjennomgående påvist moderate effekter av skolebaserte tiltak for fremming av sosial kompetanse blant elever i lav til moderat risiko for utvikling av alvorlige atferdsproblemer. Moderate effekter av slike programmer er oppnådd både når de er organisert som klassetiltak rettet mot alle elever, og som gruppetiltak, så vel i grunnskoler som i videregående skoler. Men sosiale kompetansestyrkingstiltak alene overfor identifiserte høyrisikoelever synes å være for smalsporet til å ha noen særlig effekt. En kombinasjon av systematisk atferdskorreksjon og sosial kompetanseutvikling har derimot vist seg å ha dobbelt så stor totaleffekt som atferdskorreksjon alene, og fire ganger så stor effekt som ikke-atferdsrettede skoletiltak (f.eks. veiledning, gruppesamtaler, undervisning, informasjon) (Durlak & Wells 1994). Konkrete eksempler på sosiale kompetanseutviklingstiltak organisert på klasse- og gruppenivå er for øvrig beskrevet i Ogden (2001), Sørli (2000) og i Rapport 2000 om vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse (se aktuelle lenker i slutten av kapittelet).

Det er liten tvil om at det er en funksjonell og statistisk signifikant sammenheng mellom alvorlige atferdsproblemer og lave skolefaglige prestasjoner. Imidlertid er det betydelig usikkert om *spesialundervisning* i tradisjonell forstand (dvs. ekstra hjelp og støtte vanligvis i basisfagene norsk, engelsk eller matematikk) har noen forebyggende effekt på atferdsproblemer. Det er også tvil om individuelt tilpasset skolefaglig opplæring har modererende effekt på utagerende og antisosiale atferdsmønstre blant høyrisikoelever (Nordisk Ministerråd / Ogden 1999; Sørli 2000). Ca. 25 % av elevene som får spesialundervisning på ungdomstrinnet, har ifølge Skårbrevik (1996) moderate til alvorlige atferdsproblemer. På barnetrinnet, mellomtrinnet og videregående trinn utgjør denne elevgruppen ca. 19–20 % av spesialundervisningselevne.

Hovedårsaken til usikkerheten om elevers utbytte av spesialpedagogiske støttetiltak er at vi i Norge i stor grad mangler evalueringstudier av spesialundervisningens effekter. Når det gjelder høyrisikoelevers utbytte av slike pedagogiske støttetiltak,

foreligger det per dato ingen norske forskningsresultater. Resultater fra internasjonale studier av ulike problemgruppers utbytte av forskjellige typer spesialundervisningstilbud er tvetydige (Kavale 1990). Det empiriske grunnlaget for spesialundervisning i norsk skole står således i et oppsiktsvekkende og bekymringsfullt misforhold til den store ressursbruken og den utbredte anvendelsen av slike tiltak. Internasjonale forskningsresultater tyder imidlertid på at spesialundervisning gitt alene trolig har begrensede atferdsmodererende effekter. Før dette er blitt eksplisitt undersøkt i vårt land, kan sikre konklusjoner likevel ikke trekkes. Det er likevel liten tvil om at relativt mange høyrisikoelever trenger særskilt tilrettelagt fagopplæring, og følgelig bør trolig spesialundervisning inngå som én av flere tiltakskomponenter. Hva som eventuelt bør vektlegges, og hvordan slik individuelt tilpasset opplæring best bør organiseres, trenger vi mer forskningsbasert kunnskap om. Kapittel 6 gir noen forslag til videre drøfting av hvordan spesialundervisningen kan legges rette for i større grad å imøtekomme også risikoevenes skolefaglige problemer.

#### *Multisentrerte tiltak*

Både ut fra foreliggende tiltaksforskning og kunnskap om atferdsproblemers komplekse natur er det grunnlag for å peke på at kombinasjonen av bredspektrede (multimodale) og miljøovergripende tiltak (multisentrerte tiltak) nøye tilpasset den enkelte høyrisikoelevs behov og situasjon er det aller mest lovende tiltaket vi kjenner til i dag (Sørli 2000). I skolesammenheng er imidlertid dette en tiltaksform som vi foreløpig har relativt lite erfaring med. De første effektstudiene fra multisentrerte skoletiltak ble publisert på 1990-tallet. Derimot er det godt dokumentert at multisentrerte tiltak med basis i familien kan gi betydelige effekter både på kort og lang sikt (Henggeler mfl. 1992 og 1998; Patterson mfl. 1993; Webster-Stratton 1997). En myndiggjørende, støttende, problemløsende og kompetansefremmende strategi som tar hensyn til foreldres bekymring, mestring og oppdragelsesutfordringer, framstår i høyrisikotilfellene som en essensiell resultatframbringende tiltakskomponent. Det er også klare indikasjoner på at multisentrerte tiltak med basis i familien signifikant bidrar til mer funksjonelt samarbeid mellom skole og hjem og reduserte atferdsproblemer i skolen blant høyrisikoelever i 12–17-årsalderen (Sørli & Ogden, 2003). Faggruppen kjenner ikke til noen norske evalueringer av multisentrerte tiltak med basis i skolen.

Multisentrerte tiltaksmodeller er en blanding av de to ovennevnte tiltaksmodellene (elevsentrerte og skole- og klassekontekstuelle tiltak), men er også en utvidelse av dem. Slike tiltak krever vanligvis tverrfaglig innsats og tverretattlig ressursamordning. Endringsfokus er både på den enkelte høyrisikoelev, skolen og klassen *og* på hjemmet. I flere tilfeller arbeider man også med elevens antisosiale vennereks utenfor skolen. Tiltakskomponentene i slike kombinasjonstiltak utformes på et empirisk grunnlag, slik at man i størst mulig grad kan influere på de risikofaktorene som bidrar til opprettholdelse og utvikling av alvorlige atferdsproblemer. Tiltakene rettes først og fremst mot moderering av risikofaktorer og styrking av beskyttende faktorer i de aktuelle elevens sentrale oppvekstarenaer, hjem og skole.

Multisentrerte tiltak er en intens og ofte kostnads-krevende intervensjonsform der de ulike delkomponentene skreddersys i det enkelte tilfelle. I slike skolebaserte tiltak er det påvist fra moderate til betydelige positive effekter i forhold til identifiserte hjemmeboende høyrisikoelever som går i ordinær eller alternativ skole. De oppnådde effektene ser ut til å være uavhengige av både elevens alder, kjønn, sosial status og familiære bakgrunn. Det bør understrekes at multisentrerte tiltak er å betrakte som *høyterskeltilbud* som kun anbefales iverksatt overfor de aller vanskeligste og mest risikoutsatte elevene i skolen. Dette er altså ikke en intervensjonsform som egner seg overfor elever i lav til moderat risiko for utvikling av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer. Slike intensive, miljøovergripende og ressurskrevende tiltak egner seg heller ikke særlig godt for å oppnå skoleomfattende endringer. I slike tilfeller er bredspektrede elevsentrerte og konteksttendrende tiltaksmodeller mer hensiktsmessige. Konkrete eksempler på multisentrerte skoletiltak er nærmere beskrevet i Ogden (2001) og Sørli (2000).

Hittil i kapittelet har vi beskrevet innholdsmessige kjennetegn ved lovende pedagogiske tilnærminger til alvorlige og sammensatte atferdsproblemer blant barn og unge. Dette er kunnskap som faggruppen mener det er essensielt å bygge på dersom man skal lykkes med å utvikle mer resultateffektive tiltak også i den norske skolen. Internasjonal tiltaksforskning har imidlertid vist at virkningsfulle skoletiltak også har andre avgjørende kjennetegn, og som det følgelig er viktig å ta hensyn til i det videre utviklingsarbeidet i skolen. Organiseringsform, implementering, tiltaksintegritet, kompetanseutvikling og effektevaluering blir viktige suksessfaktorer i denne sammenheng.

## Segregerende og inkluderende opplegg innenfor ordinærskolen

Segregerende opplegg er den organiseringsformen som historisk sett har vært mest brukt overfor atferdsvanskelige elever i skolen. Selv om inkluderende opplegg benyttes i større grad i dag enn tidligere, og vi i Norge har en uttalt målsetting om en inkluderende skole, har segregering i ulike former fortsatt stor gjennomslagskraft i skolen. Sett fra flertallets perspektiv framstår gjerne det å fjerne uromomentet fra klassen eller skolen av lett forståelige grunner som den mest fornuftige løsningen. Men er det segregerte eller inkluderte opplæringstilbud som vil gi best måloppnåelse dersom forebygging av alvorlige atferdsproblemer er målet, og høyrisikoelevens behov legges til grunn for valg av organisatorisk løsning? Forskning der man eksplisitt har undersøkt og sammenlignet hvilke og hvor store effekter som er oppnådd i skoleopplegg med ulik organisatorisk utforming, kan gi oss noen svar. Metaanalyser, som sammenholder oppnådde effekter på tvers av en rekke evalueringstudier i ulike land og kontekster, er her av særlig interesse.

I en metaanalyse av 145 voldsförebyggende skoletiltak i engelskspråklige land (Wilson 2000) sammenlignet man oppnådde resultater i ulike organisatoriske tiltak for høyrisikoelever i ordinære skoler. Disse organisatoriske ordningene ble sammenlignet:

- 1 Én-til-én-opplegg, der atferdsvanskelige elever ble gitt et individuelt skoletilbud atskilt fra sin ordinære klasse.
- 2 Gruppetilbud, der et mindre antall atferdsvanskelige elever fikk all sin undervisning atskilt fra medelevene. Slike tilbud omtales hos oss gjerne som miljøgrupper, APO-klasser, firer- eller åttergrupper, TO-grupper (tilpasset opplæring i gruppe), forberedende grunnkurs, BTG-klasser (bedre tilpasset grunnskoleopplæring), prosjekt-klasser eller alternative klasser.
- 3 I-klassen-opplegg, der atferdsvanskelige elever ble gitt et individuelt tilpasset opplegg innenfor rammen av den ordinære klassen.
- 4 Skoleomfattende opplegg, der hele skolen var involvert i opplegget eller intervensjonen.

Wilson konkluderte med at skoleinternt organiserte smågruppetiltak for atferdsvanskelige elever kan ha

moderat positive effekter på aggressiv og forstyrrende atferd i skolen, gitt at tiltakene er evidensbaserte og bredspektrede, og de ansatte er faglig godt kvalifiserte. Effektene av individuelle «pull-out»-tiltak var imidlertid noe større og mer gjennomgående på tvers av studier enn i smågruppetiltak. Forutsetningene for at individuell segregasjon skal ha effekt, er at det legges sterk vekt på både tilpasset fagundervisning, sosial ferdighetstrening og systematisk atferdskorreksjon. Enkelte skoleomfattende tiltak hadde også effekt, men effektene var her signifikante bare for risikoelever over 13 år. En mulig forklaring på det er at skolen har en mer framtrædende rolle i eldre barns liv, mens yngre barn kanskje ikke i samme grad legger merke til eller påvirkes av endringer i skolemiljøet generelt. I-klassen-opplegg syntes ikke i samme grad å kunne bidra til store endringer i høyrisikoelevens atferd. Wilson konkluderte også med at tiltak drevet av velutdannede lærere og spesialpedagoger hadde betydelig større effekt enn tiltak drevet av ufaglærte, uerfarne lærere eller forskere. Hvorvidt resultater fra denne metastudien og studier fra andre land har gyldighet også i den nordiske skolekonteksten, er noe usikkert, blant annet på grunn av ulikheter i skolestrukturen.

I Norge finnes det svært få forskningsstudier der man har undersøkt og vurdert skoleinterne gruppetilbud. Vi vet følgelig lite både om elevenes utbytte, det faglige innholdet, hvem som arbeider i slike tiltak, og hvordan tilbudene legges til rette. Ut fra de begrensede dataene og beskrivelsene som foreligger (Nordahl & Overland 1998; Markussen 2000; Birkemo 2001), tyder det imidlertid på at kvaliteten på og effektene av skoleinterne smågruppetiltak i Norge er høyst varierende – og i flere tilfeller kritikkverdige. I Birkemos nylig publiserte studie kom det fram blant annet at karakternivået til elever i smågruppebaserte tiltak, sammenlignet med elever i vanlige klasser og målt over en toårsperiode, faktisk ble dårligere. Man fant også at smågruppeelevens selvpoppfatning ble mer negativ i løpet av skoleåret, mens den bedret seg i løpet av sommerferien. Tilsvarende svingninger ble ikke registrert hos elever i inkluderende settinger. I hvilken grad studien innbefatter elever med alvorlige atferdsproblemer, og om deres utbytte eventuelt er annerledes enn andre elevens utbytte, er imidlertid ikke spesifisert. Det finnes for øvrig ingen norske studier der effektene av individuelle opplegg for elever med mer eller mindre alvorlige atferdsproblemer er blitt eksplisitt undersøkt på forskningsmessig holdbare måter.

Hvor mange elever som årlig skilles ut i skolein-

ternt segregerte opplæringsstilbud, har man ikke full oversikt over, men ut fra Læringscenterets opplysninger (Tilstandsrapport 2001) er 2000–3000 grunnskoleelever trolig et rimelig estimat. En god del av dem må antas å være skilt ut på grunn av uønsket atferd. Hvor mange elever som gis individuell eller gruppeorganisert opplæring i den videregående skolen i Norge, har faggruppen ikke klart å framskaffe opplysninger om.

Resultatene fra voldsforebyggende skoletiltak i engelskspråklige land (Wilson 2000) tyder altså på at overfor høyrisikoelever kan enkelte skoleomfattende og segregerte opplegg innenfor ordinærskolen være mer virksomme enn individuelt tilpasset opplæring i ordinær klasse. Men fordi det er flere hull i den forskningsbaserte kunnskapen vi i dag har, kan sikre konklusjoner foreløpig ikke trekkes. Resultatene fra denne og andre studier viser blant annet at spørsmålet om organisering ikke kan løsrives fra innholdet i tiltakene, eller fra kompetansen til dem som underviser atferdsvanskelige elever. Hvorvidt det kan oppnås bedre resultater i individrettede i-klassen-opplegg dersom en spesialpedagog har hovedansvaret i stedet for en allmennutdannet lærer, er eksempel på et ubesvart spørsmål. Likeledes vet vi ikke om kombinasjoner av inkluderende og segregerte opplegg kan gi andre og bedre resultater enn segregerte opplegg alene.

## Gruppeorganiserte tiltak utenfor ordinærskolen

Om segregerte tiltak organisert utenfor ordinærskolen kanskje har andre eller større effekter enn segregerte tiltak organisert innenfor ordinærskolen, er også et spørsmål som trenger nærmere avklaring. Det å plassere eller gi atferdsvanskelige elever et opplæringsstilbud i egne lokaliteter, der de både sosialt og fysisk er helt atskilt fra sin ordinære skole, klasse og prososiale medelever, blir relativt lite benyttet i Norge. For å besvare spørsmålet om slike ekskluderende tiltak kan ha positive effekter på antisosial atferd og forebygge alvorlige atferdsproblemer blant høyrisikoungdom, gir vi i det følgende en kort oppsummering av hva norsk og internasjonal forskning viser. For nærmere beskrivelser av denne

forskningen henviser vi til veilederen for skoleeiere og skoleledere.

Å gi opplæring til elever med omfattende atferds- og mestringsproblemer i form av et segregert gruppetilbud organisert utenfor normalskolen (f.eks. alternative skoler, offentlig og privat dagplassering, institusjonsplassering) kan praktisk og økonomisk sett lett framstå som en fornuftig løsning, men det er empirisk grunnlag for å advare både mot varierende og usikre korttidseffekter og mot mange tilfeller av påviste negative og skadelige langtidseffekter. Segregerte tiltak utenfor barns og unges normale oppvekst- og opplæringsarenaer, som eksklusivt gir tilbud til *homogene* grupper av elever med store problemer, synes generelt å være en meget risikofylt strategi å satse på.

Både nordiske og amerikanske studier<sup>8</sup> indikerer at enkelte alternative skoler<sup>9</sup>, i hvert fall på kort sikt og i noen grad, kan representere et trivselsfremmende og atferdsmodererende skoletilbud for enkelte elever med relativt betydelige atferds- og mestringsproblemer. Men det er også påvist at omkostningene av flere slike tiltak (særlig på lengre sikt) kan være meget uheldige både for de elevene det gjelder, og for omgivelsene. Internasjonalt er det vel dokumentert at det å segregere problembelastede barn og unge fra sine normale omgivelser for å gi dem et smågruppebasert opplærings- eller behandlingstilbud i mange tilfeller kan resultere i eskalering og alvorligere atferdsavvik (Sørli 2000; Andreassen 2003). I amerikanske evalueringsstudier er det påvist betydelige negative effekter i enkelte typer alternative skoler, det vil si at de har bidratt til økte og mer alvorlige atferdsproblemer og sosial tilkorting hos høyrisikoungdom. Både norske og danske undersøkelser tyder for øvrig på at alternative skoletilbud generelt sett i liten grad bidrar til økt skolefaglig utbytte, redusert rusmisbruk og videre skolegang. Forskningen indikerer at alternative skoletilbud er dårlig egnet både for elever med etablert rusmisbruk og alvorlig kriminalitet, for psykiatrisk behandlingstrengende og for psykisk utviklingshemmede elever. Avgjørende kjennetegn ved resultatframbringende alternative skoler synes å være at skoletilbudet er frivillig, at gruppesammensetningen er heterogen, at opplæringen er individuelt tilpasset,

<sup>8</sup> For eksempel Reilly & Reilly 1989; Sørli 1991; Melby & Tveit 1994; Raywid 1994; Cox mfl. 1995; Byderup mfl. 2002; Ulleberg 2000.

<sup>9</sup> Alternative skoler er segregerte sosialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med moderate til relativt store atferdsvansker, skolefaglige mestringsproblemer og motivasjonsproblemer. I noen grad dreier det seg også om elever som har psykiske problemer, og som mobbes eller unngår kontakt med andre. Elevene bor hjemme, og de får frivillige dagtilbud i lokalmiljøet (Sørli 1991).

og at det opereres med en utvidet lærerrolle. Andre kjennetegn av avgjørende betydning er sterk vekt på individuell oppfølging, positive relasjoner mellom elev og lærer og sosial kompetanseutvikling, samt målrettet samarbeid med foreldrene og lokalmiljøet.

Faggruppen anbefaler på forskningsmessig grunnlag at segregering av utfordrende elever i form av smågruppetiltak organisert utenfor skolen bør benyttes med betydelig større forsiktighet og tilbakeholdenhet enn man hittil har gjort. Noen svært få elever har så omfattende atferds- og motivasjonsproblemer og så stort behov for omsorg, struktur, skjerming og sosial kontroll at det ordinære skolemiljøet neppe kan innrettes på en slik måte at det i tilstrekkelig grad kan imøtekomme disse elevenes behov. I slike marginale tilfeller bør det også i framtiden være rom for å tilby segregert opplæring i en alternativ skole eller klinisk behandling med opplæring i institusjonsskoler – under forutsetning av høy kvalitet på slike tilbud.

For i noen grad å kunne minimalisere farene for negative effekter og ringvirkninger av slike segregerte opplæringstilbud, anbefaler faggruppen samtidig

- a at forutsetninger for og kjennetegn ved resultatframbringende alternative skoletilbud tas til følge
- b økt bruk av kombinasjoner av tilpasset opplæring i ordinær klasse, alternativ skole og/eller arbeidslivsrelatert praksis
- c økt bruk av kortere opplæringsperioder i alternativ skole for å gi så vel den aktuelle eleven som ordinærskolen en tiltrengt «pustepause»

Slike «pustepauser» bør forplikte normalskolen til aktivt å restrukturere og styrke sitt tilbud slik at eleven etter oppholdet i en segregert skoleenhet kan tilbys et mer funksjonelt og inkluderende opplærings-tilbud i hjemmeskolen.

I en inkluderende skole som den norske står og faller de segregerte opplæringstilbudenes eksistensberettigelse med deres evne til å oppnå påviselige positive endringer i elevenes atferd, skolefaglige mestring og prososiale fungering. Det er derfor nødvendig at skolepolitiske myndigheter og skoleeiere er i stand til å skille mellom gode og dårlige segregerte skoleopplegg. Faggruppen anbefaler derfor også bedre kvalitetssikring og kontroll med segregerte opplæringstilbud. Verken nyetablering eller videreføring av kvalitativt og resultatmessig dårlige skoletilbud bør aksepteres. At mange atferdsvanskelige elever synes å trives godt i segregerte tilbud og alternative skoler, er ikke et tilstrekkelig argument

for å opprette eller opprettholde slike tilbud. Trivsel er heller ikke en tilstrekkelig resultatindikator i vurderinger av elevenes utbytte eller tiltakenes kvalitet og effekt.

## Evaluering, veiledning og kompetanseutvikling

Mye tyder på at vi hittil har undervurdert betydningen både av effektevalueringer, skolens veiledningsbehov og de kompetansemessige forutsetningene for differensierte og virksomme skoletiltak i forebygging og takling av alvorlige atferdsproblemer (Sørli 2000). Det kan med andre ord ikke forventes at forebygging og takling av alvorlige atferdsproblemer i skolen er en utfordring og oppgave som den enkelte skole eller pedagog skal klare helt uten faglig hjelp, støtte, tilbakemelding eller ekstra ressurser.

Studier av effektiv forebygging og moderering av alvorlige atferdsproblemer viser at dette er en form for virksomhet som *forutsetter høy kompetanse* både hos dem som utformer tiltakene, og hos dem som har det praktiske ansvaret for gjennomføringen. De aller fleste skoletiltak der positive effekter er dokumentert, kjennetegnes av at man har tatt eksplisitt hensyn til at dette er en komplisert oppgave der lærere og skoleledere trenger større kompetanse, i tillegg til veiledning, oppfølging og relevant tilbakemelding på om innsatsen bærer frukt. Erfaringene viser også som tidligere nevnt i kapitlet at det praktiskpedagogiske arbeidet med høyrisikoelever ikke bør overlates til uerfarne eller svakt kvalifisert skolepersonell (selv om de er aldri så interesserte i utfordrende elever). Faggruppen tilføyer at det daglige arbeidet med de mest utagerende og antisosiale elevene i skolen heller ikke bør overlates til de mest slitne, ettergivende og autoritære lærerne, ei heller til lærere som selv befinner seg i en sårbar eller belastet livssituasjon (se kapittel 6).

Internasjonale erfaringer viser videre at *ekstern faglig støtte og jevnlig feedback* til lærere fra fagfolk med bred innsikt i og kunnskap på atferdsfeltet, bidrar både til å lette arbeidet og til å sikre den nødvendige kvalitet på arbeidet med forebygging av alvorlige atferdsproblemer i skolen (Sørli 2000). De mest lovende skolebaserte tiltakene er utviklet i et nært samarbeid mellom forskere og pedagoger. Typisk for slike tiltak er at pedagogene har hatt ansvaret for den praktiske gjennomføringen, mens forskerne har hatt ansvaret for selve utformingen og det faglig kvalitetssikrende ansvaret for tiltakene, samt

for evalueringen av tiltakene. Skolerådgivere (ev. i samarbeid med forskere) har fungert som veiledende støttespillere i utprøvnings- og implementeringsprosessen, og har hatt ansvar for egne kompetanseutviklende opplegg. Skoleledelsen har gjerne hatt det primære ansvaret for å sikre nødvendige ressurser og funksjonell ressursforvaltning i skolen, og for å legge til rette for en mest mulig smidig innpassing av tiltaket i skolens daglige drift og øvrige oppgaver. For å komme videre i utviklingen og etableringen av mer virksomme skoletiltak i Norge må det altså tas hensyn til pedagogenes behov for innovasjonsrettet veiledning og kunnskapsstyring når det gjelder både alvorlige atferdsproblemer blant barn og unge og systematisk tiltaksarbeid.

Flere tusen norske barn og familier blir hvert år – og gjerne over mange år – eksponert for ulike typer hjelpe- og opplæringstiltak fra det offentlige. Skoleverket, barnevernet, barne- og ungdomspsykiatrien og kriminal- og rusmiddelomsorgen bruker årlig flere titalls milliarder på tiltak bare overfor barn og unge med alvorlige atferdsproblemer. En overveldende majoritet av de tiltakene som iverksettes i Norge, blir imidlertid aldri evaluert, med hensyn til verken resultatoppgåelse eller kostnadseffektivitet. Internasjonale erfaringer viser imidlertid klart at *forskningsbasert tiltaksutvikling* og *systematisk modellutvikling* er kritiske innsatsfaktorer dersom man skal kunne komme fram til mer virkningsfulle måter å forebygge alvorlige atferdsproblemer blant barn og unge på (Sørli 2000).

Den tilnærmet totale mangelen på *effektstudier* her i landet innebærer at vi vet svært lite om de tiltakene og ressursene vi setter inn, er bortkastede eller til reell hjelp og støtte. Som i mange andre vestlige land representerer de største utfordringene for utvikling av mer virksomme tiltak i Norge neppe verken mangel på politisk vilje, liten faglig interesse eller svak nasjonal økonomi. De aktuelle fagfeltenes interesse, kapasitet og vilje til å endre gjeldende praksis og utvikle resultatgivende tiltak vet vi imidlertid lite om. I denne sammenheng synes altså ett av hovedproblemene å være at tiltak, programmer og prosjekter iverksettes uten at det stilles spørsmål ved kvaliteten eller undersøkes om innsatsen har noen effekt.

Tiltaksutviklingen i skoleverket kan derfor se ut til å være basert mer på «la de tusen blomster (prosjekter) blomstre»-filosofien enn på teoretisk og empirisk basert kunnskap om alvorlige atferdsproblemer og virksomme intervensjonsstrategier. Uten større åpenhet om og kritisk vurdering av ressurs-

bruk og effekter av pedagogisk innsats overfor elever med alvorlige atferds- og mestringsproblemer kan man vanskelig komme fram til mer virksomme forebyggende skolebaserte tiltak – og kan vanskelig tilby disse elevene den opplæring og støtte de har behov for og krav på.

#### *Høy implementeringsgrad og tiltaksintegritet – forutsetninger for positiv effekt*

Hvor godt et tiltak i praksis blir gjennomført, har også vist seg å ha signifikant betydning for hvilke effekter som oppnås. Dårlig funderte og planlagte tiltak er ofte blitt framhevet som en forklaring på hvorfor positive effekter av innsatsen i svært mange tilfeller ikke har latt seg påvise (Matt & Cook 1994). Både i enkeltstudier og i flere metaanalyser er det dessuten vist at i tiltak og behandling der det har vært problemer med å gjennomføre de intenderte intervensjonene i tråd med modellplanen, er det oppnådd mindre effekter enn der man ikke har hatt slike problemer. Det er derfor mulig at tiltaksmodeller kan ha blitt avvist som ineffektive når man i realiteten har mislyktes, fordi tiltaket egentlig aldri ble gjennomført på en fullstendig måte. Lav tiltaksintegritet (at man i den praktiske utprøvingen avviker fra eller drifter bort fra den opprinnelige tiltaksmodellen) og lav implementeringsgrad (bare delvis eller halvveis gjennomføring av tiltaket) har faktisk også vist seg å kunne bidra til forverring av atferdsproblemer (Gottfredson 1990; Durlak 1995; Lipsey & Wilson 1998).

Dersom man gjennom tiltak i skolen skal kunne oppnå positive effekter i forebygging og redusering av alvorlige atferdsproblemer, er det altså helt avgjørende å tilstrebe både *høy tiltaksintegritet* og *høy implementeringsgrad*. Denne kunnskapen impliserer at ikke bare innholdskomponentene og den organisatoriske tilretteleggingen, men også den praktiske og metodiske gjennomføringen av tiltak i skolen må planlegges godt på forhånd, og eksplisitt forankres i skolen som system. En egen *implementeringsplan* for det pedagogiske tiltaks- og utviklingsarbeidet bør derfor alltid utvikles.

Implementeringsplaner kan vanskelig standardiseres, men faggruppen foreslår at det i en slik plan blant annet kommer fram hvor lang tid tiltaket skal strekke seg over (oppstart og avslutning), antall timer i uken eller måneden, hvor store ressurser som skal avsettes, hvordan tiltaksarbeidet skal innpasses i skolens øvrige drift og oppgaver, hvem som vil bli berørt, og hvem som er ansvarlig for hvilke oppgaver. Dersom tiltaket består av flere innsatskompo-

ninger, bør det også komme fram når og i hvilken rekkefølge de ulike delkomponentene skal introduseres. Implementeringsplanen skal dessuten vise tydelig hvilke metoder og innovative prinsipper som tiltaksmodellen baseres på, samt hvordan man praktisk vil gå fram for å undersøke og sikre at disse metodene og prinsippene blir fulgt. Likeledes bør det komme klart fram hvordan skolen og de involverte lærerne skal sikres nødvendig kunnskapsutvikling, prosessveiledning, oppfølging og støtte. Det er også vesentlig at man på forhånd er forberedt på, har tenkt igjennom og skisserer mulige faktorer og situasjoner i og utenfor skolen som kan hindre gjennomføringen av tiltaket (f.eks. at en sentral lærer blir syk), og hvordan man i så fall vil takle eller forsøke å omgå slike hindringsfaktorer. I planen bør det også legges inn særskilte stopp-punkter underveis, slik at man i fellesskap kan få drøftet utviklingen i implemente-

ringsprosessen og graden av måloppnåelse, og fatte beslutninger om eventuelle kursjusteringer.

*Aktuelle lenker:*

<http://odin.dep.no/ufd/>

Klikk på «Rapporter», velg «Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse»

<http://lom.ls.no>

Klikk på «Læringsressurser», velg «sosial kompetanse»

[www.forebygging.no](http://www.forebygging.no)

Samtaler med Mari-Anne Sørli om lovende skoletiltak i forebygging og takling av alvorlige atferdsproblemer (videosuttene 2 og 3)

## Referanser

- Andreassen, T. (2003): *Ungdom og institusjonsbehandling – hva sier forskningen?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Birkeland, A. (2002): *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Unipub forlag.
- Birkemo, A. (2001): *Hva er en god skole*. Rapport 1. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitet i Oslo.
- Bryderup, I.M., Madsen B. & Perthou, A.S. (2002): *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Charlton, T. & Davis, K. (red.) (1993): *Managing misbehaviour in schools* (2<sup>nd</sup> ed.). London / New York: Routledge.
- Cox, S.M., Davidson, W.S. & Bynum, T.S. (1995): A meta-analytic assessment of delinquency-related outcomes of alternative education programs. *Crime & delinquency*, 2 (41), 219–234.
- Cummings, C., Barber, C. & Cuervo, A.G. (1982): *School enhancement research and demonstration project. Methods and instructions. Teacher's manual (secondary)*. Washington, DC: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Department of Justice.
- Durlak, J.A. (1995): *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Durlak, J.A. & Wells, A. (1994): *An evaluation of secondary prevention mental health programs for children and adolescents*. Paper presented at the First Annual Kansas Conference on Child Psychology. Lawrence, KS.
- Gottfredson, D.C. (1990): Changing school structures to benefit high-risk youth. I: P.E. Leone: *Understanding troubled and troubling youth*. Newbury Park: Sage publications.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Brown, E.O., Vasasy, P.F., Roberts, R., Fizmahan, D., Starkman, N. & Ransdell, M. (1988): *Preparing for the drug(free) years*. Seattle: Developmental research and programs, Inc., and Roberts, Fizmahan & Associates.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Morrison, D.M., O'Donell, J. Abbott, R.D. & Day, L.E. (1992): Seattle social development project. Effects of the first four years on protective factors and problem behavior. I: J. McCord & R. Tremblay (red.): *The prevention of anti-social behavior in children*. New York: Guilford Press.
- Henggeler, S.W., Melton, G.B. & Smith, L.A. (1992): Family preservation using multisystemic therapy. An effective alternative to incarcerating serious juvenile offenders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 953–961.
- Henggeler, S.W., Schoenwald, S.K., Bourdin, C.M., Rowland, M.D. & Cunningham, P.B. (1998): *Multisystemic treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Kavale, K. (1990): Effectiveness of special education. I: T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (red.): *The handbook of school psychology* (2<sup>nd</sup> ed.), 868–898. New York: John Wiley & Sons.
- Lipsey, M.W. & Wilson, D.B. (1998): Effective intervention for serious juvenile offenders. A synthesis of research. I: R. Loeber & D.P. Farrington (reds.): *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Markussen, E. (2000): *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første reform 94-kullet*. FAFO-rapport 342. OSLO: FAFO.
- Matt, G.E. & Cook, T.D. (1994): Threats to validity of research synthesis. I: H. Cooper & L.V. Hedges (red.): *The handbook of research synthesis*. New York: Russell Sage Foundation.

- Melby, K. & Tveit, A. (1994): Alternativ skole – ikke alternativ til skole: *Undersøkelse i de alternative skolene i Norge*. Lena: Rogneby kompetansesenter.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1998): *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. NOVA-rapport 20/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordisk Ministerråd / Ogden, T. (1999): Barn og ungdoms levekår i Norden. Marginalisering av barn og unge i Norden – en kunnskapsstatus. *TemaNord* 1999, 547. København: Nordisk Ministerråd.
- O'Donnell, J., Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Abbott, R.D. & Day, L.E. (1995): Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children. Long-term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65 (1), 87–100.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problemløsningsferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. & Limber, S. (1999): *Bullying prevention program. Blueprints for violence prevention*. Colorado; Center for the study and prevention of violence, University of Colorado.
- Patterson, G.R., Dishion, T.J. & Chamberlain, P. (1993): Outcomes and methodological issues relating to treatment of antisocial children. I: T.R. Giles (red.): *Handbook of effective psychotherapy*, 43–88. New York: Plenum Press.
- Raywid, M.A. (1994): Alternative schools. The state of the art. *Educational Leadership*, sep., 26–31.
- Reilly, D.H. & Reilly, J.L. (1983): Alternative schools. Issues and directions. *Journal of Instructional Psychology*, 10, 89–98.
- Sarnecki, J. (1987): *Skolan och brottsligheter*. Stockholm: Carlsons Bokförlag.
- Skårbrevik, K.J. (1996): *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet «Omstrukturering av spesialundervisning»*. Forskningsrapport nr. 14. Volda: Møreforskning.
- Slavin, R.E. (1991): Synthesis of research on co-operative learning. *Educational Leadership*, 48 (5), 71–82.
- Sørli, M.-A. (1991): *Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom. En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Rapport 4. Oslo: Barnevernets utviklingssenter / Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». NOVA-rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis forlag.
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2003): *School-related outcomes of multisystemic treatment of antisocial behavior. Teacher and therapist assessment of behavioral change during intervention*. Atikkelutkast under vurdering for publisering i britisk forskningstidsskrift.
- Taylor-Greene, S., Brown, D., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., Swartz, J., Horner, R.H., Sugai, G. & Hall, S. (1997): School-wide behavioral support; starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7 (1), 99–112.
- Todd, A.W., Horner, R.H., Sugai, G. & Sprague, J.R. (1998): *Effective Behavior Support: Strengthening school-wide systems through a team-based approach*. Eugene, OR: University of Oregon, College of Education.
- Ulleberg, I. (2000): *Hvordan går det med dem? En etterundersøkelse av Sollerudstranda skoles elever 1991–1995*. Oslo: Sollerudstranda skole.
- Walker, H.M., Colvin, G. & Ramsay, E. (1995): *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Grove, CA: Brooks / Cole Publishing Company.
- Webster-Stratton, C.H. (1997): From parent training to community building. *Families in Society*, 78, 156–171.
- Wilson, S.J. (2000): *Effectiveness of school violence prevention programs: Application of a mean change approach to meta-analysis*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University.

### Støttelitteratur

- Andrews, D., Zinger, I., Hoge, R.D., Bonta, J., Gendreau, P. & Cullen, F.T. (1990): Does Correctional treatment work? A Clinically relevant and Psychologically informed Metaanalysis. *Criminology*, 28, 369–404.
- Andrews, D.A. & Bonta, J. (1998): *The Psychology of Criminal Conduct*. Anderson Publishing Co.
- Benedictow, M. (1996): *Ungdom i særtiltak. En undersøkelse av akershusungdom som med hjemmel i barnevernloven og med eget samtykke er plassert i særtiltak for ungdom med alvorlige atferdsvansker*. Institutt for medisinske atferdsfag, Universitetet i Oslo.
- Chamberlain, P. & Friman, P.C. (1995): *Residential Programs for Antisocial Children and Adolescents*. New York: Plenum Press.
- Dishion, T.J., Andrews, D.W., Kavanagh, K. & Soberman, L.H. (1996): Preventive interventions for high-risk youth: The adolescent transition program. I: R. Dev. Peters & R.J. McMahon (red.): *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Franklin, C., McNeil, J.S. & Roosevelt, W. (1990): School social work works. Findings from an alternative school for dropouts. I: *Social work in education*, april.
- Feldman, R.A., Caplinger, T.E. & Wodarski, J.S. (1983): *The St. Louis Conundrum*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Levin, C. (1998). *Uppfostringsanstalten. Om tvång i foreldrars ställe*. Arkiv forlag, Sverige.
- Feldman, R.A. (1992). The St. Louis Experiment: Effective Treatment of Antisocial Youths in Prosocial Peer Groups. I: J. McCord, & R.E. Tremblay (red.): *Preventing Antisocial Behavior, Interventions from Birth through Adolescence*. New York: Guildford Press.
- Fo, W.S.O. & O'Donnell, C.R. (1975): The Buddy System: Effect of community intervention on delinquent offences. *Behavior Therapy*, 6, 522–524.

- Fransson, P. & Armelius, B.-Å. (1996): Psykoterapi för ungdomar med tonvikt på beteendestörningar – en forskningsöversikt. I B.-Å. Armelius mfl. (red.): *Vård av ungdomar med sociala problem. En forskningsöversikt*, ( 273–314). Stockholm: Liber Förlag.
- Gibbs, J.C., Potter, G., Goldstein, A.P. & Brendtro, L.K. (1998): How EQUIP programs help youth change. *Reclaiming Children and Youth*, 7 (2), 117–123.
- Levin, C. (1998). *Uppfostringsanstalten. Om tvång i foreldrars ställe*. Stockholm: Arkiv förlag.
- Nordahl, T. (1998): *Er det bare eleven? Problematferd i lys av tilpasningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen*. Delrapport 4 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». NOVA-rapport 12e/98: Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, vel-ferd og aldring.
- Patterson, G.R. & Dishion, T.J. (1999): Model-building in developmental psychopathology: A pragmatic approach to understanding and intervention. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 502–512.
- Rogneby / Lillegården kompetansesenter (1999): *I skolens ytterkant. En artikkelsamling om alternativ opplæring*. Lillegården kompetansesenter, skriftserie 1/1999.
- Sørli, M.-A. (1999): Alternative skoler – lovende tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer og tilkorkomming. *Spesialpedagogikk*, 9, 12–24.
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, A., Lesko, N. & Fernandez, R.R. (1989): *Reducing the risk. Schools as communities of support*. London: The Falmer press.
- Wood, R. (1989): SAIL. A pioneer for schools of choice in Florida. I: J. Nathan (red.): *Public Schools by Choice*. Minneapolis, Minn.: Free spirit press.

# Del 2

## Konkrete pedagogiske tiltak

Skolen skal være både inkluderende og individuelt tilpasset. Dette kan sies å være et kort og konsist uttrykk for den pedagogiske ideologien overfor elever med særskilte behov i Norge. Det innebærer også at opplæringen skal være inkluderende og individuelt tilpasset for elever som viser eller står i fare for å vise alvorlige atferdsproblemer.

I opplæringsloven heter det at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring, og angår derfor alle fag og alle lærere i skolen. Utgangspunktet er at de aller fleste elever skal få tilpasset opplæring gjennom den pedagogiske praksis som foregår innenfor rammen av en klasse. En følge av det er også at lærerne må anvende ulike former for differensiering for å kunne realisere tilpasset opplæring.

For noen elever som viser atferdsproblemer og/eller læringsproblematikk, vil imidlertid ikke retten til tilpasset opplæring kunne bli sikret gjennom opplæring innenfor rammen av en klasse. Disse elevene har behov for særskilt tilrettelegging i form av spesialundervisning i større eller mindre omfang. Den særskilte tilretteleggingen sikres i loven

gjennom retten til spesialundervisning ut fra en vurdering av utbyttet av det ordinære opplæringstilbudet. Retten til tilpasset opplæring skal realiseres både i ordinær opplæring og gjennom spesialundervisning.

Sammenhengen mellom opplæring som foregår innenfor rammen av en klasse, og spesialundervisning er avgjørende i forhold til målet om inkludering. Læreplanverkets generelle del og opplæringsloven uttrykker klart at opplæringen skal legges til rette slik at elevene blir sosialt, kulturelt og faglig inkludert i fellesskapet i skolen. Inkludering innebærer utvetydig at enhetsskoleprinsippet skal videreutvikles og videreføres. Skolen skal være for alle, og alle elever og foreldre skal bli aktivt verdsatt og ha reell medvirkning.

I denne delen av veilederen har vi valgt å dele inn de pedagogiske tiltakene i tre nivåer: skoleomfattende nivå, klasse- og gruppenivå og individnivå. Det er gjort først og fremst for å systematisere tilnærmingene og skape oversikt. I praksis er det vanskeligere å skille mellom nivåene, og tiltak på ett nivå har svært ofte konsekvenser for de andre nivåene i skolen.

## Kapittel 4

### Tiltak på skoleomfattende nivå

#### Handlingsplan for forebygging og mestring av atferdsproblemer

*Handlingsplanen må ha grunnlag i skolens kultur*

Forebygging og mestring av problematferd handler ikke bare om konkrete pedagogiske tiltak, men også om kulturen i den enkelte skole. Med det menes de verdier, holdninger, oppfatninger og innstillinger som finnes i skolen, og som kommer til uttrykk gjennom prioriteringer, samarbeid mellom lærerne,

ledelsesform, refleksjoner og pedagogisk praksis (Rutter mfl. 1979). Disse verdiene og oppfatningene i skolens kultur er sjelden direkte uttalt, men likevel viser skolens kultur sammenheng med den pedagogiske virksomheten som foregår der, og med elevenes læring og atferd (Arfwedson 1984). De rådende verdiene og oppfatningene i skolen omkring undervisningen og elevene er viktige for å kunne forstå de atferdsproblemene som finnes i en skole (Nordahl 2000).

Det rapporteres om mindre problematferd i skoler

der lærerne vurderer skoleledelsen som demokratisk orientert, pedagogisk orientert og støttende i forhold den enkelte lærers arbeid og faglige utvikling. Videre synes det å være mer problematferd i skoler der ledelsen legger større vekt på administrative oppgaver enn på personalpolitikk, pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid (Sørli & Nordahl 1998). Forskning om effektiv mestring av de utfordringer som elevatferd fører til, kan oppsummeres i følgende punkter (Ogden 2002b):

- 1 Proaktive skoler har bedre elevatferd på grunn av forebyggende innsats og kompetansestyrkende innsats på skole-, klasse - og elevnivå.
- 2 Skoler preget av en sterk følelse av fellesskap har bedre elevatferd fordi personalet er opptatt av hvordan elevene knytter seg til skolen, de tilbyr et bredt spekter av voksenroller, engasjerer seg i elevene og oppmuntrer dem til å delta i skolens liv.
- 3 Skoler med lærersamarbeid har bedre elevatferd fordi lærerne utveksler informasjon, søker hjelp når de har problemer, og samarbeider om gode løsninger.
- 4 Skoler som stimulerer elevenes autonomi, har bedre elevatferd fordi de fremmer selvkontroll og involvering i læringsprosessen.

Disse punktene viser at kulturen i den enkelte skole kan være avgjørende for hvordan skolen kan møte og forebygge alvorlige atferdsproblemer, og at skolens ledelse er en viktig del av skolens kultur.

For å kunne videreutvikle skolens kultur i forhold til alvorlige atferdsproblemer vil vi anbefale skolene å utarbeide en overordnet handlingsplan. Handlingsplanen bør ta utgangspunkt i refleksjoner omkring og drøftinger av de rådende oppfatninger og verdier knyttet til atferdsproblematikk i skolen. Disse drøftingene i lærerkollegiet bør også relateres til skolens pedagogiske plattform. På den måten vil arbeidet med å utvikle og implementere en slik plan kunne sikre en mer koordinert, helhetlig og forpliktende innsats basert på skolens verdier og pedagogiske plattform. Planen må forankres i skolens grunnleggende syn på eleven og hvordan skolen vil arbeide for å sikre et tilpasset og inkluderende tilbud til alle sine elever. Et slikt planverktøy gir skolene mulighet til å ligge i forkant i forhold til å motvirke en utvikling med økt problematferd. På barneskoler og kom-

binerte skoler med SFO er det viktig at SFO blir en integrert del av handlingsplanen.

Det ser ut til å finnes lite av overgripende planer for skolens samlede innsats mot alvorlige atferdsproblemer (Sørli & Nordahl 1998). En overordnet plan må ha som siktemål å inkorporere og samordne de ulike planene ved den enkelte skole i en samlet plan. Det sikrer bedre oversikt, klarere retningslinjer og helhetstenkning i dette viktige arbeidet. Som et bidrag til dette arbeidet vil vi her presentere en mal for en slik handlingsplan, som skolene kan ta utgangspunkt i. Malen er bare retningsgivende og må tilpasses den enkelte skoles kultur, ressurser og situasjon. Det er vesentlig i dette arbeidet å bygge på skolens styrke og kompetanse framfor å fokusere på mangler og svakheter. Mange skoler har allerede på plass mange av elementene som inngår i en slik plan. Samtidig bør skolene legge til rette for og prioritere det arbeidet som mangler, og gjennomføre en kompetanseoppbygging på de områdene de ønsker å styrke. En slik plan må ta hensyn til lokale forutsetninger, men hovedinnholdet i malen vil kunne gjelde for alle. Den enkelte skole bør ta sikte på å ha en implementeringsstrategi for innføring og bruk av planen, som skal gjelde for både lærere, elever og foreldre.

Handlingsplanen bør omfatte både forebyggende og intervensjoner elementer. Det siste er knyttet til kriseberedskap og beredskap i forhold til å takle vold, alvorlig utagering og ulykker. Vi vil understreke at det er viktig å se planen som en helhet. I arbeidet med å håndtere og redusere atferdsproblemer i skolen kan man ikke bare sette inn kontrollerende og sanksjonerende tiltak på individ- eller systemnivå. Parallelt må man legge vekt på de forebyggende og relasjonelle aspektene.

Et sentralt aspekt ved en slik plan er at den må kunne evalueres. Det må sikres at den enkelte skole kan dokumentere effekten av sin innsats. Hva virker, og hva virker ikke? Er det reduksjon i uønsket atferd, eller er det økning? Det må derfor som en del av arbeidet med en slik overordnet plan legges inn faste kartleggingsrutiner.

#### *Forslag til hva en plan kan inneholde*

En handlingsplan skal avspeile og synliggjøre hvordan man ved den enkelte skole i fellesskap og over en 3–5-årsperiode vil arbeide med å forebygge, redusere og takle alvorlige atferdsproblemer blant elevene. I planen spesifiseres målene for arbeidet og hvilke resultater man tar sikte på å oppnå. Videre klargjøres hvilke konkrete tiltak og strategier man velger å satse på for å nå målene, og hvilket faglig

grunnlag man har for å velge nettopp disse tiltakene. I den skoleomfattende handlingsplanen bør det også komme fram hvordan arbeidet skal ledes, og hvor mye tid og ressurser som skal avsettes. For å oppnå en forpliktende og effektiv gjennomføring av handlingsplanen og de enkelte tiltak har man erfart at dette best ivaretas gjennom å organisere team på skolen (Ogden 2001).

Ideelt sett bør handlingsplanen og målene utformes på grunnlag av en innledende felles drøfting og spesifisering av problemsituasjonen ved skolen, og etterfølges av en gjennomgang og oppsummering av relevant forskning og teori. Deretter foretas en nærmere kartlegging av situasjonen ved skolen eller i den aktuelle klassen. Hensikten med denne kartleggingen er å finne ut hvilke faktorer i skole- eller klasse miljøet som opprettholder og/eller utløser problematferd og tilkortkomning blant elevene (eksemplifiseres i kapittel 7). De tiltakene man i neste omgang samler seg om, skal i størst mulig grad tilpasses situasjonsbeskrivelsen og kartleggingen og samtidig være teoretisk og empirisk vel fundert. Skoleomfattende handlingsplaner kan følgelig vanskelig standardiseres, men kan for eksempel omfatte disse områdene:

- Klargjøring av skolens verdier og pedagogiske plattform
- Mål for skolens arbeid med alvorlige atferdsproblemer
- Et sett av tydelige forventninger og regler ved skolen
- En strategi for sosial kompetanseutvikling
- Retningslinjer for et aktivt og tett samarbeid med foreldrene
- Samarbeid med skolens støttesystem
- Takling av vold og alvorlig utagering
- Plan mot mobbing
- Beredskap ved kriser og ulykker

Nedenfor går vi nærmer inn på to av disse punktene. Med unntak av punktene om mobbing og kriser og ulykker er de andre punktene behandlet andre steder i veilederen.

#### *Samarbeid med skolens støttesystem*

Mange har påpekt svakheter i samarbeidet mellom ulike fagmiljøer og instanser, ikke minst i forhold til barn med atferdsproblemer (Klefbeck & Ogden 1995). Tiltaksapparatet for barn og unge er svært differensiert, og tjenestetilbudet er fordelt på mange etater, sektorer og forvaltningsnivåer. I St.meld. nr.

17 (1999–2000): *Handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet* heter det at

(...) ansvaret for de atferdsvanskelige elevene har lett for å bli pulverisert (...) samarbeidet mellom kommune og fylkeskommune og innad i begge forvaltningsnivå fungerer ikke alltid godt nok. (s. 33)

Den enkelte skole må i sin handlingsplan nedfelle klare retningslinjer og prosedyrer og rutiner i forhold til sine samarbeidspartnere. Det er ofte en forutsetning for å kunne redusere alvorlig atferdsproblematikk at det arbeides multisystemisk (jf. kapittel 4). Arbeidet må foregå på flere arenaer samtidig og i samarbeid med andre instanser. Både i det forebyggende arbeidet og i det direkte arbeidet for å redusere alvorlige atferdsproblemer er PPT, barnevernet, skolehelsetjenesten, politiet og frivillige organisasjoner viktige og naturlige samarbeidspartnere. Noen av de samme instansene er også samarbeidspartnere i forbindelse med krisearbeid, i tillegg til barne- og ungdomspsykiatrien og eventuelle kommunale og fylkeskommunale kriseteam. I beredskapsplanen må kontaktlinjene og prosedyrene være klart uttrykt: hvem som tar kontakt, og hvilket ansvar de har.

#### *Takling av vold og alvorlig utagering*

Vold oppstår ikke i et vakuum, men må ses og forstås i sammenhengen den oppstår i. Vold er ikke bare et fenomen som påvirker skolen utenfra. Den oppstår også i skolen som et resultat av negativt samspill blant elever og mellom elever og lærere og et generelt dårlig skolemiljø. Volden i skolen er heller ikke bare elevrelatert vold, også lærervold forekommer (McManus 1995; Sandsleth & Foldvik 2000). Vi vil understreke nødvendigheten av ikke å isolere tiltak mot vold til å kun gjelde kontroll- og disiplineringstiltak. Aggresjon og vold er også en bevisst handling som noen barn og unge velger som ledd i en oppnåelses- og avvikelsesstrategi i samhandling med andre. Det å trene disse barna og unge systematisk i å bruke prososiale tilnærminger som alternativer til vold og aggresjon har vist seg å ha svært positiv effekt (Moynahan 2002).

Skolevold kan primært bekjempes ved å styrke det forebyggende arbeidet, som vi har redegjort for innledningsvis i denne veiledningen, for å sikre at alle elevene opplever tilhørighet i et trygt og aksepterende skolemiljø. Det er videre svært viktig ikke å privatisere volden ved å isolere eller tilskrive den til enkeltelever eller enkeltlærere. Tiltak og løsninger

må alltid settes inn i en helhetlig sammenheng.

Vold og trakassering er et alvorlig problem i skolen, men omfanget av vold er dårlig dokumentert, og det eksisterer ikke noe nasjonalt rapporteringssystem (Roland mfl. 2001). Få undersøkelser for å kartlegge omfanget i skolen er gjennomført. Data fra undersøkelsen «Ung i Norge» ved NOVA viser imidlertid en svak nedgang i bruk av vold fra 1992 til 2002. Selv om skolen gjør en god og grundig forebyggende innsats, vil kriser og alvorlige hendelser med bruk av vold og trusler kunne oppstå. Det er derfor nødvendig at alle skoler har en god beredskap for å møte og håndtere dette.

Når volden inntreffer og krisen er et faktum, må skolen treffe nødvendige tiltak. Det første som må gjøres, er at den eller de voksne som er vitne til volden, umiddelbart må gripe inn og stanse volden og tilkalle hjelp. Deretter må de bistå og hjelpe offeret. Rutiner som følges og tiltak som iverksettes, bør være nedfelt i skolens handlingsplan. Planen bør inneholde klare anvisninger for hva de voksne skal gjøre, og innholdet må være godt kjent av alle. Spørsmål om bruk av makt og ivaretagelse av elevenes rettigheter må avklares. Planen må også ta stilling til behovet for støtte i det lokale systemet. Egne avtaler må inngås med ulike samarbeidspartnere i dette støttesystemet. Forhold knyttet til elevenes og personalets helse, trygghet og sikkerhet må også komme fram. En slik beredskapsplan må inneholde akutte tiltak og oppfølgingstiltak, inkludert modeller for ivaretagelse og debrifing av de involverte. Planen forutsetter at alle parter i skolen har vært gjennom en grundig prosess med avklaringer av hva man konkret legger i de ulike begrepene, for eksempel trakassering og bruk av og trusler om bruk av vold.

Spørsmål knyttet til maktmidler for å stoppe vold må avklares. Hvordan kan man ivareta elevens og ansattes sikkerhet uten å bidra til å skjerpe konflikten og bruke mer vold? Det å møte voldssituasjoner og sterkt utagerende atferd handler mye om å prøve å få et raskt overblikk og forstå situasjonen og kontrollere egne reaksjoner og følelser. Impulsive og uoverveide handlinger fra den voksnes side kan forverre en vanskelig situasjon.

Konflikthåndtering er også et tema som skolene må forholde seg til. Arbeidet må selvsagt ses i sammenheng med det grunnleggende arbeidet med læring av sosiale ferdigheter, som også må dreie seg om emosjonell kompetanse og innebære sinne- og frustrasjonsmestring hos både elever og lærere (jf. kapittel 6). Det å håndtere sterk utagering hos barn

og unge bør skolene vurdere å skolere og trene sine ansatte i gjennom særskilt opplæring. Vi viser til den konkrete modellen i vedlegg 2, «En tretrinnsrakettkonkret modell for håndtering av voldelige konflikter og fysisk utagering». Denne modellen legger vekt på prinsippet om inngripen på lavest mulig nivå med muligheter for opptrapping.

#### *Utvising og fjerning av elever*

I handlingsplanen bør det gå klart fram hvilke konsekvenser den negative atferden fører til (jf. kapittel 6). Opplæringslovens § 2–10 åpner for å utvise elever for resten av dagen på barnetrinnet og for inntil 3 dager på ungdomstrinnet. I videregående opplæring kan en elev utvises i inntil 5 dager (jf. § 3–8). Ved vedvarende alvorlige brudd på skolens reglement kan elever i videregående opplæring utvises for resten av året på det grunnkurset eller det videregående kurset de er tatt inn på. I denne sammenheng kan også fylkeskommunen vedta at eleven mister retten til videregående opplæring.

Opplæringslovens § 8–1 gir også skolene en tvangsmulighet til å fjerne elever fra skolen mot elevens og de foresattes vilje når hensynet til andre elever tilsier det. I slike tilfeller gir loven adgang til å flytte en elev over til en annen skole enn den lokale hjemmeskolen eller til særskilt bemannede enheter. En slik praksis reiser noen viktige spørsmål som vil bli nærmere drøftet i veilederen for skoleledere og skoleeiere (Arnesen mfl. 2000; Nergaard 2000a og b).

#### *Samarbeid og kontakt med politiet*

Politiet kan ofte være en viktig og naturlig samarbeidspartner for skolen i direkte håndtering av alvorlige atferdsproblemer. Det må ikke betraktes som et nederlag for en skole å be politiet om assistanse i vanskelige situasjoner. Skolen bør ha en så god dialog med politiet at de kan drøfte i fellesskap om og på hvilken måte politiet eventuelt kan brukes. Når det gjelder bruk av politi i voldskonflikter, vil vi advare mot å bringe inn politiet på generell basis ved for eksempel å anmelde alle voldstilfeller. For skolene er det viktig å foreta en skjønnsmessig vurdering av hvert enkelt tilfelle. Alvorlighetsgrad, offerets situasjon og ønsker og allmennpreventive hensyn må tas med i betraktningen.

#### *Rutiner ved bruk av vold*

Vi vil med bakgrunn i de problemstillingene som her er skissert, legge fram et eksempel på konkrete rutiner for takling og håndtering av voldstilfeller. Det tar

utgangspunkt i at de voksne alltid må reagere på vold. En slik atferd kan ikke overses eller ignoreres.

- Den voksne må konfrontere voldsutøveren.
- Eleven må hindres i voldsutøvelse, om nødvendig ved å bli holdt (når det er fare for å skade andre eller seg selv, jf. straffelovens § 47 og 48 om nødrett og nødverge). Andre voksne må tilkalles raskt (jf. vedlegg 2, «En tretrinnsrakett for håndtering av voldelige konflikter og fysisk utagering»).
- Offeret må ivaretas umiddelbart.
- Voldsutøverens foresatte tilkalles, og eleven sendes hjem.
- Umiddelbart etter hendelsen skal de involverte voksne skrive en protokoll. Den gjøres straks kjent for de foresatte.
- Skolen sikrer debrifing av den eller de (voksne og elever) som har blitt utsatt for vold.
- De foresatte og eleven innkalles til møte med rektor og klassestyreren i løpet av 24 timer. Møtet avklarer ytterligere oppfølging, og tiltakene protokolleres.
- Instanser i støttesystemet utenfor skolen koples inn etter behov.
- Skolen melder saken til skoleeieren.

## Felles regler og konsistent regelhåndhevelse

Som et viktig ledd i skolens strategi for å fremme sosial kompetanse og ønsket atferd blant elevene er felles regler og håndhevelse av konsekvenser sentrale virkemidler. Forskning viser at det å utvikle regler isolert sett ikke utvikler eller opprettholder ønsket atferd. Regler er først av betydning når de brukes, og de er mest effektive når de kombineres med prososial læring med vekt på ros av ønsket atferd og lite fokus på uønsket atferd (Paine mfl. 1983; Ogden 1998; Webster-Stratton 1999; Sørli 2000; Slåttøy 2002).

Regler kommuniserer skolens forventninger på en enkel måte til alle som har sitt virke der, og spesielt lærerens forventninger til sine elever. Implementering av regler gir læreren et redskap til å modellere og lære elevene ønsket atferd. Lindberg og Ogden (2001) viser at mangel på klarhet, forutsigbarhet og konsistens i skolens bruk av regler fører til økt problematferd. Et uklart verdigrunnlag og manglende bevisstgjøring i lærerpersonalet er en viktig årsak til at regler ikke følges opp, at konsekvensene er uklare, og at håndhevelsen uteblir. I denne veilederen vil vi presentere et sett med prinsipper for bruk av regler

som både uttrykker et klart verdigrunnlag, og som understreker betydningen av å utvikle og iverksette klare og konsise regler. Verdigrunnlaget er forankret i opplæringsloven og læreplanverket.

Arbeidet med å utvikle, iverksette og håndheve regler har ikke primært til hensikt å disiplinere og kontrollere elevene, men bør inngå som et viktig element i utviklingen av sosiale ferdigheter og bygging av positive relasjoner mellom elevene og mellom lærerne og elevene. Reglene skal bidra til trygge rammer i læringsmiljøet. Det å håndheve et regelsystem blir dessuten langt vanskeligere hvis det ikke eksisterer en relasjon og et tillitsforhold mellom lærerne og elevene. Derfor er det viktig at skolen ikke utvikler et regelsystem som ensidig legger vekt på lydighet og tilpasning og kveler elevenes naturlige kreativitet og utfoldelsestrang.

I arbeidet med regler er det spesielle utfordringer knyttet til barn med ADHD og Tourettes syndrom (Iglum 1997). For disse elevene er det særskilt viktig at responsen på positiv eller negativ atferd kommer raskt, at den er hyppig, og at den gjentas over tid.

En effektiv strategi for å realisere dette arbeidet er at hele skolesamfunnet kan samle seg om noen viktige prinsipper for bruk av regler. Disse prinsippene kan anvendes og tilpasses på skole-, klasse- og individnivå. Ethvert sett av regler må tilpasses den enkelte skole og inngå i et skoleomfattende opplegg. De prinsippene for utvikling og håndhevelse av regler som presenteres her, står for faggruppens regning. Det finnes ingen enkelt kilde som lister opp disse ti prinsippene, men de har et forskningsmessig grunnlag (Paine mfl. 1983; Webster-Stratton 1999; Lewis & Garrison-Harrell 1999).

### *Ti prinsipper for bruk av regler*

#### *1 Utarbeid overordnede regler for hele skolen – med tilpasning på klasse- og gruppenivå*

Det er viktig at det utvikles regler som er felles for hele skolen. Skolens overordnede regler må ha tilslutning fra alle parter i skolesamfunnet, skoleeieren, de ansatte, elevene og foreldrene. Et par eksempler på overordnede skoleregler: «Vis respekt for elever, lærere og skolens eiendom.» «Alle elevene skal være trygge på skolen.» Det er viktig at de overordnede skolereglene konkretiseres og tilpasses klassenivået, og at dette også blir gjort i forhold til skolens ulike kontekster, som skolegården, kantina, ganger og fellesareal, på tur o.l. (jf. regelmatrise – se vedlegg 3).

## 2 *Involver elevene og foreldrene i arbeidet med regler*

Å involvere elevene i arbeidet med reglene øker deres motivasjon til å følge dem. Det må derfor brukes tid på å involvere elevene i forståelsen og bruken av regler. Bruk og håndhevelse av regler bør bli en integrert del av opplæringen. I tillegg er det naturlig å bruke råds- og møtестrukturer på skole- og klassenivå til denne prosessen (f.eks. elevråd, klassemøte, foreldremøte). Gjennom en slik tilnærming vil elevene få et eierforhold til reglene, i større grad følge dem og akseptere konsekvensene av regelbrudd. Elevenes deltakelse og involvering i utarbeidelsen av regler er avhengig av alderen. I ungdomsskolen og i den videregående skolen er elevmedvirkningen større enn på barnetrinnet. På klassenivå er det også naturlig at det er større grad av elevmedvirkning i utarbeidelsen og operasjonaliseringen av reglene enn på skolenivå.

I arbeidet med regler framstår samarbeidet mellom skole og hjem som spesielt viktig fordi det gir så gode muligheter til å gå inn i den felles oppdragerollen på en konkret måte. I en direkte dialog med hjemmet bidrar bruk av regler og konsekvenser til å ansvarliggjøre elevene, involvere foreldrene i skolens arbeid, styrke forståelsen mellom skole og hjem og øke både skolens og hjemmenes muligheter til å bygge trygge relasjoner med barn og unge. Det er viktig at foreldrene trekkes aktivt inn i prosessen med utforming av skoleregler og klasseregler, og ikke bare orienteres om dem.

## 3 *Bruk få regler*

Det er en stor fordel med få regler, og flere enn 6–7 regler er sjelden hensiktsmessig (Paine mfl. 1983; Webster-Stratton 1999). Er det flere, vil noen være papirregler som færre følger og bruker, og det undergraver respekten for regler generelt. Få regler er både mulig å forholde seg til for elevene og lettere å følge opp og administrere for lærerne og ledelsen. Det er viktig å se anslaget over antall regler i sammenheng med det at vi anbefaler å lage noen få overordnede regler for hele skolen og konkretisere dem på klassenivå. Det totale antall regler som elevene og de voksne må forholde seg til, er derfor større.

Vi skiller mellom de reglene som skal gjelde for alle elever på skolenivå, og de mer uformelle reglene som gjelder for eksempel i klassemiljøet og i gruppearbeid. Slike uformelle regler bør likevel tilstrebe å følge de samme prinsippene som beskrives i denne oversikten.

## 4 *Regler bør være positivt formulert og anvise ønsket atferd*

Reglene bør fokusere på en positiv forventning om ønsket atferd fordi det vil føre til at det er ønsket atferd som får oppmerksomhet, ikke negativ atferd. Regler med «nei», «stopp», «ikke» og «forbudt» bør unngås og i stedet formuleres positivt. «Ikke spring i trapper og ganger» blir til «Gå rolig i trapper og ganger», «Det er forbudt å kaste snøball i skolegården» blir til «Bruk de merkede områdene til snøballkasting», og «Ikke avbryt mens andre snakker» blir til «En og en snakker om gangen». I regelutformingen må vi ikke gå så langt at vi stiller urealistiske eller uønskede krav til elevenes atferd. Med mange barn og unge til stede må vi akseptere en viss støy og uro i visse settinger og perioder.

## 5 *Regler må være spesifikke, korte og klare*

Det er viktig at reglene er konkrete og spesifikke. Det må ikke være tvil om hva som forventes av elevene. Elevene må forstå hva reglene betyr, og hva som er hensikten med dem. Korte og konkrete regler gir også læreren bedre mulighet til å rose spesifikke ønsket atferd når elevene følger reglene. Regler som «Vis respekt» eller «Vær snill» er for vage og utydelige. Regler som «Hold hendene for deg selv» og «Del leker og materiell med andre» er mer spesifikke. «Elevene må ta ansvar for egen læring» kan oppleves uklar for en del ungdommer, «Gjør oppgavene i ukeplanen til avtalt tid» er bedre.

## 6 *Atferden som beskrives i reglene, må kunne observeres*

Det er avgjørende at den atferden som er definert som regel, må kunne ses og observeres av lærerne. Skolen må organiseres slik at lærerne kan observere elever i alle aktiviteter inne og ute, i ganger, arealer og læringsarenaer, i tillegg til klasserommet.

## 7 *Ønsket atferd, det å følge reglene, må oppmuntrer*

Det må knyttes positive konsekvenser til det å følge reglene. Dette er like viktig som å sanksjonere regelbrudd. Ønsket atferd må stimuleres ved bruk av oppmuntring. Det at elever følger reglene, må påtales positivt og roses. Hvis klassen har en regel som sier: «Møt til timen til rett tid», er det viktig at lærerne hver gang anerkjenner og roser dem som gjør det, og ikke tar det for gitt. Denne sosiale belønningen kan kombineres med at de som møter presis til alle timene en hel uke, får en mer håndfast oppmuntring ved ukesslutt i form av å velge aktivitet, for eksempel ekstra tid på PC. Et annet alternativ som kan benyttes

tes, er at elevene i løpet av en uke kan opparbeide seg bonuspoeng som kan samles og innløses i et større gode, for eksempel én gang pr. måned (tur til svømmehall eller skianlegg, pizzabaking, rollespill, datatid osv.). Elevene bør trekkes aktivt med i utformingen av systemer for oppmuntring og belønning.

#### 8 *Det må knyttes klare konsekvenser til regelbrudd*

Manglende konsekvenser ved regelbrudd fører til at regelen ikke lenger har noen betydning. Elevene må på forhånd være kjent med konsekvensene ved regelbrudd. Konsekvensene må ikke være spontane og situasjonsbestemte. Det er ikke nødvendig at de er spesielt strenge for å være effektive. Tvert imot viser forskning at strenge regelregimer med harde straffer har liten effekt (KUF 2000; Shinn mfl. 2002). Disse konsekvensene bør bygge på prinsippet om minst mulig innblanding, det vil si at læreren anvender metoder som å overse, veilede og gi påminnelser før det anvendes negative konsekvenser. Bruk av konsekvenser er nærmere omtalt i kapittel 7. Det bør være en sammenheng mellom regelbruddet og konsekvensene, og konsekvensene bør komme så nær regelbruddet i tid som mulig. Konsekvenser ved regelbrudd bør være lette å administrere og iverksette. Dessuten må de *aldri* være krenkende eller til skade for elevene.

#### 9 *Mobbing og alvorlig utagering må det reageres på umiddelbart*

Hvis en elev fysisk angriper eller mobber en annen, gis det ikke en påminnelse eller advarsel om konsekvensene ved å bryte denne regelen. I slike situasjoner skal ikke den voksne velge å overse eller ignorere atferden. Her må reaksjonen og konsekvensen være umiddelbar og entydig. Slik atferd skal ikke aksepteres, og det skal alltid reageres på den.

#### 10 *Reglene bør evalueres*

Det er viktig at regler får virke over tid for å se om de har effekt. Like viktig er det at de evalueres regelmessig for at vi skal kunne foreta nødvendige justeringer og tilpasninger. I evalueringsprosessen er det viktig at elevene trekkes aktivt med.

## Samarbeid med foreldre

I den generelle delen av læreplanverket (KUF 1997) gis skolen et klart ansvar når det gjelder å samarbeide med elevenes foreldre. Der heter det at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelsen, og at skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling:

Foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeid mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling - og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet. (Læreplanverket for grunnskole, videregående skole og voksenopplæring generell del s. 34)

Dette sitatet fra læreplanen understreker hvor sterk rolle foreldrene er tildelt i det norske skoleverket, og den plikt skolen har til å drive et aktivt samarbeid med alle foreldre. Hjem og skole er avhengig av hverandre i barnas oppvekst, og de har en felles oppgave i forhold til barnas læring og utvikling. Samarbeidet mellom hjem og skole skal baseres på likeverd og gjensidighet heter det videre i den nasjonale læreplanen. Det innebærer at samarbeidet ikke skal drives på skolens premisser alene, men at det også skal dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i foreldrenes situasjon. Myndighetene har ikke gitt skolen forrang foran foreldrene i samarbeidet.

Disse prinsippene for samarbeid mellom hjem og skole skal realiseres for alle elever i skolen, også elever med alvorlig atferdsproblematikk. Det er særlig viktig å samarbeide med foreldre til elever som viser alvorlige atferdsproblemer, ikke minst i forbindelse med MST (multisystemisk terapi). MST er en behandlingsform som brukes innenfor barnevernet for å snu en antisosial utvikling hos ungdom gjennom tiltak i nærmiljøet. Den viktigste samarbeidspartnern i denne tilnærmingen er foreldrene. Dette er foreldre som ansatte i skolen ofte omtaler som «de som ikke kommer», eller foreldre som mangler forutsetninger for å samarbeide med skolen (Nordahl & Skilbrei 2002). Erfaringer med MST viser at foreldrene til elever med alvorlige atferdsproblemer har forutsetninger for å samarbeide, og at de gjør en god innsats som foreldre når de får støtte og veiledning. Samtidig sier omtrent 70 % av dem at de tidligere har hatt et svært belastet og negativt samarbeid med skolen.

Forskning omkring samarbeid mellom hjem og skole viser at det store flertallet av foreldre framstår som svært viktige støttespillere i forhold til sine barns skolegang ved den hjelp, støtte og oppmuntring de gir barna i hverdagen (Liden 1997; Nordahl 2000). De snakker om skolen, spør hvordan barna har det der, gir hjelp til skolearbeidet, uttrykker at skole er viktig, og unngår å snakke negativt om skolen og lærerne. Også foreldre som ikke deltar på for-

eldremøter og konferansetimer, ser ut til gjennomgående å gi slik støtte til sine barn. Foreldrestøtten er viktig fordi den viser sammenheng med elevenes atferd i skolen, og hvordan elevene opplever sin egen skolesituasjon (Nordahl & Sørli 1998; Birkemo 2001). Dette indikerer at et samarbeid med foreldre til elever som viser alvorlig problematferd, kan bidra til at omfanget og intensiteten i denne atferden kan reduseres. Det har både skolen og foreldrene stor interesse av. For å realisere et slikt samarbeid er det på den ene siden behov for klare strategier og prinsipper i møtet med disse foreldrene, og på den andre siden behov for at det arbeides med lærernes holdninger til denne gruppen av foreldre.

#### *Overordnede prinsipper for samarbeid mellom hjem og skole*

##### *Lærerne må ha positive holdninger til foreldre*

Ut fra intervjuer ser det ut til at lærere relativt raskt danner seg oppfatninger og foretar konstruksjoner av foreldre (Nordahl & Skilbrei 2002). Disse oppfatningene og konstruksjonene av foreldre er ofte basert like mye på hva de ser gjennom eller i elevene, som på direkte møter med foreldrene. Det betyr at foreldre til elever som viser alvorlige atferdsproblemer, lett kan bli omtalt som vanskelige foreldre, ressurssvake foreldre eller foreldre «som vi ikke kan regne med». Slike oppfatninger er ofte feilaktige, og samtidig kan disse holdningene hos lærerne stå i veien for et samarbeid med foreldre omkring elevenes skolegang (Davis 1999). Hvis det ikke blir realisert et konstruktivt og åpent samarbeid mellom hjem og skole, kan foreldrene stå i fare for å spille en negativ rolle i forhold til barnas atferd i og opplevelse av skolen.

##### *Foreldre må møtes som likeverdige deltakere i samarbeidet*

I samarbeid mellom hjem og skole må lærerne se på foreldre som likeverdige deltakere. Også når det gjelder elever med store atferdsproblemer, er det foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen, og et samarbeid om oppdragelsen er avgjørende for at disse barna og unge skal kunne endre sin atferd i en positiv retning. Da må skolen legge opp til en dialog mellom to likeverdige parter, gjerne utenfor skolen. For denne gruppen av foreldre er det ofte langt lettere å møte lærerne hjemme enn på skolens område. I møtet med foreldrene må læreren legge fra seg rollen som den bedrevitende formidleren. Hensikten må være å komme fram til enighet om hvordan hjem og skole kan støtte hverandre og korrigere elevens

atferd. Det må legges vekt på et målrettet, funksjonelt og praktisk samarbeid.

##### *Alle foreldre er ressurser i barnas skolegang*

Et viktig utgangspunkt for en likeverdig dialog mellom foreldre og skolen er at foreldrene ses som en ressurs for sine barns oppvekst og skolegang. Alle foreldre, også foreldre til elever som viser atferdsproblemer, spiller en avgjørende rolle for barnas skolegang, og har forutsetninger for og potensial til å bidra enda sterkere (Jørgensen 1996). I dette ligger det også at lærernes forståelse av problemene alltid blir mangelfull om den ikke bygger på informasjon fra foreldrene. Skal en slik innstilling til foreldre realiseres, kan ikke skolen og lærerne omtale foreldrene til atferdsproblematisk elever som ressursvake. Lærerne må ha tro på og formidle til foreldrene at deres synspunkter er viktige, og at de har en positiv betydning for barnas utvikling.

##### *Prinsippet om myndiggjøring må anvendes i møtet med foreldre*

I møte med disse foreldrene må skolen og lærerne anvende en myndiggjørende praksis («empowerment»). Lærernes rolle må være å støtte og oppmuntre foreldrene i forhold til de fellesoppgaver skolen og hjemmet har. Det innebærer også at rollen ikke bare er å si fra til foreldrene hver gang noe har gått galt, eller når det har vært problemer. Det er mye mer konstruktivt å si fra når ting går bra i skolen. De foreldrene vi snakker om her, vet mer enn godt nok at de har barn som ikke tilpasser seg skolen og samfunnet på en hensiktsmessig måte. Det trenger de ikke til stadighet bli minnet om. Lærerne bør i større grad vise empati.

Effektive strategier fra lærernes side er å ha regelmessig kontakt med foreldrene (f.eks. hver uke) og respektere og støtte foreldrenes forslag til løsninger. Lærerne må gi uttrykk for at de tror på endring, men også være realistiske. Skyttergravskrig og klandring av foreldre må for all del unngås. «Jeg»-budskap i stedet for «du»-budskap skal brukes i dialog med foreldre.

a *Læreren:* Barnet ditt kommer alltid for sent på skolen, og har vært borte flere dager. Hva er det som skjer? Hvorfor får *du* han ikke på skolen om morgenen?

*Alternativ:* Jeg er bekymret for at han kommer sent på skolen og har mistet mange skoledager. Jeg lurte på, er det noe vi kan gjøre sammen for å motivere han til å møte opp på skolen?

b *Læreren*: Per er et stort problem i klassen. Han slår andre barn, og andre foreldre klager. Han er vill og urolig og tar ikke ansvar. Jeg får ikke gjennomført undervisningen min. Hva er det som skjer hjemme?

*Alternativ*: Jeg er bekymret for gutten. Jeg vil jobbe sammen med deg for å komme fram til en plan for å redusere dette.

#### *Ha fokus på framtiden og ikke på fortiden*

I møtet med foreldre til barn som utfordrer skolen og lærerne, er det viktig å ha et klart fokus og en hensikt med samtalen. Erfaringer viser at fokus bør rettes mot framtiden til barnet eller ungdommen. Det er lite konstruktivt for samarbeidet å bruke tid på å ta et oppgjør med fortiden. Snakk om hvilke ønsker foreldrene og skolen har for den videre utviklingen og skolegangen til eleven, og hvordan det kan arbeides for å nå slike mål. Hvis dette blir samtaletema, vil begge parter fort oppdage at de er enige. Både foreldre og lærere ønsker at det skal gå bra. En slik enighet gir også mulighet til å drøfte og bli enig om hva hjemmet og skolen kan gjøre for å redusere den problematiske atferden og bedre elevens situasjon i skolen.

#### *Ta hensyn til at det er naturlig å vise emosjoner i forhold til egne barn*

Alle foreldre har sterke følelsesmessige bindinger til sine egne barn. Det kan lett innebære at foreldre går i forsvarsposisjon og vil beskytte barna når de opplever at barna blir utsatt for kritikk. Foreldrene også oppfatte kritikken som en kritikk av egen oppdragerrolle. En erkjennelse av at foreldre har sterke emosjonelle bindinger til sine barn, bør få den konsekvensen at læreren er svært forsiktig med å kritisere barna som person og deres egenskaper og evner. Men kritikk av barns og unges atferd kan være hensiktsmessig. Dessuten bør læreren viser litt romslighet overfor foreldre, og forsøker å forstå at enkelte uttalelser kan være mer emosjonelle enn rasjonelle. Det er ikke lett å være foreldre til atferdsproblematisk barn. Hvis ikke en slik erkjennelse er til stede, vil det lett danne seg oppfatninger om at dette er vanskelige foreldre som det ikke er mulig å samarbeide med. Slike oppfatninger reduserer skolens muligheter til å forebygge og redusere den problematiske atferden.

## Referanser

- Arfwedson, G. (1984): *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli.
- Arnesen, B., Jansen, H., Nergaard, S., Ollestad, A. & Tveit, A. (2000): «*De umulige*» – er det mulig? Lillegården kompetansesenter, skriftserie 2/2000.
- Baugstø, B. (2001): Et ressursteam for barn og unge med store atferdsvansker. *Spesialpedagogikk*, 1, 27–33.
- Birkemo, A. (2001): *Hva er en god skole*. Rapport 1. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitet i Oslo.
- Davis, D. (1999): Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years. I: F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (red.): *Building bridges between home and school*. Institute for applied social sciences. University Nijmegen.
- Fylling, I. & Sandvin, J.T. (1998): *Parents, schools and special education*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Haaland, T. (2000): *Violence – conflict and gang formation. A study among youth in four cities*. NIBR Project Report 2000, 14.
- Iglum, L. (1997): *Kan de ikke bare ta seg sammen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jørgensen P.S. (1996): Risiko og mestring – på vej mot et nytt paradigme.. I: M. Sandæk & G. Tveiten (red.): *Sammen med familien*. Kommuneforlaget. Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998a): *Undersøkelse om samarbeid mellom hjem og skole*. Feedback Research.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998b): *Opplæringslova – ny lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: Trykksaksekspedisjonen.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (1995): *Nettverk og økologi*. Problemløsende arbeid med barn og unge. Oslo: Tanum.
- KUF / JD, SHD og BFD – St.meld. nr. 17 (1999–2000): *Handlingsplan mot barne- og ungdomskriminalitet*.
- Lewis, T.J. & Garrison-Harrell (1999): *Effective Behavior Support: Designing: Setting-Specific Interventions*. *Effective School, Practices*, 17, 38–46.
- Lichtwarck, W. & Clifford, G. (1996): *Samarbeid i barnevernet*. Oslo: TANO.
- Lindberg, E. & Ogden, T. (2001): *Elevatferd og læringsmiljø 2000*. UDF.
- Liden, H. (1997): *Det er jo tross alt oss, elevene det dreier seg om. Samarbeid mellom hjem og skole med fokus på barnet*. Trondheim Norsk senter for barneforskning. Rapport nr. 48.
- McManus, M. (1995): *Troublesome behaviour in the classroom*. London: Routledge.
- Moynahan, L. (2002): Aggresjon i skolen. *Spesialpedagogikk*, 6, 24–31.

- Nergaard, S. (2000a): En skole for alle – unntatt dem med atferdsvansker? *Norsk Skoleblad*, 8, 20–21.
- Nergaard, S. (2000b): Tvangsflytting av elever – debatt på avveie? *Norsk Skoleblad*, 11, 24–26.
- Nordahl, T. (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. NOVA-rapport 8/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. & Sørli, M.-A. (1998): *Brukerperspektiv på skolen. Elever og foreldre om skole og relasjoner*. Delrapport 3 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». NOVA-rapport 12d/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. & Skilbrei, M.-L. (2002): *Det vanskelige samarbeidet*. NOVA-rapport 13/02. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaring med og syn på elevatferd og læring i grunnskolen*. KUF.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. (2002): Kartlegging og utredning av ungdom med alvorlige atferdsproblemer. I: M.H. Rønnestad & A. von der Lippe (red.): *Det kliniske intervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (1993): *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Paine, S.C., Radicchi, J., Rosellini, L., Deutchman, L., Darch, C. (1983): *Structuring your Classroom for Academic Success* Research Press, Champaign, Illinois
- Rapport 2000: *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av KUF og BFD.
- Roland, E. (1995): *Elevkollektivet*. Rebell forlag.
- Roland, E., Bjørnsen, G. & Mandt, G. (2002): Taking Back Adult Control. I: P.K. Smith (red.): *Violence in Schools: The Response in Europe*. London: Routledge.
- Rosenberg, M., Wilson, R., Maheady, L. og Sindelar, P. (1992) *Educating Students with Behavior Disorders* Boston: Allyn and Bacon
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979): *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sandsleth, G. & Foldvik, H.M. (2000): *Lillegården kompetansesenter, skriftserie 1/2000*.
- Shinn, M.R., Walker, H.M. & Stoner, G. (2002): *Interventions for Academic and Behavior Problems II: Preventive and remedial Approaches*. USA: National Association of School Psychologists.
- Skram, G. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer i Oslo-skolen. En kartleggingsstudie av voldsepisoder i perioden 1994–1999 og en intervjuundersøkelse om erfaringer med alvorlige utageringsepisoder*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk, ISP, Universitetet i Oslo.
- Slåttøy, A. (2002): *Problematferd i klasserommet*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Storvoll, E.E. (1997): *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker: Hvem er de, og hvilken hjelp blir de tilbudt?* NOVA-rapport 21/97. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.-A. (1994): Skole og miljøsentre. Opplæringsalternativer for ungdom med atferds- og relasjonsvansker. I: I.M. Helgeland (red.): *Utfordrende ungdom i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og implikasjoner*. NOVA-rapport 12a/98. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Praxis forlag.
- Webster-Stratton, C. (1999): *How to promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

# Kapittel 5

## Tiltak på klassenivå

Funksjonell problemanalyse – en forutsetning for utvikling av virksomme pedagogiske tiltak

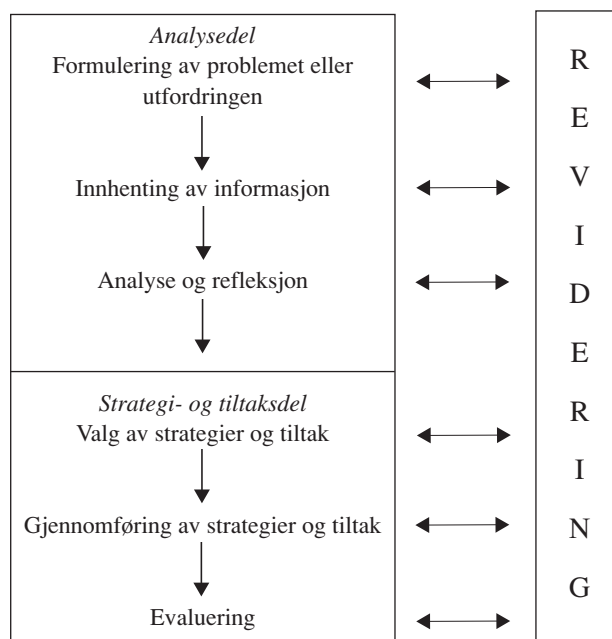
I kapitlene 1 og 2 er det dokumentert at atferdsproblemer henger sammen med og blir forklart av en rekke forhold eller faktorer i og omkring situasjoner der problematferden kommer fram. Slike faktorer kan knyttes til både eleven, skolen, hjemmet og venner. Alvorlige atferdsproblemer er et multideterminert fenomen der en rekke faktorer spiller inn (Sørli 2000). Men problemet i denne sammenheng er at vi ikke vet konkret hvilke faktorer som er virksomme i det enkelte tilfellet eller i bestemte situasjoner.

Konsekvensen av denne kunnskapen er at alvorlige atferdsproblemer ikke kan møtes med én bestemt metode eller strategi i skolen. Det kreves en rekke ulike pedagogiske virkemidler og tiltak for å kunne forebygge og møte denne atferdsproblematikken på en adekvat og virksom måte. En klasse kan betraktes som et økologisk system, og dette ser ut til å være en hensiktsmessig tilnærming for analysering og håndtering av ulike former for problematferd. Med system menes da et sosialt system. Systemperspektivet ivaretar i særlig stor grad at vi alle står i en interaksjon med de omgivelsene vi til enhver tid er i (Brofenbrenner 1979; Ogden & Klefbeck 1995). Vi blir påvirket av omgivelsene, og omgivelsene blir påvirket av oss (se kapittel 2).

Nedenfor beskrives konkrete prinsipper for å kartlegge og analysere atferdsproblemer. Dette er ikke prinsipper som beskriver hva som skal gjøres i den enkelte skole. Det er en metode for analyse av det som foregår i klasserommet, der hensikten er å få en eksplisitt forståelse av de faktorene som utløser, påvirker og opprettholder atferdsproblemene i skolen. Modellen har klare likhetstrekk med kartleggingsprosedyrene i multisystemisk terapi (MST Services 1999 Ogden), men er her tilpasset skolen. Selv om det ovenfor er påpekt at modellen har sitt utgangspunkt i systemteori, har deler av tenkemåten også forankring i atferdsanalytisk teori (Sprague mfl. 1998).

Funksjonell problemanalyse er en forutsetning for senere å kunne iverksette spesifikke tiltak som er rettet mot å redusere betydningen av de faktorene som utløser og opprettholder atferdsproblemene. Analy-

semetoden viser hvordan man bør gå fram for å finne ut hva som skal gjøres. Metoden er inndelt i ulike faser og deler, og det er avgjørende at disse fasene gjennomføres i den rekkefølgen som her er beskrevet. Metoden kan framstilles på følgende måte:



Figur 5.1 Funksjonell problemanalyse

Figur 5.1 viser at det er to hoveddeler i metoden, en analysedel og en strategi- og tiltaksdel. Det er avgjørende at disse delene holdes klart fra hverandre, og at analysedelen er gjennomført før arbeidet med å utvikle tiltak og strategier begynner. Revideringen skal foretas etter at strategiene og tiltakene er gjennomført og resultatene evaluert. I revideringsfasen er det vesentlig at oppmerksomheten i utgangspunktet rettes mot alle de øvrige fasene i metoden.

### Analysedel

#### Formulering av problemet eller utfordringen

Utgangspunktet for endringsarbeid i forbindelse med alvorlige atferdsproblemer må være et problem som én eller flere lærere vil ha gjort noe med. Det er lærerne som skal definere og formulere det de betrakter som et problem. Problemet dreier seg om situasjoner der læreren opplever at det er stor avstand mellom hvordan hun eller han ønsker at det skulle vært, og hvordan det faktisk er. Det er sjelden hen-

siktsmessig å begynne med den største utfordringen eller problemet første gang. Utgangspunktet bør i stedet være noe det er sannsynlig å lykkes med i forhold til elever som viser denne typen atferd.

Flere betingelser må være oppfylt før noe kan kalles et problem. Det er ikke tilstrekkelig at det er noe som man ønsker å forandre, det må være ukjent hvorfor det har oppstått avvik mellom nåværende og ønsket situasjon. Overført på klassesystemet vil det si at dersom det hersker enighet blant lærerne om at årsaken til problemet (f.eks. bråk og uro i klasserommet) er en bestemt elev, er ikke dette et problem ut fra vår definisjon. Men det er et problem dersom det som opprettholder og utløser problematferden, ikke er kjent fullt ut, og dersom det kanskje er andre forhold enn dette som er knyttet til eleven, som spiller inn. Det vil si at vi i utgangspunktet ikke må låse oss fast i bestemte forklaringer på de utfordringene vi står overfor. Dersom måten å forstå og forklare atferdsproblemer på er fastlåst, éndimensjonal eller bare individorientert, er det stor mulighet for at de bakenforliggende systemiske mekanismene ikke lar seg avdekke. Allerede i denne første fasen i analysemetoden når vi formulerer utfordringen eller problemet vi vil arbeide med, er det med andre ord avgjørende at vi er åpne for nye perspektiver.

Det er dessuten viktig å formulere utfordringen eller problemet så tydelig og konkret at de senere kan arbeides med. Om utfordringen for eksempel er knyttet til bråk og uro, bør det presiseres hva slags bråk det dreier seg om. Ofte er det slik at læreren eller lærerne står overfor flere problemer eller utfordringer. Da er det nødvendig å foreta en prioritering mellom dem, og forholde seg til én og én utfordring i den videre analysen. Dette innebærer at det under fasen med formulering av problem bør settes av noe tid til refleksjon og spørsmål. Det kan dreie seg om hva vi vet, hvilket informasjonsgrunnlag vi har, hvem denne informasjonen kommer fra, o.l.

#### *Innhenting av informasjon*

For å kunne analysere hvilke faktorer atferdsproblemer henger sammen med, er det avgjørende å innhente informasjon om eller kartlegge problemet. Det gjelder informasjon både om den aktuelle problematferden og om situasjonene atferdsproblemet eksisterer innenfor. I utgangspunktet bør det tas for gitt at den informasjonen som læreren eller lærerne har om de problemfylte situasjonene, ikke er tilstrekkelig. Det er alltid viktig å få belyst utfordringer fra flere sider, og derfor er det nødvendig å få informasjon om de ulike situasjonene fra flere kilder. Den enkelte

lærers oppfatninger og informasjonsgrunnlag må derfor suppleres med annen informasjonsinnhenting. Det er da behov for å bruke flere informanter og ta i bruk mer spesifikke metoder enn de usystematiske inntrykkene en lærer får gjennom undervisningen. Noen aktuelle metoder:

- Observasjon fra andre lærerkolleger eller fra eksterne veiledere, for eksempel PP-tjenesten.
- Bruk av video for å filme de situasjonene som er problematiske. Dette må selvsagt være frivillig fra lærernes side og være basert på samtykke fra foreldrene.
- Samtaler med elevene i klassen, enten i plenum eller som elevsamtaler, samtaler mellom lærere som har vært i klassen, og dialog med foreldrene om situasjonen.
- Bruk av spørreskjemaer som dekker de temaene som vi ønsker informasjon om. Dette bør være spørreskjemaer som er utprøvd i forskningsmessig sammenheng, og ikke skjemaer som utarbeides av lærerne ved skolen. Det er vanskelig å utarbeide spørreskjema, og derfor bør det benyttes skjema som er utarbeidet av noen med spesifikk kompetanse på området. Både elever, lærere og foreldre kan være informanter i slike spørreskjemaundersøkelser.

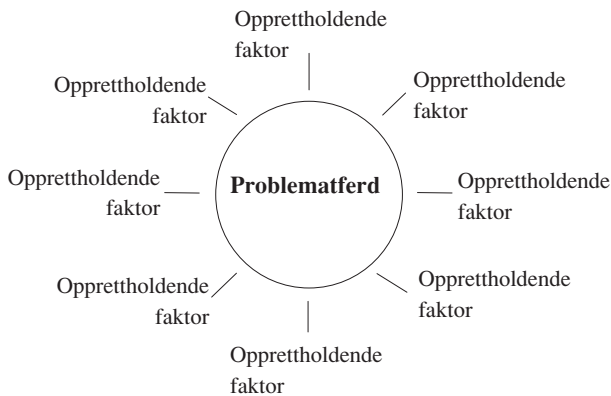
Valg av metode for kartlegging og innhenting av informasjon må tilpasses formålet med informasjonen. Det er ikke slik at én bestemt metode for innhenting av informasjon alltid er den mest hensiktsmessige.

#### *Analyse og refleksjon*

En viktig fase i systemarbeid er analysefasen. Her dannes grunnlaget for de strategier som senere skal iverksettes for å bedre de vanskelige situasjonene og hindre at de oppstår på nytt. Det er avgjørende at denne fasen struktureres og framstår helt tydelig. Ut fra systemtenkning er vi mest interessert i konteksten og situasjonen omkring det problemet vi ønsker å påvirke. Det vil si at vi skal analysere og reflektere over situasjonen som problemet forekommer innenfor, mer enn problemet i seg selv.

Analysefasen handler også om perspektivtaking. Det er særlig viktig å kunne ta elevens perspektiv, se eleven som en aktør. Et viktig arbeidsredskap i analysefasen kan kalles *sammenhengssirkelen* (se nedenfor), der hensikten er å komme fram til hvilke faktorer i situasjonen som utløser og opprettholder elevens eller klassens problematferd. Med opprettholdende faktorer menes observerbare forhold som bi-

drar til at atferdsproblematikken vedvarer. Det vil si at fokuset skal være på samhandlingen som foregår i her-og-nå-situasjonen i klassen og eventuelt andre tilstøtende systemer. Med tilstøtende systemer menes for eksempel lærergruppen, skolens ledelse, elevgrupper utenfor klassen og familien.



Figur 5.2 Modell for analyse av opprettholdende faktorer

I analysen er det viktig å stille spørsmål uten å grave i personlige forhold eller være negativ. Hensikten er å se ting på nye måter, og å være åpen for nye perspektiver og tilnærminger. I utgangspunktet bør vi holde fast på de opprettholdende faktorene som vi mener mest sannsynlig er de viktigste påvirkningsfaktorene, de det ser ut til å være mest enighet om. Det må foreligge klare holdepunkter for at sammenhengene er slik vi tror. Det er ikke tilstrekkelig å ha en personlig hypotese om sammenhenger. Senere tiltak og strategier skal bygge på mest mulig holdbare eller bekreftede antakelser basert på grundig refleksjon.

Dersom vi skaffer oss god oversikt over disse forholdene, kan vi i neste omgang endre problematferden gjennom å fjerne eller forandre de faktorene som opprettholder den uønskede atferden. Det er med andre ord de sentrale opprettholdende faktorene som fokuseres i endringsarbeidet, og ikke selve atferdsproblemet. Dette innebærer også at det i endringsprosessen ofte arbeides med andre forhold enn eleven selv. De forholdene vi vil fjerne, er ofte atferds- eller handlingssekvenser. Eksempel på en slik handlingssekvens er at læreren kritiserer eleven, eleven reagerer med å skjelle ut læreren, læreren blir sint og irrettesetter eleven, eleven reiser seg og dytter læreren, osv. Det kan være forhold i fortiden som bidrar til at disse sekvensene ofte gjentar seg. Eksempelvis kan eleven ha hatt sterkt autoritære foreldre som fo-

kuserte mer på det negative enn på det positive. Relativt svake skoleprestasjoner kan videre ha forsterket hans oppfatning av at han ikke holder mål i voksnens øyne. Men denne type historiske hendelser og erfaringer kan det gjøres lite med. Det er derfor viktig at det i refleksjonen og analysen fokuseres på forhold som det er mulig å endre, og at lærerne i fellesskap og på en relativt grundig og omfattende måte diskuterer de kartlagte sammenhengene mellom problematferd og opprettholdende faktorer. Samtidig er det vesentlig å få avsluttet denne fasen og gå videre med å utvikle tiltak og strategier.

I analysefasen er det også vesentlig å finne fram til ressurser og sterke sider hos både enkeltelever og klassen. Dette er forhold som senere strategier og tiltak kan ta utgangspunkt i og bygge på. Selv om vi tar utgangspunkt i problemer, er det ikke hensiktsmessig å ha et for sterkt fokus på dem. Ved å ha en god oversikt over forhold i og omkring problemene kan vi finne fram til faktorer som senere vil kunne danne basis for hensiktsmessige tiltak.

### Strategi- og tiltaksdel

#### Valg av strategier og tiltak

Utvikling og valg av strategier og tiltak er det neste og svært avgjørende skrittet, men denne fasen må holdes klart atskilt fra analysedelen. Det må utvikles strategier som skal redusere betydningen av eller fjerne de faktorene som opprettholder atferdsproblemet. Det er først når vi er rimelig sikre på hvilke faktorer som opprettholder situasjonen, at vi kan begynne å finne ut hvordan vi kan redusere betydningen av dem. I startfasen bør vi være relativt åpne for alle enkeltforslag til tiltak og strategier. Hvis vi for raskt kommer med kritiske innvendinger til ulike forslag, rettes fokus mot faktorer som gjør at dette er vanskelig å gjennomføre, og vi risikerer feilaktig å trekke den slutning at dette ikke er mulig.

I skolen har det også ofte vært vanlig å iverksette rene individuelle tiltak, som spesialundervisning, samtale med eleven og brev hjem. Det er viktig at drøftingene omkring tiltak ikke låses i slike tradisjonelle individuelle tilnærminger. Innenfor en systemorientert tilnærming til alvorlige atferdsproblemer bør man i størst mulig grad drøfte tiltak og strategier som kan endre omgivelsene (kontekstuelle forhold) omkring elevene (jf. kapittel 4). Individuelle opplegg skal eventuelt komme i tillegg.

I veilederens første del er det ut fra forskning pekt på at det eksisterer en rekke faktorer som viser sammenheng med og forklarer atferdsproblemer i skolen (Sørli 2000; Nordahl 2000). Disse faktorene

er det viktig å ha kunnskap om og fokusere på når det skal utvikles strategier og intervensjoner i forhold til atferdsproblemer. Når denne analysemetoden er utprøvd i ulike skoler, er det nettopp disse forskningsfunderte faktorene det blir iverksatt tiltak i forhold til (Nordahl 2002). Ut fra dette vil følgende områder ofte være i fokus i de strategiene og tiltakene som skolene iverksetter:

- Relasjoner mellom elev og lærer
- Elevroller og relasjoner mellom elevene
- Regler og håndhevelse av dem
- Lærernes evne til å utøve ledelse i klasser og i forhold til enkeltelever
- Undervisningens innhold og arbeidsmåter, samt differensiering av undervisningen
- Samarbeid med foreldrene
- Virkelighetsoppfatninger og verdier hos lærerne
- Motivasjon, mestring, utfordringer og krav til elevene
- Ulike former for oppmuntring av prososial atferd

Etter en gjennomgang av mulige tiltak for å redusere eller fjerne påvirkningsfaktorer må noen tiltak velges av den eller de lærerne som problemet angår. I systemarbeid er det nesten alltid nødvendig å realisere flere strategier og tiltak samtidig (jf. kapittel 4). Det er sjelden nok å gjøre én ting om vi ønsker å oppnå endring i atferd eller sosiale systemer. Som forskningen viser, har vi størst mulighet til å påvirke utfordringer og problemer i en hensiktsmessig retning når flest mulig påvirknings- og risikofaktorer blir fjernet eller redusert (Sørli 2000).

Det er den eller de lærerne som har tatt opp utfordringen eller problemet i skolen, som i utgangspunktet skal velge strategi eller tiltak. Den eller de som velger strategiene, må kjenne begrunnelsen for valget og kunne argumentere for det. Når en velbegrunnet beslutning om tiltak er tatt, må det ikke være slik at den enkelte lærer gang på gang må forsvare sitt valg overfor andre. Den viktigste grunnen til denne framgangsmåten er at tiltak i større grad blir gjennomført når det er den samme som velger strategien, som senere skal gjennomføre den.

Det er svært vesentlig at strategier og tiltak som får konsekvenser for andre lærere, blir tatt opp med den eller de lærerne det angår, på teammøter eller i andre sammenhenger der lærerne skal samarbeide. De andre som strategiene og tiltakene har konsekvenser for, bør kreve en pedagogisk argumentasjon for betydningen av dette, men de bør ikke starte en debatt og komme med motargumenter.

### *Gjennomføring av strategier og tiltak*

I denne fasen skal lærerne iverksette de strategiene som de er kommet til enighet om gjennom arbeid i lærergruppen. Dette er definitivt den viktigste fasen i systemarbeidet og skal gjennomføres av den eller de lærerne dette angår. Her må læreren forplikte seg til å prøve ut tiltakene eller strategivalgene på en strukturert måte innenfor en avgrenset tidsramme. Erfaring viser at det er langt lettere å drøfte mulige tiltak enn å gjennomføre dem i praksis.

Det er dessuten nødvendig at lærerne som tiltakene angår, får muligheter til å gjennomføre strategiene på en systematisk måte i hele tidsperioden. En delvis gjennomføring kan føre til at problemene og utfordringene blir mer omfattende enn de i utgangspunktet var (se kapittel 4). Lærerne bør i gjennomføringsfasen jevnlig skrive noen korte notater om hvordan gjennomføringen går. Det kan dreie seg både om læreren får gjort det som er besluttet, om hvordan eleven(e) reagerer, og om hvilke resultater som oppnås.

Et utviklingsprosjekt som dette stiller sterke krav til lojalitet mellom lærerne. Lærerne må forplikte seg til å følge opp det som blir besluttet, på en oppriktig måte, selv om de ikke har deltatt i drøftingene. Det er svært uheldig og direkte ødeleggende om enkelte lærere motarbeider eller saboterer strategier og tiltak som er besluttet.

### *Evaluering*

Etter en avgrenset tidsperiode på ca. 2 uker etter at gjennomføringen har startet, bør det foretas en evaluering av arbeidet. Tidspunktet for evaluering må avtales med en gang strategivalget er gjort. Flere lærere og eventuelt veiledere må delta i evalueringen. Dette forutsetter, som det er påpekt, at lærerne noterer ned det som foregår under gjennomføringen. Det kan også være hensiktsmessig å foreta en ny observasjon for å vurdere eventuelle endringer.

I prinsippet kan alle fasene i denne analysemetoden evalueres. Det er imidlertid ofte hensiktsmessig å begynne med en vurdering av gjennomføringen av de tiltakene og strategiene som skulle bli iverksatt. Har alle tiltakene blitt gjennomført? Er de gjennomført kontinuerlig og på en systematisk måte? Hvis evalueringen viser at ikke alle tiltak og strategier er gjennomført på en hensiktsmessig måte, er det viktig å stille spørsmål om hvorfor det ikke har skjedd. Hvilke faktorer i skolen har vært til hinder for gjennomføringen?

Resultatene av strategiene eller tiltakene er det selvsagt også viktig å vurdere. Har de utfordringene

eller problemene læreren stod overfor, blitt redusert? Har det vært en positiv utvikling? Hvis strategiene og tiltakene er gjennomført slik de var planlagt, vil det gi svar på om de strategiene vi bestemte oss for, var hensiktsmessige i forhold til å fjerne eller redusere påvirkningsfaktorenes betydning. Hvis vi ikke relativt raskt får noen positive resultater, må vi vurdere om de strategiene og tiltakene vi har valgt, er hensiktsmessige.

### Revidering

Hensikten med evalueringen er å komme fram til forslag til forbedringer. Hvis det ikke er erfart noen positiv endring i problemene i løpet av en tidsperiode på 2–4 uker, kan det være nødvendig å revidere både formuleringen av problemet, informasjonsinnhentingen, analyse- og refleksjonsfasen, valget av strategier og tiltak og gjennomføringen av strategiene. Hvor mange av fasene i analysemetoden det er hensiktsmessig å gå inn på, er helt avhengig av de konklusjonene vi har kommet fram til i evalueringen. Revideringsfasen dreier seg om å utarbeide forslag nye strategier, endre på enkelte strategier, foreta nye analyser o.l. Det er svært viktig at dette blir gjort, slik at læreren ikke risikerer å fortsette med strategier og tiltak som ikke har noen sammenheng med eller innflytelse på de utfordringene han eller hun står overfor.

Evalueringen vil ofte vise at strategiene eller tiltakene ikke har blitt gjennomført på en systematisk måte fordi det har oppstått eller eksisterer faktorer i skolen som hindrer gjennomføringen. I en situasjon der vi ikke har fått gjort det som var planlagt, er det vesentlig at strategiene ikke forkastes, men at vi i stedet retter fokus på hvorfor vi ikke har fått gjort det som ble avtalt. Det vil si at det må iverksettes tiltak som fjerner de faktorene har hindret gjennomføringen av tiltak. Dette er ofte en svært viktig del av revideringen.

### Proaktiv og relasjonsorientert klasseledelse

Klasse- og undervisningsledelse handler om lærernes grunnleggende kompetanse i arbeidet med å undervise og lede aktiviteter i grupper av barn og unge. Det dreier seg ikke om de formelle oppgavene som klassestyrere har, men om kommunikasjonsferdigheter og samhandlingskompetanse i ansikt-til-ansikt-kontakt med elever. Klasse- og undervisningsledelse handler om å beskytte aktivitetene mot indre og ytre forstyrrelser og om å skape en produktiv ar-

beidsro som gir elevene muligheter til å lytte, tenke og arbeide i fred (Ogden 2002a). God klasse- og undervisningsledelse dreier seg altså om å fremme oppmerksomhet og arbeidsinnsats slik at de pedagogiske målene for timene nås uten for mye forstyrrelser og avbrytelser. De viktigste målsettingene er:

- Skape arbeidsro som er tilpasset læringsaktivitetene
- Fremme elevenes sosiale kompetanse og prososiale atferd
- Skape samhold og trivsel i klassen
- Stimulere elevenes motivasjon, skolefaglige innsats og prestasjoner

Behovet for klasseledelse må vurderes i forhold til elevenes alder og modenhet, samt individuelle forskjeller i arbeidsinnsats og atferd. Generelt synes yngre elever å ha mer behov for ledelse enn eldre elever siden de har hatt mindre tid og færre muligheter til å tilpasse seg skolens forventninger til arbeidsvaner og atferd. Premissene for klassens sosiale liv legges tidlig i skoleåret, og skolestart er derfor en viktig anledning til å påvirke dem. Lærerne kan legge grunnlaget for et godt læringsmiljø gjennom innskolingsaktiviteter som bidrar til at alle elever føler seg inkludert, og at regler og rutiner fremmer positiv atferd (jf. kapittel 3 og avsnittet om regler og regelhåndhevelse i kapittel 4).

Klasseledelse bygger på to forutsetninger: gode relasjoner til elevene og god undervisning (Ogden 2001). Lærers grad av kontroll i klasserommet har også sentral betydning. God klasseledelse er uløselig knyttet til god undervisning. Lærere som kan sitt fag, og som er engasjerte og gode formidlere av denne kunnskapen, kan forebygge mange vansker. God undervisningsledelse krever at læreren evner å motivere elevene til aktiv deltakelse i læringsaktivitetene ved å knytte lærebokas innhold til elevenes interesser og dagsaktuelle hendelser, og at han eller hun har en fleksibel og variert undervisningspraksis (Sørli & Nordahl 1998). Dessuten er en grunnleggende kontakt mellom lærer og klasse en forutsetning for at samarbeidet skal fungere. Elevene må vite hvem læreren er, ikke bare i rollen som fagformidler, men også som voksenperson, og de må være trygge på hvordan han eller hun reagerer på det som skjer i klassen.

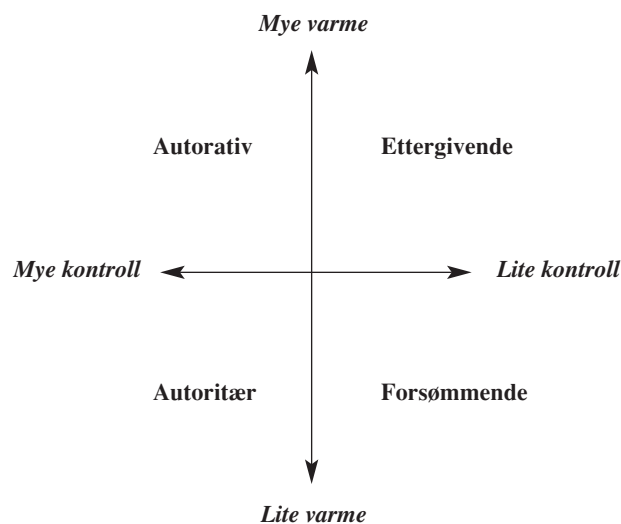
Det er en økende teoretisk og empirisk interesse for hvilken betydning tilknytningen til skolen og det interpersonlige forholdet mellom elever og lærere har for elevenes skolefaglige læring og sosiale fun-

gering. Forskere har belyst temaet ut fra ulike teoretiske tilnærminger, blant annet sosial kontrollteori (Hirschi 1969), tilknytningsteori (Bowlby 1982) og utviklingsrelatert systemteori (Ford & Lerner 1992). Denne forskningen viser at dersom elever føler tilknytning og tilhørighet til skolen, øker det deres involvering i prososiale grupper og øker muligheten til å tilegne seg prososiale ferdigheter og atferd (Hirschi 1969). Dessuten, hvis elever føler tilknytning til skolen, er det mindre sannsynlighet for at de involverer seg i antisosial atferd (Hawkins & Catalano 1992). Elever som liker seg i skolen, og som bryr seg om hva lærerne tenker om dem, viser mindre kriminell og normbrytende atferd enn elever som skårer høyt på disse variablene. I tillegg til skolekontekstens generelle betydning har relasjonene i denne konteksten betydning for elevenes utvikling, sosiale kompetanse, faglige mestring og atferd (Birch & Ladd 1997; Pinata 1999; Pinata & Steinberg 1992; Nordahl & Sørli 1998; Bretherton & Munholland 1999). Særlig relasjonen mellom den enkelte elev og lærer framstår her som viktig. Elever som opplever varme og åpne relasjoner til lærerne sine, kjennetegnes av at de har gode sosiale ferdigheter i forhold til jevnaldrende, og at de er positivt selvhverdende, mens elever med konfliktfylte, avhengige eller problematiske relasjoner til lærerne sine ofte har mangelfulle ferdigheter på disse områdene. Det er påvist at elever som opplever dysfunksjonelle og aggressivavhengige relasjoner til lærerne, har signifikant større atferdsproblemer, læringsproblemer og venneproblemer enn elever som opplever lærerne som positivt involverende (Pinata 1994; Nordahl & Sørli 1998).

Videre er det påvist nære sammenhenger mellom læreres klasselederstil, deres relasjoner til elevene og elevrapportert problematferd i skolen (Bru mfl. 2002). Klasselederstilen gir et signifikant forklaringsbidrag til problematferd i skolen. Emosjonell støtte og skolefaglig støtte til elevene forklarer mer av variasjonen i elevenes skoleatferd enn elevmedbestemmelse og læreres kontroll og oversikt over elevene. Negative og konfliktfylte elev-lærer-interaksjoner er med andre ord en meget viktig faktor å legge vekt på både i etableringen av effektiv klasseledelse, når atferdsproblemer i skolen skal forklares, og når det skal iverksettes tiltak for å forebygge atferds- og mestringsproblemer i skolen.

Læreres autoritet eller lederstiler kan grovt deles inn i fire hovedtyper etter grad av kontroll i klasserommet og varme i interaksjonen med elevene (se figur 5.3, bearbeidet etter Baumrid 1971). En *auto-*

*rativ* lærer er en effektiv og engasjert klasse- og undervisningsleder som har mye kontroll og en varm og støttende relasjon til elevene sine. En slik lærer har store muligheter til å influere positivt på elevenes skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og atferd på skolen. En lærer med en *etterlatende* lederstil har også en varm og støttende interaksjon med elevene sine, men han eller hun har lite kontroll med hva som skjer i klasserommet. En slik lærer har begrenset innflytelse både på elevenes atferd og når det gjelder å sikre dem positivt læringsutbytte. En *autoritær* lærer har sterk kontroll over hva som skal skje i klasserommet, men fordi en slik lederstil innebærer konfliktfylte og lite støttende relasjoner til elevene, vil han eller hun i liten grad kunne påvirke elevens atferd, trivsel og læringsmotivasjon i positiv retning. En *forsømmende* lærer har både liten kontroll og lite varme og støttende relasjoner til elevene sine. Heller ikke med en slik klasselederstil evner læreren å differensiere undervisningen på en hensiktsmessig måte eller å etablere nødvendig positiv interpersonlig kontakt med elevene slik at han eller hun kan bidra til å fremme elevenes faglige prestasjoner og sosiale fungering.



Figur 5.3 Typer av lærerautoritet og klasselederstil

Klasser med aggressive og utagerende elever representerer en særlig utfordring og stiller store krav til lærerens årvåkenhet, personlige samspill med elevene og evne til å gripe inn på rett tidspunkt og på rett måte. Når læreren griper korrigerende inn overfor enkeltelever, må han eller hun også vurdere hvilke ringvirkninger både egne handlinger og elevens reaksjoner har på resten av elevene. I slike situasjoner er *proaktiv* klasseledelse avgjørende

(Ogden 2002a). Proaktiv klasseledelse er lærerens innsats for å skape et læringsmiljø som engasjerer og bekrefter alle elever – også elever med omfattende atferds- og mestringsproblemer.

Proaktiv klasseledelse innebærer til forskjell fra reaktiv klasseledelse en aktiv og planlagt innsats for å etablere et godt sosialt og faglig læringsmiljø for elevene og hindre og forebygge problematferd i klasserommet før slik atferd oppstår. Reaktiv klasseledelse innebærer at læreren først i etterkant reagerer på uønsket elevatferd og svak innsats i klasserommet, og at han eller hun framfor selv å ta ledelsen og styre undervisningsaktivitetene i samsvar med en forhåndslagt plan heller lar seg lede av det som skjer i klasserommet fra time til time. Proaktiv klasseledelse handler altså om å være i forkant av problemer, samtidig som det impliserer at læreren evner å se framover, søke muligheter og å snu negativitet til positivitet (Morgan 1988). En proaktiv klasseleder er en lærer som har kontroll over det som skjer i klasserommet, og som utvikler læringsmiljøet gjennom å

- 1 planlegge og tilrettelegge det fysiske læringsmiljøet,
- 2 iverksette innskolingsaktiviteter,
- 3 innarbeide regler og rutiner i klassen,
- 4 gi klare beskjeder
- 5 bruke ros og oppmuntring effektivt (eksemplifisert nærmere i kapittel 6)

Han eller hun følger til enhver tid med på det som skjer i undervisningsrommet, samtidig som elevene har en klar bevissthet om dette.

En proaktiv lærer er altså både oppmerksom, observant og relasjonsorientert. En proaktiv lærer formidler klare forventninger til elevene, legger vekt på oppmuntrende strategier framfor anklagende strategier og viser positiv interesse for den enkelte elev når det gjelder både oppførsel og faglig innsats. Som et ledd i den forebyggende strategien kan også elevene lære sosiale ferdigheter og oppmuntres til å løse konflikter, kontrollere sinnet sitt og hevde meninger på en positiv måte. Sosialt kompetente elever er godt rustet til å mestre konflikter og motgang som skolegangen nødvendigvis av og til gir.

Effektiv og relasjonsorientert klasse- og undervisningsledelse bygger på prinsippet om laveste effektive inngrepsnivå og kan utdypes i tre tiltaksnivåer (Ogden 2002a). Det didaktiske nivået er det første og består av planlagt og strukturert undervisning og aktivitet. Eksempler på det er bruk av direkte formidling og dialogundervisning eller gjennomføring

av strukturerte læringsaktiviteter. Det neste nivået, forebyggende (proaktiv) klasseledelse, handler om hvordan læreren forebygger eller korrigerer begynnende problematferd på måter som griper minst mulig forstyrrende inn i læringsaktivitetene. Det dreier seg om bevisst bruk av ikke-verbal kommunikasjon, men også om forebyggende bruk av regler, oppfordringer og konsekvenser. Dyktige klasseledere håndterer ikke nødvendigvis vanskelige situasjoner bedre enn sine kolleger, men de er flinkere til å hindre at de oppstår. På det tredje nivået, atferdskorreksjon, griper lærerne direkte inn med planlagte reaksjoner og konsekvenser (eksemplifiseres nærmere i kapittel 6). Kunnskap om negative konsekvenser skal få elever til å avholde seg fra uønsket atferd.

Her er det viktig å være klar over at små konsekvenser som regel er langt mer effektive enn store. Overfor elever med et aggressivt og antisosialt atferdsmønster vil aggressive motreaksjoner og sterke negative sanksjoner fra foreldre og lærere oftest virke mot sin hensikt (dvs. føre til opptrapping av uønsket atferd) (Patterson & Forgatch 2000). De mest effektive negative konsekvensene er de som har en avskrekkende effekt, og som derfor sjelden må tas i bruk, for eksempel at eleven går glipp av attraktive aktiviteter eller må sitte for seg selv. På dette nivået gjelder det å gripe inn på måter som raskt kan gjenopprette vanlig aktivitet i klassen. Når krise- og konfliktpreget er mer uttalt, er målsettingen å stoppe uønsket atferd raskest mulig for å begrense de negative ringvirkningene i gruppen. Selv om grensesetting av og til er nødvendig, er behovet for slike reaksjoner mindre hos lærere som kommuniserer tydelig, og som effektivt bekrefter elevene. Klare og tydelige beskjeder skaper ingen tvil om hva læreren ber om, forventer eller mestrer. Enkle og forståelige regler for atferd og samspill i klassen må innarbeides og repeteres med jevne mellomrom.

God klasseledelse er imidlertid noe mer, og til dels noe annet, enn å sette grenser for elevene. Mye taler for at man bør starte med et positivt fokus og positive virkemidler for å påvirke elevenes atferd. Selv om negative reaksjoner eller sanksjoner av og til er nødvendig, bør de positive konsekvensene dominere, som når læreren roser og oppmuntrer elevenes engasjement, arbeidsinnsats og prestasjoner. Blant de klasseledelsesstrategiene eller metodene som i kontrollerte evalueringsstudier har vist seg å ha en dokumentert positiv effekt på problematferd i klasserommet (av så vel mer som mindre alvorlig art) er:

- 1 effektiv bruk av ros og sosial bekreftelse
- 2 proaktive reaksjoner, som å lage klasseromsregler og forberede elevene på situasjonsskifter
- 3 korte og klare reprimander, påminnelser og avledninger,
- 4 håndfast bekreftelse av ønsket atferd i klassen
- 5 moderate, men konsekvente reaksjoner på uønsket sosial atferd
- 6 direkte undervisning i positiv atferd og kognitive og sosiale ferdigheter (Ogden 2002a)

Læreres lederkompetanse er imidlertid ikke bare et spørsmål om deres individuelle ferdigheter og kompetanse, men også om skolens kollektive kjennetegn. Her er det grunn til å framheve betydningen av skoleledelsen, blant annet hvordan rektor og andre prioriterer det atferdspedagogiske arbeidet. Det handler for eksempel om å sette temaet på dagsordenen, organisere lærere i team slik at den enkelte lærer ikke blir alene om å takle utfordrende elever, legge planer for utvikling av læringsmiljøet og sørge for at planer gjennomføres og evalueres med hensyn til både gjennomføring og resultater (spesifiseres i kapittel 5).

Oppsummert er effektiv klasse- og undervisningsledelse avhengig av at lærerne mestrer den vanskelige balansegangen mellom å vise omsorg og sette grenser, mellom å stimulere og stille krav og mellom å strukturere og gi frihet. Gode relasjoner mellom elevene og mellom lærere og elever er en forutsetning for både god klasseledelse, positivt faglig utbytte for elevene og effektiv forebygging og mestring av problematferd i klasserommet. Dyktige klasseledere planlegger sin undervisning og formidler tydelig hva de forventer av elevene, og hvordan de vil reagere på ønsket og uønsket elevatferd og arbeidsinnsats. Dyktige klasseledere har god kontroll og positive relasjoner til elevene, men er samtidig i stand til å være fleksible og endre sin tilnærming i takt med situasjonen i klassen. Den gode klasseleder er altså både fleksibel og strukturert, autorativ og åpen for diskusjon og til å la elevene få treffe mange valg. Klasserommet er i utgangspunktet dårlig egnet for konflikthåndtering, og lærere rådes derfor til å gripe inn på måter som i minst mulig grad forstyrrer klassens gjøremål. Først og fremst må lærere kunne differensiere sin undervisning, organisere læringsaktiviteter og framstå som autoritative veiledere og positive støttespillere for elevene, slik at den enkelte elev erfarer undervisningen og livet i skolen som meningsfylt, relevant og helst motiverende.

## Sosial kompetanseutvikling – viktig forebyggende innsats i skolen

I L97 framheves betydningen av og skolens medansvar for å fremme elevenes sosiale kompetanse og personlige utvikling. I forebygging av atferdsproblemer framstår sosial kompetanseutvikling i skolen som et meget sentralt satsingsområde (jf. kapittel 4). Det finnes en rekke skolebaserte programmer for styrking og trening av elevers sosiale ferdigheter. Også i Norge er flere klasse- og gruppeorganiserte programmer som sikter mot å heve elevenes sosiale kompetanse, prøvd i skolen, særlig på barneskole- og ungdomsskoletrinnet. Av de mest kjente er «Steg for steg», «Du og jeg og vi to», «Kreps», «Tren opp motet» og «Jo mer vi er sammen». Nærmere beskrivelse blir ikke gitt i denne veilederen, da disse og andre programmer tidligere er grundig beskrevet både i Læringscenterets nettbaserte «Veiledning for utvikling av sosial kompetanse i skole- og opplæring», i en egen vurderingsrapport fra KUF & BDF (Rapport 2000), i Sørli (2000) og i Ogden (2001).

### *Hva er sosial kompetanse?*

I faglitteraturen finnes en rekke definisjoner av sosial kompetanse. En definisjon som fanger sentrale sider ved det sosiale kompetansebegrepet, lyder slik:

(...) et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes. (Garbarino 1985:80)

Sosial kompetanse er et normativt begrep som binder sammen atferd og kontekst. Det dreier seg om atferd som blir positivt vurdert av signifikante samhandlingspartnere, som foreldre, lærere og jevnaldrende. Ogden og Sørli (2001) understreker imidlertid at selv om sosial kompetanse står i tilpasningens tjeneste, er ikke sosialt kompetent atferd nødvendigvis alltid det samme som sosialt ønskelig atferd. Sosialt kompetente barn kan også oppfattes som problematiske, for eksempel når de er selvhverdende eller setter seg sosiale mål som bringer dem i konflikt med andre.

Nærmere operasjonalisert innbefatter begrepet sosial kompetanse følgende ferdighetsdimensjoner:

- 1 *samarbeid*, som dreier seg om å dele med og hjelpe andre, følge regler og beskjeder
- 2 *selvkontroll*, som handler om å bringe følelser under tankemessig kontroll

- 3 *selvhevdelse*, som omfatter å hevde egne meninger og rettigheter på positive og tydelige måter, ta initiativ, presentere seg og motstå negativt gruppepress
- 4 *empati*, som innebærer å kunne se ting fra andres synsvinkel, forstår hvordan andre har det, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter
- 5 *ansvarlighet*, som dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser, samt vise respekt for eiendeler og arbeid (Gresham & Elliott 1991)

#### *Forholdet mellom sosial kompetanse og problematferd*

Ogden og Sørлие (2001) understreker at barns sosiale kompetanse ikke bør vurderes bare i forhold til den økologiske nisjen og kulturen de er en del av, men også i forhold til framtidige behov og situasjoner. Sosial kompetanse dreier seg også om barns kapasitet til å mestre og motvirke negative virkninger av stress og motgang som truer deres utvikling og helse. Mangelfulle sosiale ferdigheter er nær forbundet med internaliserte atferdsproblemer, som sosial isolasjon, depresjon og angst (Sørлие & Nordahl 1998), men er også påvist å predikere utvikling av antisosial atferd (Sørлие & Ogden 2003). Prososiale ferdigheter anses følgelig både som essensielle livsferdigheter og som ferdigheter som kan forebygge en negativ skjevutvikling.

Når det gjelder forholdet mellom problematferd og sosial kompetanse, er det viktig å understreke at sammenhengen ikke er entydig. Det betyr for det første at ikke alle elever som viser problematferd, mangler sosiale ferdigheter eller har lav sosial kompetanse. For det andre betyr det at atferdsvanskelige elever ikke nødvendigvis har mangelfulle ferdigheter på alle områder. Noen barn som viser mye aggressiv atferd, er populære blant jevnaldrende og viser normale sosiale ferdigheter (Hops & Greenwood 1988). Både jenter og gutter som viser et antisosialt atferdsmønster, er påvist å ha signifikant dårligere selvkontroll- og samarbeidsferdigheter enn sine klassekamerater, men når det gjelder positiv selvhevdelse, kommer de ikke dårligere ut enn andre (Sørлие & Ogden 2003). Høyrisikoelever antas også å ha mangelfull forståelse for hvordan egne handlinger virker på andre, en tendens til å feiltolke andres handlinger og motiver som fiendtlige eller krenkende, og/eller mangle innsyn i hvordan konflikter løses på andre måter enn med sterke utbrudd og aggressjon (Kazdin 1997). Patterson (1982) hevder for øvrig at antisosiale elever som er sosialt kompetente,

sjeldnere blir definert som avvikende, da deres sosiale kompetanse kan fungere modererende på deres problematferd.

#### *Hvordan bør den sosiale kompetanseopplæringen organiseres?*

Skolebaserte tiltak for å fremme sosial kompetanse kan grovt sett deles i to hovedtilnæringer: atferds- og ferdighetstilnærmingen og kognitiv problemløsningsstilnærmingen (Ogden 2001). Den første har gitt best resultater med yngre barn, mens den siste har vært mest vellykket overfor ungdom.

Pedagogiske tiltak for styrking og utvikling av sosiale kompetanse har i mange tilfeller hele skoleklasser som målgruppe. Læring av sosiale ferdigheter bygger da på en sosial læreplan, og opplæringen har mange fellestrekk med undervisning i andre fag, selv om den sosiale kompetanseutviklingen er mer systematisk og impliserer spesielle temaer og aktiviteter. Hensikten er å øke alle elevenes sosiale kompetanse, og samtidig forebygge at sosiale og atferdsmessige problemer utvikler seg hos enkeltelever. Sosial ferdighetsopplæring er også brukt overfor elever som viser alvorlige atferdsproblemer, eller som er i risikozonen for å utvikle slike problemer. Opplæringen fokuserer da oftest på prososiale ferdigheter som alternativer til aggressiv atferd (særlig selvkontroll- og samarbeidsferdigheter).

Overfor risikoelever kan det være nødvendig å kombinere klassebaserte tilnæringer rettet mot alle elever med mer intensiv individuell eller smågruppebasert ferdighetstrening. Tiltaksfasen kan beskrives som en flertrinnsprosess (Kazdin 1997), og det benyttes gjerne en trinn-for-trinn-tilnærming der man innledningsvis legger vekt på forståelse av elevenes negative handlinger og tanker i situasjoner som krever sosial samhandling. I samarbeid med eleven identifiseres atferd som kan være mer passende i dagliglivet. Slik atferd blir oppmuntret gjennom modelllæring og anerkjennelse, for eksempel i form av ros og/eller håndfast belønning. Spesielle aktiviteter (f.eks. rollespill) brukes for å trene eleven i prososiale ferdigheter som inngår i vanlig sosialt samspill med jevnaldrende og med voksne. I kapittel 6 beskrives et konkret skoleprogram som legger særlig vekt på å styrke ferdigheter i selvkontroll (ART). Faggruppen vurderer dette programmet som særlig interessant i forhold til høyrisikoelever.

Uavhengig av tilnærming og elevenes alder er det avgjørende at den voksne instruktøren, som vanligvis er en lærer med spesialtrening, har en aktiv rolle, for eksempel gjennom selv å spille eller demonstrere

den ønskede atferden. Det er også avgjørende at elevene deltar aktivt, og at de dras mer og mer med i demonstrasjoner, gruppeøvelser og rollespill. I stedet for å påvirke elevene gjennom tradisjonelle disiplinærtiltak søker man altså med kompetansefremmende tiltak å påvirke både de underliggende tankeprosessene og de mangelfulle sosiale ferdighetene som bidrar til problematferd.

#### *Hvor virksomme er pedagogiske tiltak for fremming av elevers sosial kompetanse?*

Som blant annet Ogden (2001) understreker, har sosial ferdighetsopplæring både muligheter og begrensninger. Langt fra alle sosialt kompetanseutviklende tiltak i skolen har båret frukt. Skal slike tiltak ha noen forebyggende og problemreducerende effekt, forutsetter det en faglig godt fundert, planlagt og systematisk innsats. Ifølge Sørli (2000) er det oppnådd størst effekter der man har benyttet programbaserte (ferdig utviklede) opplegg med en klar struktur, progresjon, praktiske eksempler og oppgaver og en klar plan for hvordan tiltaket skal gjennomføres. Det har også vist seg å være viktig at programmet brukes i et lengre tidsrom (minst ett skoleår), og at man benytter multiple metoder (rollespill, lesing av relevant tekst, skriftlige arbeider, drøfting av hendelser, videonutter osv.). Videre er det avgjørende at lærerne legger til rette for at elevene får vist og trent på sosiale ferdigheter både i klasserommet og i fellesarealer, og de sosiale ferdighetene må reelt blir etterspurt og verdsatt i skolen. Sosial kompetanseutvikling i skolen dreier seg ikke om høflighetskampanjer eller kurs i folkeskikk, men er et langsiktig mål og satsingsområde som bør gjennomsyre både grunnskoleopplæringen og opplæringen i den videregående skolen.

### Relasjoner mellom barn og unge

Skolen som sosial arena framstår som svært sentral i de vurderingene elevene gjør av sin skolegang. I skolen treffer de jevnaldrende og bruker mye energi på å opprettholde og etablere vennskap. Skolen er for elevene en arena der det kontinuerlig foregår et sosialt spill mellom jevnaldrende. På denne sosiale arenaen er elevenes handlinger i stor grad preget av sosial belønning eller godkjenning fra jevnaldrende (Coleman 1962).

#### *Jevnaldningsrelasjoner og problematferd*

Flere undersøkelser har påvist relativt sterke sammenhenger mellom atferdsproblemer og relasjoner mellom elever (Fuglestad 1993; Salamon 1992; Nor-

dahl 2000). De er i disse undersøkelsene også vist relativt sterke sammenhenger mellom elev-elevrelasjonene og andre variabelområder, for eksempel opplevelse av undervisningen og elevenes sosiale kompetanse. Dette indikerer at jevnaldrende er av stor betydning for elevenes handlinger og opplevelser i skolen. Sammenhengen mellom problematferd og elevrelasjoner kan tolkes i den retning at hvordan elevene har det i forhold til hverandre, kan være vesentlig for om klassen er en velfungerende undervisningsgruppe eller ikke.

Videre viser sammenhengen mellom elevrelasjoner og sosial kompetanse at relasjoner er nær knyttet til opplevelse av sosiale ferdigheter og sosial status. Skolen og klasserommet kan slik betraktes som både en sosial arena og en arena for undervisning og læring, og det kan se ut til at det er hensiktsmessig å tolke en del av elevenes handlinger i lys av den sosiale konteksten i skolen. Dette innebærer at også alvorlig atferdsproblematikk må forstås i lys av jevnaldningsrelasjoner, og at disse problemene kan møtes ved å søke å påvirke relasjonene mellom elevene.

For elever som viser eller står i fare for å vise alvorlige atferdsproblemer, er også jevnaldningsrelasjonene av stor betydning. Noen av disse elevene kan sosialt sett være relativt attraktive, men de fleste alvorlig atferdsproblematiske elever opplever til dels sterk avvist fra sine medelever i skolen. Når en elev som viser alvorlige atferdsproblemer, er sosialt attraktiv, har han eller hun lett negativ innflytelse på sine medelever. Men samtidig kan positive relasjoner til ikke-atferdsproblematiske medelever ha en positiv korrigerende effekt på atferden.

En elev som viser alvorlige atferdsproblemer, blir ofte avvist av jevnaldrende fordi de opplever han eller henne som aggressiv, ubehagelig eller truende, og ofte er det ikke sosialt akseptert å være sammen med barn og unge med en slik atferd. Slik avvist kan være et faresignal for å utvikle og opprettholde alvorlige atferdsproblemer (Sørli 2000).

Men atferdsproblematiske elever som blir avvist av sine medelever, har fortsatt sterkt behov for sosiale relasjoner. Det kan føre til at disse elevene trekkes mot avvikende sosiale miljøer og får antisosiale venner. Antisosiale venner er en betydelig risikofaktor for utvikling og opprettholdelse av alvorlige atferdsproblemer (jf. kapittel 2). Antisosiale miljøer kan oppleves attraktive, og elevens ønske om å være som dem, kan være en vesentlig drivkraft for negative handlinger eller lovbrudd. En slik utvikling er svært uheldig, og antisosiale venner bidrar som regel til at den alvorlige atferdsproblematikken forsterkes.

### *Strategier for å bryte antisosiale vennskap og utvikle positive relasjoner*

#### *Ikke plassere antisosiale elever i samme klasse eller gruppe*

Skolen er en arena der vennskap etableres og opprettholdes. Det gjelder i forhold til både positiv prososial utvikling og antisosialt vennskap. Som regel er det uheldig om elever som viser eller står i fare for å vise alvorlige atferdsproblemer, blir plassert i samme klasse eller i samme gruppe i forbindelse med for eksempel spesialundervisning eller annen alternativ opplæring. Innenfor for eksempel MST (multisystemisk terapi) arbeides det aktivt for å bryte vennskap med antisosiale jevnaldrende. Derfor er det svært uheldig om skolen gjennom sin organisering legger til rette for at antisosiale barn og unge kommer sammen.

#### *Motvirke fravær, skulk og frafall*

I skolen finnes det store flertallet av barn og unge, og tilhørighet i skolen gir muligheter for prososial læring og utvikling av positive vennskap. Av den grunn bør det legges stor vekt på at elever som viser eller står i fare for å vise alvorlige atferdsproblemer, møter på skolen og har minst mulig fravær. Mye fravær, skulk og til dels frafall gir muligheter for at elever som viser atferdsproblemer, oppsøker antisosiale miljøer utenfor skolen, og kan dermed lett forsterke en allerede negativ atferd. Dette gjelder kanskje særlig i videregående opplæring, der det er et stort frafall blant denne gruppen av elever. Det bør derfor legges vekt på inkluderende strategier og på å motvirke utstøtings- og marginaliseringprosesser. Også elever som viser alvorlige atferdsproblemer, skal oppleve at de er velkomne på skolen og blir verdsatt som enkeltmennesker.

#### *Utvikle positive relasjoner mellom lærerne og atferdsproblematisk elever*

Relasjonene mellom elever påvirkes av det forholdet læreren selv oppretter til sine elever. Når disse relasjonene er gode, vil det styrke relasjonene mellom elevene. Det kan være vanskelig å få gode relasjoner til elever med alvorlige atferdsvansker. Grunnen kan være at eleven avviser vanlig kontakt, kanskje fordi erfaringene med andre voksne er svært negative. Den negative atferden i seg selv kan også bli en hindring for en god relasjon til læreren. Årsaken er at læreren ofte må gripe inn, noe eleven kan oppfatte som en uvennlig handling. Dersom relasjonen mellom læreren og en sosialt isolert problemelev er negativ, vil det lett forsterke avvissningen fra jevnald-

rende i klassen. Når læreren er tålmodig, vennlig og viser personlig respekt for eleven, blir relasjonene svært ofte gradvis bedre. Da vil en isolert elev lettere bli akseptert av medelever, og negativ gruppedannelse mot læreren og skolens normer kan bli motvirket.

Et effektivt tiltak kan være at for eksempel klassestyreren er sammen med den atferdproblematisk eleven i noen timer – alene. Læreren og eleven bør i disse timene gjøre noe som eleven liker, og aktiviteten kan gjerne foregå utenfor skolens område. Det gir mulighet til å møtes i en helt ny positiv situasjon, og det vil som regel føre til at relasjonen mellom elev og lærer bedrer seg. Denne positive relasjonen danner et godt grunnlag for en endret sosial rolle blant de andre elevene i klassen.

#### *Anvende ulike aktiviteter for å påvirke elevens sosiale rolle i klassen*

Et annet tiltak for å utvikle positive relasjoner kan være å iverksette nye aktiviteter der fastlåste, negative relasjoner brytes. Når elevene kommer i nye situasjoner der de gjør andre ting enn det de vanligvis gjør, vil de se nye sider av hverandre. Det kan danne grunnlag for at nye relasjoner oppstår og sosiale roller endres. Eksempler på slike aktiviteter er timer der det legges vekt på idrett, kulturaktiviteter eller ulike former for praktisk arbeid. Disse aktivitetene kan foregå både i og utenfor skolen. Prinsippet er at nye konstellasjoner kan oppstå gjennom konstruktive aktiviteter. Ofte er det hensiktsmessig å velge aktiviteter som atferdsproblematisk elever mestrer godt og er motivert for å drive med. Et annet prinsipp kan være å la atferdsproblematisk elever noen timer i uken drive med aktiviteter som er sosialt verdsatt blant barn og unge. Det kan åpne for at prososiale medelever ønsker å være med på disse aktivitetene.

#### *Utvikle relasjoner til elever som viser hensiktsmessig atferd*

Aktivitetene som det er gitt eksempler på ovenfor, er et viktig grunnlag for å utvikle positive relasjoner mellom atferdsproblematisk elever og elever som viser hensiktsmessig atferd. Det kan også være en mulighet å la atferdsproblematisk elever samarbeide i grupper med sosialt sterke og positive elever. De positive elevene kan på den måten ta ansvar for medelever som viser eller står i fare for å vise alvorlige atferdsproblemer, men man må være forsiktig slik at dette ikke blir en belastning for disse elevene.

Relasjoner kan også påvirkes gjennom direkte trening av sosial kompetanse. Dersom atferdsproble-

mene viser sammenheng med sosial avvisning fra medelever, kan slike opplegg gi effekt. Læring av sosial kompetanse er beskrevet tidligere i dette kapittelet og i kapittel 6.

## Referanser

- Baumrid, D. (1971): Current patterns of parent authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1).
- Beelman, A., Pflingsten, U. & Lösel, F. (1994): Effects of training on social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 260–271.
- Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1997): The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Bowlby, J. (1982): *Attachment and loss*, vol. 1, attachment (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Basic Books.
- Bretherton, I. & Munholland, K.A. (1999): Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. I: J. Cassidy & P.R. Shaver (red.): *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, J. (1962): *The Adolescent Society*. New York: Routledge.
- Bru, E., Stephens, P. & Torsheim, T. (2002): Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 4 (40), 287–307.
- Ford, D.H. & Lerner, R.M. (1992): *Developmental systems theory: An integrated approach*. Newbury Park, CA: Sage publications.
- Fuglestad, O.L. (1993): *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Garbarino, J. (1985): *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Gresham, F.M. (1985): Utility of cognitive behavioral procedures for social skills training with children: A critical review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 411–423.
- Hawkins, J.D. & Catalano, R.F. (1992): *Communities that care: Action for drug abuse prevention*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hirschi, T. (1969): *Causes of delinquency*. Berkley, CA: University of California Press.
- MST Services (1999): *Multisystemic Therapy: An Introductory Training. Training Handouts.*
- Morgan, G. (1988): *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør – fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. & Klefbeck, J. (1995): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: TANO.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden T. (2002a): *Klasse- og undervisningsledelse*. Hefte nr. 6 i Bedre Skoles småskriftserie. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Patterson, G.R. og Forgatch, M. (2000): *Å leve sammen. Foreldre og tenåringer. Det grunnleggende*. Del 1. Oslo: Pax Forlag.
- Pianta, R.C. & Steinberg, M. (1992): Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. I: R.C. Pinata (red.): *Beyond the parent: The role of the other adults in children's lives*. New Directions for Child Development 57, 61–80. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Pianta, R.C. (1994): Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, 15–31.
- Pianta, R.C. (1999): *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sprague, J., Sugai, G. & Walker, H. (1998): Antisocial behavior in schools. I: Watson, R. & Gresham, F.M. (red.): *Handbook of Child Behavior Therapy*. New York: Plenum Press.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis forlag.
- Kazdin, A.E. (1997): Practitioner review: Psychosocial treatment of conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 161–178.
- Ogden, T. (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. og Sørli, M.-A. (2001): Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv. *Nordisk psykologi*, 53, 209–222.
- Patterson, G.R. (1982): *Corecive family processes*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company.
- Rapport 2000: *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av KUF og BFD.
- Roland, E. (1995). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag.
- Salamon, G. (1992): New Challenge for Educational Research: Studying the Individual within Learning Environments. I: *Scandinavian Journal of Education Research*, vol. 36, nr. 3, 167–182.

- Schneider, B.H. (1992): Didactic methods for enhancing children's social competence. A quantitative review. *Clinical Psychology Review*, 12, 363–382.
- Sørli, M.-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*. Oslo: Praxis forlag.
- Sørli, M.-A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». NOVA-rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Sørli, M.-A. & Ogden, T. (2003): *Antisocial behavior and social competence as perceived by adolescents and their teachers in secondary school*. Artikkelutkast under vurdering for publisering i amerikansk tidsskrift.

# Kapittel 6

## Tiltak på individnivå

### Spesialundervisning etter sakkyndig vurdering

For noen elever som viser atferdsproblemer og/eller læringsproblematikk, vil ikke retten til tilpasset opplæring kunne bli sikret gjennom opplæring innenfor rammen av en klasse. Disse elevene har behov for særskilt tilrettelegging i form av spesialundervisning i større eller mindre omfang. Med spesialundervisning menes opplæring som iverksettes ut fra vedtak etter § 5–1 i opplæringsloven, og som bygger på en sakkyndig vurdering, slik den er beskrevet i § 5–3 i loven. Retten til tilpasset opplæring skal realiseres både i ordinær opplæring og gjennom spesialundervisning.

*Hva kjennetegner spesialpedagogisk praksis i forhold til atferdsproblemer?*

Det er relativt få egne segregerte tiltak for elever med særskilte behov i form av egne klasser og skoler for spesialundervisning. Omtrent 0,6 % av elevene i grunnskolen har hele sitt opplæringstilbud i egne klasser og skoler. Andelen av elever som får denne formen for spesialundervisning, synes å ha vært relativt stabil de siste 20 årene (Haug 1998). Det ser imidlertid ut til å være flere elever som går i spesialklasser og spesialskoler i store byer. Oslo kommune gir et slikt segregert spesialundervisningstilbud til relativt sett omtrent tre ganger så mange elever som landsgjennomsnittet av norske kommuner (Nordahl & Overland 1998). Selv om det har vært en sterk nedbygging og avvikling av statlige spesialskoler og skoler ved institusjoner for psykisk utviklingshemmede, har ikke det ført til at færre elever på landsplan går i egne skoler eller klasser. Det ser derfor ut til at det parallelt med denne nedbyggingen har foregått en nyetablering av spesialklasser, alternative skoler, forsterkede skoler og avdelinger for spesialundervisning. Denne nyetableringen dreier seg først og fremst om opplæringstilbud for atferdsproblematisk elever.

Kompetansen til de ansatte i skolen er svært avgjørende for prinsippet om at elevene skal få opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger. Derfor er det paradoksalt at spesialundervisningen er det området i skolen der det i størst grad anvendes assistenter uten krav til formell pedagogisk kompetanse. Skårbrevik (1996) viser at i skoleåret 1995/96

hadde assistenter ansvar for 29 % av timene i spesialundervisning. I grunnskolen i Oslo brukes det omtrent like mange assistenttimer som lærertimer innenfor spesialundervisningen (Nordahl & Overland 1998). Det ser særlig ut til å ha skjedd en økning i bruk av assistenter for elever som viser atferdsproblemer. Mange atferdsproblematisk elever med utfordrende og varierte behov for opplæring møter altså i relativt stor grad ansatte i skoleverket uten noen formell pedagogisk kompetanse. Et sentralt spørsmål bør være om denne omfattende bruken av assistenter er en hensiktsmessig måte å møte atferdsproblemer i skolen på.

Atferdsproblematikk er dessuten et svært sentralt kjennetegn ved elever som mottar spesialundervisning. Drøyt 40 % av elevene som mottar spesialundervisning, blir av lærerne definert som atferdsproblematisk (Sørli & Nordahl 1998). Det ser dessuten ut til å være slik at det vanligste tiltaket i forhold til generell problematferd i skolen er spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk. Det er lite trolig at denne formen for spesialundervisning er hensiktsmessig for å redusere atferdsproblemer. Atferdsproblematisk elever som får spesialundervisning, har dessuten lavere trivsel, motivasjon og arbeidsinnsats enn andre elever. De ser også ut til å fungere dårligere sosialt i forhold til medelever, og har ikke alltid en tilfredsstillende læringsmessig utvikling. Disse resultatene er imidlertid vanskelige å tolke fordi man ikke kan si hvordan disse elevene ville hatt det i en annen opplæringssituasjon.

*En vurdering av spesialundervisningens praksis*

Generelt ser det imidlertid ut til at tradisjonelt faglig relatert spesialundervisning og mye bruk av assistenter er lite egnede tiltak for å redusere atferdsproblemer i skolen og bidra til en positiv utvikling for elevene. Ut fra blant annet mye bruk av assistenter og en overvekt av atferdsproblematisk elever i spesialundervisningen kan det hevdes at spesialundervisningen avlaster den ordinære opplæringen. Når trykket blir for stort i den ordinære opplæringen i klasserommet, ser det ut til å oppstå et behov for spesialundervisning som gir lærerne avlastning (Nordahl & Overland 1998). Stangvik (1994) hevder at spesialundervisningen er et middel til å lindre

smerten som oppstår når tradisjonell undervisning møter variasjonen i elevmassen. Dette indikerer at det i forhold til atferdsproblematikk eksisterer en spesialpedagogisk praksis i skolen som imøtekommer lærernes og skolens behov like mye som elevenes behov.

Dette kommer også fram i nordisk sammenheng. Persson (1998) påpeker at en viktig funksjon ved spesialundervisningen er å skape relativt homogene og problemfrie klasser uten elever som forstyrrer undervisningen med uhensiktsmessig atferd, eller elever som har store innlæringsproblemer. Slik er spesialundervisningen mer et svar på skolens differensieringsproblem enn et bidrag til å fremme en skole for alle.

Den spesialpedagogiske praksisen bærer preg av en individorientert tilnærming. Ved problemer som knytter seg til læring og atferd i skolen, rettes fokus lett på enkeltelever til tross for at det er forskningsmessig dokumentert at atferdsproblemer også har sammenheng med og blir forklart av den ordinære opplæringen (Sørli & Nordahl 1998). Søkelyset kommer på elevene, og den spesialpedagogiske praksisen blir innholdsmessig og organisatorisk tilrettelagt ut fra at det er eleven det er feil ved. Individperspektivet opprettholdes av en forståelse av spesialundervisningen som de svakes talsmann og beskytter (Persson 1998). Dette altruistiske perspektivet innebærer at spesialundervisningen alltid ses som en hjelp og et gode for enkeltelever. Individperspektivet er ikke nødvendigvis feil eller uriktig, men det er ofte utilstrekkelig og lite hensiktsmessig for elever som viser atferdsproblemer.

Det er viktig å rette fokus på innholdet i spesialundervisningen samtidig som det må rettes fokus på hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres innenfor den allmenne pedagogiske praksisen i skolen. Sannsynligvis reduseres ikke atferdsproblemer i skolen med mer ressurser til tradisjonell spesialundervisning.

### *Utfordringer og tilnærminger*

#### *En kritisk vurdering av all opplæring i skolen*

Det relativt sterke individperspektivet som eksisterer i spesialundervisningen for atferdsproblematisk elever, bidrar til å trekke fokus mot eleven. Vanskene eies av eleven, og antakelsen er at de spesialpedagogiske tiltakene vil avhjelpe elevens problemer og slik være et gode. Dette individperspektivet og altruistiske motivet ved spesialundervisningen bidrar til at skolen og lærerne fortsatt kan slippe å se kritisk på sin egen praksis.

Skrtic (1991) påpeker at objektiviseringen og legitimeringen av avvikende atferd i skolen som trekk eller egenskaper hos elevene gjør at offentlig utdanning slipper å se kritisk på sin egen funksjonalistiske praksis. Organisasjonsrasjonaliteten i skoleverket og den individorienterte patologiske tilnærmingen i spesialpedagogikken forsterker hverandre. Disse tilnærmingene legitimerer at skolen fortsatt kan påpeke at de har elever med vansker som krever ekstra ressurser. Dermed blir det i liten grad rettet et mer kritisk søkelys på den ordinære opplæringen.

Det er ikke tvil om at skolen møter atferdsproblematisk elever som det er vanskelig å gi opplæring innenfor de skolefaglige rammene for undervisningen som er lagt i læreplaner og ikke minst i lærebøker. I denne situasjonen finnes det to tilnæringsmåter. Den ene muligheten ligger i å drøfte kritisk hvordan skolens mål, innhold og organisering kan tilpasses alle elevgruppers behov og forutsetninger, og dermed rette søkelyset på skolens kontekst. Den andre tilnæringsmuligheten som eksisterer i denne situasjonen med stadig utvidede opplæringsrettigheter, er å iverksette individuelt relatert spesialundervisning til de elevene som det er vanskelig å undervise innenfor de tradisjonelle rammene i skolen. Det ser ut til at den andre tilnæringsmåten har blitt anvendt i for stor grad.

#### *Et kontekstuekt perspektiv*

Et kontekstuekt og mer systemorientert perspektiv innebærer blant annet en forståelse av at all læring og alle handlinger i skolen foregår i et samspill med omgivelsene som til enhver tid finnes i den enkelte skole. Elevenes atferd og sosiale og faglige utvikling bør derfor analyseres og forstås i forhold til omgivelsene i skolen. Spesialundervisningen kan ikke analyseres uten at man samtidig ser på sammenhengen med den ordinære opplæringen. Det indikerer at utvikling av en inkluderende skole også for elever som viser atferdsproblemer, i stor grad må realiseres i den daglige pedagogiske praksisen. I et slikt perspektiv kan en del av det som betraktes som spesialpedagogiske utfordringer i skolen, best møtes gjennom god allmennpedagogikk (Nordahl & Overland 1998).

En sterkere vektlegging av et kontekstuekt og mer systemorientert perspektiv innebærer ikke at det ikke skal legges vekt på et individperspektiv. Det er ikke snakk om et enten – eller, men et både – og. Dette er en argumentasjon for at det er de hensiktsmessige perspektivene som til enhver tid bør anvendes.

*Eleven og de foresatte som aktører*

Det er viktig å holde fast ved at alle elever – også de som betraktes som atferdsproblematisk – er subjekter og aktører i sitt eget liv. Barn og unge er handlende og villende individer som ønsker å skape mening i sin tilværelse. Deres oppfatninger og handlinger må forstås i lys av det. Eleven er en aktør som har en hensikt med sine handlinger, og som selv danner seg oppfatninger og meninger i skolen (Nygård 1993).

Subjektive oppfatninger er ikke bare vesentlige i seg selv. De er også viktige fordi de i mange situasjoner danner grunnlaget for handlinger. Derfor bør vi kjenne til elevenes verdier og oppfatninger om vi i skolen ønsker å endre eller påvirke deres handlinger i form av læringsstrategier, læringsinnsats eller atferdsproblemer. Det innebærer at en del atferdsproblematikk i skolen kan forstås som intensjonale og til dels rasjonelle handlinger (Nordahl 1997). I tilnærming til spesialundervisningen i skolen bør vi derfor alltid inkludere muligheten for at elevenes problemer kan relateres til rasjonelle og subjektive handlinger. Det å la være å forstå elever ut fra muligheten for at de handler rasjonelt, innebærer et etisk overgrep mot elever med ulike problemer i skolen (Føllesdal 1982). For at også elever som viser atferdsproblemer skal realisere sitt potensial for læring og utvikling, er det nødvendig at skolen og lærerne løfter fram eleven som aktør (Nordahl 2002).

*Vektlegging av elevenes sterke sider*

Spesialundervisning gir store muligheter for å tilpasse innholdet i opplæringen til elevens evner og forutsetninger. En forutsetning for dette er at den svakhetsorienterte tradisjonen i spesialundervisningen brytes. Det bør så langt det er mulig, legges opp til undervisning der elevens sterke sider blir tatt aktivt i bruk. Med sterke sider menes det eleven kan, det han eller hun er interessert i, er motivert for, har forutsetninger for å mestre, osv. (Nordahl & Overland 1997). Skal disse sterke sidene til eleven utnyttes, kreves det at de kartlegges på en grundig måte. Det kan i noen grad gjøres ved å anvende ulike standardiserte tester. Eleven selv og foreldrene er også viktige informasjonskilder.

Ved å ta hensyn til elevenes sterke sider i undervisningen skapes gode muligheter for positiv læring og utvikling fordi det primært er gjennom egenaktivitet man lærer (Bjørgeren 1992). Men samtidig innebærer det at skolen og læreren ofte må ta i bruk innhold og arbeidsmåter som er noe utradisjonelle i skolen.

*Bruk av praktisk arbeid og erfaringsbasert læring*

Elevenes sterke sider er ofte ikke å finne innenfor tradisjonelle skolefag. Da kan mer praktisk orientert opplæring være hensiktsmessig. Praktiske aktiviteter som eleven liker, gir nye muligheter for læring. I en slik praktisk orientert opplæring gis det også muligheter for mer erfaringsbasert læring, i motsetning til den induktive læringen som i hovedsak foregår i skolen. Når det gjelder praktiske aktiviteter, har den ordinære skolen mye å lære av de aktivitetene som anvendes i alternative skoler. Ved å velge sosialt attraktive aktiviteter kan vi også ta med andre elever som positive rollemodeller i opplæringen.

## Avtaler mellom skole og hjem

Tradisjonelt har tilnærming til atferdsproblemer vært å forsøke å finne årsakene til vanskene. Det gjør at ulike aktører ofte fokuserer på svakheter ved enkeltindivider og på diagnoser. Ofte reises det også spørsmål knyttet til den oppdragelsen barnet eller den unge har fått i hjemmet. Slike perspektiver er ikke hensiktsmessige når økologisk forståelse legges til grunn. Da er utgangspunktet at sosialisering av barn og unge foregår på mange arenaer. Hjemmet, skolen, kameratene og nærmiljøet regnes som de mest sentrale.

For å få til godt samarbeid mellom skole og hjem er det viktig at man i skolen reflekterer over at samarbeid blant annet innebærer likeverdighet, dialog, enighet om mål og virkemidler og tro på at den andre parten har noe positivt å bidra med. Mange foreldre til barn eller unge som viser problematisk atferd på skolen, har mistet troen på at de har noe positivt å bidra med overfor skolen. Andre mener de har mye å fortelle skolen, men at de ikke blir hørt. Noen ser på skolen som en motstander, mens enkelte er likegyldige til det som skjer der.

Svært mange lærere mener de ikke har god nok kompetanse til å mestre elever med atferdsproblemer. Det vil si at lærere ofte anser seg selv som lite kapable til å redusere atferdsproblemer i skolen. Dette er alvorlig fordi arbeid med atferdsproblemer forutsetter tro på at en selv sammen med andre kan bidra til at problemene reduseres eller opphører. Uten slik tro og vilje til å gjøre noe med situasjonen er det lite sannsynlig at et samarbeid med hjemmet vil bære frukt. Et samarbeid som kan føre til reduksjon av atferdsproblemer må ivareta prinsippene om myndiggjøring og egeninnsats gjennom konkrete handlinger.

Myndiggjøring innebærer tro på at foreldre og læ-

reere har ubrukte ressurser i forhold til atferdsproblemer blant barn og unge, og at det er mulig å aktivere og videreutvikle denne kompetansen. Med egeninnsats menes at arbeid med atferdsproblemer forutsetter at foreldre og lærere er villige til å endre egne handlinger når det er nødvendig. For å få hjemmet med på et konstruktivt samarbeid med skolen er følgende viktig:

- Møt foreldre med ønske om et likeverdig samarbeidsforhold. Bruk tid til å lytte til foreldrene og uttrykk forståelse for deres situasjon.
- Ta utgangspunkt i her-og-nå-situasjonen. Beskriv atferden som oppleves problematisk, uten å fortolke den. Fortolkninger bidrar ofte til fordeling av skyld.
- Formidle til foreldrene at atferdsproblemene opptrer i visse situasjoner. I andre situasjoner er problemene ikke til stede.
- Understrek elevens sterke sider.
- Forklar foreldrene at atferdsproblemer i skolen opprettholdes av ulike faktorer i og utenfor skolen.

For mange foreldre er det en fordel at møtet med skolen foregår hjemme. Det gjelder særlig foreldre som selv har dårlige skoleerfaringer.

#### *Ansvarlighet gjennom forpliktende avtaler*

Et forpliktende samarbeid mellom skole og hjem står og faller med at foreldre og lærere opptrer ansvarlig og holder de avtalene som er inngått. Avtaler som gjelder atferdsproblemer, må ha til hensikt at foreldre og lærere samhandler på en forutsigbar måte, slik at problemene reduseres eller opphører. Det forutsetter en viss innsikt i økologisk forståelse av atferdsproblemer og hva skolen bør samarbeide med foreldre om. Dette vil selvsagt variere mye. Likevel er det noen forhold som det alltid er fornuftig å fokusere på i samarbeidet.

- Sørg for regelmessig kontakt. Det bør avtales faste tidspunkter for kontakt mellom skolen og hjemmet. Den kan være telefonisk eller ansikt til ansikt. Det er viktig at planen følges selv når det begynner å gå bra på skolen. Da er det mye positivt å fortelle foreldrene.
- Sett opp klare avtaler om målene og kriterier for måloppnåelse. Når er vi fornøyd?
- Drøft regler og konsekvenser.
- Hvem gjør hva i ulike situasjoner (når barnet eller den unge ikke kommer på skolen, forlater skolen i skoletiden, osv.)?

Det er viktig at foreldrene opplever at de har nytte av avtalen, at den bidrar til positive endringer, og at den følges opp av partene. Foreldrene må ha et eierforhold til det som avtales. Den beste måten å fremme det på er å ta utgangspunkt i forslag som foreldrene kommer med. Å lage gode avtaler som forplikter, er resultat av en prosess mellom partene.

## Prososial atferd og oppmuntring

### *Bruk av ros og oppmuntring*

Den viktigste formen for oppmuntring er den sosiale oppmuntringen som lærerne gir elevene ved å være sammen med dem, gi dem oppmerksomhet, se dem og anerkjenne og rose dem (Cooper mfl. 1994; Webster-Stratton 1999). Sosial oppmuntring benyttes primært for å støtte eleven i å mestre nye ferdigheter eller lære ny atferd. De fleste elever blir i stor grad motivert for læring med denne typen prososial tilnærming.

Barn og unge som viser atferdsproblemer i skolen, får sjelden ros og oppmuntring. De er ofte vanskelige å rose, men trenger det mer enn elever flest. De får derimot ofte negative tilbakemeldinger, korreksjoner og straffesanksjoner. Generelt viser forskning at lærere gir tre til femten ganger så mye oppmerksomhet til negativ atferd som til positiv atferd. Dette forholdet bidrar til å forsterke den negative klasseromsatferden (se bl.a. Webster-Stratton 1999). Å snu oppmerksomheten til å fokusere på det positive og å rose og oppmuntre elevene konsekvent og effektivt representerer et sterkt virkemiddel for å lære elever prososial og ønsket atferd.

Vi har tidligere i denne veilederen tatt til orde for at skolene må legge vekt på å utvikle en god skolekultur og holde fast ved noen grunnleggende verdier. Å utvikle en ros-kultur på skolene er en integrert del av denne typen arbeid. De voksne er her viktige modeller som må gå i spissen ved å bruke ros aktivt. Lærerne må først og fremst rose elevene, men også rose sine kolleger og seg selv.

Det å bruke ros og oppmuntring på en hensiktsmessig og effektiv måte, som øker sjansen for at elevene forstår og opplever den som reell, kan sammenfattes i åtte punkter (Webster-Stratton 1999):

### *Vær spesifikk og konkret*

Når vi gir en positiv tilbakemelding til eleven, fungerer den best hvis den helt konkret peker på hva vi synes var bra. I stedet for bare å si at det var «godt gjort» eller «kjempesint» er det bedre å si «det var

godt gjort av deg at du ikke ble sint da de andre dytta i rekka», eller «det er kjempefint at dere tar ansvar og rydder opp etter dere». I disse eksemplene påpeker læreren hva som er prisverdig ved det eleven gjør.

#### *Vis entusiasme*

Effekten av ros øker når den framføres med varme og entusiasme. Spesielt er det viktig overfor barn og unge som trenger stor tydelighet for å ta inn over seg rosen. Det er derfor en fordel at både toneleie, kroppsspråk og engasjement viser at rosen er ekte. Det må være samsvar mellom det ikke-verbale og det verbale. Å bruke ikke-verbale signaler i tillegg til muntlig oppmuntring er også effektivt. På samme måte vil et klapp på skulderen eller annen fysisk kontakt fungere forsterkende.

#### *Gi ros raskt*

Det er viktig at rosen kommer raskt, ikke timer eller dager etterpå. Helst bør den komme i løpet av 5–10 sekunder etter atferden som vi ønsker å rose. Rosen må knyttes til den konkrete handlingen for at eleven skal lære av den.

#### *Gi oppmuntring og ros underveis*

Vi har en innbitt tradisjon med at ros først skal gis «når jobben er gjort» – vi er produkt- og resultatorienterte. Spesielt barn med konsentrasjonsproblemer og lav motivasjon trenger ros og oppmuntring gjennom hele prosessen. De må roses for forsøket og ikke bare for resultatet.

#### *Lær elevene å rose seg selv*

For barn med lav selvtillit og liten tro på egne evner er det viktig å få dem til å anerkjenne det de faktisk mestrer og lykkes med. De må trenes opp til å rose og oppmuntre seg selv, bli bevisst sine egne evner og sterke sider. At lærerne roser seg selv og sier hva de synes de har gjort bra, modellerer dette på en fin måte.

#### *Unngå å blande ros og kritikk*

«Du har kommet presis til timen denne uken, men du er sein med å komme i gang med arbeidet.» Her vil sannsynligvis eleven ha mindre glede av lærerens ros, og være mer opptatt av at læreren var misfornøyd med arbeidsdisiplinen hans. Spesielt vil de elevene som sjelden får ros, ha vansker med å ta til seg det positive når det kombineres med kritikk. Det å holde rosen ren blir derfor viktig. Hvis vi ønsker å korrigere en elevs atferd, skal vi ta det opp i en annen sammenheng.

#### *Ros både faglig arbeid og sosial atferd*

Observasjoner av læreres bruk av ros viser at de roser faglig og akademisk innsats langt oftere enn sosial atferd (Ogden 1987). Det er viktig at lærere har en balansert bruk av ros i forhold til å rose både faglig og kognitiv kompetanse og sosial kompetanse. De bør gi hverandre tilbakemelding gjennom klasseromsobservasjon av hverandre på hvordan de bruker ros. Har de fokus både på det faglige og på det sosiale, er det noen elever som blir uteglemt, og hva med de stille, usynlige elevene?

#### *Bruk grupperos*

Hittil har vi fokusert på ros og oppmerksomhet rettet mot enkeltelever. Ros av grupper av elever fungerer også til å styrke det prososiale læringsmiljøet. Her er gruppedynamikk og påvirkning fra jevnaldrende et kraftfullt virkemiddel. Det å dele klassen inn i team eller grupper er en vanlig arbeidsform. Ved å anvende de samme prinsippene som er nevnt, på hele grupper vil rosen nå flere og kunne motivere og stimulere hele klassen.

#### *Håndfast oppmuntring*

Elever som er usikre på de voksenes respons, og elever som er konsentrasjonssvake og har ekstra behov for tilbakemelding, trenger ofte mer enn ros og oppmuntring når de strever med motivasjonen i forhold til sosiale eller faglige læringsmål. Her er håndfast oppmuntring et effektivt hjelpemiddel (Rosenberg mfl. 1992). Håndfast oppmuntring gis primært når elevene har oppnådd spesifikke mål. Det er viktig at sosial oppmuntring og håndfast oppmuntring går hånd i hånd.

Det er vanlig å skille mellom to tilnærminger ved bruk av håndfast oppmuntring, enten som en overraskelse («Ettersom dere har jobbet så bra med oppgavene deres i dag, skal dere få spille kanonball i skolegården i siste time») eller som et planlagt og avtalt system organisert som et poeng- eller klistremerkesystem. Overraskelsesoppmuntring er utbredt og brukes overfor elever i alle aldre med positiv effekt. Bruk av poeng- og klistremerkesystem er ikke like vanlig. Vi skal gi et kortfattet eksempel på bruk av systemet og drøfte noen utfordringer og innvendinger.

#### *Poeng- og klistremerkesystemet – et eksempel*

Hvis vi tar utgangspunkt i en 5.-klasse som har store problemer med å falle til ro og komme i gang med oppgavene sine i starten av timen, kan klassen og læreren i fellesskap bli enige om følgende oppmuntringsplan:

- 1 Klassen drøfter hva som er ønsket atferd når timen begynner. Her er det viktig å være spesi- fikk og ha realistiske mål, for eksempel gå til pul- ten sin, finne fram de aktuelle skolesakene og rette blikket mot læreren.
- 2 Læreren har en liste med alle navnene og gir poeng til de elevene som har oppnådd målatferd når timen begynner. I tillegg til poeng får elevene også verbal ros for å komme raskt i gang.
- 3 Læreren gir elevene påminnelser om systemet underveis for øke sjansen til å lykkes.
- 4 Ved ukeslutt foretar læreren opptelling, og ved en avtalt poengsum gis det en oppmuntring, som i dette tilfellet er en avtalt aktivitet valgt av eleven. Læreren velger et realistisk mål for elevene ut fra sitt kjennskap til klassen. Det er viktig at mulig- heten til å lykkes er stor, spesielt når systemet in- trodueres, slik at elevene får tiltro til det.
- 5 Oppmuntringen må være attraktiv for at den skal være effektiv som innbytte for oppnådde poeng. Aktivitetene kan for eksempel være at elevene kan velge mellom ekstra tid på PC, spille spill, lese bok eller blad eller besøke mediateket.
- 6 Det er viktig at elevene involveres i å velge opp- muntringene. De håndfaste oppmuntringene bør være gratis eller svært billige. Det er ofte det enkle og rimelige som fungerer best. Bruk fanta- sien og tenk at det er lov å ha det gøy.
- 7 Hvis flere lærere er inne i klassen, er det viktig at de er kjent med systemet og kan følge opp. Vika- rer må også informeres. Hvis ikke planen følges opp nøye, vil systemet bryte sammen.
- 8 Før oppmuntringssystemet settes i gang, må klas- sen og læreren bli enige om hvor lenge systemet skal vare, og om å evaluere det underveis i et klassemøte. Hvis det ikke fungerer, må læreren og klassen i fellesskap eventuelt justere oppleg- get og bli enige om endringer. Tiden mellom mål- oppnåelse og oppmuntring må ikke være lang.
- 9 Når ønsket atferd er oppnådd, må oppmuntrings- systemet trappes ned og atferden opprettholdes gjennom sosial oppmuntring. Oppmuntringsplan- nen bør følges opp og erstattes av en ny.

10 Foreldrene må informeres om systemet og få tilbakemelding på hvordan det fungerer.

Progresjonen og framdriften i dette eksemplet må selvsagt tilpasses aldersnivået. For yngre barn (6–7- åringer) er for eksempel klistremerker i stedet for poeng i seg selv tilstrekkelig oppmuntring og reduse- rer behovet for innbytte.

#### *Spørsmål knyttet til bruk av oppmuntringssystemer*

For at et slikt system skal være effektivt, er det vik- tig å ta utfordringer og innvendinger alvorlig og unngå noen typiske fallgruver.

#### *Kan bruk av oppmuntring gjør elevene «avhengige»?*

Enkelte bekymrer seg for at elevene skal bli så vant til oppmuntring at de krever håndfast oppmuntring for å vise ønsket atferd eller nå enkle læringsmål. Forskningen på området (Webster-Stratton 1999 og 2000) slår fast at hvis oppmuntringssystemet er brukt på en hensiktsmessig måte, vil ikke dette skje. Det er viktig å understreke at oppmuntringssystemer ikke er en hovedstrategi for å lære elevene ønsket at- ferd eller motivere til læring. Det er én av flere mu- ligheter som kommer i tillegg til de proaktive og prososiale strategiene som er omtalt utførlig tidli- gere. Men når de ikke er tilstrekkelige eller ikke når fram i den konkrete situasjonen, er håndfast opp- muntring et godt supplement. Håndfast oppmuntring skal over tid erstattes av elevenes indre motivasjon til å gjennomføre oppgavene, ettersom de får økt selvtillit ved at de erfarer at de mestrer dem.

Et kritisk punkt ved bruk av oppmuntring er hvor- dan man kan sikre at atferden opprettholdes når den håndfaste forsterkeren fjernes. Det må skje gjennom en gradvis og avtalt nedtrapping der læreren gir ele- vene mye positiv oppmerksomhet på den ønskede atferden. Systemet baseres på sterk elevinvolvering – elevene skal være med i planleggingen, gjennom- føringen og evalueringen av systemet.

#### *Bør oppmuntringssystemet benyttes for hele klassen eller for grupper og enkeltelever?*

Oppmuntring kan benyttes på klassenivå, som i ek- semplet vi har brukt, men vel så effektivt er det på individnivå. Individuelle oppmuntringsplaner kan skreddersys til elever som har store vansker med å følge en plan som den som ble skissert i eksemplet for 5.-klassen. En slik plan kan tilpasses den enkelte elev og hans eller hennes forutsetninger, og den øker

sannsynligheten for å finne fram til attraktive oppmuntringer for den enkelte. Dessuten øker mulighetene for å trekke foreldrene aktivt med når det lages en individuell oppmuntringsplan. Foreldrene kan følge opp på hjemmebane, og skolen og hjemmet kan utveksle erfaringer gjennom bruk av logg. Utfordringen er at det er mer tidkrevende å administrere. Det er derfor viktig at læreren ikke velger å sette i gang for mange oppmuntringsplaner om gangen, men gjør en nøye vurdering av hva han eller hun vil prioritere.

#### *Vil individuell oppmuntring virke urettferdig?*

En innvending er at det vil kunne skape misunnelse og følelse av forskjellsbehandling når noen elever får oppmuntring for en atferd som andre klarer uten oppmuntring, eller når elever velger å vise negativ atferd for å få en oppmuntring. Erfaring tilsier at hvis læreren på en åpen og likefram måte forklarer bakgrunnen for hvorfor en elev må trene ekstra på noe som er krevende, forstår og aksepterer de andre elevene det. Kanskje vil det være en fordel om læreren har praktisert et oppmuntringssystem for hele klassen, slik at systemet er kjent og akseptert av alle.

#### *Hva skjer hvis man blander oppmuntring og straff?*

Akkurat som ved ros og sosial oppmuntring er det viktig ikke å svekke effekten av oppmuntringssystemet ved å kople det til straff og negative sanksjoner eller utsagn. Helt konkret vil for eksempel et system som inneholder både smilefjes og sure fjes, virke mot sin hensikt. Spesielt for elever som har lav selvtillit, og som trenger masse ros og oppmuntring, er det de negative tilbakemeldingene som fester seg. Korreksjoner og negative tilbakemeldinger må derfor ikke benyttes i direkte sammenheng med oppmuntring.

## Grensesetting og atferdskorreksjon

Avsnittene om klasseledelse i kapittel 5 framhever de proaktive strategiene som må anvendes for å forebygge og redusere atferdsproblemer i klassen. Til tross for grundig arbeid på dette området forekommer det likevel uønsket atferd. I denne delen av veilederen skal vi se på noen sentrale virkemidler og metoder som kan tas i bruk for å korrigere og redusere uønsket atferd. Det understrekes at tilnærmingene som beskrives, primært er på individnivå, men innenfor en klassekontekst.

Når det gjelder forskning knyttet til læreres reaksjoner på uønsket atferd, er bildet sammensatt. Ge-

nerelt viser undersøkelser at lærere har en tendens til å ty til negative reaksjoner og konsekvenser i møte med uønsket atferd (Webster-Stratton 1999). I en større norsk undersøkelse (Ogden 1998) rapporterte lærerne imidlertid en klar tendens på alle trinn til å prioritere positive og støttende reaksjonsmåter, særlig overfor høyfrekvente og moderate atferdsproblemer. Bruk av ros, humor og ekstra støtte til elevene ble framhevet. Dette faller sammen med forskningen på området. Forutsetningen for å kunne korrigere og sette grenser på en effektiv og god måte er at læreren har en relasjon til eleven, og at grensesettingen kombineres med andre prososiale strategier, som ros og oppmuntring (Webster-Stratton 1999; Lindberg & Ogden 2001; Shinn mfl. 2002).

I denne delen av veilederen har vi lagt til grunn følgende prinsipp: Bruk av grensesettingsstrategier og korrigerings tiltak forutsetter at man alltid primært skal søke å løse problemer gjennom å legge vekt på støttende og hjelpende tiltak før man tar i bruk atferdskorrigerende tiltak og til slutt anvender negative konsekvenser og formelle sanksjoner (Webster-Stratton 1999). Et unntak som er omtalt på side 49, gjelder behovet for umiddelbar konfrontasjon ved mobbing, trakassering og vold.

#### *Disiplinhierarki*

Med bakgrunn i en slik tenkning utarbeider skolene en hierarkisk disiplinplan der man begynner med lavest mulig inngripen og trapper opp ved gjentatte hendelser og regelbrudd. Et konkret eksempel: En elev kommer for seint til en time – han får en advarsel. Eleven kommer for seint på nytt – han mister et privilegium, for eksempel ekstratiden på PC i en uke. Eleven kommer gjentatte ganger for seint – han innkalles til samtale med klassestyreren, og det går melding hjem. Det er viktig at elevene kjenner til innholdet i en slik plan og forstår konsekvensene, og at lærerne er konsekvente og konsistente i gjennomføringen av den. Det gir forutsigbarhet og trygghet for både elever og lærere.

#### *Advarsler*

Advarsler brukes når positiv oppmerksomhet og ros ikke når fram. Det er en direkte måte å påpeke uønsket atferd på. En advarsel må gis på en slik måte at eleven forstår hvilken atferd som ikke er ønsket eller ikke akseptert, og hvilken atferd man i stedet ønsker å se. Fortell også eleven hva konsekvensen vil bli hvis han eller hun gjentar den uønskede atferden. Dette er kjent for eleven gjennom skolens eller klassens regler og disiplinplanen. Advarsler kan gis

åpent i klassen eller på tomannshånd ut fra situasjonen, men det er viktig at læreren har øyekontakt og en viss nærhet til eleven når advarselen gis. I forhold til uakseptabel atferd som mobbing, trakassering og vold er det ikke aktuelt å bruke advarsel. I slike tilfeller må den voksne straks reagere på atferden og iverksette nødvendige konsekvenser.

### Beskjeder

Det å høre etter de voksne og følge beskjeder er en sentral del av barnets utvikling og sosialisering. Samtidig er det viktig ikke å forvente overdreven lydighet hos barn og unge. Forskning viser at det er vanlig at barn flest ikke hører etter ca. 1/3 av tiden (Webster-Stratton 2000). For mange av de elevene som har store atferdsproblemer, kan forholdstallet være omvendt: De hører ofte ikke etter i 2/3 av tilfellene. Når det gjelder disse elevene, er den største faren at man bare øker antall beskjeder og irettesettelser til tross for at eleven ikke hører etter.

Grensesetting og bruk av beskjeder handler blant annet om å finne en balanse mellom lærerens og elevens behov for kontroll. På hvilke områder er det viktig at de voksne i skolen har kontroll og vil at elevene skal høre etter, og på hvilke områder skal elevene få velge og være med på å bestemme? Her er det selvsagt store variasjoner på forskjellige alderstrinn. Bruk av beskjeder som grensesettingstrategi blir mest effektiv når følgende prinsipper legges til grunn (Webster-Stratton 2000):

- Gi få beskjeder, sjelden mer enn én eller to om gangen.
- Vær spesifikk på hvilken atferd du ønsker når du gir en beskjed.
- Gi bare nødvendige beskjeder.
- Ha realistiske forventninger og gi alderstilpassede beskjeder.
- Gi «gjør»-beskjeder, bruk ikke anmodninger eller spørsmålsform.
- Bruk «når – så»-beskjeder: Når du har ryddet på pulten din, så kan du ta friminutt.
- Gi beskjeder på en positiv og høflig måte.
- Gi forvarsler og påminnelser som kan hjelpe eleven til å følge beskjeden.
- Bruk ikke bruk «stopp»-beskjeder.
- Støtt opp om beskjeder som kolleger gir.
- Gi elevene en reell mulighet til å følge beskjeden – tillat at tiden går.
- Ros elevene når de hører etter, og følg opp med konsekvenser når de ikke gjør det.

### Ignorering

Ignorering er en effektiv teknikk ved uønsket atferd (Ogden 1987; Webster-Stratton 1999). Den bryter med det som elevene ofte forventer når de ikke følger regler eller oppfører seg negativt. Vanligvis får de mye oppmerksomhet fra læreren på den negative og uønskede atferden sin. En slik respons fokuserer på det negative og forsterker uønsket atferd. I mange tilfeller vil negativ respons fra den voksne oppleves som bedre for eleven enn ingen respons. Ved å ignorere den uønskede atferden gjør man det motsatte. Eleven, eller mer presist, elevens atferd, får ingen oppmerksomhet fra den voksne. Den voksne overser atferden fullstendig, vender seg bort fysisk og gir ingen blikk-kontakt. Læreren må være bevisst på bruken av kroppsspråk og unngå å bruke ignorering i situasjoner preget av affekt.

Ignorering kan kombineres med å avlede eleven. Når for eksempel en lærer effektivt har ignorert en elev som maser, kan læreren, straks masingen har opphørt, gi eleven en oppgave som fanger elevens interesse, og rose han når han kommer i gang med denne oppgaven. Det er viktig at læreren vurderer nøye hvilken atferd som skal ignoreres. Atferd som er til skade for eleven selv eller andre, kan ikke ignoreres.

Ignorering er sannsynligvis en av de mest krevende tilnærmingene å bruke i klassen. Det er vanlig at negativ atferd trappes opp når den ignoreres, før den avtar og etter hvert opphører. Det kan oppleves som utfordrende og belastende for alle parter. Her spiller ikke minst hensynet til de andre elevene inn. Det er like fullt mulig å forklare denne metoden til elevene og faktisk trekke dem aktivt med i bruken av den ved å lære dem å ignorere medelevers uønskede atferd, blant annet gjennom rollespill. Hvis læreren ikke er i stand til å holde ut og gjennomføre ignoreringen, bør metoden ikke benyttes. Konsekvens er helt avgjørende ved bruk av denne strategien, inkonsekvent bruk forverrer atferden. Det må derfor sikres full oppslutning om bruk av metoden blant de voksne som jobber med elevene, hvis den skal lykkes.

En ekstrem form for ignorering er bruk av tenkepause (Ogden 1987; Webster-Stratton 1999). Det er en «time-out»-prosedyre knyttet til utagerende atferd (slåing, biting, kloring og annen fysisk utagering) eller høyfrekvent nektingsatferd. Eleven fjernes fysisk fra situasjonen for en kort periode (5 minutter) og plasseres på et på forhånd avtalt sted der læreren fortsatt har mulighet for tilsyn. All forsterkning og oppmerksomhet fra læreren og medelevene opphører. Tenkepausen er ment å fungere som en

«nedkjølingsperiode» for eleven og er en ikkevollelig respons på konflikt. Tenkepause representerer et alternativ til løsninger som å sende eleven på gangen, hjemsending og å sende eleven på rektors kontor. Metoden er imidlertid komplisert og krever at lærerne får en grundig innføring og opplæring før den tas i bruk.

#### *Problemløsning i konfliktsituasjoner*

Å lære elever problemløsning inngår som et viktig element i arbeidet med å gi elevene ferdigheter og strategier for å løse konflikter på en konstruktiv måte (Webster-Stratton 1999). Problemløsning handler om å diskutere problemer, forhandle, inngå kompromisser, komme med egne løsningsforslag og lytte til andres. Dette er krevende og sentrale sosiale ferdigheter som elevene må trenes opp til gjennom systematiske programmer (se side 60 om sosial kompetanse og Læringscenterets nettportal for nærmere omtale). I forhold til problemløsning kan elevene for eksempel trenes opp til å bruke følgende femtrinnsprosess:

- 1 Diskutere hypotetiske problemer.
- 2 Foreslå forskjellige løsninger.
- 3 Gjennomgå konsekvensene og velge den beste løsningen.
- 4 Bruke sine problemløsende ferdigheter.
- 5 Evaluere resultatet.

Yngre elever vil bare kunne gjennomføre deler av en slik prosess, mens eldre vil kunne følge alle fem trinnene. Å trene og lære opp elever i effektiv bruk av problemløsningsferdigheter er positivt for alle, men er spesielt viktig for elever som har problemer med å etablere vennskap, og som er impulsive og aggressive. For mange av disse barna er den kognitive tilnærmingen som problemløsningsstrategiene legger vekt på, en utfordring (Iglum 1997; Webster-Stratton 1999).

#### *Bruk av konsekvenser*

Spørsmålet om positive og negative konsekvenser er delvis berørt i veilederen i avsnittet om bruk av regler (side 47–49). Vi vil knytte noen generelle betraktninger til bruk av negative konsekvenser. Vi tenker her på logiske konsekvenser som læreren har bestemt i samarbeid med elevene. Negative konsekvenser er noe eleven i utgangspunktet ikke ønsker. Det er negativ respons på uønsket atferd. Ved innføring av konsekvenser bør følgende trekk legges til grunn (Webster-Stratton 1999 og 2000):

- 1 Konsekvensen må stå i forhold til regelbruddet. Eksempler: Hvis en elev ødelegger et skap, må hun reparere eller erstatte det. Hvis en elev søler med vann, må hun tørke opp.
- 2 Konsekvensen må gjennomføres konsekvent.
- 3 Konsekvensen må komme så fort som mulig. Hvis den kommer lenge etter regelbruddet, svekkes effekten.
- 4 Konsekvensen må være mulig å gjennomføre. Det er den voksne som skal følge opp konsekvensen, og den må ikke være for belastende, arbeidskrevende eller vanskelig å administrere.
- 5 Konsekvensen må framstilles som et valg barnet kan gjøre i forkant. «Hvis du ikke gjør ferdig arbeidet ditt i timen, må du gjøre det ferdig i friminuttet.»
- 6 Konsekvenser skal være ikke-straffende og rimelige. Det er viktig at de ikke er for strenge og harde. Det skaper bare motstand hos eleven.

#### *Hensiktsmessige konsekvenser*

##### *1 Tap av privilegier*

Fjerning av privilegier er en effektiv intervensjon for å endre atferd. Privilegiet, godet, som fjernes, må være attraktivt for den det gjelder. Noen typer privilegier bør *ikke* fjernes. Det gjelder de grunnleggende behovene, som behovet for anerkjennelse og aksept fra de voksne og privilegier som sikrer elevens sosiale utvikling. Det ville være galt å nekte en elev å få være med på skoletur når behovet for kontakt med jevnaldrende er så viktig, eller å nekte eleven å spille fotball i friminuttene, hvis det er en av de få tingene han mestrer eller har status i.

##### *2 Kontakt med hjemmet*

Å kontakte hjemmet er en mye brukt metode. Den bidrar, hvis den er kombinert med positive tilbakemeldinger, til å styrke samarbeidet mellom skole og hjem. Den forutsetter at barnet har et godt forhold til sine foreldre, og at deres støtte og aksept er viktig for barnet.

##### *3 Fjerne eleven fra situasjonen*

Når en elev forstyrrer eller ødelegger for andre, for eksempel i et gruppearbeid, og lærerens prososiale tilnærming ikke har ført fram, kan eleven

flyttes bort fra situasjonen, enten sammen med andre eller for seg selv. Dette må ikke forveksles med tenkepauseprosedyren som er nevnt under punktet om ignorering, ettersom eleven i dette tilfellet skal fortsette med arbeidet sitt, men på et annet sted. Å fjerne en elev må heller ikke forveksles med å sende elever på gangen eller ut av klassen uten oppgaver, oppfølging eller planlagt retur.

#### 4 Gjensitting

I den grad gjensitting skal praktiseres, bør det være en logisk sammenheng mellom hvorfor eleven skal være igjen på skolen (f.eks. for å reparere noe som han har ødelagt, rydde opp etter seg eller fullføre et arbeid), og ikke en straff som innebærer at han skal sitte og stirre i veggen eller gjøre straffelekse.

#### 5 Be foreldrene hente eleven på skolen

Denne tilnærmingen kan brukes bare i spesielle situasjoner der eleven har vært involvert i mobbing, trakassering eller bruk av vold. Foreldrene må i utgangspunktet være kjent med at dette er en metode som kan anvendes i ytterste konsekvens. Metoden sikrer at skolen får gitt førstehåndsinformasjon til foreldrene om hvorfor det er nødvendig å hente eleven. Den bidrar til å ansvarliggjøre foreldrene og sikrer at barnet er under forsvarlig tilsyn. Hvis eleven får utilbørlig hard straff av foreldrene, må skolen ikke benytte denne løsningen.

#### 6 Utvisning

Dette temaet har vi gått nærmere inn på i avsnittet om handlingsplan for forebygging og mestring av atferdsproblemer. Denne konsekvensen må begrunnes ut fra andre hensyn enn at den primært gir ønsket atferdsendring hos eleven som blir utvist (Paine mfl. 1983; McManus 1995; Webster-Stratton 1999; Slåttøy 2002).

### Uhensiktsmessige konsekvenser

#### 1 Kollektiv straff

Juridisk er kollektiv avstraffelse ikke tillatt. Vi vet likevel at det praktiseres ved at for eksempel hele klassen må sitte igjen fordi noe har skjedd. Vi vil advare mot bruken av denne type konsekvenser. Det kan ha svært uheldige følger hvis den eller de som er årsaken til at alle straffes, har en svak posisjon eller er utsatt i elevgruppen. Slike straffemetoder skaper også motstand hos elevene.

#### 2 Hjemsending

Å sende eleven hjem er en metode som har klare svakheter. For det første er det ikke alltid trygt å sende et barn hjem. Det kan mangle tilsyn eller få streng og uheldig straff av foreldrene. For det andre kan det å bli sendt hjem være noe barnet ønsker for å unngå å bli konfrontert med sine handlinger av lærerne på skolen. For skolen gir det selvsagt et pusterom. I noen tilfeller kan det være en riktig og forsvarlig løsning hvis man først har forsikret seg om at barnet blir tatt hånd om på en god måte i hjemmet.

#### 3 Å sende eleven til rektors kontor

Ved enkelte skoler blir atferdsproblematisk elever sendt til rektors kontor i forbindelse med konflikter og vanskelige situasjoner. Terskelen for når eleven sendes dit, varierer fra lærer til lærer og fra skole til skole. Effekten av denne praksisen er dårlig dokumentert. For noen elever vil den oppmerksomheten det å komme på rektors kontor gir, heller forsterke den uønskede atferden som førte til at eleven ble sendt ditt, enn å svekke den. For det andre er det å bruke rektor som straffeforføyning et uheldig signal på hva rektor representerer.

#### 4 Brev hjem om negative hendelser

Generelt bør det være jevnlig skriftlig og muntlig kontakt mellom skole og hjem. Mange lærere og foreldre har logger og konkrete skriftlige avtaler som følges opp. Hovedfokus i denne kommunikasjonen bør være på positiv tilbakemelding og forslag til tiltak, endring og oppfølging. Hyppig bruk av brev hjem primært for å melde om negative forhold har liten positiv verdi og bør unngås. Det kan bidra til at foreldre trekker seg unna eller opplever skolen som lite støttende i forhold til de problemene de selv står overfor.

#### 5 Snakke eleven til rette, moralisere

En samtale kan virke mot sin hensikt hvis målet er å snakke eleven til rette i etterkant av en konflikt. Formaninger i etterkant av negativ atferd gir liten eller ingen effekt. Eleven kan da lett oppfatte det som at den voksne er moraliserende og dømmende og uten forståelse for elevens opplevelse. Planlagte samtaler med et forebyggende og korrigerende aspekt har en helt annen positiv effekt. Når samtalen brukes som sanksjon, er den mer egnet til å skape motstand enn endring.

Avslutningsvis vil vi understreke at de ansatte i skolen må unngå all bruk av nedsettende språk og sarkasme i møte med elevene. I opplæringslovens § 1–2 slås det fast at alle som har sitt virke i skolen, skal hindre at elever kommer til skade eller blir utsatt for krenkende ord eller handlinger. Spesielt når man arbeider med å korrigere atferd, sette grenser og følge opp med konsekvenser, er det nødvendig å være særdeles aktpågivende i forhold til dette lovpåbudet.

## Kontroll av sinne

Elever med atferdsvansker har ofte mangelfulle ferdigheter i selvkontroll, noe som viser seg i hjem, skole og fritidsmiljø. Selvkontroll er en viktig del av sosial kompetanse (se kapittel 6), og handler blant annet om å kunne vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på reaksjoner man møter fra andre. Trening i selvkontroll har som mål å lære barn og unge de ferdighetene de trenger for å mestre følelser som hindrer dem i å løse problemer på en effektiv måte. En følelse som sinne kan lede til aggressiv eller voldelig oppførsel dersom barnet eller den unge ikke vet hvordan han eller hun skal styre sinnet sitt. Ukontrollert sinne kan gjøre små problemer til store, og det kan ha svært negative konsekvenser både for personen som viser sinne, og for dem som omgås han eller henne. Når personen ikke greier å mestre sinnet sitt, kan det gå ut over relasjoner til både familie, lærere og venner.

### *Program for aggresjonserstatning*

*Aggression Replacement Training (ART)* eller *aggresjonserstatningstrening* er et strukturert pedagogisk program som brukes til å forebygge, redusere og erstatte aggressiv atferd hos tenåringer (Goldstein mfl. 1998). Programmet ble først utviklet og tatt i bruk overfor alvorlig belastede ungdommer i institusjoner i USA. I Norge formidles programmet av Glenne Autismesenter i Vestfold, og det er tatt i bruk i skoler og prosjekter i Finnmark, Nordland, Telemark, Vestfold og Østfold. Rogaland Høgskole tilbyr lærere, miljøterapeuter og andre med relevant treårig høyskoleutdanning 60 studiepoengs videreutdanning i trening av sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter.

ART brukes vanligvis i elevgrupper på mellom fire og seks ungdommer, under ledelse av to lærere som opptrer som trenere. Programmet omfatter komponentene sosial ferdighetstrening, sinnekontrolltrening og moralsk resonneringstrening. Nedenfor sammenfattes innhold og hovedprinsipper i pro-

grammet, basert på Moynahans artikkel «Aggresjon i skolen. Noe kan gjøres og noen gjør det» i *Spesialpedagogikk* 6/2002.

### *Trening av sosiale ferdigheter*

Mangel på sosial kompetanse øker risikoen for at visse elever tyr til aggressive handlinger i sosiale situasjoner. Aggresjon og trusler om vold brukes for å oppnå goder og for å unngå å gjøre noe ulystbetont. Sosial ferdighetstrening tar sikte på å lære ungdommene alternative prososiale ferdigheter for å mestre dagligdagse utfordringer. Slike utfordringer kan være å få oppmerksomhet fra andre, å begynne eller føre en samtale, å be om hjelp, å motstå gruppepress, å håndtere beskyldninger og frykt, osv. Trening av sosiale ferdigheter i ART omfatter 50 delferdigheter som er viktige på skolen (i klasserommet og i fritimuttene), i samhandling med voksne og medelever, i hjemmet og i fritidsmiljøet. Valg av ferdigheter foretas i samråd med ungdommene, lærerne og foreldrene. Det avgjørende for utvalget av ferdigheter er at de er betydningsfulle i den aktuelle ungdomsgruppens dagligliv. Selve ferdighetstreningen består av

- a at lærerne eller trenerne demonstrerer ferdighetssekvensene
- b at elevene gjennom rollespill sammen med medelever og trenere prøver ut ferdighetene
- c at elevene får konkrete tilbakemeldinger på egen utprøving av ferdighetene (bruk av video anbefales)
- d at elevene sammen med sine trenere systematisk planlegger og praktiserer ferdighetene i hverdagen utenfor klasserommet og skolen

### *Sinnekontrolltrening*

Mange aggressive elever har en systematisk fiendtlig fortolkning av nøytrale eller uskyldige handlinger hos andre. Treningen i sinnekontroll omfatter derfor systematisk opplæring i erstatning av sinneforsterkende kognitive prosesser, og erstatning av sinneforsterkende feiltolkninger i sosiale situasjoner. Elevene lærer effektive måter å gjenvinne selvkontroll på, for eksempel gjennom muskelavspenning og pusteteknikker. Gjennom strukturert rollespill av dagsaktuelle utfordringer, tilbakemeldinger på rollespillet og hjemmelekser knyttet til praktisk overføring av det som blir lært i gruppen, tilegner de seg en personlig tilpasset kjede av sinnedempende ferdigheter. Viktige elementer i treningen er ellers å identifisere indre og ytre sinneutløsende stimuli, å identifisere egne kroppslige sinnesignaler og å gi po-

sitiv selvinstruksjon. I denne delen av programmet inngår også øving i realistisk konsekvenstenkning og realistisk selvevaluering.

#### *Moralsk resonneringstrening*

Dette er verdikomponenten i ART-programmet. Overraskende for mange verdsetter elever med atferdsvansker mange tradisjonelle verdier (for eksempel å holde det man lover, å fortelle sannheten og å hjelpe andre), men de klarer ikke selv å leve opp til de samme verdiene (Gibbs mfl. 1992). Moralsk resonneringstrening baseres på to hovedmetoder: diskusjon av moralske dilemmaer og sosial beslutningstaking. Ungdommene utfordres til å ta stilling til vanskelige aldersrelevante, moralske utfordringer. De som resonnerer på umodent og selvopptatt vis, blir aktivt utfordret av de andre gruppe-medlemmene til å se konsekvensene av sin tenkning. Slike utfordringer, som stammer fra jevnaldrende som de unge respekterer, antas å skape en «ubalanse» som oppheves ved å innta en mer moralsk holdning. I trening i sosial beslutningstaking drøftes aktuelle moralske dilemmaer fram til et punkt der gruppen deles. Diskusjonen fortsetter så i to mindre grupper med hver sin leder, og elevene instrueres om å forberede seg på en plenumsdiskusjon. Her presenterer en utvalgt talsperson gruppens meninger, og en avstemning avgjør hvilket standpunkt som skal gjelde for hele den opprinnelige gruppen.

#### *Praktisk gjennomføring*

Gjennomføringen av ART-programmet tar minst ti uker med tre klassetimer i uken, hvorav én time brukes til sosial ferdighetstrening, én til sinnekontroll-trening og én til moralsk resonneringstrening. Pro-

grammet krever aktiv tilpasning til den aktuelle elevgruppen og den aktuelle skolens organisering og ressurstilgang. Målgruppen er elever som over tid ofte har havnet i konflikter og slåsskamper, og som har utøvd hærverk og uro i skolen. Noen elever melder seg selv til vurdering for deltakelse i ART, og det finnes godt utprøvde instrumenter som kan være til hjelp ved utvelgelse av elever til programmet.

Gode trenere kjennetegnes ifølge Goldstein og medarbeidere (referert i Moynahan 2002) av tre egenskaper:

- 1 De liker å være sammen med ungdom, de tar ungdommen alvorlig, og de erkjenner at ungdomstiden er stormfull og krevende.
- 2 De har evne til å opprettholde struktur under selve treningen.
- 3 De har pedagogisk evne til å formidle kurssets innhold på en engasjerende og levende måte.

Uenighet mellom foreldrene og skolen om krav til ungdommenes oppførsel er i utgangspunktet uheldig. Opplæringen som gis i ART-programmet, blir derfor styrket gjennom samarbeid med elevenes hjem.

#### *Evaluering av effekter*

ART-programmet har gjennom effektstudier i blant annet USA (f.eks. Committee for Juvenile Accountability Acts evaluering) vist seg å være et effektivt redskap i forebygging, reduksjon og erstatning av aggressiv atferd i aldersgruppen 12–20 år. I Norge er resultatene foreløpig lovende, og det planlegges effektstudier av videreutdanningen ved Rogaland Høgskole på studentene, elevene som trenes, og arbeidsgiverne.

## Referanser

- Bjørger, I. (1992): Det amputerte og det fullstendige læringsbegrepet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1. s. 9–21
- Cooper, P., Smith, C. & Upton, G. (1994): *Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Routledge.
- Fylling, I. (1998): Bråkete gutter og flinke jenter. Kjønnforskjeller i spesialundervisningen i et sosiologisk perspektiv. *Nordisk Pedagogik*, vol. 18, nr. 3, 142–153.
- Føllesdal, D. (1982): The status of Rationality Assumptions in Interpretation and in the Explanation of Action. I: *Dialectica*, 36, 301–316.
- Gibbs, J.C., Basinger, K.S. & Fuller, D. (1992): *Moral Maturity: Measuring the development of sociomoral reflection*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Giroux, H.A. (1988): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Goldstein, A.P., Glick, B. & Gibbs, J. (1998): *Aggression Replacement Training*. Champaign, IL: Research Press.
- Haug, P. (1998): *St.meld. nr. 23 (1997–98): Spesial eller undervisning?* Notat 11/98. Møreforskning, Volda.
- Iglum, L. (1997): *Kan de ikke bare ta seg sammen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvalsund, R., Myklebust, J. O., Båtevik, F. O., Steinsvik, B. (1998): *Når vilkår varierer. Særskild tilrettelegging i videregående opplæring – gjennomgående mønster*, Møreforskning, Volda

- Lindberg, E. & Ogden, T. (2001): *Elevatferd og læringsmiljø 2000*. UDF.
- McManus, M. (1995): *Troublesome behaviour in the classroom*. London: Routledge.
- Markussen, E. (1998): *Segregering til ingen nytte*. Forskning om særskilt tilrettelagt videregående opplæring. Fafo
- McClaren, P. (1993): *Schooling as a ritual performance*. Routledge, London and New York.
- McManus, M. (1995): *Troublesome behaviour in the classroom*. London: Routledge.
- Moynahan, L. (2002): Aggresjon i skolen. Noe kan gjøres og noen gjør det. *Spesialpedagogikk*, 6, 24–31.
- Nordahl, T. (1997): Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3/97 (s. 150 – 163)
- Nordahl, T. (2000): *En skole to verdener – et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* NOVA- rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2001): Læring av sosial kompetanse og instrumentalisme I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Overland, T. (1997): *Individuelle opplæringsplaner*. Ad Notam Gyldendal
- Nordahl, T. og Overland, T. (1998): *Idealer og realiteter*. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune. NOVA-rapport 20/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nygård, R. (1993) *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ogden, T. (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst* En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer. Barnevernets utviklingssenter.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaring med og syn på elevatferd og læring i grunnskolen*. KUF.
- Ogden, T. (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Paine, S.C., Radicchi, J., Rosellini, L., Deutchman, L. & Darch, C. (1983): *Structuring your Classroom for Accademic Success*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Persson, B. (1998): *Den motsagelsefulla specialpedagogikken. Motiveringar, gjennomførande och konsekvenser. Specialpedagogiska rapporter nr. 4*. Gøteborg universitet.
- Rosenberg, M., Wilson, R., Maheady, L. & Sindelar, P. (1992): *Educating Students with Behavior Disorders* Boston: Allyn and Bacon.
- Skrtic, T. M. 1991: *Behind Special Education*. A critical Analysis of Professional Culture and School Organization. Love Publishing Company.
- Skårbrevik, K. J. (1996): *Spesialpedagiske tiltak på dagsorden*. Evaluering av prosjektet «Omstrukturering av spesialundervisning» Forskningsrapport nr. 14 Møreforskning, Volda
- Stangvik, G. (1994): *Spesialpedagogikk, begrepsgrunnlag og utviklingslinjer*. Universitet i Trondheim.
- Sørli, M-A. og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen*. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. NOVA-rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Webster-Stratton, C. (1999): *How to promote Children's Social and Emotional Competence*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Webster-Stratton, C. (2000): *De utrolige årene – en foreldreveiledning* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Slåttøy, A. (2002): *Problematferd i klasserommet*. Cappelen akademiske forlag.

# Vedlegg 1

## Atferds- og risikoprofil\*

Elev: ..... Alder: ..... Klasse: .....  
 Utfylt av: ..... Dato: .....

### ELEVENS KOMPETANSE

	<i>Høy</i>	<i>Lav</i>
Skolefaglig	1 ..... 2 ..... 3 ..... 4	
Sosial	1 ..... 2 ..... 3 ..... 4	
Motorisk	1 ..... 2 ..... 3 ..... 4	
Særskilt sterke sider / ressurser Hvilke?	Ja 1 ..... 2	Nei

### PROBLEMATFERD I SKOLEN

	<i>Forekommer aldri/sjelden</i>	<i>Forekommer svært ofte</i>
Lærings- og undervisningshemmende atferd («mentalt fravær», bråk, uro i klasserommet)	1 ..... 2 ..... 3 ..... 4	
Skulking (ugyldig dag- og timefravær)	1 ..... 2 ..... 3 ..... 4	
Verbal aggresjon (inkl. trakassering/mobbing)	1 ..... 2 ..... 3 ..... 4	
Åpenlys antisosial atferd (fysisk aggresjon)	1 ..... 2 ..... 3 ..... 4	
Skjult/fordekt antisosial atferd (f.eks. lyving, hærverk, tyveri, innbrudd, ildspåsettelse bruk/salg av alkohol og/eller narkotika, våpen på skolen)	1 ..... 2 ..... 3 ..... 4	
Sosial isolasjon (f.eks. få/ingen prososiale venner, depresjon, nedstemthet, generelt dårlig selvtillit)	1 ..... 2 ..... 3 ..... 4	

### PROBLEMKOMPLEKSITET

Problematferd, intensitet	<i>Lav</i> 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 <i>Høy</i>
Problematferd, stabilitet	<i>Episodisk</i> 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 <i>Stabil siste 1/2 år</i>
Problemstart	<i>Pubertet</i> 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 <i>Førskolealder</i>

### KONTEKSTUELLE FORHOLD

Atferdens kontekstspesifisitet	<i>Situasjons-</i> 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 <i>Flere situasjoner/ spesifikk ..... flere miljøer</i>
Atferdens kontrollerbarhet	<i>Relativt lett</i> 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 <i>Umulig å å kontrollere ..... kontrollere</i>
Relasjoner til lærer(e)	<i>Positiv</i> 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 <i>Negativ/ konfliktfylt</i>
Prososiale venner	<i>Mange</i> 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 <i>Få/ingen</i>
Antisosiale venner	<i>Få/ingen</i> 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 <i>Mange</i>
Kontakt skole-hjem	<i>Meget god</i> 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 <i>Meget dårlig</i>
Foreldres oppfølging	<i>Meget god</i> 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 <i>Meget dårlig</i>
Elevens problemer hjemme	<i>Litelingen</i> 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 <i>Betydelige</i>

\*Utviklet av M.-A. Sørli og T. Ogden (Sørli & Ogden 2002)

## Profilguide

### *Hva kan atferds- og risikoprofiler brukes til?*

Atferds- og risikoprofil er et enkelt kartleggingsverktøy som lærere kan bruke

- for å identifisere elever i henholdsvis lav, moderat og høy risiko for utvikling av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer
- for å få en felles oversikt og forståelse av den enkelte elevs problemsituasjon og behov for differensiert hjelp og støtte
- for å finne fram til hvilke områder eller faktorer som opprettholder enkeltelevers atferds- og mestingsproblemer på skolen
- når de skal planlegge og utforme mest mulig virksomme tiltak overfor elever i risiko for utvikling av alvorlige og sammensatte atferdsproblemer
- som grunnlag for funksjonell og målrettet kontakt og samarbeid med elevens foreldre eller foresatte og/eller som grunnlag for faglig drøfting med, bekymringsmelding til eller henvisning til hjelpeinstanser (PPT, barnevern, BUP, politi)
- for å få indikasjoner på om det iverksatte tiltaket virker eller virker som forventet (fyller da ut og sammenligner profiler som er utformet før, eventuelt midtveis og etter avslutning av tiltaket)

### *Hvem skal fylle ut profilen?*

De lærerne som kjenner eleven best, fyller ut atferds- og risikoprofilen. Jo flere av elevens lærere som samarbeider om utfyllingen, jo mer pålitelig og velbegrunnet blir profilen.

Dersom en lærer fyller ut profilen alene, skal han eller hun alltid først innhente og inkorporere informasjon fra andre relevante lærere om deres syn på og erfaringer med eleven.

Alternativt kan de lærerne som kjenner eleven best, fylle ut hver sin profil. I etterkant sammenlignes likheter og forskjeller i vurderinger, og lærerne drøfter seg fram til én felles profil.

For hvert ledd i profilen setter læreren et lite kryss ved den verdien på vurderingsskallen (1–4) som han eller hun mener passer best ut fra kjennskapet til denne eleven. Til slutt trekkes en sammenhengende linje gjennom alle kryssene.

### *Talking av profilen*

Jo lenger til høyre i profilbildet linjen blir liggende, jo mer alvorlig og bekymringsfull er problemsituasjonen. Risikoen for at eleven kan utvikle sementerte alvorlige og sammensatte atferdsproblemer, vurderes som høy. Intensive multisentrerte tiltak må iverksettes så raskt som mulig.

Dersom linjen blir liggende lengst til venstre i profilbildet, er problemsituasjonen lite bekymringsfull. Risikoen for at eleven vil utvikle sementerte alvorlige og sammensatte atferdsproblemer, vurderes som lav. Ingen særskilte tiltak er nødvendig.

Blir linjen liggende omtrent midt i profilbildet, eller den er meget ujevn, er problemsituasjonen noe bekymringsfull. Risikoen for at eleven vil utvikle sementerte alvorlige og sammensatte atferdsproblemer, vurderes som moderat. Forebyggende tiltak bør iverksettes. Tiltaket tilpasses det enkelte tilfellet, og utformes slik at det rettes inn mot moderering av flest mulig av de identifiserte risikofaktorene (opprettholdende faktorer). Tiltaket bør også utformes slik at flest mulig av kompetanse- og ressursfaktorene kan styrkes eller vedlikeholdes.

## Vedlegg 2

### En tretrinnsrakett for håndtering av voldelige konflikter og fysisk utagering

Under visse omstendigheter og gitte betingelser kan det skje at noen barn og unge går til fysisk angrep på andre. I denne sammenheng tenkes det i første omgang på utøvelse av vold mellom jevnaldrende og fysisk utagering mot voksne. Dette skjer forholdsvis sjelden i norsk skole, men i enkelte jevnaldrings-, skole- eller klassemiljøer kan det dessverre utvikle seg til å bli en del av enkelte elevers handlingsmønstre.

Håndtering av disse utfordringene krever spesi-  
fikke ferdigheter hos den voksne. Disse ferdighetene utvikles gjennom erfaring og læring. Imidlertid er det slik at denne type atferd skjer relativt sjelden, og på grunn av det får den voksne liten mulighet å trene på å håndtere utagerende atferd. Når utøvelse av vold skjer, stilles derfor mange voksne overfor helt nye utfordringer. I praksis har det i noen tilfeller betydning store følelsesmessige og arbeidsmiljømessige omkostninger for de nærmeste involverte og skolen totalt sett. Noen ganger er skoler blitt stengt, eller verneombudet har truet med stengning. Konsekvensene kan derfor være dramatiske. Følgelig er det nødvendig også å rette søkelys på hvordan de voksne kan være best mulig forberedt.

Når det gjelder å etablere strategier i forhold til barn og ungdom med voldsom og aggressiv atferd, gjelder hovedprinsippet: *minst mulig fysisk maktbruk fra den voksnes side*. Erfaring viser at fysisk styrke og maskulinitet ikke nødvendigvis er det mest konfliktdempende. Viktigere er det at barnet eller ungdommen kjenner til hvilke rutiner og prosedyrer som anvendes av de voksne ved voldsutøvelse. Ved gjentatt utagering er derfor elevens opplevelse av forutsigbarhet hos de voksne viktig. Forutsigbarhet og trygghet for eleven og kvalitet i de relasjonelle bånd eleven har til den voksne som griper inn, virker sterkt inn i forhold til løsning og varighet av konflikter.

Imidlertid kan det skje at konflikten «tar av», når det gjelder både intensitet og styrke i de fysiske uttrykksformene. Den voksne kan da oppleve situasjonen som uhåndterlig, idet barnet er fullstendig ute av kontroll både fysisk, verbalt og emosjonelt. Straffelovens paragraf 47 om nødrett og paragraf 48 om nødverge kommer da til anvendelse og legitimerer

bruk av fysiske sanksjonsmidler. For å hindre fysiske skader på barn eller voksne er det utviklet egne holde- og nedleggingsteknikker. Skolene bør kjenne disse teknikkene, som det finnes egne kurs og treningsopplegg for. Erfaring viser at dersom de voksne vet at de mestrer disse teknikkene, blir de tryggere på å gå inn i konflikter selv om de forventer at vold kan bli utøvd. Denne tryggheten vil i seg selv kunne virke konfliktdempende. Det er en fordel hvis skolens personell får anledning til å trene på slike teknikker én eller to ganger pr. år, selv om det er lite sannsynlig at det vil være bruk for dem.

Håndtering av vold og fysisk utagering kan gjerne deles inn i tre trinn, nedenfor omtalt som en tretrinnsrakett. Hva du gjør på det første trinnet, får konsekvenser for hva du kan eller må gjøre på det neste.

#### *Trinn 1: Fysisk nærhet – plassering*

Først og fremst er det viktig å ha oversikt over situasjonen. I de tilfeller når det er tid til det, er det nødvendig å stille gode spørsmål for å få oversikt over hva som er konfliktgrunlaget. Plasseringen i forhold til barnet kan være avgjørende. Noen barn har en tydelig «nærhetssirkel», det vil si at de opplever fysisk nærhet innenfor en radius på en meter som truende i seg selv. For nær plassering av den voksne vil derfor trappe opp konflikten. For andre barn virker fysisk nærhet motsatt. Fysisk nærhet, for eksempel ved at den voksne holder en hånd om skulderen, kan virke trygghetsskapende og gi barnet en god opplevelse av at den voksne tar kontrollen.

Kommunikasjon formidles både verbalt og ikke-verbalt. Gjennomsnittlig er 70 % av kommunikasjonen karakterisert av ikke-verbale uttrykksformer. I konflikter har ikke-verbale uttrykk stor betydning for utvikling av den videre kommunikasjon. Eksempelvis vil høye skuldre, knyttede knoker, flakkende blikk, stotrende tale og nervøse rykninger i armer og bein signalisere utrygge voksne. Erfaring viser at barnet kan tolke utrygge signaler fra voksne som en forventning om utøvelse av makt eller frykt for at den voksne ikke har kontroll. Barnet responderer på den voksnes svar med motsvar, får nytt voksensvar og gir nytt motsvar, osv. En sinnesirkel er dermed

under utvikling og øker i intensitet og kraft i konflikten. Vårt eget sinne og frustrasjon vil noen ganger gjøre oss lite bevisst på hvordan vi reelt uttrykker oss i situasjonen. Å bli observert av kolleger med hensyn til bruk av kropps- og verbalspråk i konfliktsituasjoner er derfor refleksjonsskapende og lærerikt. Det gir god innsikt i egen handlingsatferd og virker forebyggende i forhold til neste gang vi er i en frustrasjonssituasjon. Dette berøres nærmere i avsnittet om etterarbeid.

Det er viktig å avveie mengden av ord i konflikter. Sannsynligvis er det hensiktsmessig å minne barnet om skolens prosedyre ved utøvelse av vold for å skape forutsigbarhet. Tidligere er det beskrevet eksempler på disiplinhierarki. Det kan være naturlig å knytte voldsprosedyrer til et disiplinhierarki.

### *Trinn 2: Holding*

Noen ganger går barn og unge til angrep og lar seg ikke kontrollere av konfliktdependente strategier. Du er da som voksen nødt til å gripe inn fysisk. Elevens alder, fysiske styrke og intensitet i voldsutøvelsen er avgjørende for hvordan du kan gripe inn. Dersom du er alene, anbefales det at du sikrer assistanse før inngripen. Hvis konflikten kan føre til legemlige skader på andre elever, er du på et vis tvunget til å gripe inn selv om du er alene. Andre elever må da hente hjelp. Noen ganger er det snakk om sekunder. Derfor er ovennevnte situasjon den mest kompliserte og kritiske du som voksen kan komme opp i. Slike situasjoner er imidlertid svært sjeldne. En god regel er ikke å gripe inn før det er to voksne til stede. Dette kan begrunnes ut fra at det gir en sterkere grad av kontroll for de voksne, både av intensiteten i den voksnes fysiske utøvelse og ved at man kan avlaste hverandre i en langvarig fysisk konflikt (holding kan være en langvarig teknikk). I tillegg kan det øke muligheten for å bevitne hverandres faktiske valg og utførelse av holding. Dette er viktig ettersom det noen ganger kan bli etterspill etter langvarige holdesituasjoner. Barn og ungdom kan føle seg forulempet, bli fysisk skadet eller på annet vis beskrive dette som et overgrep. Når flere voksne er til stede i en holdesituasjon, styrker det alle parterets rettssikkerhet.

### *Trinn 3: Nedlegging*

Når holding ikke er et tilstrekkelig sterkt virkemiddel til å få kontroll og få roet ned barnet eller ungdommen, kan det siste trinnet med nedlegging være aktuelt. Dette virkemidlet gir økt mulighet til å skape kontroll hvis barnet ikke vil roe seg. Samtidig er dette en krevende reaksjonsform som stiller krav til

at de(n) voksne ikke skader barnet når det legges i bakken.

Fysisk inngripen som holding og nedlegging representerer et tvangstiltak. Det må ikke brukes mer kraft enn nødvendig, og den må avveies i forhold til opplevd motstand. Det er viktig å gi eleven en verbal begrunnelse for at du er nødt til å holde eller legge han ned. Gjentakende beskjeder eller formaninger er oftest ikke nødvendig, og må avveies i forhold til den enkelte elev. Mange ord fra den voksne kan virke provoserende og opptrappende, mens det for noen kanskje kan virke beroligende. Det er viktig å trekke tilbake fysisk makt gradvis, og gi eleven mulighet til å gjenvinne kontrollen selv. Husk at takling av aggressiv atferd ikke er det samme som behandling av aggressiv atferd.

### *Nødvendig etterarbeid*

Etter enhver fysisk utøvelse av makt skal det nedtegnes nøyaktige beskrivelser. De bør angi

- 1 Tid, sted og overfor hvem
- 2 Beskrivelse av situasjonen
- 3 Beskrivelse av anvendt tvang
- 4 Resultat og evaluering

Skolen må ha etablert rutiner for dette, spesielt med hensyn til dokumentasjon overfor foresatte. Foresatte må få melding om hendelsen så raskt som mulig, og helst før eleven møter dem samme dag. Beskrivelsene skal undertegnes av den eller de som har stått for gjennomføringen.

De følelsesmessige omkostningene for de voksne kan, som for barna, være store etter holde- og nedleggingshendelser. Det er derfor viktig at skolen har etablert debrifingsrutiner. Debrifing er ikke det samme som den umiddelbare ivaretakelsen av de involverte som må komme i tillegg. De involverte må ha mulighet til å samtale med overordnede eller andre ansatte ved skolen. Det er viktig å vite at du kan samtale med noen i etterkant, at du er klar over hvem det er, og at du er fortrolig med personen.

Hvis det er mulig, er det en fordel å snakke gjennom situasjonen med eleven i etterkant. Samtalen med eleven kan være som en del av et behandlingsopplegg, og andre eksterne fagfolk vil derfor kunne bidra. Samtalen må komme i et avpasset tidsrom etter selve hendelsen og ikke når eleven eller den voksne er i affekt.

En god prosedyre knyttet til etterarbeidet som skolen kan ha sammen med den eller de involverte elevene, kan inndeles i fire faser (Jøssang 1999):

*Gjenkjennelsesfasen:* Eleven setter ord på sine følelser, merker seg når følelsene oppstår, og prøver å gjenkjenne dem.

*Erkjennelsesfasen:* Eleven erkjenner og beskriver sine handlinger: Hva skjedde, hva gjorde du, hva gjorde de andre?

*Konsekvensfasen:* Eleven beskriver hvordan den eller de andre opplevde overgrepet. Hva tenker og

føler han? Hvordan tror du offeret har det? Hva kommer til å skje hvis atferden fortsetter?

*Strategifasen:* Eleven tenker igjennom hva han vil gjøre neste gang han er i en lignende situasjon, neste gang han får den spesielle følelsen. Hvilke alternativer har han? Hva trenger han videre hjelp til? Målet er å skape forutsigbarhet og gi eleven reelle valg.

## Referanser

Bjørkly, S. (1997) *Aggresjon og Vold* Oslo: Cappelen

Jøssang, F (1999) *Atferdsvansker i et praktisk-pedagogisk perspektiv*. Ramsvik utadrettet virksomhet.

Løvstadskolen: Opplæringsprogram for forståelse, forebygging, håndtering, oppfølging og behandling av aggresjon, trusler, forulempningsadferd, utagering, vold - etter et humanistisk helhetssyn (se [www.lovstadskolen.no](http://www.lovstadskolen.no))

## Vedlegg 3

### Regelmatrise – Forventet elevatferd\*

	<b>Har respekt</b>	<b>Har trygghet</b>	<b>Har ansvar</b>
<b>I klasserommet I timene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruk vennlige ord</li> <li>• Bruk elevenes navn</li> <li>• Bruk lærers navn</li> <li>• Hør etter når andre snakker</li> <li>• Rekk opp hånden når du vil si noe</li> <li>• Respekter andres rettigheter og eiendeler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Følg beskjeder</li> <li>• Hender og føtter til seg selv</li> <li>• Sitt rolig når du spiser</li> <li>• Gå rolig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ta med deg sekken, bøker og blyant</li> <li>• Møt presis</li> <li>• Vær forberedt til timen / gjør lekser</li> <li>• Bruk tiden godt</li> <li>• Rydd opp</li> <li>• Ta vare på utstyr og inventar</li> <li>• Gå rolig til arbeidsplassen din</li> </ul>
<b>I skolegården</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruk vennlige ord</li> <li>• Inviter og ta andre med på leken</li> <li>• La andre leke i fred</li> <li>• Del leker med andre</li> <li>• Vent på din tur</li> <li>• Følg lekens regler</li> <li>• Hør etter og følg beskjeder fra inspiserende lærer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vær grei</li> <li>• Si fra til læreren som har inspeksjon om problemer du ikke selv kan løse</li> <li>• Gi trøs</li> <li>• Hender og føtter til seg selv</li> <li>• Si stopp hvis leken blir for voldsom</li> <li>• Kast snøball mot lovlige blinker</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vær på skolens uteområde</li> <li>• Be om lov til å forlate uteområdet</li> <li>• Ta med deg leker og utstyr tilbake til klassen</li> <li>• Kast søppel i søppelbøttene</li> <li>• Rydd opp etter deg</li> <li>• Rydd opp etter deg</li> <li>• Ta vare på skolen og skoleområdet</li> </ul>
<b>Spesialrom: musikk, forming, gymnal mm</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruk vennlige ord</li> <li>• Følg spillreglene</li> <li>• Hør etter når andre snakker</li> <li>• Rekk opp hånden når du vil si noe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Følg beskjeder</li> <li>• Vent på tur</li> <li>• Hender og føtter til seg selv</li> <li>• Gå rolig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delta</li> <li>• Ha med deg det du trenger til timene *2</li> <li>• Rydd opp</li> <li>• Ta vare på utstyr og inventar</li> </ul>
<b>På gangen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruk vennlige ord</li> <li>• Snakk rolig</li> <li>• Kle raskt på deg</li> <li>• Gå raskt ut til friminutt *1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gå på høyre side</li> <li>• Åpne dører forsiktig</li> <li>• Hender og føtter til seg selv</li> <li>• Hør etter og følg beskjeder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hold gulvet ryddig for eiendeler, sekker, bøker</li> <li>• Kast søppel i søppelbøttene</li> <li>• Bær ballen</li> </ul>
<b>På tur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruk vennlige ord</li> <li>• Gå sammen med alle</li> <li>• Respekter de du møter og representer Harestua positivt</li> <li>• Ha respekt for miljøet dere ferdes i</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vent på klar signal fra lærer</li> <li>• Følg beskjeder</li> <li>• Bruk hender og føtter positivt</li> <li>• Følg trafikkregler og andre regler der vi ferdes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ta med det du har fått beskjed om</li> <li>• Møt til tiden</li> </ul>

\* Regelmatrisen er utarbeidet av Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis AS, UNIRAND AS og Harestua skole i pilotprosjektet «Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen».

	<b>Har respekt</b>	<b>Har trygghet</b>	<b>Har ansvar</b>
<b>SFO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruk vennlige ord</li> <li>• Respekter andres rettigheter</li> <li>• La andres eiendeler i fred</li> <li>• Rekk opp hånda når du vil si noe i samling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gå inne</li> <li>• Vis bordskikk</li> <li>• Hold din plass i køen</li> <li>• Hender og føtter til seg selv</li> <li>• Hør etter og følg beskjeder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vær på plass til oppropet</li> <li>• Si fra når du går</li> <li>• Ta vare på leker og utstyr</li> <li>• Rydd opp</li> <li>• Kle deg etter forholdene</li> <li>• Sett sko og heng klærne på plassen din</li> <li>• Vær på SFO området</li> </ul>
<b>Kontor og personalrom</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bank på</li> <li>• Si fra hva ærendet gjelder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vent på tur</li> <li>• Ha med maks. en venn/venninne</li> <li>• Fortell hva saken gjelder</li> <li>• Følg beskjeder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vurder først om saken kan tas opp med den som har inspeksjon</li> <li>• Behandle det som ev. lånes ordentlig</li> </ul>
<b>Toalett</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La andre få være på do i fred</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gå på toalettet alene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Om du kan, gå på toalettet i friminuttene</li> <li>• Behandle inventaret pent</li> <li>• Gå på do når det er nødvendig</li> <li>• Skyll ned</li> <li>• Vask hendene</li> <li>• Gå ut</li> </ul>

\*1: Ved kaldere enn –15 grader kan du sitte inne stille og rolig foran klasserommet. I storefri går alle ut.

\*2: Timene (blokkfløyte, gymtøy, forkle)

Godterier på skolen er bare lov etter avtale (B-trinn).