

Et nytt program for forebygging av atferdsproblemer i skolen

Det er mulig å få til en kraftig reduksjon av atferdsproblemer i skolen ved hjelp av et veiledningsprogram for lærere. Innøving av en autoritativ lederstil, preget av kontroll og varme, er sentralt i dette programmet.

TEKST

Nils Eriksen

PUBLISERT 1. mai 2006

ABSTRACT:

An innovative program for the prevention of behavioural problems at school
International studies have earlier confirmed the existence of serious behavioural problems in Norwegian schools (PISA, 2001, 2004). A possible reason for this is that Norwegian children have grown up in a society that encourages a nondirective and permissive parenting style. This article presents an alternative training supervision program for schoolteachers. While the program is based on an authoritative parenting style, its theoretical rationale is based on a combination of social learning and psychoanalytical theory. Twenty-three first grade teachers and five hundred students participated in this randomised study. Program results show a decrease of about 60 % in unwanted student behaviour. Behaviour change was still evident one year after completion of the program.

EMNER

Atferdsproblemer i skolen

Lærere

Lederstil

Innledning

Internasjonale studier i en rekke ulike land viste at det var mest atferdsproblemer i den norske skolen (Programme for International Student Assessment, PISA, 2004). Hva er grunnen til dette, og hva kan en gjøre for å forebygge utviklingen av atferdsproblemer i den norske skolen? Et nytt program for forebygging av atferdsproblemer i skolen har gjennom en randomisert kontrollert studie vist seg å kunne redusere forekomsten av atferdsproblemer med hele 60 % (Eriksen, 2002). I denne artikkelen vil det teoretiske grunnlaget og eksempler på den praktiske anvendelsen av dette programmet bli beskrevet.

«Forskning viser at en autoritativ lederstil, preget av

bade kontroll og varme, predikerer best resultater av barneoppdragelse i hjem og skole»

Internasjonale undersøkelser i år 2000 over forekomsten av disiplinproblemer blant 265 000 15-åringere fra 32 land viste at det i Norge var nest mest atferdsproblemer blant de landene som deltok (PISA, 2001). Tre år senere ble denne undersøkelsen gjentatt, og da viste resultatene at det i Norge var aller mest atferdsproblemer blant alle de landene som deltok (PISA, 2004). Atferdsproblemer ble i denne undersøkelsen målt ved en elevvurderingsskala i henholdsvis norsk (PISA, 2001) og matematikk (PISA, 2004).

Eksempelvis skulle elevene langs en firedelt skala («Alle timene», «De fleste timene», «Noen timer», «Aldri eller nesten aldri») vurdere hvor ofte følgende skjedde i henholdsvis norsk- og matematikktimene: (1) Elevene hører ikke etter hva læreren sier (2) Det er bråk og uro. Gjennomsnittlig svarte ca. en tredel av de norske 15-åringene at det i de fleste eller alle timene var store disiplinproblemer i klassen (PISA, 2004). Forskjellene mellom de land med henholdsvis mest (Norge) og minst (Japan) disiplinproblemer var dramatiske. For eksempel svarte 40 % av de norske elevene at det i de fleste eller alle timene var bråk og uro. Til sammenligning svarte kun 17 % av de japanske elevene det samme. I tillegg til elevvurderingene ble alle rektorene spurt om i hvilken grad elevenes læring etter deres syn ble hemmet av forstyrrende elever i timene. På dette spørsmålet rapporterte norske rektorer om større problemer enn kollegaene i alle de andre OECD-land som deltok. Eksempelvis svarte hele 71 % av de norske rektorene at læringen hemmes «mye» eller «i noen grad» av forstyrrende elever. Til sammenligning svarte eksempelvis kun 12 % av rektorene i Japan det samme (PISA, 2004). Vi kan derfor konkludere med at det etter elevenes og rektorenes mening er svært mye atferdsproblemer i Norge sammenlignet med andre land.

Hva er grunnene til dette, og hva kan gjøres for å forebygge utviklingen av atferdsproblemer i den norske skolen? Hvordan vil resultatene av dette arbeidet kunne påvirke realiseringen av sentrale ideer og verdier i den norske skolen? Disse spørsmålene vil bli drøftet ut fra min undersøkelse av ca. 500 elever fra 23 klasser og 12 ulike skoler i Oslo (Eriksen, 2002). Min doktoravhandling (Eriksen, 2002) konkluderer med at det er fire viktige grunner til at vi bør forebygge utviklingen av atferdsproblemer i skolen:

- Forskning viser at det er mer effektivt å forebygge enn å behandle atferdsproblemer.
- Atferdsproblemer er uforenlig med læring.
- Tidlig forekomst av atferdsproblemer er knyttet til senere kriminalitet.
- Det å bli utsatt for atferdsproblemer kan føre til psykiske helseproblemer, f.eks. kan mobbing føre til lavt selvbilde og depresjon.

Hva slags atferdsproblemer skal forebygges?

Dersom vi skal forebygge utviklingen av atferdsproblemer, vil det være naturlig å ta utgangspunkt i de problemer lærere selv sier at de opplever. I en omfattende undersøkelse (Ogden, 1998) av 3661 lærere (10 % av lærerne i den norske grunnskolen) ble lærerne bedt om å vurdere hva slags elevproblemer de daglig og ukentlig måtte håndtere i sine respektive klasser. De viktigste resultatene er presentert i Tabell 1.

Tabell 1. Type atferdsproblemer lærere opplever at de daglig må håndtere i 1.-3. klasse og 7.-9. klasse (N = 3661, Ogden, 1998).

	1.-3. KL.	7.-9. KL.
Milde problemer		
1. Snakker utenom tur	62,9 %	53,1 %
2. Forstyrrer eller hindrer medelever	32,9 %	33,7 %
3. Lager unødig bråk på pulten	26,5 %	23,5 %
4. Forlater pulten uten lov	26,3 %	16,1 %
5. Bevisst arbeidsvegning	18,0 %	37,0 %
6. Verbale angrep på andre elever	12,7 %	8,6 %
Alvorlige problemer		
1. Fysisk angrep på andre elever	8,0 %	2,4 %
2. Bannet til lærer	1,4 %	1,5 %
3. Skulker timer	0,3 %	4,7 %
4. Nasking og tyveri	0,1 %	0,1 %
5. Hærverk	0,0 %	0,2 %
6. Fysisk angrep på lærer	0,0 %	0,0 %

En ser av Tabell 1 at det først og fremst er de milde problemene som lærere til daglig opplever som de klart mest belastende. Dessuten utvikler milde problemer seg ofte til mer alvorlige problemer (Elliott, Hamburg & Williams, 1998; White, Moffitt, Earls, Robins & Silva, 1990). Forebygging av atferdsproblemer i skolen må derfor rettes mot de mildere formene for atferdsproblemer. For effektivt å kunne forebygge atferdsproblemer må vi vite hvilke faktorer som påvirker barns atferd på skolen. Ut fra et økologisk perspektiv (Bronfenbrenner, 1977) vil det kunne være en rekke faktorer i og utenfor skolen som påvirker barns atferd på skolen, og disse faktorene befinner seg på

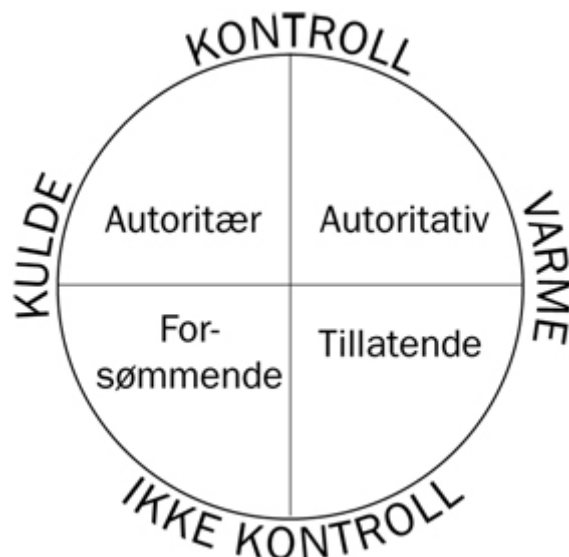
ulike nivåer. For eksempel kan en forstå atferdsproblemer ut fra barnet, familien, klassen, skolen, lover og forskrifter, trekk ved samfunnsutviklingen etc. For en detaljert fremstilling av hvordan de ulike faktorene på ulike nivåer kan være knyttet til atferdsproblemer i skolen, se Eriksen (2002).

Kan lærere forebygge atferdsproblemer?

I denne artikkelen vil jeg beskrive noe av det viktigste *lærere* kan gjøre for å forebygge utviklingen av atferdsproblemer i skolen. Det er mulig å få til en kraftig reduksjon av atferdsproblemer i skolen ved hjelp av et PPT-ledet strukturert opplærings- og veiledningsprogram for lærere (Eriksen, 2002). Viktigheten av å påvirke barnets fysiske (klasserommet og skolegården) og sosiale (foreldre, lærere, medelever) omgivelser istedenfor kun å påvirke barnet direkte, støttes av en rekke studier på området. Eksempelvis har det individrettede programmet «Steg for Steg» i en randomisert kontrollert studie vist seg å ha svært liten effekt, mens det miljørettede programmet til Olweus har vist seg å ha svært stor effekt (Grossman et al., 1997; Olweus, 1992). Tradisjonell individrettet institusjonsbehandling overfor barn og unge med store atferdsproblemer har tilsvarende gitt dårlige resultater, mens miljørettede tiltak som «Parent Management Training» har gitt gode resultater (Kjeldsberg, 1999; Lipsey & Wilson 1993; Patterson, 1982, 1997; Webster-Stratton, 1989, 2000).

Type lederstil

Hva er det så ved læreren/skolen som bidrar til å skape så vidt mye atferdsproblemer i Norge i forhold til andre land? Ett av svarene har etter min mening å gjøre med hva slags type lederstil som hyppig benyttes i den norske skolen. Generelt kan en si at type lederstil utgjør en overordnet filosofi og verdi som vil prege mye av det konkrete innholdet i oppdragelsen av barn og unge. Dette fordi type lederstil bestemmer hva slags maktforhold og hva slags relasjon det skal være mellom lærer og elev. Når vi skal beskrive hvilken lederstil foreldre/lærere benytter, er det i forskningen vanlig å operere med følgende to dimensjoner: Ikke kontroll–kontroll og kulde–varme. Ut fra disse to dimensjonene kan vi grovt snakke om fire ulike typer lederstiler eller oppdragelsesstiler hos henholdsvis lærere og foreldre (se Figur 1).



Figur 1. Beskrivelse av fire ulike lederstiler hos foreldre og lærere.

Forskning viser at en autoritativ lederstil (kontroll og varme) predikerer best resultater av barneoppdragelse i hjem og skole (se f.eks. Baumrind, 1967, 1971; Canter & Canter, 1976; Eriksen, 2002, 2003; Henggeler, Schoenwald, Bourdin, Rowland & Cunningham, 2000; Maccoby & Martins, 1983; Wierson & Forehand, 1994). Bear (1998) konkluderer i en oversiktsartikkel med at forskning viser at effektive lærere kjennetegnes ved en autoritativ lederstil. Den autoritative lederstilen («Den gode far» og «Den gode mor») har jeg derfor lagt til grunn for mitt program for forebygging av atferdsproblemer i skolen (se senere). Den samme lederstilen har Olweus lagt til grunn for sitt antimobbeprogram i skolen (Olweus, 1992).

Tillatende lederstil

I mange klasser i Norge praktiseres en tillatende lederstil (Eriksen, 2003). Den tillatende og ettergivende lederstilen er lettest å få tak i når vi observerer hva læreren gjør når en elev viser uønsket atferd. Den tillatende lærer kan si hva eleven skal gjøre eller ikke gjøre, men følger ikke opp ordene med handling. Dette illustreres i den autentiske filmen «Ungdommens råskap» der lærere kun sier fra med ord (eller overser) at elever ikke må gå ut av klassen, ikke må banne i timen, ikke må sove i timen, ikke må lese ukeblader i timen, etc. Den tillatende ledelsesfilosofien kan ellers observeres i de mange forsøk en nå ser på ungdomstrinnet, der elevene i stor grad overlates til seg selv uten romlig og tidsmessig strukturering. I friminuttet viser den tillatende lederstilen seg i form av at elevene på mange skoler nå ikke lenger må oppholde seg innenfor et visst område slik at de kan bli sett av inspektøren, men kan gå fritt omkring overalt i og utenfor skolegården. I et slikt miljø har inspektørene ikke oversikt over hva som skjer, og derved har de heller ikke muligheter til å gripe raskt inn overfor mobbingen.

Forskning har vist at den tillatende lederstilen fører til atferdsproblemer i skolen og senere til stoff- og alkoholmisbruk (se eksempelvis Baumrind, 1991). Økt tilsyn har

derimot vist seg å virke forebyggende på utviklingen av atferdsproblemer (Patterson, 1981, 1997). En sannsynlig grunn til at så mange lærere likevel praktiserer en tillatende lederstil, henger trolig sammen med at denne lederstilen understøttes av vår generelle oppdragelsesideologi der det ukritisk snakkes bare positivt om medbestemmelse, demokrati, ansvar for egen læring og ikke minst viktigheten av å forhandle med barn («forhandlingsbarna») og unge (modne og umodne) på nesten alle områder av oppdragelsen. Den elevsentrerte «lekepedagogikken» etter reform 97 er også forenlig med en mer tillatende lederstil. Dersom vi skal endre vår oppdragelsesideologi i hjem og skole, blir det viktig å se nærmere på hvorfor vi har basert oss på en slik ideologi i Norge. Dette vil igjen kunne gjøre oss bedre i stand til å forstå hvorfor endring i mange tilfeller kan være så vanskelig å få gjennomført.

Humanistisk ideologi

Den tillatende lederstilen i Norge er ikke et nytt fenomen, men har røtter tilbake til dialogpedagogikken på begynnelsen av 1970-tallet. Dialogpedagogikken var en reaksjon på det som ble beskrevet som en autoritær undertrykkende pedagogikk på 50- og 60-tallet (autoritære lederstil), og gikk ut på å definere forholdet mellom lærer og elev som likeverdig eller symmetrisk (Løvlie, 1984). Den faglige begrunnelsen for dialogpedagogikken var ulike teorier innen humanistiske psykologi. Grovt sett kan en si at pedagogene tok i bruk de teoriene humanistiske psykologer benyttet i individualterapi av voksne og anvendte dem i forhold til oppdragelsen av barn og unge. Rogers klientsentrerte terapi ble til aktiv lytting, Perls gestaltterapi ble til konfluent pedagogikk, og Glassers realitetsterapi ble til involveringspedagogikk.

Den norske lærerutdannelsen etter 1970 har for en stor del vært basert på en humanistisk ideologi (Eriksen, 1997). Ifølge Brophy og Putnam (1979) vil det rådende synet på barneoppdragelse i et samfunn mer enn empirisk forskning kunne virke bestemmende på hva som ansees for å være en god leder i klasserommet. I tillegg vil ulike ideologier ofte være i innbyrdes konkurranse med hverandre (Johnson & Brooks, 1979). Dette vil kunne føre til at lærere ikke tilpasser ideologien til type elever (alder, modenhet), type arbeidsoppgaver (fag, emner) og situasjon (klasse, gruppe, enetime). Første betingelse for å kunne undersøke hvordan en teori virker i praksis er å operasjonalisere teorien. Tabell 2 fremstiller viktige forskjeller mellom to av de sentrale ideologiene for barneoppdragelse i dette århundre, den behavioristiske og humanistiske (Levin & Nolan, 1991).

Tabell 2. Forskjeller mellom behavioristisk og humanistisk ideologi for barneoppdragelse.

BEHAVIORISTISK	HUMANISTISK
Lærer har ansvaret for å kontrollere Elevenes atferd	Elevene har ansvaret for å kontrollere egen atferd

BEHAVIORISTISK**HUMANISTISK**

Dirigerende stil	Ikke-dirigerende stil
Atferdsorientert	Tanke/følelsesorientert
Klasseorientert	Individualistisk orientert
Lærer griper raskt inn ovenfor uønsket atferd	Lærer lar eleven få god tid til selv å korrigere egen uønsket atferd
Lærer bestemmer klassereglene, men elevene kommer med begrunnelser	Elevene bestemmer klassereglene med veiledning fra lærer

Disse to ideologiene blir i pedagogisk teori omtalt som henholdsvis formingspedagogikk (behavioristisk) og vekst-pedagogikk (humanistisk). En sannsynlig forklaring på at en ren vekstpedagogikk fører til atferdsproblemer, er at mange elever ikke har tilstrekkelig indre kontroll over sin atferd. En kan derfor ikke forvente at disse elevene skal kunne ta ansvar for egen atferd og læring. Dersom disse elevene har en lærer som praktiserer en ikke-dirigerende lederstil og som lar elevene ta ansvar for egen atferd og læring, vil de komme til kort både atferdsmessig og faglig. At dette kan være en riktig konklusjon, støttes også av PISA-undersøkelsen (PISA, 2004) som viste at ca. 20 % av norske 15-åringer oppnår laveste eller nest laveste nivå (nivå 0 eller 1) i lesing og matematikk. Elever som befinner seg på de to laveste nivåene, kjennetegnes ved at de ikke har tilegnet seg tilstrekkelige funksjonelle ferdigheter til å greie seg noenlunde selvstendig i samfunnet. I tillegg vil det som regel være mange av disse elevene som for en stor del overtar styringen i klassen. Med andre ord er det ikke den vanlige elev som bestemmer i mange norske klasser, men snarere de tre til fire atferdsvanskelige elevene i klassen. Disse elevene trenger en mer dirigerende lederstil og en lærer som tar ansvaret for å kontrollere deres atferd.

Fra ytre kontroll til indre kontroll

Målet er likevel at spesielt elever med atferdsvansker på sikt, og så langt det er mulig, skal lære å kontrollere egen atferd og å ta ansvar for egen læring. Visjonen er, slik jeg ser det, å internalisere en instans i deres personlighet som reagerer positivt når det gjør noe riktig og negativt når det gjør noe galt. Denne egenskapen er nær beslektet med personlighetstrekket samvittighetsfullhet («conscientiousness») slik dette måles på femfaktortesten på personlighet (Costa & McCrae, 1985). Personer som skårer høyt på «conscientiousness», kan beskrives som samvittighetsfulle, strukturerte, velorganiserte, disiplinerte, nøyaktige, planmessige, presise, ansvarsfulle, punktlige og prinsippfaste (Engvik, 1996). Empiriske undersøkelser har vist en sammenheng mellom samvittighetsfullhet og skoleprestasjoner på hele .70 (Digman, 1989). Tilsvarende finner Barrick og Mount (1991) i en metastudie av sammenhengen mellom personlighet og jobbfungering at personlighetstrekket samvittighetsfullhet korrelerte høyest med

jobbfungering. Disse resultatene viser at personlighetsfaktoren samvittighetsfullhet er av den største betydning for skole og yrkesmessig fungering. På grunn av at enkeltelever og klasser er forskjellige, vil det imidlertid være naturlig å tilpasse ideologi etter type barn, arbeidsoppgaver og situasjon (jamfør situasjonsbestemt ledelse i næringslivet). Det kan også være fruktbart å snakke om grader av forskjeller mellom ulike ideologier og type lederstiler, eksempelvis grader av dirigerende versus ikke-dirigerende oppdragelses- og undervisningsstil. I denne forbindelse vil jeg nevne hva Thor Heyerdahl svarte da han ble spurt om hva slags lederstil han benyttet på sine flåteekspedisjoner. Når det var pent vær, benyttet han en ikke-dirigerende lederstil, men når det var dårlig vær, benyttet han en dirigerende lederstil.

Viktigheten av vitenskapelig forskning

I praksis viser det seg at det kan være vanskelig å bli enige om hva slags ideologi og lederstil en skal legge til grunn for oppdragelsen av barn og unge (Swick, 1977). Det er imidlertid viktig å understreke at ideologier for barneoppdragelse kun har en indirekte påvirkning på barn og unge. Det som virker direkte på barn og unge, er foreldre og læreres oppdragelsespraksis (Patterson, 1982, 1997). Dersom en skal komme videre i forståelsen av hvordan ulike ideologier virker i praksis, må en gjennomføre vitenskapelige studier der en sammenligner effekten av ulike forebyggende programmer på utviklingen av atferdsproblemer hos barn og unge. Dessverre mangeler det god vitenskapelig effektforskning i Norge på dette viktige området. I en nyere rapport fra Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet med tittel: «Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse» konkluderes det med følgende: «Ut fra dette har faggruppa anbefalt ett program for videre bruk i skoleverket uten behov for videre evaluering. Dette programmet er: Olweus program mot mobbing» (Rapport, 2000, s. 93). Med andre ord konkluderer rapporten med at det bare er ett program som fullt ut tilfredsstillende kriteriene for god vitenskapelig forskning og som derfor ble direkte tilrådd satt i verk i den norske skolen.

Jeg skal gi en beskrivelse og begrunnelse for *deler* av mitt eget program for forebygging av atferdsproblemer i skolen (Eriksen, 2002). I denne beskrivelsen vil jeg legge hovedvekten på årsaker, virkninger og løsninger på to av de mest høyfrekvente atferdsproblemene norske lærere sier de opplever i skolen, dvs. prating utenom tur og gåing fra plassen uten tillatelse (Ogden, 1998). Først skal jeg imidlertid gi en kort redegjørelse for metode og design, samt noen av de viktigste resultater fra min doktorgradsstudie.

Redegjørelse for egen undersøkelse

I studien (Eriksen, 2002) deltok 489 førsteklasse elever fra 23 klasser og 12 skoler i Oslo. I forbindelse med påmeldingen til prosjektet ble rektor/lærere orientert om at de, som en del av prosjektet, måtte forplikte seg til å prøve ut en ny metode for forebygging av atferdsproblemer i skolen. Skolene fikk videre beskjed om at den ene halvparten ville få programmet i første klasse, mens den andre halvparten ville få programmet i andre

klasse. Skolene ble så tilfeldig fordelt til en eksperimentgruppe (E-gruppe) og en kontrollgruppe (K-gruppe). Deretter fikk lærerne i eksperimentgruppen et strukturert PPT-ledet opplærings- (fire dagsseminarer) og veiledningsprogram (ti videobaserte veiledninger) som varte i et skoleår (første klasse). Kontrollgruppen fikk ikke noe opplærings- og veiledningsprogram. I andre klasse fikk kontrollgruppen (ventelistekontroll) det PPT-ledede opplærings- og veiledningsprogrammet, mens eksperimentgruppen ikke fikk noe opplærings- og veiledningsprogram. Effekten av programmet ble målt ved hjelp av ytre observasjon, lærervurdering og elev-vurdering. I tillegg foretok alle lærerne og 96 foreldre en kvalitativ vurdering av sentrale sider ved programmet.

Måleinstrumenter

Observasjonene ble fortatt av representanter fra PPT som på forhånd hadde gjennomgått et kurs i skåringsmetodikken. Observasjonsprosedyren (intervallobservasjon) besto i at en for hvert 15 sekunders intervall registrerte forekomsten eller ikke forekomsten av fire kategorier av uønskede atferd. Minimumsskåre per intervall var med andre ord 0 og maksimumsskåre 4. I hver observasjonsperiode ble det foretatt fire observasjoner à en time per klasse. For at observasjonene skulle være mest mulig reliable, krevdes det at hver observatør måtte ha minimum 90 % riktige svar på en videotest som ble administrert rett etter kurset i skåringsmetodikk. Lærervurderingene besto i at klassestyrer skulle vurdere i hvilken grad hver av elevene fulgte eller ikke fulgte sentrale regler for oppførsel i klassen langs en 7-delt skala. Under hvert av de syv trinnene på skalaen sto det angitt en prosent, for eksempel, «en god del» = ca. 50 %, som indikerte i hvor mange prosent av tiden en gitt elev ikke fulgte en gitt regel for oppførsel. Reliabiliteten på lærervurderingsskjemaet ble målt ved at to klassestyrere foretok den samme vurderingen av elevene to ganger med en ukes mellomrom. Resultatene viste en Spermans rho test-retest-reliabilitet på mellom 0,79 og 0,99 på de ulike leddene. Reliabiliteten på lærervurderingsskjemaet vurderes derfor som tilfredsstillende. Elev-vurderingen besto i at hver elev blant annet vurderte henholdsvis egen oppførsel (f.eks. «jeg prater/skravler») og klassens oppførsel (f.eks. «det er bråk/uro») i ulike situasjoner i klassen langs en 5-delt skala. Test-retest-reliabiliteten varierte relativt mye på de ulike leddene, hvilket gjør at det er vanskelig å trekke sikre konklusjoner på bakgrunn av elev-vurderingene alene.

Resultater

De viktigste resultatene av intervensjonen i første klasse var en reduksjon i forekomsten av atferdsproblemer hos elevene i eksperimentgruppen på ca. 60 % (65 % reduksjon på observasjonsdata og 59,1 % reduksjon på lærervurderingsdata). Elevene i kontrollgruppen hadde en liten økning i forekomsten av atferdsproblemer i løpet av første klasse. Etter at lærerne i kontrollgruppen (ventelistekontroll) fikk det PPT-ledede opplærings- og veiledningsprogrammet i andre klasse, ble resultatet en reduksjon i forekomsten av atferdsproblemer hos elevene på mellom 40 og 60 % (64 % reduksjon på

observasjonsdata og 40 % reduksjon på lærervurderingdata). Resultatene i eksperimentgruppen fra første klasse holdt seg på slutten av andre klasse (ett års oppfølging). Prosenttallene det vises til ovenfor, refererer til henholdsvis eksperimentgruppen og kontrollgruppens endringer i forhold til utgangsnivå (relative verdier). De faktiske endringene (absolutte verdier) og de statistiske beregningene som ligger til grunn for resultatene ovenfor er gjengitt i Tabell 3 og Tabell 4 nedenfor. En ser av Tabell 3 og Tabell 4 at det er mer atferdsproblemer i eksperimentgruppen enn i kontrollgruppen under baseline. Den viktigste grunnen til dette var at det i eksperimentgruppen under baseline var tre klasser med spesielt mye atferdsproblemer. De statistiske analysene som ligger til grunn for resultatene i Tabell 3 og Tabell 4 har blitt foretatt ved hjelp av statistikkprogrammet SPSS. For å undersøke om endringene i forekomsten av uønsket atferd var annerledes i eksperimentgruppen enn i kontrollgruppen i løpet av første klasse, er det benyttet toveis variansanalyse for repeterte målinger, og for å undersøke om endringene i forekomsten av uønsket atferd var annerledes i kontrollgruppen enn i eksperimentgruppen i løpet av andre klasse er det på tilsvarende vis benyttet toveis variansanalyse for repeterte målinger. Med andre ord er det foretatt to uavhengige analyser for henholdsvis første klasse (E-gruppen intervensjon) og andre klasse (K-gruppen intervensjon).

Tabell 3. Gjennomsnittlig forekomst av uønsket atferd per 15 sekunders intervall i eksperimentgruppen og kontrollgruppen under baseline, på slutten av første klasse og på slutten av andre klasse (1. kl: N = 22, 2. kl: N = 21).

	BASELINE	SLUTTEN AV 1. KLASSE	SLUTTEN AV 2. KLASSE
E-gruppen	0,93	0,33*	0,29
K-gruppen	0,61	0,72	0,26 (*)

1 kl: (F(1,20) = 12,62, p < .01). 2 kl: (F(1,19) = 3,93, p = .06)

Tabell 4. Forekomsten av uønsket atferd i eksperimentgruppen og kontrollgruppen under baseline, på slutten av første klasse og på slutten av andre klasse basert på lærervurdering (1 kl: N = 489, 2 kl: N = 443).

	BASELINE	SLUTTEN AV 1. KLASSE	SLUTTEN AV 2. KLASSE
E-gruppen	2,62 (19,3 %)	1,79 (7,9 %)*	1,83 (8,3 %)
K-gruppen	2,10 (11,5 %)	2,15 (12,3 %)	1,73 (7,3 %)*

1 kl: (F(1,487) = 53,08, p < .001). 2 kl: (F(1,441) = 21,67, p < .001)

Programmet hadde videre en effekt på elever med store atferdsproblemer. Definisjonen på at en elev hadde store atferdsproblemer, var at han/hun ifølge klassestyrerens vurdering (lærervurderingsskalaen) viste atferdsproblemer i over 50 % av tiden. I første klasse førte programmet til 46 færre elever med store atferdsproblemer i eksperimentgruppen, mens tilsvarende tall for kontrollgruppen var 17. I kontrollgruppen fikk ellers 14 elever som ikke hadde store atferdsproblemer under baseline, store atferdsproblemer i løpet av første klasse. Tilsvarende tall for eksperimentgruppen var 3. Statistiske beregninger (Pearson Chi-kvadrat test) viste at endringene i antall elever med store atferdsproblemer i løpet av første klasse var signifikant forskjellig i eksperimentgruppen og kontrollgruppen ($\chi^2 = (1, N = 80) = 15,04, p < .001$). Ifølge lærervurderingene førte programmet også til at elevene konsentrerte seg bedre om undervisningen og viste mindre fysisk aggresjon i friminuttet. Det var en tendens til at elevene i eksperimentgruppen rapporterte høyere trivsel og bedre sosial fungering enn elevene i kontrollgruppen, men forskjellene var her ikke statistisk signifikante. For en diskusjon av metodiske sider ved undersøkelsen se Eriksen (2002). I en oppsummering konkluderes det med at det ikke kan reises alvorlige metodiske innvendinger mot undersøkelsen (Eriksen, 2002, s. 233).

«Elever som snakker utenom tur, er det største atferdsproblemet norske lærere svarer at de opplever daglig i skolen»

I det følgende skal jeg beskrive det teoretiske rasjonale for programmet og gi eksempler på den praktiske anvendelsen av programmet overfor to av de mest vanlige atferdsproblemene lærere opplever i skolen (Ogden, 1998).

Teoretisk rasjonale for intervensjonen

Ut fra hva tidligere forskning har vist med hensyn til virksomme faktorer, ble to sentrale prinsipper lagt til grunn: Intervensjonen måtte gå over relativt lang tid (ett år), og den måtte være nær knyttet til lærernes arbeidssituasjon (Tremblay, LeMarquand & Vitaro, 1999). Veiledningen var derfor basert på videoopptak fra klasserommet. Forskning viser som nevnt at en autoritativ lederstil (ikke autoritær) predikerer best resultater av barneoppdragelse (Eriksen, 2003). Den autoritative lederstilen, varme og kontroll, ble derfor lagt til grunn for opplærings- og veiledningsprogrammet. Målet med intervensjonene var samtidig å utvikle læreren kognitivt og emosjonelt slik at han/hun ble best mulig i stand til å styre klassen på en hensiktsmessig måte. Utviklingen av læreren kognitivt var hovedsakelig basert på sosial læringsteori, mens utviklingen av lærerne emosjonelt hovedsakelig var basert på psykoanalytisk teori. Jeg baserte meg altså på to ulike teorier anvendt på to ulike områder.

Det har tidligere ikke vært utført vitenskapelige undersøkelser der en har kombinert sosial læringsteori og psykoanalytisk teori i arbeid med å forebygge atferdsproblemer i skolen. En overordnet ide var ellers å forsøke å finne den beste kombinasjon av teori og empiri som ville virke maksimalt forebyggende på utviklingen av atferdsproblemer i skolen. En slik pragmatisk tilnærming (teknisk eklektisisme) blir av Aarø (1996) kalt for en orkestrering av tiltak, og er mye brukt som rasjonale for utarbeidelsen av nye forebyggende programmer.

Autoritativ lederstil

Den autoritative lederstilen understreker viktigheten av at makten skal ligge hos foreldre og lærere. De skal ha myndighet til å bestemme hva som skal være tillatt og ikke tillatt av regler og rutiner, slik at de langsiktige målene for barna kan bli realisert. Måten kontrollen utøves på i den autoritative lederstilen, skiller seg klart fra måten kontrollen utøves på i den autoritære lederstilen. Kontrollen i den autoritative lederstilen utøves på en rolig, fast, bestemt og saksrettet måte, mens kontrollen i den autoritære lederstilen utøves på en sint, aggressiv, skiftende og personrettet måte. Den autoritative lederstilen innebærer at det hele tiden er kjærlighet og varme bak grensesettingen. Derfor vil denne lederstilen være særdeles godt egnet til å skape en positiv relasjon mellom lærer og elev og foreldre og barn. På samme måte som en i psykoterapi har vist at relasjonen mellom terapeut og pasient (særlig pasientens opplevelse av relasjonen) er særdeles viktig for resultatet av behandlingen, er relasjonen mellom lærer og elev særdeles viktig for resultatet av oppdragelsen (Hubble, Duncan & Miller, 1999). «Elevene oppfører seg positivt fordi de liker læreren». Den positive relasjonen mellom lærer og elev oppnås imidlertid i en del tilfeller først etter en lang prosess der læreren hele tiden har kommunisert en holdning som går ut på følgende: «Jeg bryr meg så mye om deg at jeg ikke tillater at du slåss i friminuttet». «Jeg bryr meg så mye om deg at jeg ikke tillater at du går fra plassen uten tillatelse».

Sosial læringsteori

Det er selvsagt naivt å tro at løsningen på atferdsproblemer i skolen kun er at foreldre og lærere får muligheter til å lære å utvikle autoritativ lederstil. For å kunne forebygge atferdsproblemer i skolen må lærere i tillegg sette i verk en rekke proaktive og reaktive strategier. I følge Gettinger (1988) er den proaktive tilnærmingen kjennetegnet ved følgende tre prinsipper:

- Læreren må identifisere de situasjonene der atferdsproblemer hyppigst forekommer, og legge planer for å forhindre at atferdsproblemene forekommer i disse situasjonene.
- Læreren må integrere de beste metodene innen ledelsesaspektet (god orden og disiplin) og undervisningsaspektet (formidling av kunnskaper og ferdigheter).
- Læreren må først og fremst rette oppmerksomheten på *klassen* istedenfor på enkeltindividet.

Utfordringen er å tilrettelegge det fysiske og sosiale miljøet slik at det virker maksimalt forebyggende på utviklingen av atferdsproblemer hos elevene (proaktiv strategi). I tillegg må skolen ha et reaksjonsmønster overfor positiv og negativ elevatferd som er slik at det virker maksimalt forebyggende på utviklingen av atferdsproblemer hos elevene (reaktiv strategi). Den teorien som etter min mening er best egnet til å integrere en proaktiv og reaktiv strategi, er sosial læringsteori. Ut fra sosial læringsteori kan proaktive strategier betraktes som foranledninger (S^D) for elevatferd, og reaktive strategier som konsekvenser (S^R) av elevatferd. Utfordringen for den praktisk rettede forskningen er å *anvende* sosial læringsteori i utarbeidelsen av konkrete forebyggende tiltak i klasserommet og skolegården. Deretter må en undersøke om disse tiltakene faktisk virker forebyggende, ved hjelp av randomiserte kontrollerte studier.

Psykoanalytisk teori

En stor mangel ved mange tidligere programmer er etter min mening at de i for liten grad har tatt hensyn til de emosjonelle og personlighetsmessige problemer mange lærere opplever, kanskje spesielt i forbindelse med grensesetting av elever. Dette er parallelt til mange av de problemer foreldre opplever i forbindelse med oppdragelsen av sine barn. Erfaringen viser med all tydelighet at det ikke er nok kun å vite hva som er riktig å gjøre for at en i praksis også skal *gjøre* det som er riktig. Etter min mening er begreper hentet fra psykoanalytisk teori godt egnet til å forstå mange av de emosjonelle og personlighetsmessige problemer lærere ofte kan oppleve i forbindelse med forebygging av atferdsproblemer i egen klasse. En sentral premiss innen psykoanalytisk teori er at nåværende fungering henger sammen med fortidas fungering. Dersom vi skal forstå læreratferd i dybden, må vi ta i betraktning lærerens egen barndomserfaring. Begreper som er særlig egnet til å forstå sammenhengen mellom vår tidlige fungering og vår nåværende fungering, er begrepene overføring, motoverføring, egostyrke, regresjon og fiksering (Killingmo, 1980, 1989). Et sentralt spørsmål er hvorvidt det er mulig gjennom undervisning å gi lærerne en tilstrekkelig forståelse for disse begrepene, slik at de kan få en dypere innsikt i egne emosjonelle og personlighetsmessige problemer i forbindelse med grensesetting overfor elevene.

Eksempel på anvendelse av sosial læringsteori og psykoanalytisk teori

Lærerne fikk på seminarene en innføring i viktige begrepene i sosial læringsteori (S^D - O - S^R) og psykoanalytisk teori (overføring, motoverføring, fiksering og regresjon). Deretter fikk lærerne presentert en rekke situasjoner på henholdsvis hensiktsmessig (1a og 2a) og uhensiktsmessig (1b og 2b) læreratferd. Hva som var adekvat læreratferd, var basert på en «gjennomsnittsanalyse» (atferdsanalyse) av hva som for de aller fleste elevene ville føre til henholdsvis en positiv utvikling eller en negativ utvikling. For hver situasjon fikk lærerne i oppgave å gi en teoretisk begrunnelse ut fra sosial læringsteori for hvorfor den ene lærer-atferden var hensiktsmessig og den andre læreratferden var uhensiktsmessig. I tillegg fikk lærerne i oppgave å vurdere hvilke konsekvenser en gal læreratferd ville kunne få for atferdsutviklingen til hele klassen på lengre sikt. Vanlige følelsesmessige problemer med å praktisere adekvat læreratferd ble satt i sammenheng

med hvordan læreren selv var blitt oppdratt av egne foreldre. I tillegg ble det ved hjelp av kasusillustrasjoner redegjort for hvordan denne tidlige erfaringen kunne resultere i motstand mot å endre læreratferd. Denne motstanden vil ofte i nåtiden vise seg i form av at læreren vil kunne komme med en rekke mer eller mindre gode begrunnelser (rasjonalisering) for hvorfor han/hun vil fortsette å praktisere den samme uhensiktsmessige læreratferd. Mellom dagsseminarene (opplæringsdelen) og veiledningen fikk lærerne så i oppgave å praktisere en hensiktsmessig læreratferd i de ulike situasjonene. Lærernes praksis i klasserommet ble tatt opp på video og vist på det neste veiledningsmøte. Jeg skal nå gi to eksempler som illustrer arbeidsmetoden. Det første eksemplet er hentet fra en lyttesituasjon (se Tabell 5), og det andre eksemplet er hentet fra en arbeidssituasjon (se Tabell 6).

«Utviklingen av læreren kognitivt var basert på sosial læringsteori, mens utviklingen av læreren emosjonelt var basert på psykoanalytisk teori»

Tabell 5. Atferdsanalyse av en hensiktsmessig (1a) og en uhensiktsmessig (1b) læreratferd i en lyttesituasjon.

	s^D	o	s^R
1. Lyttesituasjon			
<i>Hjelpeinstruks:</i> «Jeg spør bare de som sitter i ro og rekker opp hånda»			
1a. Lyttesituasjon	Elev A rekker opp hånda og venter til han blir spurt		Elev A får svare når han blir spurt
1b. Lyttesituasjon	Elev B rekker ikke opp hånda, men svarer allikevel		Elev B får respons av lærer

Tabell 6. Atferdsanalyse av en hensiktsmessig (2a) og en uhensiktsmessig (2b) læreratferd i en arbeidssituasjon.

	s^D	o	s^R
2. Arbeidssituasjon			

Hjelpeinstruks:

«Husk at ingen har lov å gå fra plassen sin uten tillatelse og at dere må rekke opp hånda hvis dere trenger hjelp»

2a. Arbeidssituasjonen	En elev går bort til en medelev og begynner med utenomsnakk	Lærer gir med en gang eleven beskjed om å sette seg tilbake på plassen sin
2b. Arbeidssituasjonen	En elev går bort til en medelev og begynner med utenomsnakk	Lærer overser eleven

Eksempel 1 (lyttesituasjon)

Før lyttesituasjonen begynner, gir læreren elevene denne hjelpeinstruksen: «Jeg spør bare de som sitter i ro og rekker opp hånda». Mye av yngre barns atferd er å betrakte som utløsende atferd (impulsiv/spontan) og ikke instrumentell atferd (styrt av konsekvensene). Lærerens hjelpeinstruks er derfor et viktig forebyggende tiltak overfor spesielt yngre barn. Den faglige begrunnelsen for at læreratferd 1a er hensiktsmessig, er at denne læreren gir positiv forsterkning (oppmerksomhet) på ønsket elevatferd. Grunnen til at læreratferd 1b er uhensiktsmessig, er at denne læreren gir positiv forsterkning (oppmerksomhet) på uønsket elevatferd. Dersom lærer 1b fortsetter å gi positiv forsterkning på uønsket elevatferd (lar eleven få oppmerksomhet selv om han/hun ikke rekker opp hånda), vil eleven fortsette å svare uten å rekke opp hånda («snik i køen-atferd»). Dette gjelder også dersom lærer 1b bare av og til (partiell forsterkning) gir eleven oppmerksomhet på uønsket atferd. Det som imidlertid i tillegg raskt vil skje i klassen til lærer 1b, er at gradvis flere elever begynner å svare uten å rekke opp hånda. Grunnen til dette er at medelever raskt vil imitere elevatferd (svare uten å rekke opp hånda) som fører til positiv forsterkning (modellæring). Dette gjelder særlig i situasjoner der det er stor konkurranse om lærerens oppmerksomhet. Resultatet blir derfor at lærer 1b får en rekke elever som snakker i munnen på hverandre. Dette problemet (snakke utenom tur) er for øvrig det største atferdsproblemet norske lærere svarer at de opplever daglig i skolen (Ogden, 1998).

Spørsmålet blir derfor hva lærer 1b skal gjøre når en elev svarer uten å rekke opp hånda. På seminarene finner lærerne raskt ut at lærer 1b skal overse (snu ryggen til) eleven som svarer uten å rekke opp hånda. Like viktig som å overse eleven når han/hun svarer uten å rekke opp hånda, er å gi eleven oppmerksomhet når han/hun sitter i ro og rekker opp hånda. Mange lærerne vet med andre ord teoretisk hva de skal gjøre i denne situasjonen, men kan ha vansker med å omsette teorien i praksis. På seminarene går jeg inn på mulige følelsesmessige grunner til at lærer 1b ikke endrer praksis og systematisk overser eleven når han/hun svarer uten å rekke opp hånda. Jeg begynner med å spørre

lærerne hva de selv tror de vil føle dersom en elev blir veldig lei seg når han/hun blir oversett av læreren. Ved hjelp av korte rollespill får de også oppleve hvordan det kjennes når en annen lærer spiller en elev som blir fryktelig lei seg når læreren overser han eller henne.

Resultatet blir som regel at de fleste lærere får mer eller mindre dårlig samvittighet. Skyldfølelse er en sterkt negativ følelse som de fleste raskt vil ønske å fjerne. Samtidig kan en i fremtiden forsøke å unngå de handlinger (overse eleven) som førte til at en fikk dårlig samvittighet. Hvordan lærere takler egne negative følelser, kan derfor raskt komme i konflikt med en riktig behandling av elevene. Når læreren skal overse en elev som svarer uten å rekke opp hånda, vil eleven for øvrig ofte på kort sikt bli verre (svarer oftere uten å rekke opp hånda) før han/hun blir bedre (jamfør ekstinksjonskurven). De følelsesmessige belastninger læreren utsettes for i en slik overgangsfase, kan derfor bli store. For å takle egne negative følelser må læreren bli seg bevisst hvilke følelser som blir aktivert i han/henne. Hvis ikke vil lærerens atferd kunne bli styrt av ubevisste følelser og motiver som i mange tilfeller kan være ervervet i egen barndom. For at lærerne på seminaret best mulig skulle forstå slike sammenhenger, presenterte jeg kasus (noe omarbeidet) fra min tidligere praksis.

Kasus 1

En tidligere lærer jeg arbeidet med, hadde en mor som på ulike måter hadde vekket sterk skyldfølelse hos henne hver gang hun som barn ikke gjorde det moren bad henne om å gjøre. For eksempel kunne mor typisk si: «Dette er takken for alt jeg har gjort for deg (ser lidende ut i ansiktet), og så vil du ikke gjøre dette for meg engang». Resultatet ble at hun nesten alltid gjorde det moren bad henne om å gjøre. Det ubevisste motivet for å gjøre som mor sa, var et forsvar mot å oppleve egen skyldfølelse. Sammenhengen mellom hvordan lærerens egen oppdragelse i fortida ubevisst hadde påvirket hennes fungering i forhold til elever/klassen i nåtida, ble forklart ved hjelp av begrepet overføring. Læreren reagerer ubevisst på eleven i nåtida «som om» det var hennes egen mor i fortida.

Ubevisst repeterte læreren gang etter gang den samme gale læreratferden. I tillegg kom hun med en rekke gode begrunnelser (rasjonaliseringer) for hvorfor hun mente det er riktig å fortsette å praktisere den samme læreratferden. Etter at denne læreren fikk intellektuell og emosjonell innsikt i hvordan hun selv hadde blitt oppdratt som barn, forstod hun hvorfor hun hadde vært ettergivende og i tillegg brukt rasjonalisering som begrunnelse for sin ettergivende oppdragelse. Denne erkjennelsen førte til at læreren konsekvent turde å overse elevene når de svarte uten å rekke opp hånda. Læreren var på forhånd forberedt på at dette ville kunne reaktivere sterke negative følelser, spesielt skyldfølelse fra egen barndom, og at det ville være en smertefull prosess. En bieffekt av at læreren tok kontroll over elevenes atferd, var at det ble en dypere kontakt mellom lærer og elev. Etter presentasjonen av kasuset fikk lærerne på seminaret en oppgave der de i gruppe skulle reflektere over hvordan deres egen oppdragelse i fortida kunne tenkes å påvirke deres egen oppdragelse av elevene i lyttesituasjonene i nåtida.

Eksempel 2 (arbeidssituasjon)

Som i det første eksemplet gir læreren *før* arbeidssituasjonen elevene en hjelpeinstruks: «Husk at ingen har lov å gå fra plassen sin uten tillatelse, og at dere må rekke opp hånda hvis dere trenger hjelp». Begrunnelsen er den samme som i eksempel 1, at mye atferd hos yngre barn er utløsende atferd (under stimuluskontroll) og ikke instrumentell atferd (under kontroll av konsekvensene). Jeg spør så lærerne på seminaret hvorfor læreratferd 2a er hensiktsmessig, og hvorfor læreratferd 2b er uhensiktsmessig. Mange lærere har problemer med å komme med en faglig begrunnelse. Dette tror jeg skyldes at mange har lært en generell regel om at det er riktig å overse uønsket elevatferd (gå fra plassen uten tillatelse) og heller gi oppmerksomhet på ønsket elevatferd. Dersom en anvender slike generelle regler uten en teoretisk analyse av de ulike situasjonene, vil en i mange situasjoner kunne foreta en uhensiktsmessig behandling av elevene.

Den faglige begrunnelsen for at lærer-atferd 2b er uhensiktsmessig, er at den uønskede elevatferden i dette eksemplet blir positivt forsterket av medelevens oppmerksomhet og ikke av lærerens oppmerksomhet. Dersom lærer 2b fortsetter å overse denne uønskede elevatferden, vil eleven fortsette å gå fra plassen uten tillatelse. I tillegg vil gradvis flere elever i klassen begynne å gå fra plassen uten tillatelse. Grunnen til dette er at medelever raskt vil imitere elevatferd som fører til positiv forsterkning, det vil si medelevens oppmerksomhet. Dette gjelder særlig i situasjoner der elevene opplever arbeidsoppgavene som vanskelige eller kjedelige. Problemet med at elevene går fra plassen uten tillatelse, er som nevnt i Tabell 1 ett av de mest vanlige atferdsproblemene norske lærere opplever i dagens skole (Ogden, 1998).

Spørsmålet blir derfor hva lærer 2b skal gjøre når en elev går fra plassen uten tillatelse. På seminarene finner lærerne ut at lærer 2b raskt skal gi beskjed om at eleven skal sette seg på plassen sin. Beskjeden bør vanligvis gis så diskret som mulig og fortrinnsvis ikke-verbalt, for eksempel ved blikkontakt, hode- eller håndbevegelse, eventuelt ved at læreren går ned mot eleven. Dette for å forhindre at eleven får følelsen av å bli hengt ut av læreren i medelevers nærvær. Forskingen til blant andre O'Leary, Kaufman, Kass og Drabman (1970) har vist at irrettesettelse i medelevers nærvær ofte fører til mer atferdsproblemer. Dersom eleven ikke samarbeider og setter seg tilbake på plassen sin innen ca. ti sekunder, tilrår jeg at læreren skal gå ned til eleven, få blikkontakt og rolig, fast og bestemt si at eleven kan velge om han/hun ville sette seg tilbake på plassen sin selv eller velge at læreren skal leie eleven tilbake på plassen sin. Like viktig som raskt å gi beskjed til eleven om at han/hun må sette seg tilbake på stolen sin, er å gi oppmerksomhet når eleven sitter i ro og rekker opp hånda.

Tiltak som tar sikte på å endre medelevers reaksjon på den uønskede elevatferden kan her være en nyttig drahjelp for læreren. Lærerne fikk derfor i oppgave å trene klassen på å be en medelev om å sette seg tilbake på plassen sin. Læreren fortalte klassen i egne særtreningsøkter at alle må hjelpe hverandre til å følge klassereglene, og at den beste hjelpen en medelev som går fra plassen uten tillatelse kan få, er at klassen ber han eller henne om å sette seg tilbake på plassen sin. Deretter viser to positive elever hvordan dette kan gjøres helt konkret (modelløring). To pulter står foran i klassen, og elev A får i

oppgave å be elev B om å sette seg tilbake på stolen sin (praktisk del). Deretter får to nye elever den samme oppgaven, slik at klassen får se flere eksempler på hvordan dette kan gjøres. Under treningen understreker læreren viktigheten av at elevene tar i bruk voksendelen av sin personlighet (jamfør transaksjonsanalyse, se f.eks. Jongeward & Seyer, 1979), slik at ikke treningen utarter til å bli lek (barnedelen). Særtreningen følges opp ved at elevene får i oppgave å praktisere det de har lært, i naturlige fremtidige arbeidssituasjoner. Elever som er flinke og følger opp dette i praksis, får beskjed av læreren om at læreren setter pris på at elevene hjelper hverandre til å følge opp klassereglene.

På samme måte som i eksempel 1 kommer jeg inn på mulige følelsesmessige grunner til at mange lærere ikke endrer praksis og gir beskjed om at medeleven skal sette seg tilbake på plassen sin. Temaet er hva læreren selv føler når eksempelvis en elev nekter å sette seg tilbake på plassen sin. Jeg sier så at jeg har erfart at de fleste lærere vil kunne oppleve følelsesmessige problemer i denne situasjonen, men at intensiteten og varigheten av følelsene som aktiveres vil variere mye. I tillegg vil det være store forskjeller i hvilken grad lærere er bevisst eller ikke bevisst på hva slags følelser som påvirker en. De følelser som aktiveres hos lærere i denne situasjonen, ble så satt i sammenheng med hvordan læreren selv var blitt oppdratt av egne foreldre.

Kasus 2

Et eksempel på kasus jeg presenterte for lærerne på seminaret, var en lærer som i sin barndom hadde hatt en meget streng far som reagerte med sinne hver gang hun ikke gjorde som han sa. Hun husket det irriterte ansiktsuttrykket, den sinte stemmen og pekefingeren opp i ansiktet. Resultatet ble at hun nesten alltid gjorde som far sa. Det ubevisste motivet for å gjøre som far sa, var et forsvar mot å oppleve aggresjon. Jeg antydte derfor at læreren som følge av denne oppdragelsen vil kunne ha et ubevisst motiv om å unngå å komme i situasjoner der elever kan komme til å bli sinte. Dette gjelder særlig dominerende elever (jf. symbolsk likhet med foreldre) i krav- og nektelsesituasjoner.

Læreren reagerer ubevisst på eleven i nåtida «som om» eleven var hennes far i fortida (overføring). Dersom læreren skulle forsøke å være fast og bestemt og eventuelt også måtte leie eleven på plass, vil hun kunne oppleve dette som et overgrep mot eleven. Grunnen til dette er at hun da vil kunne projisere inn i eleven reaksjonen hun selv hadde overfor sin egen far i barndommen. Hun føler ubevisst at eleven vil reagere på grensesetting i nåtida slik hun selv gjorde overfor sin egen far i fortida. Lærerne på seminaret får så en oppgave der de i gruppe skulle reflektere over hvordan deres egen oppdragelse i fortida kan tenkes å påvirke deres egen oppdragelse av elevene i arbeidssituasjonene i nåtida.

Avslutning

Det PPT-ledede opplærings- og veiledningsprogrammet for lærere (Eriksen, 2002) som er presentert i denne artikkelen baserer seg på en autoritativ lederstil preget av varme

og kontroll. Programmet har gjennom en randomisert kontrollert studie vist seg å kunne redusere forekomsten av atferdsproblemer med ca. 60 %. Det er viktig at politikere og skoleledere legger til rette for opplæring og veiledning i forskningsbaserte programmer for forebygging av atferdsproblemer i skolen. Dette vil føre til en reduksjon i forekomsten av atferdsproblemer i norsk skole. Dersom en likevel velger å la den enkelte skole og lærer finne sine egne løsninger, har vi grunn til å frykte at det også i fremtiden vil være svært mye atferdsproblemer i norsk skole. I min studie viste det seg at de klassene som ikke mottok programmet i første klasse (kontrollgruppen), faktisk hadde mer atferdsproblemer på slutten av første klasse enn i begynnelsen av første klasse.

Nils Eriksen

Strømsveien 66 B

2010 Strømmen

Tlf 63 81 00 10

E-post nils.eriksen@chello.no

Teksten sto på trykk første gang i Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 43, nummer 5, 2006, side 451-460

TEKST

Nils Eriksen

+ [Vis referanser](#)

Referanser

Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 2.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. Special issue: The work of John P. Hill: I. Theoretical, instructional, and policy contributions. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.

Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction and long-term social development. *School Psychology Review*, 27, 14-32.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Brophy, J. E., & Putnam, J. G. (1979). Classroom management in the elementary grades. I D. L. Duke (Ed.), *Classroom management. Seventy-eight yearbook of the National Society for the Study of Education (Part 11)* (ss. 182-216). Chicago: NSSE.

Canter, L., & Canter, M. (1976). *Assertive discipline: A take charge approach for today's educator*. Los Angeles: Canter and Associates.

- Costa, P. T. Jr., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Digman, J. M. (1989). Five robust dimensions: Development, stability, and utility. *Journal of Personality*, 57, 195-214.
- Elliott, D. S., Hamburg, B. A., & Williams, K. R. (1998). *Violence in American schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engvik, H. (1996). *Manual 5PF. ISV-test og Psykologisk institutt*. Universitetet i Oslo.
- Eriksen, N. (1997). Hvordan påvirker lærerens egen oppdragelse og utdanning deres forståelse av elevenes atferd i klasserommet. Essay i vitenskapsteori i dr. psychol.-studiet. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Eriksen, N. (2002). Forebygging av atferdsproblemer i første klasse ved hjelp av et strukturert opplærings- og veiledningsprogram for lærere. Doktoravhandling i psykologi. Psykologisk institutt. Universitetet i Oslo.
- Eriksen, N. (2003). Er det mulig å forebygge atferdsproblemer i skolen? *Skolepsykologi*, 38, 7-13.
- Gettinger, M. (1988). Methods of proactive classroom management. *School Psychology Review*, 17, 227-242.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F. P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *JAMA*, 277, 1605-1611.
- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Bourdin, C. M., Rowland, M. D., & Cunningham, P. B. (2000). *Multisystemisk behandling av barn og unge med atferdsproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hubble, M. A., Duncan, B. L., & Miller, S. D. (1999). *The heart & soul of change. What works in therapy?* Washington, DC: American Psychological Association.
- Innstilling (2000). Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet.
- Johnson, M., & Brooks, H. (1979). Conceptualizing classroom management. I D. L. Duke (Ed.), *Classroom management. Seventy-eight yearbook of the National Society for the Study of Education (Part 11)* (ss. 1-41). Chicago: NSSE.
- Jongeward, D., & Seyer, P. C. (1979). *Å velge suksess*. Oslo: Bedriftsøkonomisk forlag.
- Killingmo, B. (1980). *Rorschachmetode og psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Killingmo, B. (1989). Conflict and deficit: implications for technique. *International Journal of Psychoanalysis*, 70, 65-79.
- Kjeldsberg, E. (1999). Sjøkk tall over tidligere pasienter i ungdomspsykiatrien: Klarer seg dårlig som voksne. *Psykisk helse*, 3, 9.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida?* Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Levin, J., & Nolan, J. F. (1991). *Principles of classroom management. A hierarchical approach*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation from meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209.
- Løvlie, L. (1984). *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelens pedagogikkbøker.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interactions. I E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol 4. Socialization, personality and social development* (ss. 1-101). New York: Wiley.

- Ogden T. (1998). Elevatferd og læringsmiljø. Rapport 98. Oslo. Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- O'Leary, K., Kaufman, K., Kass, R., & Drabman, R. (1970). The effects of loud and soft reprimands on the behavior of disruptive students. *Exceptional Children*, 37, 145-155.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach: Coercive family process*. 3. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G. R. (1997). Performance models for parenting: A social interactional perspective. I J. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and the socialization of values: A handbook of contemporary theory* (ss. 193-235). New York: Wiley.
- Swick, K. J. (1977). *Maintaining productive student behavior*. Reference & Resource Series: U. S. Department of Health Education & Welfare. National Institute of Education: Washington, D.C.
- Tremblay, R. E., LeMarquand, D., & Vitaro, F. (1999). The prevention of ODD and CD. I H. C. Quay & A. E. Hogan (Eds.) *Handbook of disruptive behavior disorders*. (I trykk). New York: Plenum.
- Webster-Stratton, C. (1989). The long-term effectiveness and clinical significance of the three cost-effectiveness training programs for families with conduct-problem children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 550-553.
- Webster-Stratton, C. (2000). *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- White, J., Moffitt, T. E., Earls, F., Robins, L. N., & Silva, P. A. (1990). How early can we tell? Preschool predictors of boys conduct disorder and delinquency. *Criminology*, 28, 507-533.
- Wierson, M., & Forehand, R. (1994). Parent behavioral training for child noncompliance: Rationale, concept and effectiveness. *Current Directions in Psychological Science*. 3, 146-150.
- Aarø, L. E. (1996). Påvirkning av helse relatert atferd, samfunnsmessige virkemidler. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33, 724-732.