



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Fra brannslukker til proaktiv voksen

- De Utrolige Årenes potensial for å bidra til å sikre elevers rett til et godt psykososialt miljø.

Linn Sørensen

Masteroppgave i spesialpedagogikk 01. Juni 2016



FORORD.

Det å skulle skrive en mastergradsoppgave har for min del vært en lang og kronglete vei. Mer enn en gang har jeg ønsket å bare gi meg uten å fullføre, men heldigvis har ting blitt lagt til rette underveis slik at også jeg kunne krysse mållinja for dette arbeidet.

Den største motivasjonen til å bli ferdig har vært mine kjære barn, Ariana og Mateo. Livet ville vært så kjedelig og meningsløst uten dere! Takk for at dere er verdens beste barn! Med tålmodigheten dere har hatt og de gode ordene jeg har fått, har jeg greid å fortsette dette arbeidet selv på grå dager.

Og til deg, Tony, min herlige mann! Utallige ganger har jeg sagt at nå kom det til å bli travlere tider for deg fordi jeg skulle jobbe med oppgaven – og så har det ikke blitt slik fordi livssituasjonen har gjort at dette arbeidet måtte utsettes. Endelig er dette arbeidet over – og du slipper å høre den setningen igjen.

Hva skulle vi gjort uten Mimmy og Bæst'n? Takk for at dere har tatt vare på mine to mest dyrebare skatter innimellom slagene. Det letter på samvittigheten når en vet at barna storkoser seg mens mammaen jobber.

Takk mamma og Tone for korrekturlesing og gode tips helt på tampen. Og til min veileder Richard Haugen som gav meg tro på at jeg kunne bli ferdig likevel.

Dette ble for meg et bevis på at alt går an, og at en kan klare det meste – med god hjelp!

Linn Sørensen.

Innholdsfortegnelse.

1	Innledning	4
1.1	Bakgrunn for oppgaven.....	6
1.2	Forskningstema og problemstilling	8
1.3	Avgrensning	9
1.4	Oppgavens inndeling	10
2	Metode	11
2.1	Metodevalg og forskningsdesign.....	11
2.2	Hovedlitteratur.....	14
2.3	Datainnsamling og kildekritikk	15
2.4	Å tolke tekst.....	16
2.5	Hermeneutikk og kritisk teori	17
2.6	Forskerens grunnlag og etiske refleksjoner.....	18
2.7	Problemer under datainnsamlingen	18
3	Teori.....	20
3.1	Bakgrunnen for De Utrolige Årene	20
3.2	Begrepsavklaringer.....	22
3.3	Atferdsvansker.....	24
3.3.1	Risikofaktorer knyttet til utvikling av atferdsvansker	26
3.4	Teoretisk forankring for De Utrolige Årene	27
3.4.1	Kognitiv sosial læringsteori, modellering og self – efficacy.....	27
3.4.2	Utviklingspsykologi	30
3.4.3	Tilknytnings- og relasjonsteori.....	31
3.5	Hva forskning viser om De Utrolige Årene	32
3.6	Lærerprogrammet	35
3.6.1	Viktigheten av å bruke tid på å bygge gode relasjoner	38
3.6.2	Det å være en proaktiv voksen.....	40
3.6.3	Å bli bevisst på bruken av oppmerksomhet, oppmuntring og ros.	42
3.6.4	Bruke belønning for å motivere elevene.	44
3.6.5	Å arbeide for å takle dårlig atferd på en hensiktsmessig måte.....	44
3.6.6	Å bruke tid på å lære elevene problemløsning	46
3.6.7	Implementering i skolen.....	46
3.7	De Utrolige Årene og en kobling til skoleverdenen	49

3.8	Lærere, læringsmiljø og klasseledelse	50
3.9	Psykososialt miljø.....	53
3.9.1	Hva sier lovverket om psykososialt miljø.....	54
3.10	Samfunnsansvar og skolens samfunnsoppdrag.....	56
3.11	Kompetansebegrepet i skolen	59
3.12	Lærerutdanningens rolle	61
4	Tolkning, analyse og funn.....	63
4.1	Temaets aktualitet.....	63
4.2	Diskusjon rundt begrepene.....	64
4.3	Kritikk mot De utrolige Årene	65
4.4	Sammenfatning av funn	65
4.4.1	Forskningsspørsmål 1	66
4.4.2	Forskningsspørsmål 2	68
4.4.3	Forskningsspørsmål 3	68
4.5	Sammenfatning av funn	70
5	Drøfting.....	72
6	Oppsummering og avsluttende refleksjon	75
7	Litteraturliste	77
7.1	Internettkilder.....	81

1 Innledning

«Å trives på skolen er en av de viktigste forutsetningene for å lære. Et godt psykososialt miljø på skolen fremmer trivsel. Et godt skolemiljø kjennetegnes av en skole som gir elevene muligheter for å delta aktivt og utfolde seg og anledning til å oppleve læring og mestring. Det er et miljø som er preget av positive forhold mellom elevene. Et godt læringsmiljø kan gi mange gode opplevelser av fellesskap og mestring.»¹

Alle elever i norsk skole har en individuell rett til å ha det godt den tiden de befinner seg på skolen og når de deltar på ulike aktiviteter i regi av skolen. Dette er nedfelt i

Opplæringsloven. I Opplæringslovens §9a-1, står følgende lovtekst;

«Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring».

Denne lovteksten er vid og skal dekke mange områder ved skolehverdagen. At dette er en individuell rett, gir et sterkt vern for eleven. I veilederen «Retten til et godt psykososialt miljø Udir² 2010-2» presiseres det at elevers individuelle rett til et godt psykososialt miljø ikke må begrenses av de kollektive vurderinger av miljøet. Alle elever er ulike og vil ha behov for forskjellige tilnærminger. Å skulle sørge for at den individuelle retten er oppfylt, kan tenkes å by på utfordringer i hvordan en skal gripe arbeidet fatt i skolen. Hvordan en sikrer at denne retten blir oppfylt, kan virke til å være svært ulik mellom kommuner og skoler i Norge.

Alle skoler er lovmessig forpliktet til å følge læreplanen for grunnskolen, eller Kunnskapsløftet som den også kalles, heretter omtalt kun som K06. I den generelle delen av K06 under «Det samarbeidende mennesket» står det blant annet at «Alle har eit felles ansvar for eit læringsmiljø med omtanke for andres behov og respekt for læring. Både kvardagen i skolen og sjansane for den einskilde seinare i livet kan bli øydelagde dersom konflikt og uorden får setje sitt preg på miljøet. Alle elevar har rett til opplæring i ryddige og rolege former, og har sjølve medansvar for dette» (K06, generell del: 18). I den samme læreplanen, men under kapitlet «kristne og humanistiske verdiar», kan en lese at «Oppfostringa skal byggje på det syn at menneske er likeverdige og menneskeverdet ukrenkjeleg... Barn og unge må både forstå moralske krav og la dei bli leiande for sin vandel... Oppfostringa skal sjå

¹ <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/a-skape-et-godt-miljo-pa-skolen>, sist hentet ut 24.05.2016.

² Udir er en forkortelse for Utdanningsdirektoratet

mennesket som eit moralsk vesen, med ansvar for eigne val og handlingar, med evne til å søkje det som er sant og gjere det som er rett» (K06, generell del: 3).

Opplæringsloven og læreplanverket for grunnskolen gir klare nasjonale føringer på hva som forventes at elevene får med seg gjennom opplæringa. Som kort nevnt ovenfor er det opp til den enkelte lærer, skole og kommune å legge føringer for eget lokalt arbeid på de ulike områdene ved skolehverdagen. Områdene omfatter enkeltfag, klasseledelse, forebyggende arbeid og psykososialt miljø. I denne oppgaven skal en se på hvilket potensiale et program som «De Utrolige Årene» har til å ivareta elevers rett til et godt psykososialt miljø. Årsaken til at DUÅ er valgt ut i oppgaven, er at de har et program ment for å brukes i barnehager og skoler. Programmet omtales i noen sammenhenger som skole – og barnehageprogrammet, men for å lettere kunne vise til programmet utover i teksten, vil det heretter bli omtalt som «lærerprogrammet». Programmet er videre ment å sørge for noenlunde lik praksis, slik at de voksne i skoler og barnehager kan få støtte hos hverandre i arbeidet, samt at programmet fører med seg tydelighet og klare rammer for barn i barnehager og elever i skolen.

I hovedsak er lærerprogrammet rettet mot barn som har utviklet – eller står i fare for å utvikle atferdsvansker. Det kan, i enkelte sammenhenger, argumenteres for at det et barn med disse vanskene vil dra nytte av, vil også alle barn kunne dra nytte av. Hvorvidt dette gjelder for DUÅ, vil en komme tilbake til i drøftingsdelen.

Gjennom egen sertifiseringsprosess i DUÅ, ble det tydelig at mye av innholdet i lærerprogrammet kan kobles opp mot det arbeidet som i dag gjøres i norske skoler for å sikre elevers rett til et godt psykososialt miljø. I denne oppgaven har det blitt undersøkt hvilket potensiale et program som De Utrolige Årene har i forhold til å kunne være med på å bidra til å sikre et godt psykososialt miljø for elever i skolen. Denne oppgaven er for øvrig avgrenset til å kun gjelde elever i norsk grunnskole. Det vil være to hovedområder denne oppgaven vil ta utgangspunkt i, disse er programmet «De Utrolige Årene» sitt lærerprogram og psykososialt miljø. Fokuset i oppgaven blir både å se nærmere på disse to hver for seg, for så å sette de i sammenheng med hverandre, og samtidig gi dem en kobling til skoleverdenen.

For å finne ut av hva som kan inngå i begrepet psykososialt miljø, har det blitt gjort en gjennomgang av eksisterende litteratur på temaet. I tillegg har det blitt brukt relevante

offentlige dokumenter som blant annet NOU'er³. Det har vært viktig å finne informasjon som samlet sett kan gi en best mulig definisjon av begrepet «psykososialt miljø». I beskrivelsen av DUÅ er det i hovedsak forskning og litteratur av Carolyn Webster – Stratton som er lagt til grunn. Det er for øvrig Webster – Stratton som utviklet DUÅ. Det er et ønske at denne oppgaven skal kunne bidra til å sette fokus på viktigheten av et helhetlig arbeid på skolene for å sikre at elever får oppfylt retten til et godt psykososialt miljø.

Å drive undervisning av fag er den mest grunnleggende oppgaven som lærere har. Likevel kan en si at lærere i dagens skole har mange ulike roller og enda flere ulike oppgaver som skal utføres. Også oppgaver som kommer i tillegg til planlegging og gjennomføring av undervisning i fagstoff. Det kan dermed være mulig at en del lærere opplever at tiden ikke strekker til når det kommer til å planlegge arbeidet med psykososialt miljø på lik linje med det faglige arbeidet. Denne oppgaven skal bidra til å belyse hvorfor arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen kan ansees å være like viktig som arbeidet med det faglige innholdet i undervisningen.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Min interesse for temaet psykososialt miljø i skolen er noe som alltid har vært der, men som særlig vokste frem de årene jeg jobbet i skolen (2006 – 2016). Kanskje spesielt i den perioden da jeg var ansvarlig for implementering av De Utrolige Årenes skole- og barnehageprogram på egen arbeidsplass. Det å være med på hele endringsprosessen i personalet og å se hva dette gjorde for elevene var en kjempeflott opplevelse. Først da kom den virkelige forståelsen av hvor viktig dette arbeidet var -og fortsatt er. Det å måtte erfare hvilket arbeid som skal til for å endre en innarbeidet kultur i skolen, det å motivere når ting tar lengre tid og viser seg å være mer utfordrende enn en hadde trodd, samt det å se andre lykkes i sitt arbeid har vært en ubeskrivelig lærerik prosess.

Gjennom studier ved UiT Norges Arktiske Universitet, og deltakelse på mange ulike kurs og konferanser, hadde jeg fått en grunnforståelse for temaet. Jeg kjente til Opplæringsloven og læreplanverket. Jeg så hvor mye arbeid det tok å få disse overordnede målene ned til kortere

³ NOU er en forkortelse for «Noregs Offentlege Utgreiingar» og er resultater fra utvalg og arbeidsgrupper som har vært satt ned for å undersøke ulike forhold i samfunnet.

og mer konkrete delmål som skulle brukes lokalt. Selv om jeg visste at dette var arbeid som måtte gjøres, visste jeg ikke mye om hvordan en best kunne jobbe med dette for å oppnå de ønskede resultater. Jeg har alltid ment at en må gjøre et opplegg til sitt eget for å virkelig ha tro på det en driver med. Behovet for å gjøre ting til «mitt eget» gjorde at det ble en del utprøving av strategier som var hentet fra ulike opplegg. Gjennom slik øving og utprøving i skolehverdagen slo det meg raskt at store forskjeller for elevene kunne komme av veldig små endringer hos lærere. Det å kunne jobbe på denne måten vekket en sult etter å prøve mer og å lære mer.

Allerede før første skoledag i 1. trinn kan et godt grunnlag for læringsmiljø i en klasse legges. I følge Hattie (2009) er relasjonen mellom lærer og elev svært viktig for elevers læring. Nordahl (2010) påpeker at utviklingen av relasjoner mellom elevene og deres lærere er en dynamisk prosess. Denne prosessen påvirkes av flere ting, deriblant holdninger, verdier, ferdigheter og forventninger. Webster – Stratton (2005) viser til viktigheten av å legge et godt grunnlag for gode relasjoner mellom lærer og elev, og mellom lærer og foreldre, så tidlig som mulig. Hun viser til at lærer allerede før skoleåret starter kan sende ut brev eller informasjon til sine nye elever og foreldre. Drugli (2012) påpeker at klasseledelse både bør handle om bruk av proaktive strategier og bruk av reaktive strategier.

Proaktive strategier innebærer at lærer er i forkant, er forberedt, og har god kunnskap om det en skal lære bort og om ulike måter å lære bort på. I DUÅ er relasjonsbygging og proaktive strategier to av de helt grunnleggende elementene i programmet.

Reaktive strategier omhandler evnen til å håndtere situasjoner i elevgruppa på en slik måte at en raskest mulig greier å sette en stopper for uro og negativ atferd. I DUÅ finner en beskrevet et konsekvenshierarki. Dette går ut på at ulike konsekvenser er ranger fra nederst til øverst etter hvor stor inngripen konsekvensen er for elevene. En huskeregel ved bruk av reaktive strategier er å alltid starte med det tiltaket som er minst inngripende ovenfor elevene.

Det begynner etter hvert å bli kjent at lærere i dagens skole bør inneha mange ulike kompetanser for å kunne fylle sine roller, og gjennomføre alle sine oppgaver i løpet av en arbeidsuke. Hvordan den voksne bruker sine kompetanser i arbeidet med barn kan ha mye å si for barns læring. Egentlig gjelder dette ikke bare den enkelte lærers kompetanse, men også hele lærergruppas kompetanse og den rådende skolekulturen på de enkelte skolene. Det kan i mange tilfeller være vanskelig å skille mellom begrepene læringsmiljø og psykososialt miljø da disse begrepene ofte går inn i hverandre. Derfor vil det brukes noe tid i første del av

oppgaven på å beskrive hva som ligger i begge begrepene i forhold til innholdet i denne oppgaven.

Tilnærmingen til problemstillingen for denne oppgaven er flersidig. Det er forsøkt å øke kunnskap om viktigheten av et godt psykososialt miljø i skolen, og hvordan implementering av et program som DUÅ i skolen kan bidra til et mer helhetlig arbeid med dette. I drøftingen blir det forklart nærmere hvordan DUÅ knytter sammen arbeidet med systemrettede tiltak og psykososialt miljø i skolen. Her er det videre blitt forsøkt forklart hvilken effekt et slikt systemrettet arbeid kan ha på elevers psykososiale miljø. Det er ønsket å belyse hvordan en helhetlig innsats i større grad kan bidra til et godt psykososialt miljø for elever, i grunnskolen.

1.2 Forskningstema og problemstilling

NOU 2015:2 «Å høre til» ble lagt frem i 2015. Her er elevers psykososiale miljø et viktig hovedpunkt i utarbeidelsen av hva som bør være skolens arbeidsområder og arbeidsmåter de kommende årene. Når en leser denne NOU'en blir det tydelig at temaet er stort og viktig og at det er et tema som berører hele samfunnet. Det vises til arbeidet som har vært gjort på området, men påpeker at dette er noe som krever enda mer fokus og arbeid i tiden som kommer. Samtidig som en ser viktigheten i å jobbe med dette, må en ta seg tid til å undre seg over hvordan det skal jobbes med dette - ute i praksisfeltet. Hvordan nye ting jobbes med vil variere fra lærer til lærer, og fra skole til skole og fra kommune til kommune. Noen får ting til å «gå på skinner» fra starten av, mens andre har behov for mer veiledning og drahjelp. En kan spørre seg hvorfor det er slik. For å finne svar på dette kan det være nyttig å se på begrepet skolekultur. Hvilken kultur som gjelder på den enkelte skole kan bidra til at det å implementere nye tankesett og måter å jobbe på hos noen går lettere enn hos andre. Med skolekultur menes de verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som gjelder på den enkelte skole. Og videre kan en si at skolekulturen i tillegg handler om hvordan disse verdiene, normene og virkelighetsoppfatningene kommer til uttrykk i hverdagspraksis. Det blir derfor viktig å ikke bare se ting ut fra elevperspektivet når en undersøker begrepet psykososialt miljø. En må i tillegg se på systemperspektivet i skolen.

Problemstillingen i min mastergradsoppgave er:

De utrolige Årenes potensiale for å bidra til å sikre elevers rett til et godt psykososialt miljø.

- En teoretisk studie av hvordan lærerprogrammet kan virke inn på det psykososiale miljøet hos elever i norsk grunnskole.

For å konkretisere problemstillingen er det valgt ut følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hva er DUÅ og hvordan kan DUÅ implementeres i skolen?
- 2) Hva er kjennetegn på et godt psykososialt miljø?
- 3) Hvordan kan en bruke DUÅ for å forsterke arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen?

Disse forskningsspørsmålene vil bli besvart underveis i oppgaven, før de avslutningsvis vil bli kort oppsummert.

Jeg tolker min problemstilling slik at jeg skal undersøke hva programmet De Utrolige Årene inneholder, hvordan lærerprogrammet kan implementeres, samt hvordan lærerprogrammet kan bidra til bedre arbeid med psykososialt miljø i skolen. Sett i lys av denne tolkningen av problemstillingen, blir dermed ikke fokus i denne oppgaven rettet mot det å se hvilke begrensninger som kan ligge i lærerprogrammet, fokuset blir rettet mot de muligheter som ligger i bruken av lærerprogrammet.

Samtidig vil jeg undersøke hva som ligger i begrepet psykososialt miljø. Gjennom dette arbeidet skal jeg finne svar på de forskningsspørsmålene jeg har stilt ovenfor.

1.3 Avgrensning

Oppgaven avgrenses naturlig ved at det her er fokusert på elever i grunnskolen. Med elever i grunnskolen, menes da elever i skolepliktig alder fra 6 til 16 år. Det er ønskelig å opprette en dypere forståelse av hvilken nytteverdi som kan ligge i det å implementere De Utrolige

Årenes lærerprogram på en skole, og hvordan dette kan bidra til å hjelpe lærere å jobbe på en slik måte at alle elever får oppfylt sin rett til et godt psykososialt miljø. Som nevnt i avsnittet over, er det også en avgrensning i forhold til at en i denne oppgaven blir tatt utgangspunkt i hvilke muligheter som kan ligge i bruken av programmet. Her vil implementering som prosess få noe plass, men i en avgrenset del av oppgaven.

Selv om begrepet klasseledelse er en viktig del av psykososialt miljø, kommer det i denne oppgaven ikke til å få større fokus enn at en drar linjer mellom DUÅ og psykososialt miljø. Noen av de anbefalte tiltakene i DUÅ går direkte på klasseledelse og disse vil bli sett nærmere på. I tillegg vil klasseledelse bli omtalt der det er naturlig i forbindelse med nærmere forklaringer omkring psykososialt miljø.

1.4 Oppgavens inndeling

I oppgavens kapittel to vil sentral teori på områdene DUÅ og psykososialt miljø bli redegjort for. Det vil her forklares hva DUÅ er, hva forskning på DUÅ sier og hvilken teoretisk bakgrunn programmet er bygget på. I tillegg vil det bli en gjennomgang av hva som ligger i begrepet psykososialt miljø, lærere, læringsmiljø og klasseledelse, samt noe om skolens samfunnsoppdrag og kompetansebegrepet i skolen.

I kapittel tre vil det beskrives den metoden som har vært brukt for å belyse oppgavens problemstilling.

I kapittel fire vil det rapporteres om de funn som har blitt gjort i arbeidet med oppgaven.

I kapittel fem vil det være en drøfting rundt de funn som har blitt gjort. Her vil også funnene bli omtalt i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål i lys av eksisterende forskning på området.

Til sist vil det i kapittel seks komme en kort oppsummering og avsluttende refleksjon over arbeidet som er gjort og de resultater som har kommet frem.

2 Metode

Forskning omhandler alle typer faglig arbeid som har som mål å gi nye kunnskaper (Befring, 1992). En metode er på en måte et verktøy i arbeidet med gjennomføringen av en undersøkelse eller et prosjekt. Med verktøy menes det at metoden brukes for å finne svar på spørsmål og-/ eller få ny kunnskap innen et fagfelt.

Når det i denne oppgaven har vært utforsket hvordan bruk av DUÅ kan bidra til å ivareta det psykososiale miljøet i skolen, har det vært gjort en litteraturstudie. Denne metoden ble valgt for denne oppgaven fordi det var ønskelig å gå mer i dybden på hva forskning og annen relevant teori sier om DUÅ og psykososialt miljø. Det ble vurdert slik at en litteraturstudie var den metoden som ville være best egnet til å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene stilt innledningsvis. Ved bruk av litteraturstudie kan man også støtte seg på forskning som eksisterer fra før, altså at en bruker forskning til å svare på spørsmål. Relevant forskning har vært lagt til grunn i arbeidet med å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene som var formulert som utgangspunkt for denne oppgaven. I tillegg til å gå inn i relevant forskning på temaet, har det også vært brukt ulike andre tekster som for eksempel NOU, lovverk, planverk og annen teori.

En litteraturstudie er en samfunnsvitenskapelig metode som havner inn under betegnelsen kvalitativ metode. Ved å bruke kvalitative metoder gjør en andre prioriteringer enn en ville gjort i mer tradisjonelle kvantitative metoder. Gran (2012) beskriver kvalitativ metode som noe en bruker på meningsbærende materiale og som er skapt av mennesker. Slik meningsbærende materiale kan være ulike ting. For å beskrive hva han mener med meningsbærende materialer, bruker Gran eksemplene fysiske konstruksjoner i naturen, tekster, konstruerte bilder, lyder laget av mennesker og handlinger (ibid).

I denne oppgaven er kvalitativ metode brukt for å se på tekster for så å systematisere den meningsbærende data som finnes i tekstene, og deretter analysere det som er kommet frem.

2.1 Metodevalg og forskningsdesign

Når en skal forske på noe, innebærer dette flere arbeidsområder. Det handler om å oppdage noe, beskrive det en oppdager, en skal analysere det en har oppdaget, arbeidet skal

dokumenteres, og ikke minst forklares (Befring, 1992). For å gjøre alt dette kreves at en har en metode i bunn. En metode blir da sett på som en måte å koble en sammenheng mellom problemstillinger og tilhørende effektive og relevante måter en kan undersøke de aktuelle problemstillingene på (Gran, 2012).

For å være sikker på at svarene en kommer frem til blir så bra som mulig, er det viktig at en velger den mest hensiktsmessige metoden til sitt arbeid. Denne oppgaven er skrevet som en litteraturstudie og hører inn under samfunnsvitenskapelig metode. I følge Grønmo (2004), vil en samfunnsvitenskapelig metode føre til at en når et bestemt mål ved å bruke en metodisk og planmessig fremgangsmåte. Et av målene for denne oppgaven har vært å utvikle en teoretisk forståelse av lærerprogrammet i DUÅ, og å kunne belyse i hvilken grad programmet kan bidra til å sikre at elever i norsk skole får oppfylt sin individuelle rett til et godt psykososialt miljø.

Thagaard (2003) viser til at kvalitative metoder har et mål om å komme frem til en forståelse av sosiale fenomener. Fortolkning blir et viktig redskap for å komme frem til en forståelse av det en studerer. Av den grunn, kan bruk av kvalitativ metode knyttes til fortolkende teorier som for eksempel fenomenologi og hermeneutikk. Videre vises det til at det i kvalitative metoder kan brukes et vidt spekter av innsamlingsmetoder, dette kan være observasjoner, intervjuer eller analyser av bilder og dokumenter.

For denne oppgaven er det sistnevnte som er brukt. Ved analyse av dokumenter, brukes dokumenter som foreligger før en går i gang med arbeidet. Forskeren kan dra nytte av å bruke en systematisk tilnærming i sitt prosjekt ved at en reflekterer over materialet en har og tar strategiske beslutninger i forhold til innsamling og måter en analyserer materialet på, avhengig av hva en ønsker å oppnå med arbeidet (ibid).

For denne oppgaven er den valgte metoden litteraturstudie. I Befring (1992) kommer det frem at en litteraturstudie handler om å systematisk gå gjennom publikasjoner på temaet en har valgt, for så å forsøke å komme frem til konklusjoner som kan synes å være gyldige. Årsaken til dette er at hensikten med oppgaven var å få en oversikt og innsikt i relevant teori og forskning på områdene psykososialt miljø og programmet DUÅ for så å se om det finnes rom for å anta at DUÅ kan bidra til å sikre elevens rett til et godt psykososialt miljø i skolen.

I denne oppgaven har det vært vanskelig å finne forskning som viser til resultater av bruk av DUÅ i Norge. Det har vært sett på noe internasjonal forskning, men siden måten en jobber på

i skolen er så ulik fra land til land samt at noen ting er vanskelige å oversette fra et språk og en kultur til en annen, har det blitt sett nærmere på relevant teori på området. Med teori menes både styringsdokumenter for skolen samt bøker som tar opp temaene for oppgaven.

De resultater som kommer fra den metodiske tilnærmingen i denne oppgaven vil i hovedsak bære preg av beskrivelser. Hensikten med litteraturstudiet var å se om lærerprogrammet i DUÅ har potensiale til å bidra til at elever får sin rett til et godt psykososialt miljø oppfylt. Dermed har det blitt gitt stort rom i oppgaven til å beskrive programmet og til å beskrive begrepet psykososialt miljø. Jeg har valgt å se nærmere på litteratur som kan sees i sammenheng med disse.

Ved å bruke litteraturstudie som metode, innebærer dette å systematisk gå gjennom ulike dokumenter for så å forsøke å kategorisere innholdet i disse samt føre opp data som en opplever er relevant for oppgavens problemstilling. I en litteraturstudie vil det være naturlig at arbeidet med å analysere og velge ut de relevante dokumentene foregår parallelt med innsamlingen av data. Denne måten å samle inn og å jobbe med dokumentene på, utføres av forskeren selv. Dette fører igjen til at datainnsamlingen vil bære preg av å være lite forutsigbar. Med lite forutsigbar menes her at de tanker og planer som en har for prosjektet før oppstart, kan endres flere ganger underveis i arbeidet som følge av hva en finner i løpet av datainnsamlingen (Grønmo, 2004). Slik har det vært for arbeidet med denne oppgaven. Fokus og problemstilling har gradvis endret seg til å bli slik det er nå.

Før datainnsamlingen startet, hadde jeg et utgangspunkt for oppgaven. Jeg hadde lyst å se på DUÅ, på klasseledelse og læringsmiljø. Jeg startet med å gjøre vide søk på internett og i Universitetsbibliotekets database. Søkord som ble brukt i denne oppstartsfasen var «DUÅ + klasseledelse», «DUÅ + læringsmiljø» samt «klasseledelse + læringsmiljø». Det var vanskelig å avgrense søket på litteratur og dermed vanskelig å finne tekster som passet med problemstillingen. Jeg gikk deretter over til mer avgrensede søk på enkeltord som «DUÅ» og «psykososialt miljø».

Etter hvert som jeg jobbet med datainnsamling, og begynte å velge ut tekster, fant jeg ut at jeg ville spisse problemstillingen og fokus enda mer. Problemstillingen endret seg til å dreie seg om DUÅ og om psykososialt miljø. Dette skjedde ikke fordi jeg fant mer data på søkeordene, men fordi jeg fant mindre. Dette gjorde meg nysgjerrig. Det er klart at egne perspektiver og erfaringer innenfor temaene kan ha påvirket både utvelgelsen av relevant data og hvordan jeg

har tolket innholdet i disse. I tillegg kan min forkunnskap og erfaringer på områdene gjøre at jeg er mindre kildekritisk enn jeg ellers ville ha vært i forskningsprosessen.

2.2 Hovedlitteratur

I dette avsnittet vil det som anses å være hovedlitteratur i oppgaven bli presentert.

Hovedlitteraturen er den litteraturen som blir mest brukt gjennom hele oppgaven og er dermed ansett for å være mest mulig relevant for å belyse innholdet i oppgaven. I tillegg til denne hovedlitteraturen, er det supplert med annen relevant litteratur.

En del av tankegangen i «De Utrolige Årene» går på å lære seg proaktive, ikke – inngripende strategier som kan brukes av lærere i sine klasserom for å minske forstyrrelser og konfrontasjoner i klasserommet. Ved å ta i bruk disse strategiene, er tanken at det skapes en mer effektivt fungerende klasse med elever som i økende grad tar ansvar for egen atferd. I og med at «De Utrolige Årene» er et program som kan implementeres i skolen og som i denne oppgaven er brukt for å se en sammenheng mellom programmet og klasseledelse / psykososialt miljø, er det naturlig at Webster Strattons arbeid blir ansett som hovedlitteratur.

For å belyse begrepet psykososialt miljø, er Opplæringsloven og Udir sin veileder på psykososialt miljø lagt til grunn sammen med NOU 2015:2 Å høre til. I tillegg vil veilederen fra Udir som går på psykososialt miljø være å anse som hovedlitteratur. Det er vanskelig å se begrepet psykososialt miljø uten å også dra inn begrepet klasseledelse da disse i stor grad overlapper hverandre.

«Klasseledelse bør først og fremst handle om bruk av proaktive strategier som: Hvordan fremme ro, samarbeidsvilje, motivasjon og positiv atferd hos elevene. Men læreren vil også behøve å beherske hensiktsmessige reaktive strategier for å være i stand til raskt å stoppe elevs uro og negative atferd» (Drugli, 2012:36). I sin bok presenterer Drugli mange aspekter ved klasseledelse som er relevant i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene for denne oppgaven. Derfor er det på sin plass at også Drugli (2012) er å anse som hovedlitteratur for denne oppgaven.

Nordahl (2010) er også en sentral del av hovedteorien for denne oppgaven. Han beskriver følgende i sin bok: «Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til en positiv læring og utvikling for den enkelte elev og vil sikre eleven en skolehverdag som fremmer helse og

trivsel» (Nordahl, 2010:115). Her kommer det tydelig frem en tankegang som fungerer som et bindeledd mellom klasseledelse og læringsmiljø. I tillegg viser Nordahl til flere aspekter av elevers hverdag som må være på plass for at elever skal ha det best mulig i sin skolehverdag.

Selv om Hattie (2009) i denne oppgaven ikke er vist så mye til, er resultatene av hans arbeid viktig for å understreke noe av informasjonen i oppgaven. Han samlet over 800 metaanalyser av ulike studier som måler elevers måloppnåelse. I sin studie har Hattie sett på 138 aspekter ved undervisning i skolen. Han fant ut at det viktigste aspektet for læring i skolen er interaksjonen mellom lærer og sine elever. Interaksjonen mellom lærer og elever er et sentralt tema både innenfor klasseledelse og innenfor beskrivelsen av et godt psykososialt miljø i skolen.

2.3 Datainnsamling og kildekritikk

Det en forsker gjør for å finne informasjon til sitt forskningsprosjekt omtales gjerne som «datainnsamling». Ut fra hvilken problemstilling en tar utgangspunkt i, velges måten å samle inn data på. Datainnsamlingen som er gjort i forbindelse med denne oppgaven har som mål å definere og registrere innhold i forskningslitteratur og ulike tekster som har betydning for innholdet i oppgaven. Innsamlingen av data er i hovedsak gjort gjennom systematisk søk ved Universitetsbiblioteket, søk på internett og ved å bruke ulike databaser (Bibsys, Oria, Pubmed og Google scholar). De søkeordene som her har vært brukt er DUÅ, program, psykososialt miljø, læringsmiljø, klasseledelse, atferdsvansker og implementering. Litteratursøkingen ble avgrenset til forfattere, tidsskrifter, bøker, artikler, tema og ord.

Arbeidet med å finne frem til relevant litteratur har blitt gjort ved å ta utgangspunkt i problemstillingen for oppgaven. Av all den litteratur som har kommet frem gjennom de ulike søkene, er det noe som har blitt valgt ut som relevant litteratur og andre som har blitt valgt ut som ikke like relevant eller ikke relevant i det hele tatt. For eksempel ble Webster – Stratton (2005) valgt ut som relevant litteratur da dette har direkte tilknytning til hovedproblemstillingen. Hun har utgitt bøker som forklarer både foreldreveiledningen og skole – og barnehageprogrammet. Det er sistnevnte som har vært brukt som referanse til innhold i DUÅ i denne oppgaven.

Drugli (2012) og Nordahl (2010) er også valgt ut som relevant litteratur i forhold til relasjonen mellom lærer og elev samt klasseledelse og læringsmiljø da disse også er et viktig element i denne oppgaven. Drugli viser til lærers rolle i arbeidet med å skape gode relasjoner. Hun viser også til hvordan klasseledelse er et viktig element ved elevers skolehverdag. Nordahl viser til viktigheten av at elever får være aktører i egen skolehverdag. Noe som også er et viktig element i DUÅ. Berkastet, Dahl & Hansen (2009), ble også funnet relevant da den belyser hva som kjennetegner det som ofte anses for å være god klasseledelse. I tillegg viser boken til det som omtales som lærers verktøykasse i arbeidet med læringsmiljøet på skolen. Boken er i utgangspunktet skrevet med det formål å skulle være en kilde til inspirasjon og til veiledning for ansatte i skolen, men begrunner samtidig hvorfor de ulike tiltakene blir foreslått.

Det har også kommet frem litteratur som omhandler mobbeproblematikk og programmer som har vært nyttige i forhold til å belyse viktigheten av god klasseledelse i skolen, men som har vært mindre brukt i denne oppgaven da det i denne oppgaven ikke skal spesifikt gås inn på området mobbing, men det vil bli omtalt noe når det senere i oppgaven skal drøftes rundt begrepene DUÅ og klasseledelse.

2.4 Å tolke tekst

Når en forsker jobber med et forskningsprosjekt samles det inn data. All data som samles inn under et forskningsprosjekt må analyseres og tolkes. «Formålet med fortolkningsarbeidet er å skape noe nytt av noe som allerede ligger der som ferdig tekst» (Brekke, 2006). Brekke (2006) understreker videre at når en forsker skal analysere en tekst, må dette gjøres i forhold til prosjektets formål og den problemstilling som er satt. Ofte kan ytringer en finner i en tekst passe til flere formål og dermed kan de tolkes på flere ulike måter. Hvordan en tekst tolkes avhenger av problemstillingen samt hvilke hypoteser som dannes underveis i arbeidet. På den måten blir kontekst, erfaringer, forventninger, forforståelse, fordommer, antakelser, tro og forventninger hos den enkelte som teksttolker av stor betydning, og kan dermed diskuteres i presentasjonen av resultatene i oppgaven.

For eksempel har det i denne oppgaven vært brukt Hattie (2009) sin forskning på hva som gjøres i skolen for å forbedre læring. Dette er et eksempel på en tekst som kan brukes på ulike måter til ulike formål. Hans forskning er relevant for oppgaven fordi det er vanskelig å se på

psykososialt miljø i skolen uten å også se på klasseledelse og lærers rolle. Webster – Stratton (2005) er et annet eksempel på tekst som kan brukes på ulike måter. Hvordan innholdet tolkes og brukes, kan være ulikt fra om en ser på teksten som et verktøy for å lære barn noe, eller som et verktøy for at lærer skal lære noe.

Brekke (2006) viser til at det å velge hvilken sjanger ulike tekster tilhører, vil hjelpe forskeren med fortolkningsarbeidet. Det er derfor av stor betydning for slike forskningsarbeider at det blir avgjort om et dokument hører inn under for eksempel en stortingsmelding eller et planverk, og om dokumentet videre er passende og riktig for det aktuelle forskningsarbeidet i forhold til de mål som er satt.

2.5 Hermeneutikk og kritisk teori

Begrepet hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utleggingskunst eller forklaringskunst. Hermeneutikken ble opprinnelig brukt som metode til å studere og fortolke religiøse tekster (Hovdenak, i Brekke 2006). I dag blir hermeneutikken i større grad brukt som metodelære for fortolkning og forståelse. Gilje og Grimen (2002) viser til to ulike tilnæringer i hermeneutikken, den erfaringsnære og erfaringsfjerne. Med erfaringsnære menes hvordan en beskriver og fortolker sin egen situasjon. Erfaringsfjerne inneholder teoretiske begreper knyttet til beskrivelse og fortolkning (ibid).

Kleven (2002) viser til hermeneutikk som behov for å finne frem til metoderegler for fortolkning av tekst. «Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten» (Thagaard, 2003:37). Hermeneutikk er knyttet til det å fortolke tekst, altså det å finne en forståelse av meningen i teksten. I senere tid har et hermeneutisk perspektiv også som mål å se kultur som tekst. Kleven (2002) viser til forforståelsens betydning i tolkningsprosessen. Han la større vekt på hva forskerens personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn ville ha å si for hvordan en forstår teksten. I denne oppgaven har min bakgrunn fra arbeid i skolen samt arbeid med DUÅ, gjort at jeg har en annen forforståelse for temaet enn jeg ville hatt uten disse erfaringene. Det kan ha påvirket hvordan jeg har forstått og tolket den teorien og den forskningen jeg har tatt med i oppgaven.

2.6 Forskerens grunnlag og etiske refleksjoner

Ved kvalitative metoder har den som utfører et forskningsopplegg en stor del fleksibilitet. Med dette menes at de ulike delene ved forskningsarbeidet ofte kan utføres parallelt og at det dermed kan oppstå et påvirkningsforhold som gjensidig kan virke inn på problemstilling, innsamling av data, tolkning og analyse. På en måte kan forskeren være med på å konstruere data ved at forskerens egen forståelse for omgivelsene og betydningene av ting rundt seg, blir en del av den forskningsdata som legges til grunn for prosjektet (Thagaard, 2003).

Ved all type virksomhet i samfunnet finnes det regler og retningslinjer for hva som er riktige eller gale handlinger. Dette gjelder også i forskerrollen. De rettslige sidene ved forskning, handler om hvilke retningslinjer en forsker må følge, mens de etiske sidene ved forskning forteller noe om hva forskeren bør gjøre (Tornes, 2012).

Noen ganger utføres forskning som direkte påvirker enkeltmennesker eller grupper av mennesker, mens andre ganger foregår forskning på mer generelt grunnlag. Her kan mennesker påvirkes gjennom kunnskapen og virkelighetsoppfatningene som forskningen formidler. (Johannesen et al, 2010)

2.7 Problemer under datainnsamlingen

De perspektiver en forsker innehar kan påvirke utvelgelsen og tolkningen av det materiale som han eller hun har samlet inn. Men det materialet som er samlet inn, vil ikke endres som følge av dette. Men forskerens perspektiv på arbeidet kan ha avgjørende innvirkning på resultatene. Dersom forskeren innehar et snevert perspektiv på sitt arbeid, kan det ifølge Grønmo (2004) føre til at utvalget av data eller tekster får en skjevfordeling. Dette kan i sin tur føre til at utfallet av arbeidet blir en ensidig fortolkning av materialet en har samlet inn. Ved ensidig fortolkning menes at relevante tekster som kunne ha bidratt mye i forhold til resultatet, ikke blir tatt med i forskningen fordi det som er beskrevet der ikke samsvarer med forskerens syn på området.

Et annet problem som kan oppstå under datainnsamlingen er at forskeren, på grunn av sitt ståsted og perspektiv på saken, blir mindre kildekritisk enn han eller hun i utgangspunktet ønsker å være. I slike situasjoner kan forskeren risikere å bruke tekster i sitt arbeid som ikke

er troverdige eller oppriktige kilder. Bruk av slike tekster kan gjøre at det kommer feilaktige tolkninger ut av arbeidet (ibid). I denne oppgaven har det vært forsøkt å være kildekritisk ved å vurdere ulike tekster opp mot hverandre samt vurdere tekster opp mot ulike kilder.

En annen ting som, ifølge Grønmo (2004), kan påvirke tolkningen av tekster er forskerens egne kontekstuelle forståelse. Med dette menes at dersom forskeren ikke har vurdert grundig nok hvem teksten er representativ for, så kan innholdet bli feilaktig fortolket.

3 Teori

I denne delen av oppgaven kommer en gjennomgang av den teoretiske bakgrunnen for DUÅ. Dette inkluderer de teorier programmet er basert på, i tillegg til programmets forhistorie og innhold. Samtidig får en forklart de sentrale begrepene for oppgaven, DUÅ og psykososialt miljø, men også andre viktige begreper. På den måten kan dette kapitlet anses for å være oppgavens teorikapittel.

Begrepet teori har ulik betydning i forhold til hvordan det brukes i hverdagen og i vitenskapen. I hverdagslig setting brukes gjerne teori om en slags ubekreftet antakelse. Altså, noe en tror men ikke nødvendigvis har testet. I vitenskapen er begrepet teori brukt om mer testede antakelser eller forklaringer og sammenhenger. Selve begrepet teori blir i Kleven (2002) beskrevet som både et middel og et mål i forskningssammenheng. Han forklarer dette ved å vise til teori som et hjelpemiddel for å utvikle de gode forskningsspørsmålene og til å holde tråden i forskningsprosessen. Samtidig forklarer han at teori også er et mål, fordi en ønsker å komme frem til en valid teori, som et resultat av forskningsprosessen en har gjennomgått.

Teorikapitlet i denne oppgaven blir brukt til nettopp dette, å koble forskningsspørsmålene til innholdet slik at en holder en rød tråd gjennom hele arbeidet samtidig som det avslutningsvis vil komme frem til et resultat omkring hvorvidt DUÅ har potensiale til å bidra til å sikre elevers rett til et godt psykososialt miljø i skolen eller ikke.

3.1 Bakgrunnen for De Utrolige Årene

«De Utrolige Årene», DUÅ, er utviklet i USA, av Carolyn Webster – Stratton. Det er i dag i overkant av tretti år siden hun begynte sitt arbeid med å forske på og å utvikle programmene som hører inn under DUÅ. Hun har over mange år, både gjennom sin utdanning og i sin yrkeskarriere, jobbet tett med foreldre og barn i ulike aldre. Webster – Stratton er selv utdannet sykepleier og klinisk psykolog. Hun har i en årrekke jobbet ved University of Washington i USA. I tillegg til å utvikle programmene i «De Utrolige Årene», har hun utgitt flere bøker og publisert mange forskningsartikler knyttet til eget arbeid. DUÅ er bygget på

teori fra flere av den senere tids store forskere, blant annet kognitiv sosial læringsteori, modellering og self – efficacy teori, teori om kognitive utviklingsstadier samt tilknytningsteorier. Disse vil bli omtalt i en senere del av oppgaven.

Etter hvert som bruken av programmene i DUÅ har økt, har programmene nå blitt oversatt til flere ulike språk, og er i dag i bruk i 24 land på verdensbasis. Når det nevnes programmer i DUÅ menes det at det innenfor dette hovedbegrepet blant annet er utarbeidet et program for foreldre, et for barn, samt et for barnehageansatte og lærere. I utgangspunktet var det barn i aldersgruppen mellom 3 og 8 år som var målgruppen for programmene, men i senere år har programmene blitt utviklet slik at for eksempel enkelte helsestasjoner i Norge nå tilbyr program innen «De Utrolige Årene» til foreldre med barn under 3 år samt at lærerprogrammet inneholder elementer som kan brukes i klasser med elever over 8 år. Jo eldre elevgruppa er, kan en tenke at desto flere tilpasninger av programmet må til for at innholdet skal treffe elevene på en slik måte at det har effekt.

Barn og unge med atferdsvansker av ulik grad, eller barn og unge som står i fare for å utvikle atferdsvansker, kan være en utfordring for sine foreldre og for barnehager og skoler. DUÅ hadde sitt utspring i Webster – Stratton sitt tidlige arbeid med foreldreveiledning til foreldre som hadde barn som var spesielt aggressive, impulsive eller ulydige. Etter hvert som arbeidet pågikk, begynte hun å ane at det ville være av stor verdi å ikke bare jobbe med foreldrene. Hun gjorde seg tanker om at arbeid direkte med det enkelte barnet og samtidig viktige voksne på barnets andre store arenaer i livet, barnehage og skole, ville utgjøre stor forskjell. Dette har ført til utviklingen av programmet DUÅ fra et foreldreveiledningsprogram til det programmet det er i dag. I dag består DUÅ av foreldreveiledning, Dinosaurskole og lærerprogrammet.

I Norge er det mest vanlig at foreldreveiledningsprogrammene skjer ved instanser som Barne- og ungdomspsykiatriske enheter eller ved helsestasjoner som har sertifiserte veiledere. Andre instanser kan også få kursing, opplæring og sertifisering i dette.

Dinosaurskolen er en arena hvor det enkelte barnet er i en gruppe med andre barn og lærer om – og øver på ulike elementer i programmet. Eksempler på slike elementer er problemløsningsstrategier, samarbeid, sinnekontroll og positiv fremtidsrettet tenking. Dinosaurskole kan både benyttes som et skoleprogram som generell forebygging, eller det kan brukes som et behandlingsopplegg sammen med foreldreveiledningen.

Den siste delen av DUÅ er lærerprogrammet. Det er denne delen ved DUÅ som det i hovedsak vil refereres til i denne oppgaven. Lærerprogrammet gir opplæring og trening til lærere på området klasseledelse. Det består i at ansatte i barnehager og skoler får opplæring over tid i forhold til det å jobbe med barn, spesielt barn med atferdsvansker eller som står i fare for å utvikle atferdsvansker. Erfaringer Webster – Stratton gjorde seg i sitt arbeid er at alle barn drar nytte av en undervisning som legger vekt på det å lære sosiale ferdigheter og problemløsning samtidig med et faglig fokus (Webster – Stratton, 2005). Dermed er lærerprogrammet designet slik at det kan brukes på hele barnehagegrupper og skoleklasser.

Gjennom egen forskning, har Webster – Stratton funnet at det er størst sjanse for suksess når en jobber på flere arenaer samtidig. Dersom en bare jobber på skolen eller bare jobber hjemme, vil en ikke oppleve samme virkning som en vil se av å jobbe på begge arenaene samtidig. Tidligere var det vanligst at foreldre gikk på foreldreveiledning og barna til disse foreldrene fikk tilbud om å delta på dinosurskole mens foreldrene fikk veiledning.

Lærerprogrammet kan sies å være mer et forebyggende program enn et behandlingsprogram. Fordelen er at programmet kan brukes i grupper med elever og i hel klasse. Flere av skolene bruker også flere av programmene. Lærerne går gjennom lærerprogrammet mens elever går på Dinosaurskolen når de begynner på skolen. Webster – Stratton sine programmer har som mål å redusere risikoen for at barn utvikler depresjon, dropper ut av skolen, tyr til vold, begynner med narkotika eller utøver kriminelle handlinger. Programmenes overordnede mål er å forsterke barns sosiale og emosjonelle kompetanse slik at de kan lykkes i skolen⁴

3.2 Begrepsavklaringer

På bakgrunn av problemstillingen er det noen begreper som vil være sentrale og mye brukt i oppgaven. Disse vil nå presenteres og defineres.

Når det i denne oppgaven brukes begrepet *elever*, vil det her omhandle alle barn og unge som er i skolealder for trinnene på grunnskolen, altså fra 1. til 10. trinn. Skolen starter det året barnet fyller seks, og de fleste fyller seksten det året de er ferdige med grunnskolen.

Lærere, vil i denne oppgaven omhandle alle voksne som jobber direkte med elevene i grunnskolen. Begrepet lærere vil dermed omhandle pedagoger, spesialpedagoger, assistenter

⁴ Incredible Years.com

og fagarbeidere i skolen. DUÅ stammer fra USA og der brukes begrepet «teacher» i slik vid forstand og de forklaringer som kommer i denne oppgaven kan best vises til dersom begrepet her tolkes på samme måte.

Psykososialt miljø har allerede vært nevnt noen ganger. Dette begrepet handler om hvordan lærere og elever oppfører seg ovenfor hverandre på skolen, altså mer rent relasjonelle, eller mellommenneskelige, forhold. Psykososialt miljø omhandler også hvordan elever opplever sin læringssituasjon.

Atferdsvansker er et begrep som ofte brukes om hverandre med andre begreper som utagering, utfordrende atferd eller atferdsforstyrrelse (Nøttestad og Søndena 2009). I denne oppgaven kommer begrepet atferdsvansker til å bli brukt som en betegnelse for vedvarende uønsket elevatferd.

Implementering er også et ord som vil gå igjen utover i teksten. I denne oppgaven betyr implementering det å få i gang en varig endring hos personalgruppa i en skole. Her vil den varige endringen bestå i å bruke programmet DUÅ slik det er tenkt, både på systemnivå i skolen og på individnivå.

Begrepet *skolekultur* ble så vidt nevnt innledningsvis, men er sentral i denne oppgaven, både når en ser på arbeidsmåter, og når en ser på implementeringsprosessen. Det er derfor viktig å gi en grundigere forklaring på hva dette begrepet innebærer. I Drugli (2012) kan en lese om begrepet skolekultur bestående av et sett tradisjoner, verdier og forestillinger som råder, og er utviklet på den enkelte skole over lang tid. Denne kulturen virker inn på atferden til både ansatte og elever da den har noe å si på hvorvidt det jobbes med å fremme tanker omkring skolen sine verdier. Videre handler det om hvordan de ulike lærerne på skolen jobber med disse verdiene i praksis.

Begrepet *læringsmiljø* omhandler de relasjonelle, kulturelle og fysiske forholdene på skolen. Det er disse forholdene som har betydning for elevers læring, helse og trivsel.

Klasseledelse vil i denne oppgaven betegne arbeidet lærer gjør for å sørge for at elevene får muligheter til å utvikle seg positivt både faglig og sosialt. Dette innebærer å jobbe for å sikre at det er læringsbetingelser til stede i klassen slik at alle elevene får ro, tid og mulighet til å jobbe for å oppnå sine læringsmål (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). Klasseledelse omfavner arbeidet med proaktive strategier for å fremme positiv atferd samtidig som lærer må

kunne innarbeide og bruke strategier for å raskt stoppe uro og negativ atferd i elevgruppa (Drugli, 2012).

3.3 Atferdsvansker

«De barna som har størst behov for kjærlighet, ber ofte om det på den minst hensiktsmessige måten» (Webster – Stratton, 2005).

Enhver som har jobbet med barn vet hvor stor forskjell det kan være på barna som er innad i samme barnegruppe eller klasse. Noen barn oppleves som lettere å jobbe sammen med, mens andre oppfattes som vanskeligere å jobbe sammen med. Det er viktig i arbeidet med barn å bli kjent med barnet og familien. På den måten vil en komme i posisjon til å kunne utvikle en bakgrunnsforståelse for hvorfor noen barn kan oppleves som vanskeligere å jobbe sammen med. Forsøker barnet å fortelle oss noe? Noen barn har vanskelig for å stole på voksne på grunn av erfaringer de har gjort seg tidligere i livet. Andre barn kan for eksempel ha utviklingsmessige, nevrologiske eller biologiske problemer av ulik grad. Dette kan bety at de er hyperaktive, impulsive eller har manglende språklige evner. En annen problemstilling i møtet med barn kan være at barna har en bakgrunn som gjør at de har lav selvrespekt eller de virkelig «tørster» etter kjærlighet og oppmerksomhet fra voksne. Noen barn kan rett og slett være trette eller sultne og dermed oppfattes som vanskelige. Før en går inn og tenker problematferd vs ikke problematferd, er det altså viktig å forsøke å bli kjent med barna og deres bakgrunn slik at en lettere kan få en bredere forståelse for hvorfor barn utviser den atferden de gjør.

I Haugen (2006), beskrives to ulike nyanser av atferdsvansker. Den ene er sosiale eller utagerende vansker og den andre er emosjonelle vansker som angst eller depresjon. Samtidig vises det til at elever som ligger innenfor den ene beskrivelsen av atferdsvansker, kan slite med ting som ligger inn under den andre nyansen av atferdsvansker. Det kan dermed være vanskelig å sette et tydelig skille mellom disse. Enten en vet årsaken bak atferden til et barn eller en er usikker, er det viktig at de voksne som er rundt barna gjør noe for å gjøre hverdagen til disse barna bedre. Ofte er det i en barnegruppe, hele spekteret av ulike atferder, fra den typisk «flinke» eleven til elever som viser større problematferd.

Utgangspunktet for DUÅ, er som nevnt ovenfor, barn med atferdsvansker eller barn som er i ferd med å utvikle atferdsvansker.

Det finnes ingen klar definisjon på begrepet atferdsvansker. Dette er et begrep som blir definert og forklart på ulike måter innenfor de forskjellige fagdisipliner. I Stortingsmelding 30 (Kultur for læring:89) forklares begrepet problematferd som inndelt i tre hovedområder. Det ene er lærings- og opplæringshemmende atferd. Neste område er fysisk og verbal utagerende atferd, og som et tredje område ligger antisosial atferd. Av disse er den første, altså lærings – og opplæringshemmende atferd den minst alvorlige av disse tre, men er den som er mest fokusert på i DUÅ da det er denne en oftest møter. Selv om lærings- og opplæringshemmende atferd i seg selv ikke er så alvorlig i like stor grad som de andre to, kan denne type atferd føre til at læringsmiljøet i elevgruppa blir dårligere. Denne type atferdsvansker kan forstås som et resultat av de punkter som er nevnt ovenfor, men kan også være et resultat av manglende følelse av mestring i forhold til de krav elever blir møtt med i skolen. Atferdsvansker av denne typen kan også skrives til det motsatte – at elevene ikke får nok utfordringer og dermed kjeder seg. Noen ganger kan denne type atferdsvansker også komme av mangelfull sosial kompetanse.

I DUÅ er det ikke bare et skille mellom problematferd og ikke problematferd, men en har også i tankene at barn jobber for å få oppmerksomhet fra andre. Dersom barnet over tid ikke får oppmerksomhet på sin positive atferd, kan barnet ty til negativ atferd i søket på å få oppmerksomhet. Som regel vil et barn som utøver negativ atferd få oppmerksomhet, noe som da vil gjøre at den negative atferden vedvarer og gjentar seg på senere tidspunkt. Barn som utøver negativ atferd over tid, kan fort bli oppfattet som et barn med atferdsvansker. Det er derfor viet mye tid i DUÅ til å jobbe for å vise barn oppmerksomhet på det de gjør som er bra slik at barna opplever å få mye oppmerksomhet fra andre når de gjør positive ting. En av setningene som gjentas i DUÅ er å gi oppmerksomhet til den atferden du ønsker å se mer av.

Selv om det er vanskelig å skulle definere atferdsvansker eller problematferd og deres sammensatte forklaringsmuligheter, kan en likevel dra et skille mellom såkalt «normale» og «unormale» atferdsvansker. I den sammenheng synes jeg det er viktig å bruke litt tid på å synliggjøre skillet mellom såkalte «normale» atferdsvansker og såkalt «unormale» atferdsvansker. Alle som har barn eller som jobber med barn vil en eller annen gang oppleve at barnet viser en atferd som oppfattes som problematisk. Disse opplevelsene av problematferd kan gjerne være situasjonsavhengig og forbigående, og gir dermed ingen grunn

til videre bekymring. Det er denne type problematferd som kommer inn under kategorien «normal» problematferd.

Dersom det er snakk om «unormal» problematferd, vil dette innebære problematferd med høy intensitet, atferden vedvarer og utvikler seg over tid samt at atferden forekommer i ulike situasjoner. Dersom denne type atferd får utvikle seg over lang tid, vil det være meget bekymringsfullt i forhold til at det virker hemmende på barnets læring, utvikling og vekst, og det vil være til plage eller krenkelse for andre (Nordahl m.fl. 2005). Nøttestad og Søndena (2009) viser til at forekomsten av atferdsvansker er høyere blant elever med stort hjelpebehov og mangelfulle kommunikasjonsevner.

Det finnes en del ulike programmer som kan brukes som tiltak for å forebygge atferdsproblemer og til å lære barn sosial kompetanse. Et av disse er «De Utrolige Årene». Forskning på hvilken effekt DUÅ har i den norske skolen, er ikke ferdigstilt enda, men på bakgrunn av internasjonal forskning, blir det regnet som et tilgjengelig tiltak som tenkes brukt i norsk skole. Av andre programmer kan en også nevne PALS, OLWEUS, ICDP, Respekt, Zero og Zippys venner (NOU 2015:2).

3.3.1 Risikofaktorer knyttet til utvikling av atferdsvansker

I Webster – Stratton (2005), kan en ut fra beskrivelsene i teksten, plukke frem flere ulike risikofaktorer knyttet til utviklingen av atferdsvansker. Det foreligger risikofaktorer knyttet til flere områder ved barnet og barnets omgivelser. Eksempler på disse vil bli beskrevet under.

Noen risikofaktorer finnes hos foreldrene. Her kan det være snakk om ineffektive foreldreferdigheter, lite kognitiv stimulering, dårlig oversikt over hvor barnet befinner seg og over hva barnet driver med.

Andre risikofaktorer kan være knyttet til barnet. Her kan det for eksempel være at barnet har vanskelig for å håndtere konflikter, har dårlige ferdigheter på det sosiale plan, ikke er skolemoden, har språkvansker / lærevansker, impulsivitet, vanskelig temperament eller diagnoser som for eksempel ADHD.

Innad i familien ellers kan det også være risikofaktorer. Det vil her kunne være snakk om foreldres rusmisbruk, fattigdom, kriminalitet begått av foreldre eller andre ulike stressfaktorer i foreldrenes forhold.

Det kan også foreligge risikofaktorer knyttet til skole eller samvær med jevnaldrende. Disse kan blant annet være aggresjon i klasserommet, dårlig kontakt mellom skolen og foreldrene, avvísning av jevnaldrende, avvikende jevnaldrende eller lite effektive responser fra lærer.

3.4 Teoretisk forankring for De Utrolige Årene

DUÅ, og de programmene som hører inn under DUÅ, er utarbeidet av Webster – Stratton. Programmene i DUÅ har sitt utspring i flere ulike teorier⁵. Eksempler på teorier DUÅ er forankret på er blant annet Patterson, Reid og Dishion's teori om kognitiv sosial læring omkring utvikling av antisosial atferd hos barn, modellering og self – efficacy teoriene til Bandura, utviklingsmessige kognitive stadier av Piaget samt tilknytningsteorier av Aisworth og Bowlby.

3.4.1 Kognitiv sosial læringsteori, modellering og self – efficacy

Sosial læringsteori forklarer læring av ferdigheter og læring av adferd. Denne er dermed en stor del av grunnlaget for DUÅ. Noen av de viktigste prinsippene fra DUÅ om modellering, konsekvenslæring og self efficacy kan en finne igjen i sosial læringsteori som i denne oppgaven viser til Albert Bandura.

Bandura fant at observasjonslæring, eller modellering, har mye å si for utviklingen av aggresjon hos mennesker. Han mener at mennesket aktivt prosesserer informasjon på en slik måte at en kontinuerlig vurderer forholdet mellom atferd og konsekvenser. Modellering kan ikke skje dersom ikke slike kognitive prosesser hele tiden er i gang. Ut fra hva som skjer med den du observerer, avgjør du om dette er noe du skal forsøke å gjøre selv også eller ikke (Bandura, 1977b).

⁵ <http://incredibleyears.com/research-library/key-research/>

I DUÅ brukes videovignetter aktivt, både i skole – og barnehageprogrammet, i foreldreprogrammet og i Dinosaurskolen. Årsaken til at slike videovignetter brukes er for at gruppa skal lære ulike ferdigheter ved å observere hva som skjer i videoene for så å ha refleksjoner rundt det en har sett. Noen ganger kan en også velge om en vil øve på lignende situasjoner ved å bruke rollespill med ulike handlinger og løsninger. Slike rollespill kan også brukes til aktiv refleksjon i gruppa.

Personer som lærer ved modellering, eller observasjonslæring som det også kan kalles, ser helst til andre personer de kan identifisere seg med. På den måten vil venner alltid være grunnlag for modellering hos barn og unge. Når en endrer atferd som følge av å ha observert andre, vil miljøet rundt enten gi positiv respons du ønsker eller du vil få en negativ respons som du ikke ønsker. Dersom responsen var positiv er det sannsynlig at du ved flere anledninger gjentar handlingen for å få samme type respons (Bandura, 1977b).

I DUÅ er arbeid med for eksempel regler for samhandling, lek og atferd i ulike situasjoner lagt opp på en slik måte at elevene skal få en positiv respons når de gjør som avtalt. De skal ikke få en negativ respons etter at de har gjort motsatt av det lærere forventer. I DUÅ bruker man mye rollespill for å øve inn regler og rutiner samt at naboros er aktivt brukt for å fremheve det positive og for å minne andre elever om hvordan en skulle gjøre ting.

Bandura introduserte begrepet self – efficacy i sitt arbeid. Begrepet springer ut fra teorien om at mennesker ofte vet nøyaktig hva de skal gjøre for å få den ønskede løsning på en gitt situasjon, men de må også inneha tillit til at de selv greier å utføre den atferden som skal til for å komme frem til ønsket løsning. Derfor kan en mulig oversettelse av self – efficacy til norsk være mestringstro. Det å vite hva du skal gjøre er altså ikke nok, du må ha tro på at du selv greier å utføre de handlinger du vet skal til for å komme dit du ønsker. Innen kognitiv sosial læringsteori tenker en at denne mestringstroen blir en kognitiv mekanisme som uttrykker den stressreaksjonen som oppleves i kroppen når en oppgave skal utføres. Dersom en ikke har mestringstro på den oppgaven en skal utføre, er tanken at en nærmer seg oppgaven på en forsiktig og usikker måte. Dersom en opplever å ha mestringstro på det en skal gjøre er det større sjanse for å løse oppgaven på en god måte. Erfaringer fra situasjoner med mestringstro som førte til mestring, vil dermed kunne bidra til større mestringstro i senere situasjoner (Bandura, 1986).

I DUÅ legges det mye arbeid i å innarbeide gode rutiner for forventet og ønsket atferd i ulike situasjoner. Lærere roser elevene, ikke bare når de får ting til – men også underveis i

prosessen. I tillegg kommer lærere med positivt ladede fremtidsrettede utsagn til elevene som viser at læreren har tro på at dette kommer du til å klare! Elevene lærer også å rose seg selv og hverandre for de små fremskritt underveis.

Også Pattersons (Patterson, Reid og Dishion, 1992) teori om at tvangsmessig negativt samspill skaper og vedlikeholder avvikende atferd, vil være aktuell bakgrunnsteori for DUÅ⁶. Dersom interaksjonen mellom foreldre og barn er preget av hyppig og gjensidig bruk av press og / eller tvang, vil dette kunne bidra til at sunn tilpasning og utvikling bremses. Med bruk av press eller tvang menes her at samspillsmønstrene kjennetegnes ved at det finnes en gjensidig negativitet mellom foreldre og barnet, og at denne negativiteten kan eskalere og ende opp som negativ forsterkning av den uønskede atferden. Samspillsmønstre som dette kan, i verste fall, ende opp med å bli automatiserte, altså at foreldrene og barna ikke er bevisste på at de gjør dette. Dersom dette skjer, kan det tenkes at denne formen for samspill også vil kunne overføres til samspillet med andre som er utenfor familien (ibid), som for eksempel lærere og medelever i skolen.

I lærerprogrammet, og DUÅ generelt, er det den voksne som alltid er ansvarlig for kvaliteten i samspillet med barn. Det brukes mye tid og rom på at den voksne selv skal vurdere sin rolle i ulike situasjoner for å se hva en kunne gjort annerledes. Jevnt over er det også meningen at en skal jobbe på en slik måte at barnet opplever å være aktør i egen hverdag ved å få valg. For å kunne la barnet få valg, er det nødvendig å ha gitt god informasjon på barnets forståelsesnivå, en må ha øvd inn ønsket atferd og tydeliggjort mulige konsekvenser i ulike situasjoner. I lærerprogrammet brukes det derfor mange uker i starten av skoleåret på å skape klasseromsregler, snakke om – og øve på disse. Det er et mål at barnet skal havne i gode samspillsmønstre både med de voksne og med de andre barna i gruppa.

Videre mener Patterson, Reid og Dishion (1992) at barn med negative atferdsmønstre befinner seg i faresonen i forhold til videre utvikling av antisosial atferd. De deler denne videre utviklingen inn i fire stadier. De to første er allerede nevnt ovenfor, negativt samspill med foreldre eller andre familiemedlemmer og det at dette overføres til arenaer utenfor familien som venner, skole og fritidsaktiviteter. Etter dette beskrives en videre utvikling hvor en får kontakt med – og opplever tilhørighet med miljøer eller vennegrupper som er

⁶ <http://www.psy.cmu.edu/~sieglers/35patterson90.pdf>

ytterligere avvikende i forhold til atferd, og i verste fall ender en opp med å være det forfatterne beskriver som en antisosial voksen.

I DUÅ jobbes det mye med å beskrive ønsket atferd samt å erstatte avvikende og uønsket atferd med det en ønsker at barna skal gjøre. Det gis mye rom til å øve, og elevene øver på å hjelpe og å rose hverandre i denne prosessen. Det skapes aksept for at alle er forskjellige og at noen øver mer på noe, mens andre øver mer på noe annet. Det ligger ikke forventninger om perfekte resultater ved øvingen, men forventninger om at en gjør et forsøk.

3.4.2 Utviklingspsykologi

Innen kognitiv utviklingspsykologi hevdes det at alle mennesker utvikler seg i stadier. Også utviklingen av tenkning. Hvert slikt stadie vil være ulikt fra de andre. En utvikler seg og lærer noe nytt i hvert av disse stadiene. Dette fordi en hele tiden er i utvikling, og dermed utvikler ens forutsetninger for å kunne forstå verden en har rundt seg.

Barn lærer gjennom opplevelser og erfaringer. Det er disse som gjør barn i stand til å ta imot nye utfordringer, tenke nytt og dermed øke læringen. Utviklingspsykologi handler om å se på ulike deler av utviklingen hos barn i forhold til alder.

Haugen (2006) viser til at Piaget stod for utviklingen av en teori om barns kognitive utvikling som har stått sentralt i forhold til hva vi i dag vet om barns tankeprosesser. Han delte utviklingen av tenkningen hos barn inn i ulike stadier etter alder. Disse stadiene kalte han for den sansemotoriske perioden (0 – 2 år), den preoperasjonelle perioden (2 – 7 år), den konkretoperasjonelle perioden (7-12 år) samt den formaloperasjonelle perioden (fra 12 år). Gjennom disse stadiene beskrives barns utvikling av tenkning helt fra barna forstår verdenen ved sansene og fysiske erfaringer, til bruk av ord og symboler, til mer logisk og bevisst tenkning og hele veien frem til barna greier å tenke logisk og systematisk også om mer abstrakte ting. Dette innebærer både å kunne jobbe med – og løse ting i her og nå – situasjoner, og det innebærer å kunne jobbe for å løse ting som kan komme til å skje.

Spesielt for dinosaurskoleprogrammet som kan brukes i hele grupper av barn, tas det høyde for å bruke mye tid på å jobbe med ting i takt med barns kognitive utvikling. Derfor legges det også til rette for mye arbeid med å forstå barns kognitive utvikling i lærerprogrammet. En må ikke forvente at barna skal kunne noe de ikke har forutsetninger for å kunne greie eller

forstå på egenhånd. Hvordan snakke med barna og å øve med barna i forhold til ting som har skjedd og ting som kan skje, er noe det forventes at en skal bruke mye tid på i bruken av DUÅ sine programmer.

3.4.3 Tilknytnings- og relasjonsteori

«Tilknytning handler om sterke emosjonelle bånd mellom personer» (Drugli, 2012:21). I denne oppgaven kommer det ikke til å bli brukt mye plass på disse teoriene, men de blir nevnt fordi de også er viktige grunnlag for DUÅ.

Ethvert menneske vil ha et behov for å være i nære relasjoner til andre. For barn vil dette dreie seg om behov for å være i nær relasjon til noen hjemme og til noen i barnehagen eller på skolen. Når mennesket blir født, har ikke barnet mulighet til å klare seg på egen hånd. Det er helt avhengig av å ha en omsorgsperson som tar vare på seg. Dette behovet kan omtales som barnets overlevelsesbehov. Etter hvert som barnet vokser til, vil dette behovet for nære relasjoner endres og utvikles. I skolen møter en barn med ulike forutsetninger og bakgrunner. Tilknytnings – og relasjonsteori blir her tatt med fordi tilknytningsproblematikk som starter tidlig i et barns liv, kan bidra til at barnet utvikler relasjonsproblematikk som kan vedvare utover i skoleløpet (ibid).

Når en snakker om tilknytningsteori, er det som regel John Bowlby som blir gjengitt. I Von Tetzchner (2001) kan en lese om hvordan Bowlby har bidratt til å øke forståelsen for hvilken betydning tilknytning kan ha for barns utvikling. Hans teori hevder at barn kan utvikle emosjonelle vansker som følge av ufrivillig separasjon fra tilknytningspersoner, som ofte også er barnets omsorgspersoner.

Videre kan en lese i Von Tetzchner at Bowlby viste til det han omtalte som tilknytningsatferd. Tilknytningsatferd er den atferd et barn utviser for å opprette eller opprettholde kontakten med sin omsorgsgiver samt minske avstanden mellom dem. For at tilknytning skal kunne skje er en avhengig av at barnet og omsorgspersonen har funksjonelt like atferdsmønstre som utfyller hverandre. Det er ikke bare barnet som utviser tilknytningsatferd, men også omsorgspersonen gjør det når den roper på barnet, henter barnet eller gir uttrykk for at en ønsker at barnet skal komme nærmere. Barn har ofte tett tilknytning med sine foreldre, men

har som regel også flere personer det er nært knyttet til. Dette kan være søsken, andre familiemedlemmer eller ansatte i barnehager og skoler. Det er typisk at tilknytningsatferden endrer seg i forhold til hvilken omsorgsperson barnet er sammen med.

Samtidig som at barnet skal ha en god tilknytning med sine omsorgspersoner, er det naturlig at barnet også er nysgjerrig og utforskende. Utforskning skjer i situasjoner der barnet blir interessert i noe uten at barnet opplever situasjonen som utrygg. Von Tetzchner (2001) gjengir arbeidet til Ainsworth hvor det beskrives at omsorgspersoner kan oppleves som trygge baser for barnet, noe som gir det sjansen til å utforske ting og omgivelsene rundt seg i en vekselvis prosess. Det vil si at barnet går unna omsorgspersonen for å utforske, for så å komme tilbake igjen.

Lærerprogrammet har mye fokus på gode relasjoner i arbeidet med barn. De som har utviklet programmet har også brukt tilknytningsteori som en del av grunnlaget for å vise til hvordan en kan jobbe for at barnets sosiale og emosjonelle utvikling skal bli så god som mulig. Herunder kommer både forholdet mellom barnet og omsorgsgiverne, og forholdet mellom barn og deres lærere. Det er lagt vekt på at barna skal få være undrende, stille spørsmål og å gjøre seg erfaringer i trygge omgivelser.

3.5 Hva forskning viser om De Utrolige Årene

I Norge pågår det nå effektstudier på skole- og barnehageprogrammet. Studien som har pågått er randomisert og kontrollert. Studien har et norsk utvalg. Disse resultatene er ikke tilgjengelige per nå da de ikke enda er publiserte. Derfor vil det i denne oppgaven vises til internasjonale studier på DUÅ. Selve programmet DUÅ er et evidensbasert program. Dette innebærer at programmet har vært empirisk forsket på, og resultatene fra forskningen tyder på at det virker (Ogden, 2012). I internasjonal sammenheng, og nå i Norge, har det vært gjort effektstudier på bruken av DUÅ. I og med at norsk skolekultur er ulik for eksempel den amerikanske, er det noe skepsis til overførbarheten av programmet, noe som blir nærmere beskrevet i delkapitlet om implementering. Disse resultatene tas likevel med, fordi det er den forskningen som foreligger på programmet.

Hutchings et. al (2013) så på hvilken påvirkning lærerprogrammet har for barn med og uten atferdsvansker. De fant ut at barn som gikk i klasser som deltok på programmet hadde

reduksjon i forstyrrende atferd. Barn i risikograppa for utvikling av atferdsvansker i klasser som gjennomførte programmet viste signifikant reduksjon i negativ atferd mot lærer samt reduksjon i forstyrrende atferd. Resultatene viste at det ikke var noen signifikant endring i lærers atferd mot hel klasse. Likevel var det stor reduksjon i negativ samhandling mellom lærer og elever i risikograppene i de klassene som brukte programmet. Det kan diskuteres hvorvidt programmet som analyserte dataene var sensitive nok til å fange opp endringer i lærers atferdsmønstre ovenfor hel klasse eller ikke. Det kan også diskuteres hvorvidt lærere oppførte seg annerledes ovenfor denne gruppen med elever fordi de visste at det var denne gruppa som ble observert.

Generelt sett viser undersøkelsen at det ble en nedgang i negative tilbakemeldinger fra lærer ovenfor elever i målgruppa ved bruk av programmet, og at det derfor kan tyde på at de konkluderer med at DUÅ vil fungere bra som et universelt program uavhengig av om det forekommer atferdsvansker eller ikke.

Måten DUÅ er bygget opp på, gjør at en jobber med alle i skolen samtidig. Lærerne får kurs fra gruppelederne i forhold til hvordan de bør jobbe i klasserommet. Lærerne jobber og øver med elevene på områdene i programmet. Underveis i arbeidet får lærerne også veiledning, i denne oppgaven referert til som coaching, fra gruppelederne. Dette for å sikre at lærerne husker og forstår det de har lært samt for å hjelpe lærerne til å bruke programmet slik det er tenkt. Arbeidsprosessen bidrar også til at lærerne bruker like strategier ovenfor de samme elevene, noe som kan bidra til struktur og forutsigbarhet i klassen.

Reinke et.al (2013) viser til undersøkelse av hvilken betydning coaching har for lærere som bruker lærerprogrammet. Lærerne fikk hjelp fra sin coach til veiledning i gjennomføringen av programmet, hjelp til å lage støtteplaner for enkeltelever samt bistand til universelle klasseromsendringer. Her fikk en gruppe lærere coaching som i antall timer var høyere enn gjennomsnittet, noen fikk færre timer enn gjennomsnittet samt at en så på de som fikk gjennomsnittlig antall timer coaching.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser at uavhengig av hvor mange timer coaching lærerne fikk, kunne en se en forbedring i arbeidet med klasseledelse. I tillegg sank forekomsten av forstyrrende elevatferd i alle klassene. Lærerne gav også færre irettesettelser til elevene i målgruppen.

Hos den gruppen med lærere som mottok flest timer med coaching, kunne en se en signifikant nedgang i forstyrrende elevatferd og bruk av tilsnakk fra lærer. I gruppen som mottok færrest timer med coaching var det forbedringer i forhold til bruk av konkret ros.

I gruppa som fikk gjennomsnittlig antall timer med coaching, kunne forskerne se en signifikant forbedring på flere områder, deriblant bruk av konkret og generell ros og bruk av konsekvenser. Her var det også signifikant reduksjon i forstyrrende elevatferd.

Denne undersøkelsen bekrefter at lærere som også får veiledning og støtte i sitt arbeid, blir tryggere på det han eller hun skal gjøre og har derfor større sjanse for å lykkes.

Klasseledelse har tidligere i oppgaven vært nevnt som en viktig del av arbeidet med psykososialt miljø i skolen. Carlson, Tired & Benson (2011) så på hvilken innflytelse programmet hadde på læreres strategier for klasseledelse. Denne undersøkelsen er basert på læreres egenvurdering og det er mange punkter i forhold til det som kunne blitt diskutert, men tar det ikke med som en del av oppgaven her da jeg her kun ser på hovedfunnene i undersøkelsen. Undersøkelsen viste at lærere rapporterte om en signifikant økning i deres bruk av positive og proaktive strategier.

Et annet forskningsprosjekt utført av Raver et. al (2008) så på det å skulle forbedre læringsprosedyrer i grupper med førskole / skolebarn. Undersøkelsen peker i retning av at gruppene som brukte de anbefalte retningslinjene opplevde stor forbedring i elevgruppa i forhold til kontrollgruppene. Områder det vises til forbedringer på er emosjonelt klima, større entusiasme fra lærere ovenfor sine elever, lærerne oppfattet i større grad elevenes behov samt at det ble brukt færre emosjonelt negative utsagn eller handlinger fra lærere.

Avslutningsvis vil det bli presentert forskning som går på implementeringsprosessen. Selv om implementering har fått en liten del av denne oppgaven, er det en viktig forutsetning for å ta i bruk lærerprogrammet. Det anses derfor som hensiktsmessig å vise til noe forskning på dette området også.

Implementering handler i denne sammenhengen om å ta i bruk et program slik programmet var laget for å brukes. Mindre lokale endringer for å gjøre programmet til sitt eget slik at det lettere kan brukes, regnes ikke som å bryte med dette. Et studie av Reinke et.al (2013) viste at programgjengivelse er en prosess med mange dimensjoner. Likevel peker resultatene i retning av at gruppelederne greide å implementere workshop sesjonen med riktig gjengivelse og bruk. I studien ble det sett på de ulike temaene for workshopene, egenvurderinger samt hva

coachene brukte tid sammen med gruppelederne og lærerne på. Et av resultatene som kom ut i denne forskningen var at det ble funnet en sammenheng mellom antall tid det ble gitt coaching og læreres grense for når de gav irrettesettelser ved forstyrrende elevatferd. Dette kan tyde på at gruppeledere og lærere kan ha godt utbytte av å få tett coaching i programmets implementeringsfase, og at denne coachingen bidrar til at en kan lykkes med implementeringsprosessen.

Det har vært vanskelig å finne forskning som viser til en direkte forbindelse mellom psykososialt miljø og DUÅ. En finner forskning som beskrevet ovenfor. I oppgavens drøftingsdel vil det dermed bli rom for å se nærmere på forskningen samt linken mellom DUÅ og psykososialt miljø.

3.6 Lærerprogrammet

Som lærer i skolen, vil en møte mange ulike barn som krever forskjellige tilpasninger og tilnærminger. Likevel er det noen grunnleggende elementer i måten lærere kan lede klassene sine på, som alle elever drar nytte av – både de med problematferd og de uten. Gjennom de neste punktene i oppgaven, vil DUÅ bli beskrevet på en mer utfyllende måte, både i forhold til innhold, oppbygning og mulige effekter.



⁷ Figur 1, Læringspyramiden

DUÅ er bygget på en egen læringspyramide. Denne illustrerer hva det er ønskelig at en prioriterer å bruke mye tid på. I tillegg viser den at grunnelementene må være til stede før en kan gå videre å jobbe med neste trinn. Samtidig viser den at jo mer en jobber med enkelte områder, jo mindre vil en se av uønsket adferd.

Skole- og barnehageprogrammet er bygd opp ved at gruppeledere har opplæring av ansatte i skolen gjennom et helt skoleår. Med totalt 6 heldags workshoper gjennom skoleåret. Temaene for workshopene er i samsvar med oppbyggingen av læringspyramiden. En starter nederst med det en vil se / ha mye av og jobber seg oppover pyramiden utover i programmet. Under kommer en beskrivelse av hvert av hovedområdene i DUÅ.

⁷ Læringspyramiden illustrerer innholdet og meningen med DUÅ



⁸Figur 2, Ulike måter å utvikle et godt miljø i skolen

Denne figuren som en kan finne på nettsidene til Helsedirektoratet, er ikke så ulik pyramiden som beskriver de ulike delene ved DUÅ. Selv om pyramiden vi ser i figur 2 er ment å være et bilde på innsatser innen og mellom skolen og de andre instanser skolene kan samarbeide med, er den bygget opp på samme grunnmåte som DUÅ – pyramiden. Med dette menes at en først satser på det grunnleggende, det alle elever har godt av, men som noen har ekstra stort behov for. Jo nærmere toppen av pyramiden en kommer, jo mindre del av elevgruppa er det snakk om. Dette viser at oppbyggingen av – og innholdet i DUÅ, ikke nødvendigvis er noe nytt og fremmed, men en systematisering av måter det er viktig å jobbe på samt innhold det er viktig å jobbe med.

⁸ På hjemmesidene til Helsedirektoratet kan en finne denne illustrasjonen som viser hvordan en kan jobbe for å utvikle et godt miljø i skolen. <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/a-skape-et-godt-miljo-pa-skolen>, sist hentet ut 24.06.2016.

3.6.1 Viktigheten av å bruke tid på å bygge gode relasjoner

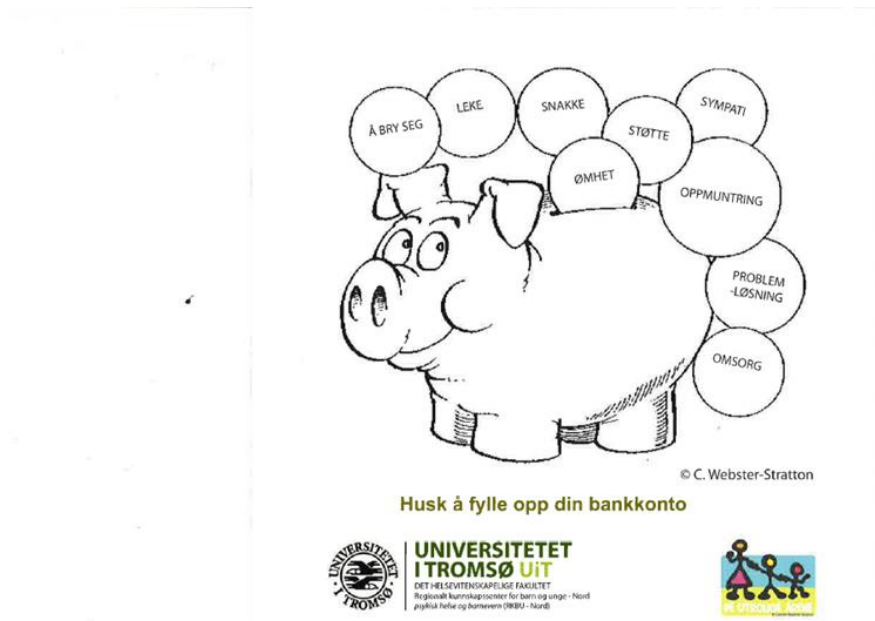
I DUÅ er det å bygge gode relasjoner til sine elever en sentral del av arbeidet. Ansvar for å få på plass en god relasjon ligger alltid hos lærer (Drugli 2012). Dette fordi lærer skal være den profesjonelle part, men også fordi det er ubalanse i maktforholdet mellom en lærer og sine elever.

Det som kjennetegner positive relasjoner mellom lærere og deres elever kjennetegnes av flere ulike komponenter som blant annet stor grad av nærhet, omsorg, støtte, åpenhet og respekt mellom de ulike partene. Herunder ligger også gjensidig involvering (ibid).

Det å bruke tid til å bli kjent med barna, snakke med dem, leke med dem, snakke med foreldrene, gjøre ting som barna liker -på deres premisser. Å komme med ren og ektefølt ros og positive tilbakemeldinger, viser både barnet og foreldrene at du bryr deg. Alle disse er eksempler på hvordan du kan starte arbeidet med relasjonsbygging til barna du jobber med. Som regel vil barn ta imot denne positive interessen og responsen og føle at dette er noe de synes er ok. For noen barn, eksempelvis barn med atferdsvansker, kan det å ta imot positiv feedback fra voksne være vanskelig. De skyver det fra seg og erstatter det positive med noe negativt.

*«Det eneste som holder oss utenfor relasjoner,
er vår frykt for at vi ikke er verdt relasjonene.»*

(Webster – Stratton, 2005).



Figur 3, Relasjonskontoen

I DUÅ snakker en ofte om relasjonskontoen og + og – beholdere i dette arbeidet. Relasjonskontoen er illustrert som en sparegris og minner oss på hvor viktig det er med konstant påfyll av positive tilbakemeldinger og innspill i arbeidet med relasjonsbygging. Dette er en sparegris som aldri kan bli full samt at en må ha litt å gå på i vanskelige perioder. I tillegg til relasjonskontoen tenker en også at ethvert menneske har to beholdere inne i seg. Den ene tanken er for negative ting og den andre for positive ting. Hos mange barn med atferdsvansker, eller barn som ikke har lett for å ta imot ros, tenker en at den negative beholderen hos disse barna er ganske full mens den positive beholderen er rimelig tom. Det tar lang tid å fylle den positive beholderen nok til at den blir fylt mer enn den negative beholderen. Dette er tanker som er viktige å ha i bakhodet i arbeidet med disse barna, da det ofte kan være investert mye tid og krefter uten at en ser resultater i forhold til den innsatsen som er lagt i. Men en må bare fortsette, for barnets del.

«Relasjonen mellom lærer og elev har sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen, hvordan de trives, og den atferden de viser i skolen» (NOU 2015:2:122).

Drugli (2012) beskriver at når lærere greier å få på plass gode relasjoner til sine elever og elevene seg imellom, vil det føles som at undervisningen går lett. Dette fordi elevene er mer interessert i det læreren har å fortelle samtidig som at gode relasjoner i gruppa skaper godt

⁹ Relasjonskontoen er i DUÅ et symbol på at barn har behov for et konstant påfyll av positive tilbakemeldinger.

samspill i klassen. Relasjonsbygging kan ta tid, og den skjer ofte svært gradvis. Det å skape minner sammen kan være en inngangsport til gode samtaler på et senere tidspunkt. Barn og unge har behov for å føle at voksne trives i deres samvær. Ikke bare barna har behov for å føle at de har en god relasjon til lærere, foreldre har gjerne samme behov for en god relasjon. (ibid).

Hattie (2009) viser også til viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elever. Han har gjennomgått 800 metaanalyser om hva som fremmer læring i skolen. En av de strategiene som viser seg å være mest effektiv i forhold til å fremme elevers læring, er nettopp gode relasjoner.

3.6.2 Det å være en proaktiv voksen.

Et annet viktig element i DUÅ er det å være en proaktiv voksen i skolen.

Dette er et viktig punkt i arbeidet med klasseledelse da det handler om å være en tydelig leder av gruppa. Som lærer, er det lett å bli frustrert og utålmodig når undervisningen konstant forstyrres av noen enkeltelever. Ofte blir lærerne typiske «brannslukkere» i hverdagen hvor man er på etterskudd og hele tiden kommer med påminnelser, beskjeder og reaksjoner på ting som allerede har skjedd. På denne måten håndterer man ting på en mer følelsesladet måte enn det situasjonen egentlig behøver.

I stedet for, fokuserer en i DUÅ på det som kan gjøres i forkant av ulike situasjoner og mulige hendelser. En god start på det å være en proaktiv voksen, handler om å skape et læringsmiljø som er forutsigbart og trygt for hele elevgruppa. Dette kan gjøres på mange måter, blant annet ved å ha få klasseromsregler, men tydelige tips til hva denne regelen betyr. Dette bør uttrykkes i klartekst og henges opp i klasserommet samt komme med på infoskriv og ukeplaner. Reglene formuleres på en positiv men tydelig måte. Det er lurt å la elevene være med på diskusjonen omkring hvilke regler en skal ha samt la elevene komme med tips og eksempler til reglene, men til sist er det læreren som sammenfatter og bestemmer ordlyden.

Ut fra det en vet om elevene, planlegger en plasseringen av de enkelte elevene på best mulig måte. Noen elever har for eksempel større behov for å sitte nært læreren enn andre. Noen elever som lett lar seg forstyrre av andre, har kanskje behov for å sitte slik at de har oversikt

over hele klasserommet slik at de slipper å snu seg for å se hva som skjer og dermed mister tråden i eget arbeid.

Det er lurt å starte tidlig med forutsigelige rutiner og skape positive planlagte overganger. Når elevene vet hva som forventes av dem i ulike situasjoner, er det lettere for dem å gjøre det de skal gjøre, fremfor å gjøre andre mer uhensiktsmessige ting. Det å skulle gå over fra en aktivitet til en annen behøver ikke være like enkelt for alle elevene i gruppa. Det er derfor lurt at lærer har faste rutiner for planlagte overganger i løpet av skolehverdagen. En kan gi verbale eller non – verbale tegn, en kan ha nedtelling osv. Starten og avslutningen av skoledagen er spesielt viktige overganger som har behov for faste rutiner.

Under kommer det noen sentrale punkter som viser flere eksempler på hva det kan innebære å være en proaktiv voksen i skolen.

Alle ting i klasserommet bør ha fast sted med tydelig merking. På denne måten hjelper en hverandre til å opprettholde et ryddig og rent arbeidsmiljø samt at alle til enhver tid vet hva som er hvor og en slipper å bruke tid på å lete eller at lærer må springe ut av timen for å hente ting.

Å la elever som er hyperaktive og ukonsentrerte få muligheten til å bevege seg i løpet av dagen slik at de slipper å lage støy eller forstyrre andre på uhensiktsmessige måter på ugunstige tidspunkter.

Det kan i noen tilfeller være lurt å ha avtaler med elever om hva de kan gjøre når de kjenner at de har behov for en pause. Noen elever har behov for å kunne reise seg for å strekke på beina i klasserommet mens andre kanskje har behov for å gå ut av klasserommet for å bevege seg enda mer. I noen tilfeller kan en legge opp undervisningsøktene slik at de blir delt i flere deler hvor en av delene involverer mer praktiske oppgaver. Det er ikke alltid mulig å få til og en bør da sørge for at de med behov for å bevege på seg får en anledning til å gjøre det.

Er det noe lærere er ekstra flinke til, så er det å gi beskjeder. Det gis korte og lange beskjeder, formelle og uformelle, til hel klasse og til enkeltelever. Arbeidet til Webster – Stratton viser at lærere i snitt gir 35 beskjeder hver halvtime. Få lærere er klare over mengden beskjeder som faktisk gis. I klasserom der det er elever med atferdsvansker, kan faktisk antallet beskjeder være oppe i hele 60. Når læreren gir mange beskjeder, er det ofte fordi en opplever at elever ikke følger beskjeder og en gir da samme beskjed

flere ganger. Dette skaper økt negativt fokus som igjen kan bidra til mindre samarbeidsvilje hos elevene. Det kan være lurt for lærere å redusere antall beskjeder ved å tenke på viktigheten av beskjeder man tenker å gi. En måte å gjøre dette på, er ved å tegne opp en beskjedsirke på gulvet. Denne går du inn i hver gang du skal gi en beskjede. På denne måten bremser du antallet beskjeder du gir, samtidig som du skaper rutiner for hvordan elevene skal motta beskjeden. Når du går i ringen, venter du til du har alles oppmerksomhet før du starter å snakke. Det er viktig at du kun gir en beskjede om gangen, denne skal være tydelig, skal kunne følges og bør ikke være stilt som et spørsmål.

Det er helt naturlig at elevene tester ut lærernes regler og myndighet. Det er hvordan læreren responderer på dette som vil være avgjørende i forhold til et godt miljø i klassen. Dersom læreren har konsekvente reaksjoner for denne type testing fra elevenes side, viser læreren at det forventes god oppførsel fra elevene. Dersom du er inkonsekvent, vil elevene mest sannsynlig fortsette å teste på de samme områdene.

I NOU 2015:2 beskrives en trygg klasseleder som en som tar i bruk proaktive strategier. Ved å bruke proaktive strategier fremmer klasselederen, i denne sammenheng læreren, grunnleggende elementer som ro, samarbeidsvilje, motivasjon og positiv atferd hos elevene i gruppa. Med proaktive strategier, menes strategier som hjelper læreren å være forberedt på ulike situasjoner som kan oppstå slik at en har løsningen klar før situasjoner oppstår fremfor å forsøke å være «brannslukker» i etterkant.

Ogden (2012) beskriver proaktiv klasseledelse som en lærers evne til å være i forkant, bygge et positivt læringsmiljø og er raskt ute med å reagere når uønskede hendelser oppstår for å forhindre at konflikter får utarte seg.

3.6.3 Å bli bevisst på bruken av oppmerksomhet, oppmuntring og ros.

Hvilken type oppmerksomhet en lærer gir til sine elever, er med på å motivere elevene til å gjøre det bra på skolen. Dette bringer oss til et annet hovedmoment i DUÅ som er bruken av oppmerksomhet, oppmuntring og ros. Dersom en som lærer gir jevnlig oppmuntringer og ros, vil dette være med på å bygge opp elevenes selvrespekt samtidig som det bidrar til et større tillitsforhold mellom en lærer og sine elever. Tanken er at oppmerksomhet mot god

oppførsel er med på å forsterke elevenes faglige og sosiale kompetanse. Et grunnleggende prinsipp i DUÅ er at den atferden du gir mest oppmerksomhet til, vil du få mer av. Altså, gir en mye oppmerksomhet til positiv atferd, vil du se mer av den positive atferden. Likevel ser det ut til at lærere på generell basis gir tre til femten ganger så mye oppmerksomhet til dårlig atferd som til god atferd i klasserommet (Webster Stratton, 2005)

En av årsakene til dette kan være at det er lettere å gi oppmerksomhet til den negative atferden fordi det er det vi er lært opp til i vår kultur og vårt samfunn. En annen årsak kan være at en som lærer ikke gir ros på en slik måte at elevene oppfatter hva det er de får ros for. I DUÅ er det gitt noen retningslinjer i forhold til det å bruke ros som en del av arbeidet med barna. For det første er det utrolig viktig at rosen er spesifikk – altså det at en beskriver den konkrete oppførselen en liker. En må alltid huske på å holde rosen ren. Ros skal være ros, irettesettelser tar en ved en senere anledning. Et annet viktig element ved å bruke ros er at en bør være entusiastisk og virkelig mene det en sier. I en hektisk skolehverdag er det lett å bli blendet av målet en har satt for elevene, men det er vel så viktig å gi ros og oppmuntring til arbeidet og fremgangen som blir gjort underveis i oppgaven. Ved å fokusere på læringsprosessen fremfor sluttproduktet, vil ofte elevene investere mer tid i arbeidet og læringsprosessen fremfor å kun evaluere seg selv ut fra det ferdige produktet.

I skolen er det ikke alltid slik at alle barn blir ferdige med sin oppgave i løpet av gitt tid, eller at oppgaven kan være for vanskelig, eller at eleven selv er så misfornøyd med produktet sitt at det hele blir en stor, negativ sak. Barn med atferdsutfordringer har behov for ros oftere enn andre barn. I en hektisk skolehverdag kan det være vanskelig for læreren å få til å rose alle elevene sine underveis i arbeidet. Det kan da være lurt å jobbe for at elevene skal lære å rose seg selv og hverandre. Det er en skikkelig øvingssak å lære å se hva en selv gjør bra samt å lære seg å gi komplimenter til hverandre. Selvfølgelig kan en også oppmuntre og rose ved å bruke non – verbale tegn samt å ha positive forventninger til alle elevene i gruppa. Hvis du tror at et bestemt barn kan gjøre en bestemt ting, er det viktig at du formidler denne troen til det aktuelle barnet.

3.6.4 Bruke belønning for å motivere elevene.

For de aller fleste elever er oppmuntring og ros fra læreren nok til å motivere dem til å forsøke litt til, eller til å øve mer på noe elevene synes er vanskelig. Men for enkelte elever holder det ikke med denne type oppmerksomhet fra lærer, de har behov for ytterligere forsterkning for å få til å jobbe ekstra med noe. I DUÅ er bruken av belønning for å motivere elever til å øve på faglige og sosiale ferdigheter en viktig faktor. Her menes det ikke at elever skal belønnes for alt de gjør, men heller belønnes for å øve ekstra hardt på noe som er vanskelig for dem. Belønning, eller forsterkning som en også kaller det, kan gis individuelt eller til hele gruppa. Årsaken til at en tar i bruk slike forsterkninger er at en ønsker å gjøre læringen mer håndfast for eleven – en synliggjør elevens fremgang på noe eleven synes er vanskelig. Dette kan være i form av klistremerker, feiringer, ekstra pc tid, ekstra friminutt o.l.

Alle vet at det ikke er noe gøy å gjøre ting man synes er vanskelig og selv ikke tror at man kommer til å få til. Derfor er bruken av forsterkninger tatt inn for å hjelpe å motivere eleven og til å få et positivt fremtidsrettet syn på øvingen. Viktige faktorer er at en ikke må forvente perfekt resultat fra elevene, også her skal fremgangen ha størst fokus. Det kan være lurt å starte med et belønningssystem for noe en vet at eleven garantert vil få til, om så noe en vet at eleven allerede kan men av og til glemmer. Det er viktig at en ikke ordner belønningsskjemaer med hull der eleven ikke fikk til det eleven skulle øve på, men at en heller bruker en søyle, en slange e.l. hvor en kun føyer til suksessene. Når eleven har oppnådd delmål og mål er det viktig at belønningen kommer umiddelbart.

3.6.5 Å arbeide for å takle dårlig atferd på en hensiktsmessig måte.

De trinnene i arbeidet med DUÅ som er nevnt ovenfor er alle proaktive strategier som stort sett vil være nok til å forhindre mange atferdsproblemer som en kan møte i en klasse. Men uansett hvor mange proaktive strategier en lærer bruker, vil alle lærere før eller siden oppleve at det oppstår atferdsproblemer i klassen sin. På generelt grunnlag, kan man anta at lærere som reagerer på atferdsproblemer i klassen sin oftest har en tendens til å bruke negative eller straffende konsekvenser foran positive teknikker. Som ved alle andre typer klasseledelse, vil det også når man bruker DUÅ være behov for konsekvenser ved dårlig atferd. Men det er sterke retningslinjer for hvordan konsekvenser bør brukes. Positive og proaktive strategier

skal man bruke mye av og bruke fritt, men tanken er at de mer negative konsekvensene skal brukes så lite som mulig.

Et viktig prinsipp i DUÅ er at en alltid skal bruke den minst inngripende konsekvens først. Et eksempel på en lite inngripende konsekvens er at eleven får en non – verbal påminnelse, at en omdirigerer elevens fokus eller at en gjentar oppgaven eleven har fått. Enhver lærer, bør etter DUÅ prinsipper, ha laget seg en type konsekvenshierarki for sin klasse. Denne planen bør elevene ha god kjennskap til, slik at de vet hva læreren forventer av dem samt de konsekvenser ulik handling vil få.

I debatter som har vært i media det siste året omkring DUÅ, har et av argumentene mot programmet vært det at en bruker ignorering som en av konsekvensene for dårlig atferd. Det er her viktig å tenke på at en aldri ignorerer barnet, men en bestemte atferd fra barnet. En ignorerer heller aldri vold eller at barna sier stygge og sårende ting til hverandre. Men ignorering av ufarlig atferd, er et av de minst inngripende konsekvenser barnet kan få fra lærer. Det er da viktig å huske på at i det sekundet barnet slutter med den atferden læreren ignorerer, så må læreren være på pletten og komme med oppmuntring og ros til barnet for det barnet nå gjør i stedet for.

Videre trinn i prosessen med å handtere dårlig atferd er bruk av andre naturlige og logiske konsekvenser. Det spiller ingen rolle hvor konsekvent en lærer er i sin bruk av omdirigering, påminnelser, ignorering og advarsler, læreren vil komme til å oppleve tilfeller der elevene fortsetter å oppføre seg dårlig. Det er da på tide å innføre andre typer konsekvenser. Eksempler på denne type konsekvenser kan være at barnet må stille seg bakerst i køen, miste et friminutt eller få tenkepause.

Hvilke konsekvenser en bruker, vil variere fra lærer til lærer og skole til skole, men læreren bør ha et konsekvenshierarki som følges. Ved bruk av konsekvenser er det viktig å huske på at poenget er at læreren er tydelig, ikke at læreren er streng. Videre må konsekvensene brukes konsekvent og situasjonsuavhengig. Konsekvensene må også komme umiddelbart etter situasjonen slik at barnet skjønner hvorfor konsekvensen kommer, samt at det må være likt for alle elevene.

3.6.6 Å bruke tid på å lære elevene problemløsning.

I arbeidet med barn, ser en ofte at yngre barn i mange tilfeller reagerer lite hensiktsmessig når de møter på problemer. Eksempler på dette kan være at de gråter, slår seg vrang, slår, biter eller lyver. Årsaken til at de reagerer på denne måten kan være at de ikke vet bedre måter å reagere på eller fordi denne typen reaksjoner har blitt forsterket av foreldre, lærere eller andre barn ved at barnet har fått mye oppmerksomhet på dette og har opplevd en følelse av at det hjalp å reagere på denne måten.

I DUÅ er det beskrevet noen trinn i arbeidet med å lære barn problemløsning. Det første trinnet er å identifisere problemet (her skal problemet defineres samt følelser som er involvert). Deretter skal en se på hva som kan være en mulig løsning og om det eventuelt finnes mer enn en løsning som kan prøves ut. Når en har identifisert mulige løsninger, vil neste trinn være å vurdere konsekvensene for de ulike løsningene fra punktet ovenfor. Ut fra mulige løsninger og konsekvensene av disse skal en så avgjøre hva en tror vil være den beste løsningen / det beste valget (her brukes begreper som trygghet, rettferdighet, gode valg osv). Det er lurt å stille spørsmålet om planen kan brukes. Dersom en kommer frem til at en kan gjøre det, er det til slutt lurt å se på resultatet. Gikk det slik man hadde tenkt eller ikke.

For noen barn er dette arbeidet med problemløsning vanskelig, spesielt barn som er impulsive, hyperaktive, ukonsentrerte eller aggressive. Dette betyr ikke at de ikke vil kunne mestre problemløsning, men det betyr at de i stor grad må endre tankemønstrene sine for så å kunne endre reaksjonsmønstrene sine og det vil ta tid og mange øvinger. Å jobbe med problemløsning på denne måten vil også hjelpe barna til å utvikle vennskapsforhold.

3.6.7 Implementering i skolen

Når det i denne sammenhengen snakkes om implementering, er det ikke kun programmets innhold og arbeidsmåter det siktes til. Men spesielt det grunnleggende som må være på plass i en bedrift / skole for å kunne lykkes i å gjøre om på gamle rutiner og finne plass til ny kunnskap for så å finne gode rutiner for å ta i bruk denne nye kunnskapen. Ved implementering er det ikke snakk om å være på kurs for så å forsøke å ta det i bruk i hverdagen. Implementering handler om å jobbe hardt for å legge grunnlaget som skal til for å

lykkes. Dette arbeidet skjer i hele bedriften / skolen, men er forankret på ledernivå slik at en sikres at det blir stilt tilstrekkelig med tid og ressurser til rådighet for å gjøre de grep en ser er nødvendige for å kunne lykkes i arbeidet.

Hovedfokus på DUÅ her i Norge har tidligere ofte vært dreid mot den delen ved DUÅ hvor det hovedsakelig jobbes med atferdsvansker fremfor bruken av DUÅ som et forebyggende program for hele grupper av elever. Det at ansatte i norsk skole både kan delta i programmet, og i tillegg har muligheten til å utdanne egne gruppeledere i DUÅ, er fortsatt ganske nytt. DUÅ er et ferdigutviklet program med en manual og et gitt arbeidsmønster. I en slik kontekst som denne, vil implementering handle om hvordan en i praksis jobber for å innføre et evidensbasert tiltaksprogram slik utviklerne har tenkt det (Ogden, 2012). Selv om en skal forsøke å innføre systemet slik som utviklerne har tenkt det, må det likevel tilpasses egen organisasjon.

Dersom en ønsker å innføre en ny idé i en organisasjon, bør dette gjøres med omtanke og med god planlegging. Ved implementering ønsker en å gjøre endringer i en allerede fastsatt tankegang og kultur. Det er derfor viktig å jobbe for å få alle ansatte til å bli med på endringen. For at alle ansatte skal bli med på å endre vante arbeidsmåter, blir det viktig at det er en tydelig leder som kan vise vei ved å ta utgangspunkt i organisasjonens mål og visjon. Samtidig som en setter tydelige retninger for arbeidet, er det behov for at lederen samtidig inspirerer og motiverer sine ansatte i en slik samkjøringsprosess (Kotter, 2009).

For å kunne lykkes med å overføre kunnskap fra en organisasjon til en annen, er det viktig å få til en god translasjonsprosess (Røvik, 2014). Overføres en idé trinn for trinn, kan det være at det som fungerte kjempes fint i en organisasjon overhodet ikke passer inn i neste organisasjon. Da vil en slik prosess kunne skape motstand før en i det hele tatt har startet den egentlige implementeringsprosessen. Ved å ha god kjennskap til bedriften / skolen og dens behov, vil en bedre kunne se hvilke områder innad i bedriften / skolen som har svakheter, og hvor det finnes utviklingsmuligheter.

NOU 2015:2 har i sitt avsnitt om implementering, lagt vekt på at det ikke bare er snakk om å sette inn tiltak som går på krenkelser og mobbing, men tiltak som aktivt bidrar til at det jobbes for å styrke skolen som organisasjon. Her skal ikke bare skolen ha kompetanse til å håndtere situasjoner, skolen skal være i stand til å jobbe langsiktig og systematisk for å forebygge. Videre i denne NOU'en kan en lese at de tiltak som skolene skal sette inn i arbeidet med psykososialt miljø, skal innrettes slik at de: «bygger opp under en skoleomfattende innsats,

utvikler skolen som organisasjon, øker skolenes og skoleeierens kapasitet for utvikling og endringsberedskap, samt at det er en implementeringsstrategi som sikrer at tiltakene er konsolidert etter at satsingsperioden er over» (NOU 2015:2:146).

NOVA – rapporten «Felles Fokus» (2014) tok for seg evalueringen og bruken av fire ulike programmer som ble brukt i skolen. Her ble det konkludert med at det å skulle ta i bruk og implementere et program i skolen ofte kan være en komplisert og omfattende prosess.

Rapporten viser også til at mange skoler som hevder å ha implementert programmer, bare bruker elementer av programmet fordi de opplevde at de andre delene ikke passet så godt inn hos dem. Samtidig viste resultatene at bruken av slike programmer gav arbeidet med skolemiljøet et felles fokus hos de ansatte i skolene.

På udir.no finnes et skriv om prinsipper og strategier for implementering¹⁰. Her beskrives implementeringsprosessen inndelt i ulike faser.

I den første delen handler det om å definere hvilket behov den enkelte skole har, ledelsen må involvere seg aktivt i planleggingsprosessen slik at de greier å sikre seg at de får resten av personalet med på endringen. I tillegg må en her gjøre prioriteringer i forhold til fordeling av ressurser, samt at en må jobbe for å engasjere foreldrene i det som skal skje. God, tydelig og positiv fremtidsrettet informasjon er viktig.

I neste fase handler det om at ledelsen må legge til rette slik at personalet får jobbe systematisk med det nye over tid. En skal gjennomføre endringsarbeidet i forhold til hvordan programmet er tiltenkt samtidig som en skal ha rom for å gjøre gode lokale tilpasninger. Siste del av prosessen er også av stor betydning. Her handler det om å evaluere hele arbeidsgangen og vedlikeholde den kunnskap og kompetanse de ansatte nå har fått.

Slik DUÅ er lagt opp, følger programmet trinnene i denne anbefalte implementeringsprosessen. Under kommer en beskrivelse av hvorfor DUÅ oppfyller disse kravene til implementering.

Før en får lov til å gå i gang med DUÅ, må en søke om dette og vise til skolens behov. En må også forplikte seg til å ha ledelsen med aktivt i hele prosessen, ikke bare i spørsmål som angår personalressurser og økonomi. Et annet viktig element er at en ønsker at en viss prosentandel

¹⁰

http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_implementation.pdf

av de ansatte stiller seg positive til å prøve ut programmet. Når disse tingene er på plass, starter arbeidet med å informere foreldre og etter hvert elever om at en nå skal forsøke å gjøre ting på en annerledes måte. Når en så er klar til å starte arbeidet med programmet, skal det tilrettelegges for systematisk arbeid over tid. Det skal også jobbes med programmets innhold slik at en kan være lojal ovenfor programmet og tilpasse de delene ved programmet som i utgangspunktet ikke passer inn, slik at de kan brukes på skolen. Etter at programmet er gjennomført, skal det settes av tid til vurdering (i tillegg til undervisvurderingen som har vært gjort), samtidig som en lager en plan for å holde kunnskapen varm og får å ha opplæring på eventuelle nytilsatte. Når et program blir implementert på denne måten, sitter arbeidsformen «i veggene» på skolen, og er ikke personavhengig for å overleve.

3.7 De Utrolige Årene og en kobling til skoleverdenen

Etter gjennomgangen av DUÅ sine hovedtemaer, blir det tydelig at mye av dette allerede gjøres i skolen. De fleste lærere vil kunne være veldig flinke til å ivareta mange av disse områdene. Likevel er det ikke gitt at alle lærere jobber på en systematisk og forutsigbar måte med disse punktene slik som DUÅ fordrer til. Måten DUÅ er bygget opp på og måten det gjennomføres på, gjør at lærere i større grad snakker sammen, hjelper hverandre og gjør ting likt. Når skolehverdagen er forutsigbar for elevene, kan det tenkes at den også er mer forutsigbar for lærere i skolen.

Dagens lærerrolle er så mye mer enn det en legger i det tradisjonelle begrepet undervisning. En lærer skal kunne fungere som en kunnskapsformidler, men også som en omsorgsperson for sine elever (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). Det å skape og å greie å opprettholde en god kvalitet på klassens læringsmiljø har sammenheng med to viktige lærerkompetanser. Disse er evnen til å skape gode relasjoner til sine elever samt evnen til å være en tydelig leder. Begge disse kompetansene er også fremhevet i manualen og informasjonen om DUÅ sitt lærerprogram. Lærere skal videre kunne stimulere og motivere sine elever. Både til faglig innsats og samarbeid og god samhandling med andre medelever og lærere (ibid). Igjen viser dette at lærerprogrammets innhold har mange av de komponentene som det forventes skal være i norsk skole for å kunne gi elevene et godt læringsmiljø.

Ikke bare inneholder lærerprogrammet komponenter som det forventes at der jobbes med i skolen, men det gir også mulighet til å jobbe med disse tingene underveis mens man lærer om

temaet. I tillegg får en veiledning eller coaching på de ting en lurer på, både i forhold til enkeltelever og i forhold til hel klasse.

Udir har laget en veileder om retten til et godt psykososialt miljø (Udir – 2 – 2010). Denne veilederen viser til at elevenes psykososiale miljø skal bidra til helse, trivsel og læring. Dersom en elev opplever å stå utenfor det sosiale fellesskapet, eller ikke får de redskaper han eller hun trenger til å oppleve mestring og trivsel eller om læringsmiljøet er blitt så dårlig at eleven føler at han eller hun går glipp av læring, har eleven mistet sin rett til et godt psykososialt miljø. Da må en jobbe for å sikre at eleven igjen skal få oppfylt sin rett. Tiltak som i denne veilederen vises til er bruk av ordensreglement, undersøkelse av forhold rundt eleven, en skal sette i gang med tiltak som evalueres etter en gitt tid, en skal sørge for å ha et godt skole – hjemsamarbeid, og ikke minst skal en også huske på elevens rett til å bli hørt.

Mange av de trinnene som beskriver arbeidet i etterkant at en får vite at en elev opplever å ikke ha et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, kan kobles opp mot delene i lærerprogrammet.

3.8 Lærere, læringsmiljø og klasseledelse

Før det i denne oppgaven snakkes om begrepet klasseledelse, er det viktig å først snakke omkring begrepet læringsmiljø. Våren 2008 ble det gjennomført en elevundersøkelse ved norske skoler. Denne ble gjennomført i regi av Utdanningsdirektoratet og var nettbasert. Undersøkelsen var obligatorisk for elever på 7. trinn, 10. trinn og VK 2, mens den var valgfri for elever på øvrige trinn. Det ble i etterkant laget en analyse fra undersøkelsen av Oxford Research på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Hovedfokuset for denne analysen var sammenhengen mellom elevenes aktuelle læringsmiljø og deres innsats, resultater og motivasjon. I dette arbeidet hadde professor Einar M. Skaalvik ved NTNU det fagspesifikke ansvaret innenfor temaet læringsmiljø. I sitt arbeid gav han følgende beskrivelse av hva som ligger i begrepet læringsmiljø:

«Elevens læringsmiljø på skolen kan beskrives som totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. I tillegg kommer hjemmeforhold, holdninger til læring hos elevens foresatte og samarbeidet mellom skole og hjem, som også kan sees som en

del av elevens læringsmiljø. Med avgrenset, og mer tilpasset data i elevundersøkelsen, kan vi betrakte læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og den undervisningen og veiledningen som elevene erfarer eller opplever på skolen» (Skaar, Viblemo & Skaalvik, 2008:26).

Nordenbo (2008) fant i sin undersøkelse ut at det er flere faktorer ved læreren som kan knyttes opp mot begrepet læringsmiljø. Disse faktorene omhandler fagdidaktikk, lærer – elev relasjonen og klasseledelseskompetanse.

Hattie (2009) kom med beskrivelser av faktorer som på virker læringsmiljøet som både er direkte knyttet til lærer og som ikke direkte er knyttet til lærer. De faktorene for læringsmiljø som er knyttet direkte opp mot lærer beskrives som relasjonen lærer – elev, hvilke forventninger lærer har til elevene og i hvilken grad lærer støtter elevene i å nå disse forventningene, lærers måte å gi instruksjoner på og å håndheve regler på. De faktorene for læringsmiljø som ikke direkte kan knyttes opp mot lærer er relasjonen elever imellom samt foreldrenes støtte og forventninger til egne barn.

Ut fra denne beskrivelsen, ser en at læringsmiljø er et komplekst begrep. Ved å se nærmere på det som kommer av denne beskrivelsen av begrepet læringsmiljø, kan en se at enhver lærer i skolen må belage seg på å bruke mye tid på å utvikle og opprettholde et positivt læringsmiljø da det er så mange ulike faktorer som havner inn under begrepet. Nordahl (2010:117) oppsummerer et godt læringsmiljø på følgende måte: «...et godt læringsmiljø ikke bare fremmer helse, trivsel og en positiv sosial utvikling. Gode læringsmiljøer bidrar til dannelse og fremmer også den faglige læringen».

Når det i denne oppgaven brukes begrepet «lærere», refereres det i hovedsak til de ansatte i skolen – herunder også spesialpedagoger og assistenter. I norsk skole er det et større skille mellom ulike typer ansatte i skolen enn det for eksempel er i USA. I Norge har vi blant annet lærere, assistenter, spesialpedagoger og miljøarbeidere som ansatte i skolen. DUÅ er utviklet i USA og der har begrepet lærere en vid beskrivelse og omhandler alle voksne i skolen som jobber direkte med barna, for så vidt også ansatte i barnehage. For å gjøre overføringen til norsk skole lettere, har jeg i denne oppgaven valgt å beholde en noe utvidet forståelse av hva en lærer er, men samtidig begrenset dette til å kun omhandle ansatte i skolen.

Selve begrepet klasseledelse er ikke nytt for nåtidens skole. Innholdet i- og forklaringen av begrepet kan derimot være annerledes nå enn det har vært tidligere. Tidligere var det i

hovedsak det fagspesifikke som stod i fokus og lærer kunne ofte innta en veldig autoritær rolle og bruk av disiplin var mer vanlig enn i dag. Slik dagens skole er lagt opp, forventes det fortsatt at det skal være ro og orden, men på en mindre absolutt måte. Hva en legger i ro og orden endres ut fra de aktuelle læringsaktivitetene som benyttes. Men det er fortsatt slik at elever og lærere skal kunne forvente å få jobbe med sitt uten å bli forstyrret av andre.

Lærerne er heller ikke like autoritære i dag som tidligere (Ogden, 2012). Begrepet klasseledelse kan defineres på ulike måter. Ogden (2012:17) velger å definere klasseledelse slik:

«Klasseledelse er lærers kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene».

Ogden definerer god ledelse som en balansekunst som lærere må mestre mellom det å vise forståelse og å kunne sette grenser og mellom det å stimulere og stille krav og mellom det å strukturere og å gi frihet.

Nordahl (2010) beskriver det å lede en klasse som det å ha en rolle i klassen som sosialt system. Læreren kan både bidra til å definere denne rollen selv, men det er fort gjort at rollen enten blir gitt eller definert av omgivelsene. Han beskriver videre at læreren som utviser god klasseledelse fremstår som en tydelig voksenperson. Drugli (2012) beskriver at lærer kan bidra til å enten hemme eller fremme utviklingen av elevrelasjonene ut i fra måten lærer velger å lede elevgruppa på.

I NOU 2015:2 trekkes det frem ulike teorier omkring begrepet klasseledelse. Samlet sett beskrives klasseledelse her som det lærer gjør for å skape et positivt læringsmiljø som fremmer gode relasjoner og som gir rom for faglig og sosial utvikling.

En naturlig del av samspillet mellom elever vil også være konflikter. Uansett hvor godt en jobber med klassemiljøet, vil konflikter oppstå. Også i NOU 2015:2 er arbeid med å styrke kommunikasjonsevnen og konstruktiv problemløsning viktige grunnelementer for å kunne oppnå et godt psykososialt skolemiljø.

3.9 Psykososialt miljø

«Å HØYRE TIL

Vondt er av alle andre
bli trakka på og trengd.
Men vondare å veta
at du er utestengd.

Det er så mangt i livet
du ventar deg og vil.
Men meir enn det å vera,
er det å høyre til».

Jan-Magnus Bruheim

Dette diktet er brukt på forsiden til NOU 2015:2 «Å høre til». Diktet passer godt også til innledningen av dette kapitlet i oppgaven. At alle elever i norsk skole har krav på å være i et godt psykososialt miljø er stadfestet i norsk lov. I Opplæringsloven §9a-3 heter det at:

«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør».

Denne retten er en individuell rett, noe som medfører at det er den enkelte elevs helse, trivsel og læring som skal ligge til grunn for vurderingen om denne retten er oppfylt eller ikke. Altså er det elevens egen oppfattelse av skolehverdagen som skal legges til grunn når en skal avgjøre hvorvidt elever har fått oppfylt sin rett til et godt psykososialt miljø eller ikke. Det er skolen og skoleeier som har plikt til å sørge for at denne retten blir oppfylt. Begrepet psykososialt miljø er forklart i veileder til opplæringsloven §9a-3 side 10 på følgende måte:

«Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen».

Arbeidet med å sørge for at alle elever får oppfylt sin rett til et godt psykososialt miljø, kan dermed være en ganske stor oppgave for lærere og andre ansatte ved skolene. For å kunne vurdere om et miljø fremmer helse, trivsel og læring blir det da viktig med noen holdepunkter i klassen. Her vil arbeidet med klasseledelse spille en viktig rolle. I NOU 2015:2 beskrives kjennetegn på et trygt psykososialt skolemiljø ved at elevene trives på skolen, at elevene opplever faglig mestring og har tro på at de kan lykkes samt at det er et godt forhold mellom elever seg imellom samt mellom elever og lærere. Her kan en også tilføye at et godt forhold lærere imellom også vil kunne spille inn. Videre beskrives et trygt psykososialt skolemiljø som et miljø der elever kan være sikre på at skolen jobber ut fra en nulltoleranse når det gjelder krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering. Ikke bare skal skolen ta hendelser som skjer på alvor, de skal også jobbe systematisk for å forbygge at slikt forekommer.

I denne samme NOU'en beskrives fem sentrale faktorer som har stor betydning for arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen. Disse vil kunne påvirke hverandre på en slik måte at det ikke vil være nok å bare jobbe med en av disse. De fem nevnte faktorene er skolekultur, skoleledelse, relasjonsbasert klasseledelse, elev – elev – relasjoner og foreldresamarbeid.

3.9.1 Hva sier lovverket om psykososialt miljø

I Norge har alle elever i skolen en lovfestet rett til et godt psykososialt miljø. Denne retten er forankret i Opplæringslovens § 9a-1 og lyder som følger;

«Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring».

I Opplæringsloven slås det ikke bare fast at alle elever har en rett, men det stilles også krav til hvordan en skal jobbe for å oppfylle denne retten. I Opplæringsloven § 9a-3 står det, som tidligere nevnt;

«Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør».

Så kan en spørre seg hva som ligger i det å skulle jobbe aktivt og systematisk for å fremme et godt psykososialt miljø. På nettsidene til Utdanningsdirektoratet kan en finne et rundskriv som utdyper de lovttekster nevnt ovenfor. Der er beskrivelsen slik;

«Paragraf 9a-1 fastsetter at eleven har rett til et psykososialt miljø ”som fremjar helse, trivsel og læring”. Kravet i § 9a-1 må, som nevnt, også suppleres med § 9a-3 første ledd. Dette innebærer at elevens rett er en rett til et psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring hvor eleven opplever trygghet og sosial tilhørighet. Eleven skal ikke utsettes for negativ atferd av typen krenkende ord og handlinger som mobbing, trakassering eller diskriminering. Men elevens rettighet strekker seg lenger enn å verne mot krenkende ord og handlinger som kan ha skadevirkninger. Retten er knyttet til et godt psykososialt miljø og miljøet som faktisk fremmer helse, trivsel og læring. Det psykososiale miljøet skal virke positivt på elevens helse, trivsel og læring, trygghet og sosiale tilhørighet».

I denne veiledningen blir det tydeliggjort at retten til et godt psykososialt miljø er en individuell rett som skal baseres på den enkelte elevs subjektive oppfatning av sin skolehverdag. I tillegg fremheves det at skoleeier har en plikt til å jobbe både systemrettet og individrettet for å skape et læringsmiljø som sørger for at alle elever får oppfylt sin rett til et godt psykososialt miljø.

Det er ofte enklest å jobbe med individrettede tiltak. Da er det ikke like mange som involveres og mengden arbeid, tid og involvering er ofte ikke like stor som i systemrettede tiltak.

Antakelig kan det oppfattes som enklere å evaluere og justere mål og planer ved individrettet arbeid enn ved systemrettet arbeid. Dersom en skal jobbe for å endre noe i en større gruppe, et system, vil både tenkning, arbeidsmåter og ressurser som behøves være ulikt.

I tillegg til Opplæringsloven med forskrifter, er også Læreplanverket for Kunnskapsløftet et av skolens førende dokumenter. Her finner en også forventninger til læringsmiljø. Når

begrepet læringsmiljø brukes i denne oppgaven, ligger det psykososiale miljøet inn under dette.

Læringsmiljø omhandler både det psykososiale og det fysiske miljøet. I den generelle delen av K06, under kapitlet om «det arbeidende mennesket», kommer det også frem tydelige forventninger til lærer og lærers måte å jobbe med elevene på. Her står blant annet at det viktigste læremiddelet en lærer kan ha, er seg selv. Dette begrunnes videre med at lærerne er blant de voksne personer som dagens barn og unge har mest med å gjøre og som derfor må strebe etter å være en som elevene kan stole på. Elever bør oppleve at sine lærere både inspirerer og lærer bort kunnskap, men også at de tilrettelegger for elevene der det er behov for det, at de gir en struktur i hverdagen samt at de legger klare føringer for sine elever. Videre vektlegges det at lærer er en leder for elevenes arbeidsfellesskap. Relasjonen mellom en lærer og sine elever vil kunne ha mye å si for hvordan elevene oppfatter sitt læringsmiljø på skolen. Gode relasjoner mellom lærere og elever er viktig, men det ligger også klare forventninger om at lærere må jobbe for at elevene skal få gode relasjoner seg imellom for å kunne oppnå et godt læringsmiljø.

3.10 Samfunnsansvar og skolens samfunnsoppdrag

De styrende dokumenter for grunnskolen er, som tidligere nevnt, opplæringsloven og læreplanverket. Disse dokumentene skal sørge for at elevene får en utdanning som gjør at de utvikler de menneskelige kvaliteter en trenger i det samfunnet en lever i. Det at elevene skal utvikle en evne til å ta ansvar for eget liv og også evne til å kunne ta medansvar for fellesskapet, blir dermed formålet med opplæringen i skolen. Den generelle delen av læreplanverket innledes med «Opplæringsens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi» (K06 generell del: 2). Og den avsluttes med følgende; «Oppgavene er en allsidig utvikling av evner og egenart: til å handle moralsk, til å skape og virke, til å arbeide sammen og i harmoni med naturen. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet...Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling.» (K06 gen del:22)

I ethvert samfunn finnes det normer, verdier og holdninger som er gjeldende i forhold til hva som er forventet adferd hos det enkelte samfunnets medlemmer. Normer hos mennesker viser seg ofte å være relativt jevnt og likt over tid. Mange av disse holdningene dannes også tidlig i livet. Det kan være vanskelig å endre på holdninger som allerede finnes i et samfunn.

Holdninger til samhandling og adferd sammen med andre er derfor noe som kan følge barn fra de er små til de er elever i grunnskolen og videre ut i voksenlivet.

De siste årene har det vært flere oppslag i media om mobbing. Der har det kommet frem at det er mange elever i norsk skole som ikke opplever å få retten til et godt psykososialt miljø oppfylt. Det vises videre til hvordan dette kan få negative innvirkninger på flere aspekter ved barnas liv, herunder både i skolehverdagen og det sosiale livet. For noen fortsetter dette også etter endt skolegang og de samme negative innvirkningene kommer i forhold til de ulike arenaer en som voksen befinner seg i. Svært mange har engasjert seg i debatten omkring dette temaet, og ytret sine meninger i ulike former for media.

NOU 2015:2 «Å høre til» tar for seg temaet «psykososialt miljø» og har tydelig satt arbeidet med elevers rett til et godt psykososialt miljø på dagsordenen. I denne NOU'en beskrives skolehverdager som preges av utrygghet, lite forutsigbarhet og meningsløshet som en utløsende faktor til diverse problemstillinger for barna. Det kan for eksempel dreie seg om at de skolefaglige prestasjonene går ned, redusert selvfølelse, angstproblematikk, et mindre sosialt nettverk som voksen, vanskeligere for å fungere i arbeidslivet, i tillegg kan det se ut til at barn som mobber har en større tendens til å utføre kriminelle handlinger senere i livet enn barn som ikke mobber.

Ovenfor ble det nevnt at det i et samfunn finnes normer, verdier og holdninger som er gjeldende for de som bor i det aktuelle samfunnet. Noen vil også bruke de samme begrepene som elementer i sin tolkning av begrepet kultur. Nordahl (2010) beskriver flere ulike teorier omkring kulturelle verdier i samfunnet og hvordan skolen er med på å opprettholde disse. Det er på skolen barna tilbringer mesteparten av tiden sin. Videre vises det her til annen teori som forteller at barn og unges forhold til sine jevnaldrende er av stor betydning for utvikling og læring. Nordahl (ibid) påpeker at det dermed kan se ut til at det mellom barn og unge eksisterer andre interesser, verdier og oppfatninger enn de en finner i de voksnes kultur.

Dermed må en jobbe ut fra at barn og unge lever i en kultur som kan være annerledes enn de voksnes kultur. Dersom en skal jobbe med normer, verdier og holdninger, kan det tenkes at

det de voksne ser er noe annet enn det barn og unge ser. Et samarbeid mellom generasjoner vil kunne være nyttig om en skal komme frem til et samfunn sitt syn på hvordan elevers psykososiale miljø er, hvordan en ønsker det skal være og hvordan dette bør jobbes med både i skolen og i samfunnet generelt.

Opplæringslovens § 1- 1 (Lov av 17.juni, 2005) beskriver målene for skolens virksomhet. Disse målene finner en utdypet i den generelle delen av lærerplanen. Det er dermed disse dokumentene som blir utgangspunkt for å si noe om hvilke mål, verdier og retningslinjer som ligger til grunn for arbeid med psykososialt miljø i skolen. Dersom en ser nærmere på innledningen til den generelle delen av læreplanverket for grunnskolen, står det en del om skolens mål, verdier og retningslinjer.

Det første som blir beskrevet er opplæringens mål i forhold til å gi den enkelte elev kunnskap og kompetanse til å ta hand om seg selv og sitt eget liv, samtidig som de skal ha overskudd og vilje til å hjelpe andre. Elever i skolen skal få kunnskaper og holdninger som ikke bare passer med samfunnet slik det er i dag, men som varer livet ut.

Den generelle delen av læreplanen er delt opp i ulike kapitler som omhandler de forskjellige aspektene hos mennesket. Under kommer en kort gjennomgang av noen av de mest sentrale punktene i forhold til innholdet i denne oppgaven.

I kapitlet om «Det meningssøkende mennesket» beskrives det at opplæringen skal bygge på et syn om at alle mennesker er likeverdige, og at individuell egenart skal fremheves. Mennesker skal sees på som moralsk vesen som tar ansvar for egne handlinger og egne valg, og som skal ha evne til å ønske å gjøre det som er rett. Utdanningen skal også trene elevene i å samarbeide med ulike personer og grupper og fremme gjensidig respekt og toleranse.

Når en så går videre til kapitlet om «Det arbeidende menneske» kan en lese om hvordan læring skjer i alle livets situasjoner, og at opplæringa må åpne for å gi elever mulighet til å lære ved å se de praktiske konsekvensene av valg de tar.

Det står at en god lærer er en som inspirerer elevene sine ved å oppmuntre dem, en god lærer sørger for at elevene opplever mestring og gir hyppige tilbakemeldinger på utvikling. Det vektlegges at trygghet er en vesentlig forutsetning for læring.

Et godt arbeidsmiljø for elevene er her beskrevet som et miljø hvor alle tar hensyn til hverandre, at relasjonen mellom lærer og elever er gode, og at relasjonen elevene imellom også er god.

Til slutt i dette kapitlet nevnes det at samkjøringen mellom innsats og samspill lærere imellom er avgjørende for hva kollegiet kan klare å oppnå. Dette stiller krav til skoleledelsen i forhold til å legge for at lærerne skal lykkes i sitt arbeid.

«Det allmendannede mennesket» har kunnskaper om menneske, natur og samfunn. Det har oversikt og perspektiv, det har kunnskaper og modenhet til å møte livet på det praktiske plan, det sosiale plan og det personlige plan. I tillegg har dette mennesket egenskaper og verdier som forenkler samspillet mellom mennesker og bidrar til at mennesker fungerer godt sammen.

Kapitlet om «Det samarbeidende mennesket» innledes av tanken om at ens personlige evner og ens identitet utvikler seg gjennom samspillet med andre. Skolen må ikke bare rette seg mot det faglige innholdet, men også mot de personlige egenskapene en ønsker at elevene skal ha. Også her presiseres det at gode relasjoner mellom elevene og de verdiene som råder i elevkulturen på en skole er en vesentlig del av elevenes læringsmiljø.

Disse utdragene fra Opplæringsloven og læreplanen for grunnskolen viser til at skolen ikke bare skal legge til rette for utdanning, men også danning. Videre er det ikke bare til individets beste, men også til samfunnets beste. Ut fra tolkning av teksten i forbindelse med denne oppgaven, kan dette leses som at disse verdiene er noe som skal gjelde for hele skoleløpet til barn i Norge. Dermed blir det da lagt noen føringer i forhold til både faglig undervisning og også i forhold til hvordan de voksne i skolen møter sine elever samt hvordan de voksne er med på å utvikle gode samhandlingsmønstre hos elevene.

3.11 Kompetansebegrepet i skolen

Lærerens rolle har over tid utviklet seg fra å være en mer direkte «kunnskapsformidler» til å bli en langt mer omfattende rolle. I dagens skole innebærer også lærerrollen en stadig balansegang mellom det å være formidler og det å gi omsorg. En lærer er ikke bare en lærer, men en viktig voksen i barnets utvikling på mange områder. En lærer skal kunne inneha kompetanse på flere ulike områder. Før en går videre med å se på læreres kompetanse, er det viktig å avklare kompetansebegrepet i forhold til innholdet i denne oppgaven.

I OECD sitt arbeid med å finne indikatorer for måling av nøkkelkompetanser, ble det satt sammen en gruppe forskere. Denne gruppa ble kalt DeSeCo. I sin arbeidsprosess utviklet de følgende definisjon på begrepet kompetanse:

«A competence is defined as the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and noncognitive dimensions» (DeSeCo, 2002:8).

Denne definisjonen av kompetansebegrepet ble videre brukt til blant annet forskning på lærerkompetanser som nærmere forklart under.

Kunnskapsdepartementet fikk i 2008 en rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning som gir en beskrivelse av hvilke kompetanser hos læreren som ser ut til å ha størst sammenheng med elevenes læring. Resultatet viser til tre hovedkompetanser hos lærere som er særdeles viktig i forhold til elevenes læringsutbytte. Disse tre finner en beskrevet i Nordenbo (2008:83-85):

- Lærerens kompetanse i forhold til å etablere relasjoner til hver enkelt elev.

«Denne læreren utøver elevstøttende ledelse som fremmer elevaktivering og elevmotivering, som gir eleven mulighet til å oppøve selvstyre, og hvor det tas hensyn til forskjellige elevforutsetninger. Dette øker både det faglige læringsutbyttet i form av f.eks større motivasjon og autonomi. Det gode forholdet mellom lærer og elev er basert på at læreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse for elevene. Synet på elevene er preget av at alle har et potensial for å lære, som individuelt lærende».

- Lærers kompetanse i å lede en større gruppe, hel klasse, ved å være en tydelig leder som etablerer regler og rutiner som elevene lærer seg å forholde seg til.

«Atferdsregler formuleres eksplisitt når undervisningen starter, og gradvis overlates det til elevene å selv formulere regler og å opprettholde dem. Læreren trekker inn elevene i strukturering og valg av aktiviteter i klassen. Læreren sikrer at klassen arbeider på en ordentlig måte, starter timene etter planen og skifter hensiktsmessig mellom de ulike aktivitetene. Læreren utformer en detaljert plan med tanke på å bruke mest mulig tid til undervisning og mindre tid til administrative rutiner. Effektiv undervisning som sikrer sammenheng med tidligere lært stoff og progresjon, fremmer elevenes læring».

- Lærers kompetanse i forhold til fagdidaktikk, både til generell undervisning og til undervisning i de enkelte undervisningsfag.

«Kompetansen forutsetter et høyt faglig nivå som gjennom den faglig kompetente lærers undervisningshandlinger fører til økt elevlæring... I undervisningen manifesterer dette seg bl.a. ved at læreren er i større grad kognitivt utfordrende og oppfordrer til metakognisjon og dekontekstualiserer samtalen».

3.12 Lærerutdanningens rolle

Opplæring er noe, som ifølge Nordahl (2010), innebærer både læreres muligheter og begrensninger når det gjelder læreres samspill med elever i klasserommet. En lærer kan tilføre ny kunnskap og nye erfaringer som fører til positiv vekst på flere områder hos sine elever. Samtidig kan opplæringssituasjoner også medføre blokkering og stagnasjon som fører til at det ikke skjer positiv vekst hos elevene. Ut fra dette kan det tenkes at lærerutdanningen har mye å si i forhold til de enkelte læreres evne til å vurdere om egen væremåte er med på å fremme eller hemme elever i deres faglige, sosiale og personlige læring. Dette vil videre bety at lærere i skolen i dag må inneha flere ulike typer kompetanse for å bidra til å fremme elevens læring.

I Nordenbo (2008) påpekes det at svaret i undersøkelsen de gjorde i forhold til hvilke lærerkompetanser som har mest å si for elevens læring, viser at det er tre basale kompetanser som lærerutdanningen bør bygge på. Disse er relasjonen mellom lærer og elev, lærers evne til å lede klassen samt lærers didaktiske arbeid. Dette innebærer at i tillegg til fagspesifikk kompetanse, er det viktig at lærere også kan noe om sosial kompetanse, klasseledelse og didaktisk kompetanse. Disse funnene støttes også av Hattie (2009). Hans undersøkelse viste at den faktoren som har størst innvirkning på elevens læringsmiljø er relasjonen mellom lærer og elev.

Forfatterne viser videre til at kompetanser er noen indre psykiske strukturer som en enten innehar eller ikke, og som skal trå i kraft under gitte sammenhenger i søken etter løsninger. Altså må målet være å utvikle kompetanser fremfor å kreve at kompetansen skal være der. Lærerutdanningen vil ut fra dette spille en stor rolle i hvordan nye lærere skal utvikle sine kompetanser slik at de i størst mulig grad skal kunne lykkes i det å være lærer.

Som en kan se av funnene ovenfor, er det ikke nok for lærere å bli gode i sitt fag for å kunne sørge for å opprette og å opprettholde et godt læringsmiljø for sine elever. Faglig dyktighet og

kunnskaper i å anvende fagdidaktikk er viktig, men vel så viktig er det som skjer mellom lærer og elev i – og utenfor klasserommet.

4 Tolkning, analyse og funn

Denne delen av oppgaven vil si noe om hvilke konklusjoner som kan trekkes ut fra oppgavens innhold.

Når en skal tolke resultatene av en undersøkelse som er gjort, omhandler det ikke bare det å se på fakta som kommer frem, men også det å kunne vurdere meningsinnholdet i den informasjonen en har samlet inn. Det er viktig å kunne utvikle forståelse for de fenomenene som blir studert i forskningsprosjektet. Videre er det et mål at forskningen skal kunne ansees som troverdig. For at forskning skal kunne sees på som troverdig, er det ifølge Thagaard (2003) noen kriterier for hva som ansees å skape troverdig forskning. Forskeren må kunne gjøre rede for utviklingen av data og må kunne skille mellom informasjon en har fått eller funnet frem til underveis og egne vurderinger av dette. Videre må forskeren sørge for bekreftbarhet i den forstand at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre eller at tolkninger kan vurderes i forhold til betingelsene som tolkningene har sitt utspring fra. Troverdighet kan videre innebære overførbarhet. Her tenkes spesielt det at forståelsen som utvikles gjennom arbeid med et prosjekt, kan være relevant i andre situasjoner eller prosjekter.

4.1 Temaets aktualitet

De siste årene har det vært et stort fokus både på klasseledelse og på psykososialt miljø, særlig mobbing. Det har vært fokus via media, i nasjonal og lokal politikk, og det har vært satsingsområder for å heve kompetanse på disse områdene i skolen. NOU 2015:2 bidro til å rette søkelys mot arbeid med psykososialt miljø og viser at arbeidet på området bare akkurat er påbegynt. Denne rapporten viser til ting som har vært gjort, men enda flere ting som kan og bør gjøres i forhold til temaet.

Når det gjelder DUÅ, er forskningen på programmet i Norge ikke enda ferdigstilt. Det forventes at de første resultatene vil bli offentliggjort høsten 2016. DUÅ er for øvrig nevnt

som et tiltak som skal brukes i skolen i arbeidet med psykososialt miljø¹¹, og derfor ansees temaet for oppgaven å være svært aktuelt.

Det har også vært spørsmål omkring bruken av ulike programmer med samme formål. For eksempel ICDP og Marte Meo (Drugli, 2012). Begge disse er programmer som skal fremme gode relasjoner mellom lærere og elever og samtidig hjelpe lærere til å ha en positiv ledelse av klassen. Disse programmene er ikke manualstyrt i samme grad som lærerprogrammet, og har heller ikke like store krav til gjennomføringen. Forskning på disse to programmene har jeg i denne sammenheng ikke søkt etter, da det har vært DUÅ som er grunnlaget for oppgaven.

4.2 Diskusjon rundt begrepene

Hovedbegrepene i denne oppgaven har vært DUÅ, spesielt lærerprogrammet, og Psykososialt miljø. Begge disse har i utgangspunktet et gitt innhold, men tolkningsmulighetene innenfor begrepet psykososialt miljø kan være en del større. Hva innholdet i et psykososialt miljø er, blir ikke like tydelig som innholdet i DUÅ sitt lærerprogram.

«Incredible Years Teacher Classroom Management» er originaltittelen på det jeg i denne oppgaven har valgt å kalle lærerprogrammet. I oppgaven er tittelen på programmet omtalt som lærerprogrammet. Årsaken til dette er både at det er enklere å bruke og å referere til underveis, men også fordi Webster – Stratton (2005) åpner for det ved utgivelsen av boka på norsk. Lærerprogrammet blir da også et begrep som i større grad åpner forståelsen for hva det er snakk om. Tidligere i oppgaven har det vært snakk om læreres ulike kompetanser, og lærerprogrammet omhandler disse kompetansene.

Psykososialt miljø er på en måte et enkelt begrep, men samtidig et veldig vidt begrep. Enkelt i den form at en raskt oppfatter at det er snakk om elevens miljø. Vidt i den forstand at det er ment å forklare et miljø som fremmer helse, trivsel og læring på individuelt nivå. Det innebærer at det vil være ulikt fra elev til elev hva de oppfatter som et godt psykososialt miljø. Det igjen betyr at skolene ikke kan gjøre det samme for alle elever. Det kan tenkes at det da blir vanskelig å ha gode systemer for hvordan det skal arbeides for at alle elever skal få sin rett til et godt psykososialt miljø oppfylt. I oppgaven har det vært vist til veileder fra Udir,

¹¹ NOU 2015:2 «Å høre til» (:442)

samt NOU 2015:2 for å forsøke å belyse hva som kan ligge i begrepet. For å gi en dekkende nok beskrivelse av psykososialt miljø, er det viktig å se på begge disse to.

4.3 Kritikk mot De utrolige Årene

Som en kan lese i NOU 2015:2, stilles det spørsmål ved programmets overførbarhet mellom USA og Norge på grunn av kulturforskjellene. Måten det jobbes på i skolen i USA er vesentlig ulik slik det gjøres i Norge. Det er likevel ikke måten programmet gjennomføres på som her blir viktig, men grunnprinsippene i programmet. Om en ser på grunnprinsippene i læringspyramiden, vil disse være lik i Norge.

Lærerprogrammet er et manualstyrt program, noe som kan være til stor hjelp for de gruppelederne og lærerne som bruker programmet. Men det er også på grunn av at programmet er manualstyrt at det har blitt rettet kritikk mot lærerprogrammets bruk i norske skoler og barnehager. Denne kritikken fikk mye oppmerksomhet i lokale medier våren 2014. Kritikerne mente at lærerprogrammet hadde fore seg å møte barn med en metode fremfor å se barnet for den personen barnet er. At programmet var så manualstyrt at en ikke kan se forbi manualens innhold. Det at programmet er manualstyrt, kan gi utfordringer i forhold til individuelle tilpasninger. Reid & Webster – Stratton (2001) har tatt høyde for dette ved å beskrive at den største utfordringen ved manualiserte programmer er å tilrettelegge slik at programmet er tilpasset den enkeltes behov. Manualen gir retningslinjer for en strukturert bruk av programmet samt kommer med mange forslag til hvilke aktiviteter og videovignetter som kan passe inn, men styrer ikke direkte innholdet. På bakgrunn av dette, vil kritikken mot lærerprogrammet som sier at programmet er så manualstyrt at en ikke ser barnet, gi en uriktig fremstilling av programmet som helhet.

4.4 Sammenfatning av funn

Lærerprogrammet i DUÅ er et manualbasert program med klare retningslinjer for innhold og gjennomføring. Temaene som tas opp i lærerprogrammet er temaer som løftes frem i arbeid med psykososialt miljø, herunder også innen klasseledelse og læringsmiljø. Lærerprogrammet fører til at lærere jobber sammen innenfor samme rammer, får veiledning og lærer nye

strategier for hvordan håndtere situasjoner som er læringshemmende for elever. Og vel så viktig er det at de får kompetanse på og tilegner seg nye strategier for det som kan være læringsfremmende for eleven.

«Et forskningsspørsmål tar utgangspunkt i nysgjerrighet hos den som forsker» (Thagaard 2003:51). Analysen og drøftingen som kommer i dette kapitlet vil være preget av min subjektive forståelse for DUÅ og psykososialt miljø i forhold til den teorien jeg har valgt å ta med for å belyse oppgavens problemstilling.

I følgende underkapitler vil innholdet i oppgavens del tre analyseres og diskuteres.

4.4.1 Forskningsspørsmål 1

«Hva er DUÅ og hvordan kan lærerprogrammet implementeres i skolen?»

I denne oppgaven har innhold, arbeidsmåter og implementering av DUÅ utgjort en sentral del av teksten. DUÅ er en samlebetegnelse for flere programmer som har som mål å veilede barn, foreldre og ansatte i skoler og barnehager. I denne oppgaven har hovedfokus ligget på lærerprogrammet.

Lærerprogrammet innebærer at lærere går på kurs til sammen seks kursdager i en periode på et halvt til et helt skoleår. Hver kursdag har et eget hovedtema som det skal jobbes med.

Temaene er positive relasjoner, å være en proaktiv voksen, bruke oppmerksomhet og ros på en bevisst måte, bruk av belønning samt det å lære elevene problemløsning. Mellom hver av kursdagene skal lærerne jobbe med temaet, prøve seg frem og de skal få coaching og mellomveiledninger fra gruppelederne. Ved neste kursdag vies det tid til å dra frem suksessfaktorer og hindringer som lærerne har møtt på.

Lærerprogrammet skal kurse lærerne i god klasseledelse.

En av utfordringene kan være å gjøre lokale tilpasninger slik at arbeidet på den enkelte skole følger manualen, men på en måte som passer inn på den aktuelle skolen.

Hattie (2009) peker på at barn må mestre både den sosiale og den faglige arenaen dersom de skal kunne lære og utvikle seg. Lærerprogrammet hjelper lærerne i skolen til å drive med god klasseledelse. Nordahl (2010) understøtter dette ved å beskrive at klasseledelse som innebærer

klare regler, tydelige forventninger og positive relasjoner mellom elever og mellom elever og lærere, vil fremme både faglig og sosial læring.

Tidligere i oppgaven er det nevnt at ulike skoler gjør ting på ulike måter. Selv om DUÅ er et ferdig utviklet program med tilhørende manual og arbeidsmetodikk, er det fortsatt rom for å tilpasse programmet slik at skolene kan gjøre det til sitt eget. På en skole som skal implementere et program som DUÅ, blir det derfor viktig at skoleledelsen ser at de har et behov for å gjøre ting annerledes. Det kan være at de ser en økning i uønsket elevatferd, det kan være at lærerne savner en helhetlig måte å jobbe på eller det kan handle om et ønske om å forsøke å gjøre noe nytt. Kanskje har de elever som ikke opplever å ha oppfylt sin rett til et godt psykososialt miljø.

Å implementere et program som lærerprogrammet krever mye i personalressurser. Det må innvikarere for de lærere som deltar på kurs, samtidig som at de lærerne som følger kursrekka også må få tid til å jobbe med innholdet. Selve programmet er gratis. Det er ikke en selvfølge at en får alle med på laget med en gang. Ledelsen har derfor en viktig rolle i arbeidet før implementering, og selvsagt også i gjennomføringen av programmet. De må, sammen med lærerne, definere skolens mål og behov. Det er dette som vil være grunnlaget for gjennomføringen. Dersom ikke ledelsen er aktivt med og bygger opp om kursingen, innholdet og målet med arbeidet, kan det tenkes at det er vanskeligere å lykkes i implementeringen av lærerprogrammet.

Skoleledelsen legger grunnlaget for vellykket implementering dersom de gjør et grundig forarbeid som nevnt i avsnittet over. Videre må ledelsen være positive til at de ansatte kommer til å mestre det de holder på med, og gi støtte og oppmuntring. Lærerne må være klare over at endring tar tid og kan være krevende. Derfor spiller veiledning og coaching en stor rolle i arbeidet mellom kursdager og for å holde kunnskapen varm etter gjennomført kursing. I en slik prosess er det viktig å trekke frem suksessfaktorer og å finne lærdom i det som ikke gikk like bra. Implementering av lærerprogrammet vil ta tid. Prosessen er todelt. Først kursing, så arbeidet med å omsette ny kunnskap ut i god hverdagspraksis.

4.4.2 Forskningsspørsmål 2

«Hva er kjennetegn på et godt psykososialt miljø?»

Psykososialt miljø har vært et viktig begrep gjennom hele oppgaven. Dog har det ikke hatt like konkret innhold som den delen som omtalte DUÅ. Dette kan være fordi psykososialt miljø er et videre og mer abstrakt begrep.

For å belyse hva som kjennetegner et godt psykososialt miljø, har det i oppgaven blitt tatt utgangspunkt i Veilederen utgitt av Udir og NOU 2015:2. Ut fra disse vil en kunne betegne et godt psykososialt miljø som et miljø der elevens subjektive oppfattelse av å ha det bra på skolen er tilstede. Det psykososiale miljøet på skolen skal bidra til å fremme helse, trivsel og læring. Helse, trivsel og læring er også rimelig vide begreper, men i denne sammenheng avgrenset til å omhandle elevenes fysiske og psykiske helse, om en trives på skolen og har venner / er inkludert i det sosiale miljøet samt om læringsmiljøet i gruppa bidrar til positiv faglig utvikling. Uansett avgrensning her, er det fortsatt elevens subjektive følelse som skal legges til grunn.

I saker der lærer mener at ting går bra, men eleven føler annerledes, er det likevel elevens oppfattelse som skal legge fundamentet for videre arbeid. Veilederen til Udir slår klart fast at en ikke har anledning til å bruke kollektive meninger som mål på psykososialt miljø, og dermed ikke kan konkludere noe om psykososialt miljø ut fra for eksempel elevundersøkelser. Et godt psykososialt miljø betegnes som et miljø der elevene opplever trygghet og sosial tilhørighet, og hvor elevene ikke gruer seg for å måtte gå på skolen.

4.4.3 Forskningsspørsmål 3

«Hvordan kan en bruke DUÅ for å forsterke arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen?»

For å besvare dette forskningsspørsmålet har det i hovedsak vært vektlagt det som står i NOU 2015 : 2, i tillegg til relevant teori på læringsmiljø og klasseledelse. Dette blir i neste steg sett opp mot innholdet i lærerprogrammet.

Det viktigste steget i arbeidet med lærerprogrammet, er å sørge for at lærer skaper en god relasjon til sine elever, til foreldrene og mellom elevene i elevgruppa si.

Positive relasjoner i skolen, løftes frem av både Hattie (2009), Nordahl (2010), Nordenbo (2008) og Drugli (2012). Alle disse finner at positive relasjoner i en klasse fremmer læringsmiljøet og skaper rom for læring og trivsel.

Videre omhandler lærerprogrammet det å være en proaktiv lærer. Dette innebærer at lærere er i forkant, har god innsikt i fagstoffet og gode kunnskaper om hvordan en skal undervise elevgruppa. Det å være en proaktiv lærer handler om å ha god klasseledelse og å skape – og opprettholde et godt læringsmiljø. At de proaktive strategiene lærere tar i bruk er viktige forutsetninger for et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring, kan en også finne støtte for hos alle de samme forskerne som ble nevnt i forrige avsnitt.

Drugli (2012) viser til at god klasseledelse omhandler det å ha en tydelig struktur på skolehverdagen, at de fysiske rammene bidrar til gode forutsetninger for samspill, at det er etablert klare regler, at lærer gir gode beskjeder som elevene forstår og er i stand til å følge, samt at lærer er i stand til å takle negativ atferd.

Å fremme god atferd og å være i stand til å håndtere negativ atferd er også viktige deler av arbeidet i lærerprogrammet. Å fremme god atferd hos elevgruppa handler om det å sørge for å ha gode relasjoner til elevene, at en har tydelige forventninger, at eleven blir anerkjent, at det er rom for den gode samtalen også i hektiske hverdager samt det å bekrefte det som er bra (Nordahl, 2010).

De fleste lærere vil en eller flere ganger i løpet av sin arbeidskarriere oppleve å enten ha enkeltelever, grupper av elever eller hele klasser som utviser forstyrrende atferd eller problematferd. Nordahl (2010) peker videre på at også elever som utviser stor problematferd har enkelte timer eller enkelte lærere hvor ting fungerer bra. Det er derfor viktig at lærere ikke gir elever merkelapper, men er flinkere til å se på omgivelsene.

I lærerprogrammet er det viet mye tid til det som er positivt, det er først en av de siste kursdagene at en beveger seg over på konsekvenser. Det er flere årsaker til dette. Den ene er for å sørge for at relasjonskontoen hos barna er såpass fylt opp at lærer står i posisjon til å kunne bruke konsekvenser ovenfor den enkelte eleven. En annen årsak er at lærer ser mer positivt hos elevene når det er det en venner seg til å se etter. Ved at lærerprogrammet har et eget konsekvenshierarki, sørger en for at det alltid er den konsekvensen som er minst inngripende ovenfor eleven som forsøkes først. Eksempler på konsekvenser som er lite

inngrepene er det å om dirigere elevens fokus eller ha verbale eller non – verbale påminnelser.

Til sist vil det her bli tatt med det å lære elevene problemløsningsstrategier.

Barn kan i mange situasjoner ha en uhensiktsmessig reaksjon på problemer eller utfordringer som oppstår. Eksempler på uhensiktsmessige reaksjoner er gråt, skrik og hyl, sladring, løgner eller annen destruktiv atferd (Webster – Stratton, 2005). Slike reaksjoner kan være med på å forsterke problemene eller utfordringene som elevene møter på. Ofte kan det tenkes at elevene gjør dette fordi de ikke har lært andre og bedre måter å uttrykke seg på i slike situasjoner. Andre ganger kan det tenkes at elevene har lært at ved å reagere på en slik måte, kommer det en bedre løsning (ibid). I lærerprogrammet fokuseres det på å øve med elevene ved bruk av rollespill eller andre gruppeaktiviteter. Elevene skal øve på å se andre mulige løsninger på ulike problemer og utfordringer.

Nordahl (2010) påpeker viktigheten av intersubjektivitet i undervisningen. Han mener at læreren bør være opptatt av å anerkjenne sine elevers perspektiver i undervisningen. I læreprogrammet øver en også på at elever skal øve på å anerkjenne hverandres perspektiver, noe som er tenkt å bidra til bedre samhold og felles problemløsningsstrategier.

4.5 Sammenfatning av funn

Forskerspørsmålene som ble presentert i oppgavens begynnelse lød som følger:

- Hva er DUÅ og hvordan kan DUÅ implementeres i skolen?
- Hva er kjennetegn på et godt psykososialt miljø?
- Hvordan kan en bruke DUÅ for å forsterke arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen?

Dersom en ser over det som er kommet frem i oppgaven mot disse forskningsspørsmålene kan funnene sammenfattes slik som beskrevet under.

Lærerprogrammet er en del av et større program som kalles DUÅ. Dette er et manualbasert program som skal gi lærere kursing i det som regnes som god klasseledelse.

Selv om programmet har en manual som styrer hvordan opplæringen skal skje samt temaer for de ulike kursdagene, er det stort handlingsrom for å gjøre lokale endringer. Dette for at skolene skal kunne designe opplegget slik at de får det de har behov for.

Når en skole tar lærerprogrammet i bruk, står de ikke alene. Alle som er gruppeledere i lærerprogrammet, får veiledning fra mentorer i DUÅ. Gruppelederne går igjen ut og veileder lærere mellom kursdagene samt følger opp i et år etter gjennomført kurs. På denne måten skal en arbeide inn gode rutiner og bli sikker på utføringen av de ulike oppgavene. Programmet krever en del personalressurser slik at ledelsen må være med i både planlegging, gjennomføring og evaluering.

Psykososialt miljø i skolen har et stort nasjonalt fokus. Med NOU 2015:2, viser en at det er et ønske om å jobbe mer med området. Et godt psykososialt miljø skal fremme helse, trivsel og læring. Miljøet skal også vurderes individuelt. Alt arbeid skal planlegges ut fra enkeltelevers subjektive ståsted.

Som vi ser av lovtekster i Opplæringsloven og i veileder fra Utdanningsdirektoratet, er det ikke bare negativ adferd som skal stanses. Den enkelte elev skal altså oppfatte sitt psykososiale miljø på en slik måte at miljøet fremmer elevens helse, trivsel og læring. En kan anta at dette betyr at en ikke skal vente på negative hendelser i en klasse før en jobber med det psykososiale miljøet, men heller gjøre dette i proaktiv forstand. Og det er her arbeidet med klasseledelse, og også implementeringen av et program som for eksempel DUÅ, vil kunne komme inn og være en medvirkende faktor for å oppfylle elevers rett til et godt psykososialt miljø. Et psykososialt miljø som har positiv innvirkning på den enkeltes elevs helse, trivsel og læring.

5 Drøfting

DUÅ er en samlebetegnelse for flere delprogrammer som retter seg mot barn i ulike aldersgrupper. I dette programmet ligger også foreldreveiledning og lærerprogrammet. Målet for arbeidet med DUÅ, og særlig lærerprogrammet som er utgangspunktet for denne oppgaven, er ikke bare å forebygge og redusere problematferd, men også å lære elevene hensiktsmessig atferd.

Programmet tar høyde for at lærere som ikke har god relasjon til elevene, heller ikke vil være i posisjon til å lære elevene slike ferdigheter, og har derfor relasjonsbygging som en sentral del av sitt innhold. Programmet er utviklet i USA. Der har de en helt annen måte å drive skole og undervisning på enn for eksempel her i Norge. Manualen kan dermed sies å være veiledende fremfor styrende. Den viser til rekkefølgen en bør jobbe med det ulike innholdet på, men lar selve formingen av innhold og utvelgelse av oppgaver og arbeidsmåter i hovedsak falle på de aktuelle gruppelederne og lærerne som skal bruke programmet. På denne måten gis det rom for å tilrettelegge og skreddersy det til egne behov på den aktuelle skolen.

I 2002 vedtok Stortinget nye regler i opplæringsloven om elevers rett til et godt psykososialt miljø. De nye reglene løftet frem skolens ansvar for å drive aktiv og systematisk arbeid for å fremme et godt miljø. Det ble også vektlagt at elever skal være delaktige i dette arbeidet (Stortingsmelding 16, 2006 - 2007). Samme året ble også «Manifest mot mobbing»¹² undertegnet av Kommunenes Sentralforbund, Foreldreutvalget for grunnskolen, Utdanningsforbundet og Barneombudet.

Med endringene i lovteksten og Manifest mot mobbing, startet også arbeidet med å styrke det forebyggende tilbudet til barn og unge. I Stortingsmelding 16 er det skissert opp tiltak regjeringen ønsket å igangsette som et ledd i det forebyggende arbeidet rundt barn og unges psykiske helse. Blant disse er det å utvikle strategi for implementering av modeller som sikrer helhetlig tilbud i alle kommuner, utvikle veiledere til lærere som omhandler sosial kompetanse og å forebygge problematferd, samt tilby Olweus programmet mot mobbing og antisosial atferd. I tillegg vises det til at en ønsket å ta i bruk metoder som skulle bidra til å

¹² Manifest mot mobbing – er en tiltaksplan som skal forhindre at barn og unge utsettes for mobbing. Det første manifest mot mobbing gjaldt for perioden 2002 – 2004, men har siden blitt fornyet.

forebygge og behandle alvorlige atferdsproblemer hos barn, som PMT¹³ og MST¹⁴. I tillegg blir DUÅ her nevnt som et forebyggende tiltak. Her på bakgrunn av at det foreløpige forskningssamarbeidet og utprøvingen hadde vist gode resultater, og det var ønskelig å videreutvikle arbeidet for så å kunne innføre programmene som et verktøy innen forebyggende tjenester.

Dette viser at ønsket om å få mer manualstyrte programmer inn som forebyggende arbeid, har vært en satsning i Norge i mange år. Selv om Stortingsmelding 16 er datert i 2002, startet arbeidet med denne enda tidligere. Vi har ikke kommet så veldig mye lengre i 2016. Mye av det som ble introdusert i Stortingsmelding 16, kommer igjen i NOU 2015:2. Også ønsket om å ta i bruk programmer for å jobbe med forebygging og håndtering av atferdsvansker, sosial kompetanse og problemløsning. Her blir DUÅ nevnt som et program med flere delprogrammer som skal bidra til å redusere uønsket atferd og atferdsvansker, samtidig skal det styrke lærer – elevrelasjonen og fremme sosiale ferdigheter.

Et godt psykososialt miljø har som mål at elevene skal ha det godt, at elevene skal kunne være aktører i egen skolehverdag og ha økt fokus på det som er positivt. Lærerprogrammet og DUÅ i sin helhet, har i sitt innhold og sin struktur samme mål for elevene. Slik sett bidrar lærerprogrammet til et strukturert arbeid for å sikre elevers rett til et godt psykososialt miljø.

Med mål om at alle elever i norsk skole skal oppleve å ha et godt psykososialt skolemiljø, har det vært rettet et stort fokus mot området de siste årene. Som det kommer frem av oppgaven, er ikke innholdet i DUÅ nødvendigvis noe nytt og fremmed, men det er heller arbeidsmåten som bringer noe nytt og annerledes ved seg. At lærerprogrammet er manualstyrt kan være både noe positivt og negativt. Positivt i den forstand at det kan bidra til at det blir enklere å bruke programmet slik som det er tenkt brukt, samt at en sikrer at programmet blir brukt på noenlunde lik måte. Negativt i den forstand at noen låser seg til manualen fremfor å bruke den som utgangspunkt for egne tilpasninger, eller at en blir skeptisk til programmets innhold fordi den har en tilhørende manual.

Trenden gjennom de siste års fokus på psykososialt miljø har pekt i retning av at en ønsker forebyggende tiltak som er mer programstyrt. Det kan tenkes at slike tiltak kan være lettere å

¹³ PMT er forkortelse for Parent Management Training, og er en veiledningsmetode som brukes ovenfor foreldre med barn i alderen 4 – 12 år med atferdsproblemer.

¹⁴ MST er forkortelse for Multisystemisk terapi, og er en behandlings – og veiledningsmodell for ungdom med antisosial atferd og for deres foreldre.

planlegge, igangsette og gjennomføre. I tillegg vil det medføre at lærere, på tvers av skoler og kommuner, jobber ut fra samme fokus. Ved et klarere fokus, vil lærere i større grad kunne være tydelige voksne. Tydelige voksne kan føre til større forutsigbarhet hos elever.

I DUÅ er tanken at forutsigbarhet gjør at barna blir tryggere på seg selv, på andre og i møte med ulike situasjoner. Noe som igjen er positivt for relasjonene, læringsmiljøet og elevenes psykososiale miljø. I dagens skole er det mer og mer vanlig at en klasse kan ha mange ulike faglærere. En slik tydelig lærerrolle som det er ønsket både i DUÅ og i litteratur om psykososialt miljø, vil kanskje være vanskelig å få til dersom lærerne ikke jobber samlet mot et felles mål. DUÅ bidrar også til at skolene jobber mer på systemnivå for å forebygge fremfor å håndtere atferd som oppstår underveis hos enkeltelever eller grupper. Akkurat derfor kan det tenkes at et helhetlig arbeid i lærergruppa i stor grad vil kunne bidra til å sikre at elevers rett til et godt psykososialt miljø blir oppfylt.

Selv om det per i dag ikke er kommet resultater av forskning som kan si noe om effekten av lærerprogrammet i norske skoler, finnes det mindre undersøkelser som viser at DUÅ kan ha positiv effekt. Blant annet Hobbel & Drugli (2012) som fant ut at DUÅ hadde effekt på elever med opposisjonell atferdsforstyrrelse. Selv om de fortsatt viste symptomer ved sjekk et år senere, var symptombildet mye mildere enn det var før programmet.

Drugli & Larsson (2006) viser i sitt studie til at det å jobbe med både foreldreprogrammet og programmet for barn samtidig, hadde størst effekt. De så at ting ble bedre på hjemmebane, men fortsatt var ting vanskelig på skolen. Dette mener forfatterne belyser viktigheten av å jobbe for å få på plass gode strategier for å oppnå – og å opprettholde gode resultater for barnet også på skolen.

Dette peker i retning av at DUÅ kan bidra positivt på barn, og at hvis en tar i bruk lærerprogrammet kan det medbringe strategier for at barna skal oppleve at ting går bedre i skoletiden. Men frem til forskningsresultatene fra lærerprogrammet foreligger, kan en ikke si noe sikkert.

6 Oppsummering og avsluttende refleksjon

Denne oppgaven har hatt som mål å se på hvilke muligheter som ligger i DUÅ sitt lærerprogram i forhold til å bidra til at elevers rett til et godt psykososialt miljø blir oppfylt.

Gjennom denne arbeidsprosessen har det blitt tydelig for meg at elementer fra DUÅ og lærerprogrammet allerede i stor grad finnes i norske skoler i dag. Det er elementer som samsvarer med DUÅ i K06, i Stortingsmeldinger og NOU'er. Psykososialt miljø er et stort tema. Alle ser ut til å være enige at det er viktig at alle elever har det godt på skolen, men det kan være store forskjeller i hvordan en tenker å jobbe for å oppnå dette.

Innholdet i lærerprogrammet er veldig likt det en kan finne i forskning og i relevant teori på områdene psykososialt miljø, læringsmiljø og klasseledelse. Det som er ulikt fra lærerprogrammet og det som allerede finnes på området, er at lærerprogrammet kommer med en manual og med en forventning om at de som bruker det, skal legge ned nok tid og ressurser til at en lykkes med arbeidet. Lærere i dag bruker veldig mye tid på det som kan omtales som «brannslukking». Man reagerer i forhold til noe som allerede har hendt. Mon tro hvordan ting ville ha vært dersom en i norske skoler hadde brukt denne tiden på proaktive strategier? Det gjenstår å se hva resultatene av den norske effektstudien blir.

Det bør forskes videre på om – og hvordan lærerprogrammet kan brukes som forebyggende program i forhold til mobbing.

Det jeg har funnet ut er at elevens opplevelse av skolemiljøet bør være grunnlaget for alt arbeid med psykososialt miljø. Altfor ofte hører en at kollektive vurderinger har overstyrt elevenes subjektive oppfattelse. Kanskje bør det også forskes videre på om de skoler som bruker lærerprogrammet har et annet antall enkeltvedtak etter Opplæringslovens §9a enn skoler som ikke bruker programmet.

Det jeg har funnet av kritikk mot programmet, dreier seg i hovedsak om foreldreveiledningsprogrammet og ikke mot lærerprogrammet eller dinosaurskolen. Kritikken som går på at programmet er så manualstyrt at en ikke evner å se forbi manualen, kjenner jeg meg ikke igjen i etter å ha jobbet såpass i dybden med programmet i denne oppgaven. Jeg skjønner kritikken som går på at det stilles spørsmålstegn ved hvordan en skal «oversette» programmet til norsk kultur og en norsk skolehverdag. Men i og med at manualen kommer

med forslag til innhold, står en likevel ganske fritt til å gjøre lokale endringer slik at programmet får størst mulig nytteverdi på hver skole. Det jeg mener å ha funnet, er at lærerprogrammet i DUÅ har stort potensiale for å bidra til å sikre at elevers rett til et godt psykososialt miljø blir ivaretatt. Mest av alt fordi mye av programmets innhold allerede er en del av skolehverdagen, og at det som mangler er den formen for tid, struktur og veiledning som lærerprogrammet krever.

7 Litteraturliste

- Bandura, Albert. (1986). *The explanatory and predictive scope of self – efficacy theory*, Journal of Social and Clinical Psychology, Vol 4, No 3: 359 – 373
- Bandura, A. (1977 b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Befring, Edvard. (1992). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Gjøvik, Det Norske Samlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Brekke, Mary. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I: Brekke, M. *Å begripe teksten*. Kristiansund. Høyskoleforlaget.
- DeSeCo (2002). Definition and Selection of Competences, Theoretical and Conceptual Foundations.
- Drugli, May Britt. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Kleven, Thor Arnfinn red. (2002). *Innføring I pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo, Unipub forlag.
- Gilje, N. og Grimen, H. (2002). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Gran, Thorvald. (2012). *Vitenskap i praksis. Metoder i forskning på harde og sosiale fakta*. Oslo, Abstrakt forlag.

- Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Haugen, Richard red. (2006). *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser I læring og utvikling*. Kristiansand. Høgskoleforlaget.
- Hattie John.(2009). *Visible learning. A Synthesis of over 800 meta – analyses relating to achievement*. New York, Routledge.
- Hobbel, S. & Drugli, M.B. (2013). Symptom changes of oppositional defiant disorder after treatment with the Incredible Years Program. *Nord J Psychiatry*, Vol 67, NO 2-2013:97-103.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. I: Brekke, Mary (red.). *Å begripe teksten*. Kristiansand. Høgskoleforlaget.
- Hutchings et.al. (2013). A randomized controlled trial of the impact of a teacher classroom management program on the classroom behavior of children with and without behavior problems. *Journal of School Psychology*. 51: 571 – 585.
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Kleven, Thor Arnfinn. red. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo, Unipub Forlag.
- Kunnskapsløftet K-06*. (2006). Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, Thomas. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.

- Nordahl, T., Sørli, M-A. Manger T. & Tveit A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagboklaget.
- Nordenbo, S.E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systemisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nøttestad, J. A., & Søndena, E. (2009). Utagering - utfordrende atferd. In J. Eknes & J. A. Løkke (Eds.), *Utviklingshemning og habilitering: innspill til habiliteringsprosessen*: Universitetsforlaget AS Oslo.
- Ogden, Terje. (2012). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Patterson, G. R., et al. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, Castalia.
- Raver et.al (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*. 23:10-26.
- Reinke et al. (2011). The Incredible Years Teacher Classroom Management Training: The Methods and Principles That Support Fidelity of Training Delivery. *School Psychology Review*. Vol.40. No 4: 509 – 529.
- Rønhovde, Lisbeth. (2010). *...Og noen går det trill rundt for! Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Røvik, Kjell Arne (2014), *Trender og translasjoner – Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo, Universitetsforlaget.

Tornes, Kristin (2012). *Evaluering i teori og praksis*. Oslo, Akademika Forlag.

Thagaard, Tove. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen. Fagbokforlaget.

Von Tetzchner, Stephen. (2001). *Utviklingspsykologi. Barne – og ungdomsalderen*. Oslo, Gyldendal Akademisk.

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

7.1 Internettkilder

Incredible Years. Sist besøkt: 21.04.2016.

<http://incredibleyears.com/programs/>

Carlson et al (2011). *The Influence of Group Training in the Incredible Years Teacher Classroom Management Program on Preschool Teachers's Classroom Management Strategies*. Sist besøkt: 20.04.2016.

<http://incredibleyears.com/article/the-influence-of-group-training-in-the-incredible-years-teacher-classroom-management-program-on-preschool-teachers-classroom-management-strategies/>

Drugli, M.B. & Larsson, B. (2006). Children aged 4-8 years treated with parent training and child therapy because of conduct problems: generalisation effects to day – care and school settings. *Eur Child Adolesc Psychiatry*. Sist besøkt: 31.05.2016.

<http://dua.uit.no/wp-content/uploads/2014/02/Drugli-Larsson-2006-Children-aged-4-8-years-treated-with.pdf>

Kotter (2009). *Change Management blog*. Sist besøkt 31.05.2016,

<http://www.change-management-blog.com/2009/07/change-model-3-john-kotters-8-steps-of.html>

Lovdata. LOV 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (opplæringslova)§9a-1. Sist besøkt 13.05.2013

<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html#9a-1>

Lovdata. LOV 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (opplæringslova)§9a-3. Sist besøkt 23.05.2016

<http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-3>

Lovdata. LOV 1998-07-17 nr 61: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (opplæringslova)§1-1. Sist besøkt 23.05.2016

<http://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>

Manifest mot mobbing 2011-2014. Sist besøkt: 12.05.2016.

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Manifestmotmobbing_2012014.pdf

NOU (2015:2). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Sist besøkt: 31.05.2016.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

NOVA rapport (15/2014). Velferdsforskningsinstituttet NOVA. Felles focus. *En studie av skolemiljøprogrammer I norsk skole*. Sist besøkt 30.05.2016.

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2014/Nova_skolemiljo.pdf

Regjeringen. *Veileder til opplæringslova. Psykososialt miljø*. Sist besøkt 15.04.2016.

https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-3/id437839/

Reid, J. og Webster – Stratton, C. (2001). *The incredible years parent, teacher, and child intervention: Targeting multiple areas of risk for a young child with pervasive conduct problems using a flexible, manualized treatment program*. Sist besøkt 25.05.2016.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1077722901800110>

Reinke et al (2013). *Illustrating the Multiple Facets and Levels of Fidelity of Implementation to a Teacher Classroom management Intervention*. Sist besøkt: 20.04.2016.
<http://incredibleyears.com/wp-content/uploads/Illustrating-the-Multiple-Facets-2013.pdf>

Skaar, Viblemo & Skaalvik. (2008). *Se den enkelte. Analyse av elevundersøkelsen 2008*. Oxford Research, Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet. Sist besøkt 10.04.2016.
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Elevundersokelsen_2008.pdf

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen*. Sist besøkt 10.05.2016
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2002-2003-/id196640/?ch=1&q=>

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring. Reduksjon av atferdsproblemer*. Sist besøkt 23.05.2016
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Udir. *Retten til et godt psykososialt miljø. Udir – 2 – 2010*. Sist besøkt 30.05.2016.
<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/laringsmiljo/Udir-2-2010---Retten-til-et-godt-psykososialt-miljo-etter-opplaringsloven-kapittel-9a/>