

Læringsmiljø og problematferd

Av: Dr. polit. Thomas Nordahl, forsker, NOVA

I denne artikkelen presenteres de grunnleggende tilnærmingene i et forskningsbasert utviklingsprosjekt som nå drives i tre kommuner i Norge. Hensikten her er å beskrive hvordan en systemteoretisk analysemodell (LP-modellen) brukes for å redusere problematferd og utvikle gode læringsmiljøer i skolen.

I møtet med skolen er det mange barn og unge som av ulike grunner ikke tilpasser seg eller enkelt lar seg oppdra i samsvar med de normer og forventinger som finnes i denne institusjonen. Dette medfører at det til en hver tid vises atferd i skolen som både ødelegger for den enkelte og for fellesskapet. Både i intensitet og omfang er denne problematferden relativt omfattende, og atferdsproblematikk framstår som en av de store utfordringene lærere og skoleledere står overfor i grunnopplæringen (NOU 2003:16).

Senere tids forskning viser at atferdsproblemer henger sammen med og blir forklart av en rekke forhold eller faktorer i og omkring de situasjoner der problematferden framkommer (Sørli 2000, Ogden 2001). I skolen kan slike faktorer blant annet knyttes til relasjoner mellom jevnaldrene, forhold mellom elev og læreren, undervisningen, klasseledelse og elevens trivsel. (Nordahl m. fl. 2003). Dessuten er det også sammenhenger mellom individuelle vansker og oppvekstforhold i hjemmet og atferdsproblematikk. Men et ensidig fokus på atferdsproblemer som en egenskap eller vanske som kan knyttes til den enkelte elev er sjelden tilstrekkelig for å forstå og forklare atferden. Atferdsproblemer framstår både i og utenfor skolen som et komplekst fenomen der en rekke faktorer bidrar til å etablere og opprettholde atferdsproblematikk.

Problemet 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 atferdsproblemer ikke kan møtes med én bestemt strategi i skolen, og at det ikke vil være tilstrekkelig å rette fokus på den som utøver atferden. For å finne ut hva som kan være virksomt i den enkelte klasse eller skole er det nødvendig med gode analyser av situasjonene der atferden framkommer. Dessuten vil det kreves flere og ulike pedagogiske strategier for å kunne forebygge og redusere atferdsproblematikken.

I det forskningsbaserte utviklingsprosjektet kalt "Læringsmiljø og problematferd" anvendes denne forståelsen for både å analysere, forebygge og redusere atferdsproblemer. Prosjektet foregår i Porsgrunn, Sandefjord og Ålesund kommune, og det er til sammen 14 skoler som deltar. Utviklingsprosjektet er et samarbeid mellom Lillegården kompetansesenter og NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst velferd og aldring). Lillegården har ansvar for framdrift i prosjektet og veiledning til skoler og lærere. Veiledning og drift i prosjektet har utgangspunkt i en modell for systemteoretisk analyse som blir gjennomgått senere i denne artikkelen. NOVA sitt ansvar er knyttet til evalueringen av utviklingsarbeidet som foregår i de aktuelle skolene. Evalueringen gjennomføres som et pre-postdesign med kontrollgruppe. Det vil si at det foretas målinger i skolene før prosjektstart og i avslutningen av prosjektet samtidig som det også foretas målinger i kommuner og skoler som ikke er tilknyttet dette utviklingsprosjektet. Dette forskningsbaserte utviklingsprosjektet er finansiert av Læringscenteret i tillegg til en økonomisk egeninnsats fra kommunene og Lillegården kompetansesenter.

Hovedmålsettingen i prosjektet er å etablere læringsmiljøer i skolene med gode betingelser for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever. Lærerne skal utvikle kompetanse i kartlegging og analyse av elevenes læringsmiljø og sammenhenger mellom betingelser i dette læringsmiljøet og elevenes atferd. På dette grunnlaget skal lærerne også settes i stand til å forstå og håndtere ulike former for problematferd og legge til rette for gode læringsprosesser.

Systemperspektiv på problematferd

Alle deltar vi daglig i ulike sosiale fellesskap i familien, i arbeid, på skolen, i ulike fritidsaktiviteter og blant venner. Ved at vi regelmessig forholder oss til andre mennesker er vi alle deltakere i ulike sosiale systemer. De sosiale systemene eller fellesskapene danner rammer og setter betingelser for hvordan vi handler. Dette innebærer at mange av oss vil vise en annen atferd i trygge kjente omgivelser, som i familien, enn det vi vil gjøre i store forsamlinger. Vi tilpasser våre handlinger eller vår atferd til de omgivelsene vi til enhver tid er i. Men vi er ikke direkte underlagt disse sosiale systemene. Vi påvirker også de omgivelsene eller fellesskapene vi deltar i. I skolen kan en klasse endre seg relativt mye ved at det enten kommer en ny elev dit eller ved at en elev slutter i klassen. En systemisk forståelse av handlinger og atferd innebærer derfor at det foregår en interaksjon mellom

omgivelsene og det enkelte individ (Bronfenbrenner 1979). Denne interaksjonen foregår også når barn og unge viser ulike former for problematferd.

Systemteori som overordnet forståelsesmodell

Innenfor samfunnsvitenskapene brukes betegnelsen systemteori både om det økologiske perspektivet vi finner hos f.eks. Bronfenbrenner (1979) og relasjonell kommunikasjonsteori med utgangspunkt i Bateson (Littlejohn 1992). I dette utviklingsprosjektet brukes systemteori som en forståelse for at det foregår en interaksjon i form av kommunikasjon og direkte sosial samhandling mellom aktør i sosiale fellesskap. Det er den sosiale dynamikken og interaksjonen som er av interesse i den forståelsen av systemteori som anvendes her. Denne kommunikasjonen og samhandlingen skaper systemet, og senere samhandling påvirkes av dette systemet (Eide og Eide 2000).

Når elevene i en klasse kommuniserer og samhandler, etablerer de mønstre og strukturer som gjør at klassen framstår som et sosialt system. Disse mønstrene og denne strukturen påvirker senere hvordan kommunikasjonen og samhandlingen blir i klassen. Forstår vi mønstrene og strukturen i et sosialt system kan vi også bedre forstå handlingene til de aktørene som befinner seg i systemet. En slik forståelse innebærer at vi har muligheter for å endre mønstrene og strukturene i klassa. Dermed vil også elevenes handlinger endre seg.

Dette systemperspektivet er vesentlig for å kunne gi forståelse til hva atferdsproblematikk er og hvordan denne atferden kan møtes. Problematferd utøves av individer som befinner seg innenfor sosiale systemer. Mønstrene og strukturene i de sosiale systemer barn og unge deltar i kan påvirke atferden de viser, også den problematiske atferden. Forskning viser at atferdproblemer blant annet blir forklart av en rekke faktorer i de omgivelsene eller det systemet barn og unge befinner seg i (Sørli 2000, Nordahl m.fl. 2003). I skolen forklares atferdsproblemer av systemfaktorer som relasjoner mellom elever, relasjoner mellom elev og lærer og de normer, verdier og forventinger som finnes i den enkelte skole (Nordahl 2000). Videre forklares også ofte atferdsproblemer av faktorer i andre sosiale systemer, der både familien og vennemiljøer står sentralt (Ogden 2001). Den pedagogiske konsekvensen av systemforståelsen innebærer at det blir viktig å arbeide med å endre strukturer og mønstre i de sosiale systemene i og utenfor skolen for å forebygge og korrigere atferdsproblematikk. Barn og unge som viser problematferd er i en interaksjon med sine omgivelser. Endrer vi omgivelsene forstått som mønstrene og strukturene i de sosiale systemene, vil interaksjonen endres, og dermed påvirkes også atferden. Denne forståelsen ligger til grunn for de tilnærminger som brukes i dette prosjektet.

Problematferd er komplekst og kontekstavhengig

Vi vil ofte tenke at problemer har en årsak, og at det vil være vesentlig å avdekke denne årsaken for å kunne redusere eller fjerne problemene. I møte med atferdsproblematikk fører denne tenkningen lett til at årsakene tilknyttes den personen som utfører den problematiske atferden. Det er noe i personene som må være årsaken til atferden. På denne måten rettes søkelyset bort fra omgivelsene, og vi unngår å vurdere om det er noe med situasjonen der atferden framvises som fører til problemene. Atferd framstår så overbevisende for oss at vi kun ser personen som utfører atferden. Vi tillegger dermed personen bestemte egenskaper, vansker eller skader, og legger dermed lite vekt på forholdene eller situasjonen omkring atferden og vi ser heller ikke personen som en aktør. Dette betraktes innenfor psykologien som den fundamentale attribusjonsfeilen. I forhold til atferdsproblemer ser vi dette gjennom begrepsbruk som; atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, psykososiale vansker og økningen i anvendelse av diagnoser som ADHD, Tourettes syndrom og Aspergers syndrom. Disse begrepene og diagnosene og det grunnleggende individperspektivet som de representerer, innebærer implisitt at årsaken til atferdsproblemer er å finne i individet. Individperspektivet vil som regel være nødvendig i arbeid med atferdsproblematikk. Men alene er perspektivet sjelden tilstrekkelig og i skolen er det ikke alltid pedagogisk like hensiktsmessig.

Systemteori tar utgangspunkt i kompleksiteten i atferd. Hensikten er å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd, ikke årsakene til atferden. Anvendt på atferdsproblemer innebærer systemteori at vi bør forsøke å avdekke de faktorer, sammenhenger og mønstre som skaper og opprettholder den problematiske atferden. En vektlegging av at det enkelte atferdsproblematiske barnet skal endre sin atferd, vil i liten grad bidra til reduksjon i atferdsproblemene hvis det er mønstre og strukturer i det sosiale systemet som er en viktig grunn til disse problemene. I skolen ser det ut til at det er en rekke spesifikke forhold i omgivelsene som kan ha sammenheng med atferdsproblemer. Dette kan være struktur og engasjement i undervisningen, normer og håndhevelse av disse, relasjoner mellom elever, forholdet mellom elevene og lærerne, skolens ledelse, skolens kultur og lignende (Nordahl m.fl. 2003). Ved å avdekke hvilke kontekstuelle faktorer som opprettholder problematferd i de enkelte tilfellene har vi senere mulighet til å redusere betydningen av disse og dermed også redusere problematferden.

Dette systemperspektivet innebærer ikke en oppfatning av at individet er direkte underlagt eller styrt av de omgivelsene de befinner seg i. Vi er ikke et offer for de kontekstuelle betingelsene som omgir oss. Derfor kan ikke omgivelsene betraktes som

årsaken til vår atferd. Som individer er vi i en interaksjon med og handler i forhold til våre omgivelser. I denne interaksjonen har vi innenfor visse rammer også muligheter til å velge våre handlinger og påvirke våre omgivelser. Vi er alle aktører i eget liv (Nygård 1993). Alle barn og unge, også de som viser problematferd i skolen, er handlende og villende individer som ønsker å skape mening i egen tilværelse. Deres både hensiktsmessige og uhensiktsmessige meninger og handlinger må forstås i lys av dette.

Forståelsen av barn og unge som aktører i eget liv har klare konsekvenser for hvordan atferdsproblemer kan forebygges og reduseres. I aktørperspektivet er det særlig to begreper eller forhold som er vesentlig for å forstå våre handlinger (Nordahl 2002). Det ene er virkelighetsoppfatninger forstått som våre oppfatninger og vår forståelse av de situasjonene eller den virkelighet vi befinner oss. Disse virkelighetsoppfatningene er subjektive. Disse virkelighetsoppfatningene er viktig for hva vi mener, og ikke minst danner virkelighetsoppfatningene et grunnlag for våre handlinger, også problematferd. Det andre forholdet er relatert til mål, ønsker eller verdier som styrer våre handlinger. Handlinger peker framover og er relatert til noe vi vil oppnå. Det kan være klare mål og ønsker som å etablere vennskap. Videre kan det vi vil oppnå også være relatert til verdier og sosiale normer, som for eksempel å være som de andre. I denne sammenhengen er det viktig å se at noe atferdsproblematikk kan gi sosial status blant jevnaldrende.

Både systemteori og empiri viser at atferdsproblematikk er komplekst og miljø- og situasjonsavhengig. Vi er imidlertid vant til å tenke i lineære baner der vi lett anvender årsaksforklaringer. Identifiserer vi årsaken og fjerner den så vil også atferden bli borte. Det sosiale samspillet mellom mennesker er så komplekst at det sjelden kan rommes i en modell for årsak - virkning. Det finnes i liten grad en begynnelse og en slutt forstått som at det er en årsak som utløser atferden og at atferden alltid slutter på en bestemt måte.

En inkluderende tilnærming

Muligheten for å utvikle gode læringsmiljøer ligger i å se og forstå den enkelte elev i interaksjonen med omgivelsene. I dette ligger også at inkludering er et bærende prinsipp innen for denne rammen av systemforståelse. Inkludering handler om å etablere og opprettholde kulturer, felleskap og sosiale systemer der de enkelte aktørene blir innlemmet og opplever at de hører til enten dette er i familien, på fritiden eller i barnehage og skole. Barn og unge må oppleve at det er plass til alle og at voksne tar et felles ansvar. I Danmark brukes begrepet "rummelighet" som et uttrykk for hvordan en inkluderende kultur skal være. I handlinger må de voksne vise at dette fellesskapet rommer alle barn og unge (Hansen 2003).

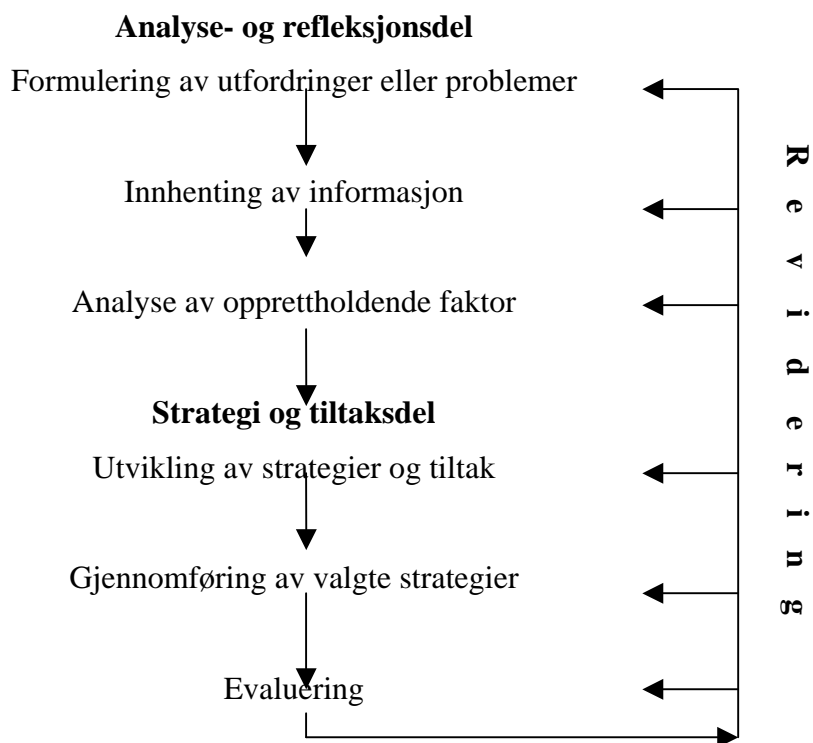
Rettet mot skolen betyr rommelighet at skolen må være tilpasningsdyktig (Egelund 2003) Det gjelder å motvirke mekanismer som bidrar til at elever støtes ut av de sosiale systemene de skal delta i. Konsekvensen av dette er at atferdsproblematikk ikke løses ved at elever fjernes fra klasserommet og skolen (Sørli 2000, Bryderup m.fl. 2002). Det er ved å endre faktorer i omgivelsene at atferdsproblemer kan reduseres og læringsmiljøet oppleves som inkluderende. Dette prosjektet har gjennom anvendelse av systemanalytiske tilnærminger til hensikt å etablere læringsmiljøer i skolen der også barn og unge som viser problematferd kan få opplevelse av å høre til og utvikle gode forutsetninger for å mestre eget liv.

LP-modellen

LP-modellen eller den systemteoretiske analysemodellen er ikke en metode forstått som noe som beskriver hva som skal gjøres i den enkelte skole. Det er en modell for analyse og håndtering av atferdsproblemer, der hensikten er å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferd. Modellen uttrykker hvordan en bør gå fram for å komme fram til hva som skal gjøres. Gjennom bruken av modellen skal lærerne selv finne fram til hva som bør gjøres for å redusere og forebygge atferdsproblemer. Tiltakene eller strategiene skal være rettet inn mot å redusere den betydning som de faktorene har som utløser og opprettholder atferdsproblemene.

LP-modellen har likhetstrekk med prosedyrene i multisystemisk terapi (MST) som i dag anvendes i forhold til ungdom med alvorlige atferdsproblemer der utgangspunktet som oftest er barnevernet. Til forskjell fra MST har denne modellen sitt utgangspunkt i kunnskap om atferdsproblemer innenfor det pedagogiske fagfeltet. LP-modellen er primært utviklet for å anvendes av lærere i skolen. Modellen åpner imidlertid også for å trekke inn andre sosiale systemer i analysen. Særlig vil hjemmet og foresatte være svært sentralt sammen med jevnaldremiljøer. I forhold til MST og behandlingsmodellen Webster Stratton er denne systemteoretiske analysemodellen også i mindre grad forankret i atferdsanalytisk teori (Hengeler m. fl. 2000, Webster-Stratton 1997).

Modellen er inndelt i ulike faser og deler, og det er avgjørende at disse fasene gjennomføres i den rekkefølgen som her er beskrevet (Bø m.fl. 2002). Modellen kan framstilles på følgende måte:



Figur 1: LP-modellen

Figuren viser at det er to hoveddeler i modellen, en analysedel og en strategi og tiltaksdel. Det er avgjørende viktig at disse delene holdes klart fra hverandre. Analysedelen skal være gjennomført før arbeidet med å utvikle og gjennomføre tiltak og strategier starter. Erfaring viser at dette er svært vanskelig. Vi er ofte så oppsatt på å finne en løsning på utfordringer vi står overfor at vi ofte fokuserer på løsninger før vi er klar over hvilket problem vi står ovenfor.. Da risikerer vi at forslagene til løsninger og tiltak ikke blir særlig virksomme. Revideringen skal foretas etter at strategiene og tiltakene er gjennomført og resultatene evaluert.

Problemformulering

Utgangspunktet for endringsarbeid i forhold til atferdsproblemer må være en et problem som en 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/han ønsker at det skulle vært og hvordan det faktisk er. Det vil sjelden være hensiktsmessig å begynne med den største utfordringen eller problemet.

Utgangspunktet bør være noe det er sannsynlig å lykkes med i forhold til elever som viser problematferd.

Flere betingelser må være oppfylt før noe kan kalles en et problem. Det er ikke tilstrekkelig at det er noe som ønskes forandret, men det må være ukjent hvorfor det har oppstått avvik mellom nåværende og ønsket situasjon. Overført på klassesystemet vil dette si at dersom det hersker enighet blant lærere om at årsaken til problemet er en bestemt elev, så er ikke dette en utfordring eller et problem ut fra vår definisjon. Men det er et problem dersom vi åpner opp for at det som opprettholder og utløser problematferden ikke er kjent fullt ut. Dersom problemet er relatert til fastlåste, lineære eller kun individorienterte forklaringer, er det stor mulighet for at de bakenforliggende systemiske mekanismene ikke lar seg avdekke. Allerede i formulering av utfordringen eller problemet vi vil arbeide med, er det avgjørende at vi er åpne for mulige nye perspektiver og tilnærminger. Utfordringene eller problemene bør videre formuleres så eksplisitt og konkrete at de senere kan arbeides med. Om utfordringen for eksempel er knyttet til bråk og uro, bør det presiseres hva slags bråk dette dreier seg om. Dette er også viktig for senere å kunne vurdere om vi har lyktes i arbeidet.

Ofte vil det være slik at læreren eller lærerne står ovenfor flere problemer eller utfordringer. Da vil det være nødvendig å foreta en prioritering mellom disse, og kun forholde seg til én og én utfordring i den videre analysen. Dette er ikke minst viktig når flere lærere skal forholde seg direkte til de utfordringene det skal arbeides med. Hensikten vil være å komme fram til klarhet i og enighet om hva vi senere skal arbeide med.

I denne fasen vil det også være vesentlig å utarbeide en eller flere *målformuleringer* for det arbeidet som nå skal utføres. Hva er det vi ønsker å oppnå? Svaret på dette spørsmålet bør relateres til hvordan vi mener at situasjonen vil være om problematferden er fjernet eller sterkt redusert. Målet skal beskrive en ønsket eller tenkt situasjon. Ved å utarbeide en slik målformulering vil vi senere kunne vurdere om vi har lyktes i vårt arbeid. Det er ikke her snakk om at målet må realiseres fullt. Det vil ofte være mer et spørsmål om i hvilken grad vi har klart å nå våre mål.

Informasjonsinnhenting

Systemperspektivet innebærer at det er vesentlig å finne fram til de faktorer som opprettholder den problematiske atferden. Dette gjør det nødvendig å innhente informasjon eller kartlegge det problemet vi står overfor. I utgangspunktet tas det for gitt at den informasjonen som læreren/lærerne har om de problemfylte situasjonene ikke er tilstrekkelig. Det er alltid viktig å få belyst utfordringer fra flere sider. Derfor er det nødvendig å få informasjon fra flere kilder.

Den enkelte lærers oppfatninger og kunnskap må derfor suppleres med annen informasjon og dermed andre aktørers virkelighetsoppfatninger. Dette vil både være informasjon om problematferden og om situasjonene atferdsproblemet eksisterer innenfor.

Det vil da være hensiktsmessig både å bruke flere informanter og anvende mer spesifikke metoder enn de usystematiske inntrykkene en lærer vil få gjennom undervisningen. Aktuelle metoder kan her være:

- Observasjon fra andre lærerkolleger eller fra eksterne veiledere (PP-tjenesten)
- Bruk av video for å filme de situasjonene som er problematiske. Dette må selvsagt være frivillig fra lærerne sin side og være basert på samtykke fra foreldrene.
- Samtaler med elevene i klassen i enten plenum eller elevsamtaler, samtaler mellom lærere som har vært i klassen og dialog med foreldre om situasjonen.
- Anvendelse av ulike spørreskjemaer som dekker de temaene som en ønsker informasjon om. Dette bør være spørreskjema som er utprøvd i forskningsmessig sammenheng. Både elever, lærere og foreldre kan være informanter i slike spørreskjemaundersøkelser.

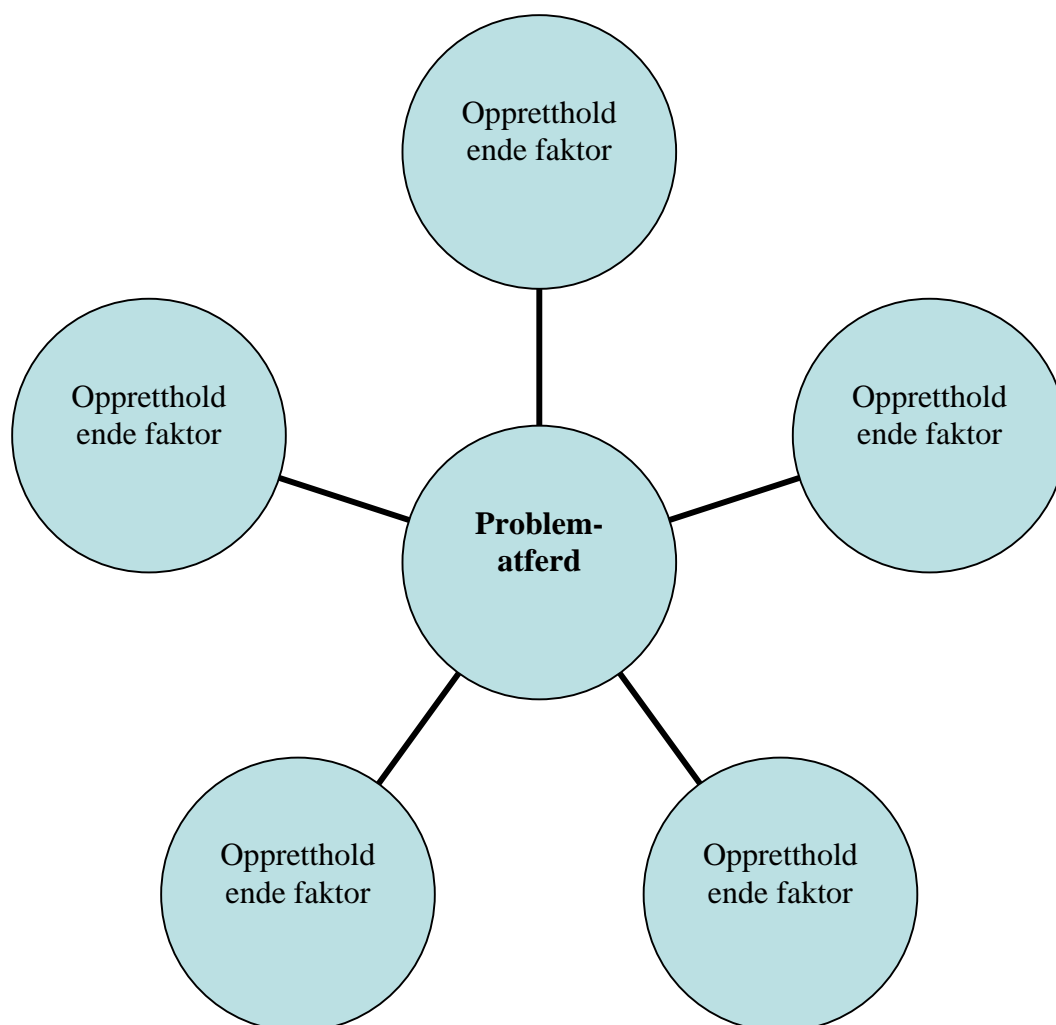
Valg av metode for kartlegging og innhenting av informasjon må tilpasses de formålene som er med informasjonen. Det er ikke slik at én bestemt metode for innhenting av informasjon alltid er den mest hensiktsmessige.

Analyse av situasjoner og utfordringer

I analysen dannes grunnlaget for de strategier som senere skal iverksettes for å redusere og forebygge de utfordringene vi står ovenfor. Ut fra systemperspektivet skal fokus være rettet mot konteksten og situasjonen omkring det problemet vi ønsker å påvirke. I skolen vil det være særlig viktig å rette fokuset på ulike betingelser i læringsmiljøet. Det vil si at vi skal analysere og finne fram til de mulige faktorer i situasjonen som opprettholder eller påvirker problemet vi står overfor. Faktorene omkring den problematiske atferden skal være i fokus, ikke problematferden i seg selv.

Et viktig arbeidsredskap i analysefasen er hva vi kaller *sammenhengssirkel* (se nedenfor). Sirkelen brukes for å komme fram til hvilke faktorer i situasjonen som utløser og opprettholder den problematiske atferden. Med opprettholdende faktor menes forhold som bidrar til at atferdsproblematikken vedvarer. Fokuset skal være på kontekstuelle faktorer som undervisningen, læringsmiljøet og den samhandling som faktisk foregår i klassen eller skolen. Men det er også viktig å vurdere andre tilstøtende sosiale systemer. Med tilstøtende systemer menes for eksempel jevnaldersmiljøer utenfor klassen, lærermiljøet ved skolen og ikke minst familien. Faktorer i sosiale systemer utenfor skolen kan opprettholde problematferd i skolen. Analysefasen handler også om perspektivtaking, der det vil være særlig viktig å kunne ta

elevens perspektiv. Eleven eller elevgruppen skal betraktes som aktører innenfor de ulike sosiale systemene de deltar i. Elevens virkelighetsoppfatning av sin egen situasjon og det som foregår i skole og klassa kan være en viktig opprettholdende faktor.



Figur 2: Sammenhengsirkel for analyse av opprettholdende faktorer

Det må foreligge empirisk baserte holdepunkter for at det eksisterer sammenhenger mellom det vi mener er opprettholdende faktorer og den problematferden vi ønsker å gjøre noe med. Det innebærer at det skal holdes fast på de opprettholdende faktorer som ut fra informasjonsinnhentingen og analysene ser ut til å ha en sammenheng med problematferden. Antagelser om mulige sammenhenger basert på kun personlige antagelser, vil ikke være tilstrekkelig for å identifisere opprettholdende faktorer. Disse kravene til analysen er avgjørende fordi senere tiltak og strategier skal bygge på de mulige sammenhengene mellom opprettholdende faktorer og problematferden. Dersom vi skaffer oss god oversikt over disse

forholdene, kan vi i neste omgang endre problematferden gjennom å fjerne eller redusere betydningen av de faktorene som opprettholder den uønskede atferden.

I analysen vil det ofte være viktig å ha fokus på handlingssekvenser. Eksempel på en slik handlingssekvens kan være at læreren kritiserer eleven, eleven reagerer med å skjelle ut læreren, læreren blir sint og irttesetter eleven, eleven reiser seg og dytter læreren osv. Det kan være tidligere erfaringer eller forhold i fortiden som bidrar til at disse sekvensene ofte gjentar seg. Men hendelser og erfaringer fra fortiden kan det i liten grad gjøres noe med. Det er derfor viktig at det i analysen fokuseres på forhold som det er mulig å endre, og at lærere i fellesskap og på en grundig måte reflekterer over de kartlagte sammenhengene mellom problematferd og de opprettholdende faktorene.

I analysefasen vil det også være 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 problemer og vansker.

Valg av strategier og tiltak

Når analysen er ferdig vil utvikling og valg av strategier eller tiltak være det neste skrittet. Det skal utvikles strategier som skal redusere betydningen av eller fjerner de faktorene som opprettholder atferdsproblemene. Når strategier og tiltak skal velges bør vi i startfasen være relativt åpne for alle ulike forslag. Hvis vi for raskt kommer med kritiske innvendinger til mulige tiltak, risikerer vi at svært relevante og hensiktsmessige strategier blir forkastet.

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

Det er i flere forskningsbaserte studier dokumentert at det eksisterer en rekke faktorer som viser sammenheng med og forklarer atferdsproblemer i skolen (Nordahl m.fl. 2003). 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 forskningsbaserte faktorene det ofte blir iverksatt tiltak i forhold til. Hva som er aktuelle tiltak vil variere, men generelt er følgende områder ofte i fokus for både utvikling av strategier og tiltak og for analyse av opprettholdende faktorer.

- Relasjoner mellom elev og lærer
- Elevroller og relasjoner mellom elevene
- Regler og håndhevelse av disse
- Lærernes evne til å utøve ledelse i klasser og i forhold til enkeltelever
- Differensiering av undervisning
- Struktur og engasjement i undervisningen
- Samarbeid med foreldre
- Virkelighetsoppfatninger og verdier hos lærerne.
- Motivasjon, mestring, utfordringer og krav til elevene
- Oppmuntring og læring av pro-sosial atferd

I systemarbeid vil det nesten alltid være nødvendig å realisere flere strategier og tiltak samtidig. Det er sjelden nok å gjøre én ting om vi ønsker å oppnå endring i atferd eller sosiale systemer. Vi vil ha størst mulighet til å påvirke utfordringer og problemer i en hensiktsmessig retning når flest mulige påvirknings- og risikofaktorer faktorer blir fjernet eller redusert (Nordahl m. fl. 2003).

Det er den eller de lærerne som har tatt opp utfordringen eller problemet i skolen som i utgangspunktet skal velge strategi eller tiltak. Slik innebærer analysemodellen at de som velger strategiene også senere skal realisere dem. Denne framgangsmåten øker muligheten for at tiltak mot atferdsproblemer faktisk blir gjennomført i skolen. Det er her vesentlig at strategier og tiltak som får konsekvenser for andre lærere blir tatt opp med den eller de lærerne det angår gjennom teammøter eller andre sammenhenger der lærerne skal samarbeide.

Gjennomføring av tiltak og strategier

I denne fasen skal lærerne iverksette de strategiene som det er kommet til enighet om gjennom arbeid i lærergruppen. Dette er den definitivt viktigste fasen i arbeidet. Her må læreren(e) forplikte seg på 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 de ulike strategiene på en systematisk måte i hele tidsperioden. Kun en delvis gjennomføring kan føre til at problemene og utfordringene blir mer omfattende enn de i utgangspunktet var. Lærerne bør i gjennomføringsfasen jevnlig skrive ned noen korte notater om hvordan gjennomføringen går. Dette kan dreie seg både om læreren får gjort det som er besluttet, om hvordan elevene reagerer og hvilke resultater som oppnås.

I et utviklingsprosjekt som dette, stilles sterke krav til lojalitet mellom lærere. Lærere må forplikte seg på å følge opp det som blir besluttet på en oppriktig måte, også når de selv ikke har deltatt i drøftingene. Det vil være svært uheldig og direkte ødeleggende om enkelte lærere motarbeider eller sabotere strategier og tiltak som er besluttet.

Evaluering

Etter en avgrenset tidsperiode på ca. 2 – 3 uker etter at gjennomføringen har startet, bør det foretas en evaluering av arbeidet så langt. Tidspunktet for evaluering må avtales med en gang strategivalget er gjort. Denne evaluering må flere lærere og eventuelt veiledere delta i. Dette forutsetter, som det er påpekt, at lærer 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 evalueringen foretas i forhold til alle fasene i denne analysemetoden. Det vil imidlertid ofte være hensiktsmessig å starte 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 på en systematisk måte? Hvis evalueringen her viser at ikke alle tiltak og strategier er gjennomført på en hensiktsmessig måte, vil det være viktig å stille spørsmål om hvorfor dette ikke har skjedd. Fokus bør da rettes mot faktorer i skolen som har vært til hinder for gjennomføringen.

Resultatene av strategiene eller tiltakene vil det selvsagt også være viktig å vurdere. Har de utfordringer eller problemer læreren sto ovenfor blitt redusert? Har det vært en positiv utvikling? Hvis strategiene og tiltakene er gjennomført slik de var planlagt, vil dette gi oss 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 hensiktsmessig i forhold til påvirkningsfaktorene. Men samtidig er det viktig å ha en viss tålmodighet. I en kort periode på f.eks. en uke kan de valgte strategiene bidra til at problemene blir større. Årsaken til dette er at systemet viser motstand mot de strategiene som er iverksatt. Etter hvert vil imidlertid denne motstanden gi seg og problemene vil reduseres.

Revidering

Hensikten med evalueringen er å komme fram til forslag til forbedringer. Hvis det ikke er erfart noen positiv endring på problemene i løpet av en tidsperiode på 2 - 3 uker, kan det være nødvendig å revidere både formuleringen av problemet, informasjonsinnhenting, analyse- og refleksjonsfasen, valg av strategier og tiltak eller gjennomføringen av strategiene. Hvor

mange av fasene i analysemetoden det vil være hensiktsmessig å gå inn på, vil være helt avhengig av de konklusjonene vi har kommet fram til i evalueringen. Dette medfører at evalueringen og revideringen er to faser som glir inn i hverandre. Revideringen dreier seg ofte om å utarbeide forslag nye strategier, endre på enkelte strategier, foreta nye analyser og lignende. Det er svært viktig at læreren ikke risikerer å fortsette med strategier og tiltak som ikke har noen sammenheng med eller innflytelse på de utfordringene læreren står ovenfor.

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 en i stedet retter fokus på hvorfor en 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 vil ofte være en svært viktig del av revideringen.

Nødvendige premisser for analyse og refleksjon

LP-modellen forutsetter at lærere samarbeider for å sikre en best mulig faglig kvaliteten på arbeidet. Det må etableres lærergrupper der lærere regelmessig møtes for å anvende prinsippene i denne modellen (Bø m. fl. 2002). Det ser ut til å være en fordel at medlemmene i lærergruppa arbeider på ulike klassetrinn, men det kan også være lærere som arbeider sammen i en klasse eller på et klassetrinn som danner en lærergruppe. I lærergruppa må det utnevnes en leder som har et klart ansvar for å drive arbeidet framover. Lederen trenger ikke ha noen bedre innsikt i modellen eller sterkere faglig kompetanse en de øvrige lærerne. Hensikten er å lede og drive arbeidet i gruppa framover. Det er lærergruppa i felleskap som skal analysere og reflektere seg fram til hensiktsmessige strategier i forhold til de utfordringer og problemer som legges fram.

I denne modellen er faglig analyse og refleksjon et grunnelement for å kunne forebygge og korrigere atferdsproblematikk. Dette innebærer overveielser på bakgrunn av den informasjon lærergruppa har innhentet og de subjektive erfaringer og kunnskaper som den enkelte lærer har. En åpenhet i gruppa for nye tilnærminger og ideer vil her være nødvendig. Hensikten med refleksjon og overveielser er ikke å vinne en diskusjon. Målet er gjennom en fordomsfri dialog å komme fram til enighet (Skjervheim 1995). Dialogen bør hele tiden ha fokus på den eller de situasjoner som ønskes endret. Det er faglige argumenter knyttet til analyse av situasjoner og aktuelle strategier som det skal reflekteres over. Her er det viktig å kunne analysere den interaksjon som foregår i de sosiale systemene vi ønsker å endre. Slik

kan det oppnås en felles forståelse i lærergruppa basert på dialog og likeverdighet. Ved å vektlegge disse prinsippene for refleksjon og dialog kan det realiseres kommunikativ makt mellom lærerne. Kommunikativ makt er en makt som oppstår gjennom handlinger eller mellom aktører i et felleskap som søker etter riktige løsninger (Eriksen og Weigård 1999). Denne makten vil senere innebære svært gode muligheter for å endre atferden og læringsmiljøet i skolen.

I perioder kan en lærergruppe som arbeider med problemer de selv er en del av, lett oppleve at de ikke kommer videre. Dialogen kan bli en fortsatt utveksling av velkjente argumenter uten at en klarer å komme fram til enighet og konkrete løsninger. I slike tilfeller er veiledning ofte en forutsetning for å komme videre. I disse tre aktuelle kommunene har alle lærergruppene regelmessig veiledning fra Lillegården kompetansesenter. Dette bidrar til at noen kommer utenfra og ser situasjoner med andre briller og på nye måter. Dessuten bidrar veiledning også til sterkere forpliktelser i arbeidet, og framdriften i arbeidet sikres dermed bedre. I de fleste skoler vil det ikke være tilgang til veiledning fra ulike kompetansesentre. Her vil det være naturlig at det er PP-tjenesten som tar ansvaret for veiledningen. Denne modellen for systemteoretisk analyse kan være et konkret bidrag og hjelpemiddel for at PP-tjenesten kan arbeide mer med sosiale systemer i skolen, og slik få en bedre balanse mellom systemrettet og individrelatert arbeid.

Foreløpige erfaringer

Foreløpig eksisterer det ikke evalueringsresultater som med sikkerhet kan vise til om bruk av den systemteoretiske analysemodellen bidrar til endring av læringsmiljø og problematferd i skolene. Men modellen er nå prøvd ut over tid i disse kommunene og det eksisterer erfaringer fra både lærere skoleledere og ulike veiledere. Modellen er også utprøvd ved en pilotskole (Lusetjern skole i Oslo) i forkant av dette prosjektet, og her ble det foretatt en evaluering basert på lærernes erfaringer. Denne evalueringen sammen med erfaringene fra dette forskningsbaserte utviklingsprosjektet gir grunnlag for å antyde noen konklusjoner.

Lærerne uttrykker at denne arbeidsmåten og LP-modellen har utviklet dem som lærere. Det har bidratt til en større grad av refleksjon over egen praksis, og lærerne mener også at modellen har gjort dem til bedre klasseledere (Nordahl 2002 b). Dessuten ser det ut til arbeidet i lærergrupper og vektlegging av dialog og analyse omkring pedagogiske utfordringer, har bidratt til en generell utvikling i skolene. Lærerne har fått bedre kjennskap til hverandre, det er nye faglige tilnærminger og etablert felles holdninger i skolen.

Ved Lusetjern skole ble det foretatt målinger av den problematferden det ble rettet søkelys på. Disse målingene viser at omfanget og alvorlighetsgraden av problematferd ble klart redusert. I evalueringen uttrykker lærerne at disse resultatene er en klar konsekvens av arbeidet i lærergruppene og den analysen og dialogen som har foregått der. Dette tyder på at lærere gjennom refleksjon og analyse ut fra bestemte prinsipper kan bidra til konkrete endringer i problematferd og i skolens læringsmiljø. Lærerne mener at nettopp LP-modellen har vært svært vesentlige for resultatene som er oppnådd. Dessuten framstår veiledning også som en forutsetning for å kunne reflektere og analysere seg fram til ulike tilnærminger og strategier. Lærerne uttrykker at modellen setter relativt stor krav til læreren og som samtidig ofte vil innebære nye måter å arbeide på. I en slik prosess vil ofte ekstern veiledning være en nødvendig forutsetning.

Det er ved å se og forstå den enkelte elev i interaksjonen med omgivelsene det ligger et potensial for endring av atferd og utvikling av gode læringsmiljøer. Det finnes ingen vidunderkurer eller en bestemt metode som alltid vil redusere og fjerne alle atferdsproblemer. Denne kuren vil vi heller aldri finne. Det blir som alkymistenes leting etter den vise stein som skulle gjøre bly til gull. Men med refleksjon og ikke minst kunnskap kan lærere finne fram til strategier og foreta korrigeringer som endrer atferden i en positiv retning. De foreløpige erfaringene tyder på at LP-modellen er et viktig bidrag til dette.

Referanser

- Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development. Experiments by nature and design. Cambridge: Harvard University Press
- Bryderup, I. M., Madsen, B. og Perthou, A. S. (2002): Spesialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud. København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Bø, I., Jahnsen, H., Nergaard, S. og Nordahl, T. (2002): Læringsmiljø og problematferd – et forskningsbasert samarbeidsprosjekt. Lillegården kompetansesenter
- Eide, H. og Eide, T. (2000): Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Egelund, N. (2003): En skole og en undervisning, der ikke passer til elevene? I: Hansen, O. (red): Skolens rummelighet – fra ide til handling. København: Undervisningsministeriet.
- Eriksen, E. O., og Weigård, J. (1999): Kommunikativ handling og deliberativt demokrati. Jurgen Habermas' tenkning om politikk og samfunn. Bergen: Fagbokforlaget
- Hansen, O. (2003): Rummelighet i skolen. I: Hansen, O. (red): Skolens rummelighet – fra ide til handling. København: Undervisningsministeriet
- Henggeler, S., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M. D. og Cunningham, P. B. (2000). Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer. Oslo: Kommuneforlaget.

- Littlejohn, S. W. (1992): Theories of Human Communication. Belmont, California: Wadsworth, Inc.
- MST Services (1999): Multisystemic Therapy: An Introductory Training. Training Handouts.
- 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.
- Nordahl, T (2002b): Systemarbeid – et pedagogisk utviklingsarbeid ved Lusetjern skole.
- Nordahl, T., Sørli, M-A, Tveit, A. og Manger, T. (2003): Alvorlige atferdsproblemer. Effektiv forebygging og mestring i skolen. En veileder for lærere. Oslo: Læringscenteret
- NOU (2003:16): I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Nygård, R. (1993): Aktør eller brikke. Om menneskers selvforståelse. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Ogden (2001): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ogden, T. & Klefbeck, J. (1995): Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge. Oslo: TANO
- Overland, T. og Nordahl, T (2003): Systemarbeid i klasser. Biri: Forum for tilpasset opplæring.
- Persson, B. (1998): Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motivering, genomförande och konsekvenser. Göteborg universitet
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. og Brown, G. B. (1995): Understanding Curriculum. New York: Peter Lang.
- Skjervheim, H. (1996): Deltakar og tilskoder og andre essays. Oslo: Aschehoug.
- Sprague, J., Sugai, G. & Walker, H. (1998): Antisocial behavior in schools. I: Watson & Gresham (red): Handbook of Child Behavior Therapy. New York: Plenum Press.
- 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.
- Webster-Stratton, C.H. (1997): From parent training to community building. Families in Society, 78, 156-171