

# Hva skal vi gjøre med atferdsproblemene norsk skole?

Lærere trenger et konkret program for hvordan de, sammen med foreldrene, skal lære elevene å følge sentrale regler for atferd på skolen. Lærerne må tilrettelegge miljøet for at denne type læring skal bli mulig.

TEKST

**Nils Eriksen**

PUBLISERT 1. juli 2008

ABSTRACT:

## **How to tackle behavioural problems in Norwegian schools?**

International studies have previously confirmed the existence of serious behavioural problems in Norwegian schools (PISA, 2001, 2004). In an earlier article the author describes the theoretical rationale behind a new training and supervision program for teachers (Eriksen, 2006). The results of this program showed a 60 % decrease in unwanted behaviour among students (Eriksen, 2002, 2006). This preventative program consists of two sections: a general section presented to all students in the class (step 1), and a specific section presented only to high risk students (step 2). In this article the author provides a detailed description of how the general section of the program was implemented. The intervention focused on teaching students basic rules of behaviour while at school. It required a rearrangement of both the students' physical and social environment in order to facilitate the learning of rules and etiquette.

Keywords: Prevention, program, behaviour problems, school

---

EMNER

Forebygging

Program

Atferdsproblemer

Skolen

---

Denne artikkelen skal handle om et nytt program for forebygging av atferdsproblemer i skolen. Visjonen er å internalisere en instans i barnets personlighet som reagerer positivt når det gjør noe riktig, og negativt når det gjør noe galt. Dersom foreldre og lærere gjennom oppdragelsen lykkes i å utvikle denne egenskapen, vil elevene arbeide like bra enten læreren er til stede eller ikke, arbeideren vil arbeide like bra enten sjefen er til stede eller ikke, sjåføren vil holde fartsgrensene enten det er videobokser eller ikke, og individet vil avstå fra volds- og vinningsforbrytelser enten politiet er til stede eller ikke. Men hva er egentlig atferdsproblemer, hvor mye atferdsproblemer er det i den norske skolen, hva er årsakene til mengden atferdsproblemer i skolen, og ikke minst: hva skal vi gjøre med atferdsproblemene i skolen? Svarene på disse spørsmålene er tema for denne artikkelen.

En del av den atferd et gitt individ *viser*, kalles problematisk fordi den skaper problemer for en selv og/eller andre. Hva som skal betegnes som problematferd, vil alltid være avhengig av alder, tid og sted. Når vi definerer en gitt atferd (atferdsklasse) som henholdsvis ønsket og uønsket, går vi alltid veien om en verdiskala. Et felles kjennetegn på atferdsproblemer er at barnet ikke samarbeider («non-compliance») om å følge sentrale regler for atferd i den aktuelle situasjon (Schoen, 1983; O’Leary, Kaufman, Kass, Drabman, 1970). I skolen (klasserommet) er det vanlig å definere atferdsproblemer som den type atferd(er) som hindrer læreren i å undervise og/eller hindrer medelever og/eller eleven selv i å lære (Ogden, 1998). Dersom det er mange elever i en klasse som *viser* atferdsproblemer, kaller en det gjerne disiplinproblemer.

En skiller gjerne mellom milde og alvorlige atferdsproblemer. Eksempler på milde atferdsproblemer er prating utenom tur og gåing fra plassen uten tillatelse. Eksempler på alvorlige atferdsproblemer er slåssing mellom elever og skulking. Forskning viser at det er de milde, men hyppige atferdsproblemene som lærere daglig opplever som mest problematisk (Ogden, 1998). Forebygging av atferdsproblemer må derfor rettes mot de milde formene. Bare en del av de elevene som *viser* atferdsproblemer i skolen, *har* en atferdsdiagnose slik dette er definert i de internasjonale diagnosesystemene DSM-4 og ICD-10. De to mest vanlige atferdsdiagnosene er oppositional defiant disorders (ODD) og conduct disorders (CD). Et viktig kjennetegn på elever som *har* en atferdsdiagnose, er at de viser mange av de samme atferdsproblemene både hjemme, på skolen og i fritida. Hovedgrunnen til dette er at disse elevene har en manglende indre regulering av sin atferd. De vil derfor i lang tid trenge ytre regulering (hjelp og bistand av voksne) for å kunne fungere godt atferdsmessig.

Internasjonale sammenlignende undersøkelser av 15-åringer i en rekke land viste at det i Norge i 2001 og 2004 henholdsvis var *nest mest* og *aller mest* atferdsproblemer blant alle landene som deltok i undersøkelsen (PISA, 2001, 2004). Nyere nasjonale undersøkelser («Elevinspektørene») i skoleåret 2003/2004 av 236 437 elever i grunnskolen og den videregående skolen bekrefter at det er mye konsentrasjons- og atferdsproblemer i den norske skolen. Eksempelvis svarer over 80 % av elevene at de ofte eller noen ganger ikke hører etter når læreren snakker (Furre, Danielsen, Stigberg-Jamt & Skaalvik, 2005). Ifølge en ny observasjonsundersøkelse av professor Peder Haug og medarbeidere i 27 ulike klasser på første til fjerde klassetrinn finner en at kun ca. 50 % av tiden brukes til faglig rettet undervisning (Haug, 2006).

Fordi det er så mye atferdsproblemer i den norske skolen sammenlignet med andre land, er det viktig at en setter i verk effektive tiltak som kan forebygge utviklingen av atferdsproblemer. Dersom en skal lykkes i dette, må en først analysere årsakene til at det er så mye atferdsproblemer i Norge. Hvorvidt en har foretatt en riktig analyse, må deretter undersøkes ved hjelp av randomiserte kontrollerte studier. Dessverre har det til nå vært stor mangel på denne type forskning i Norge (Eriksen, 2006).

Blant politikere og fagorganisasjoner får en ofte inntrykk av at hovedgrunnen til de store disiplinproblemene i norsk skole er at skolen har for lite ressurser. Internasjonale sammenlignende undersøkelser har imidlertid vist at Norge er blant de land i verden

som bruker mest ressurser på skolen (stortingsmelding nr. 30, 2003/2004). Av 29 OECD-land har Norge den femte største lærertetthet (11,6) per elev på barnetrinnet (gjennomsnitt 17,0), og av 22 OECD-land har Norge *størst* lærertetthet (9,2) per elev på ungdomstrinnet (gjennomsnitt 14,5). I min egen undersøkelse av 12 skoler med 23 førsteklasse og ca. 500 elever fant jeg ingen sammenheng under baseline (starten av første klasse) mellom antall lærertimer og mengden atferdsproblemer i de ulike klassene. Heller ikke fant jeg noen sammenheng mellom antall assistenttimer og mengden atferdsproblemer (Eriksen, 2002).

I en tidligere artikkel har jeg drøftet andre mulige årsaker til at det er så mye atferdsproblemer i Norge sammenlignet med andre land (Eriksen, 2006). En viktig forklaring på *samfunnsnivå* er at vi i Norge noe ensidig har basert vår oppdragelse på en humanistisk ideologi («vekstpedagogikk»). Sentralt i den humanistiske ideologien (Levin & Nolan, 1991) er en ikke-dirigerende (tillatende) lederstil der barn/unge selv må ta ansvar for egen atferd og læring. Når barn får dette ansvaret i for stor grad, har mange en tendens til velge det som gir umiddelbar behovstilfredsstillelse (velger ikke-faglige aktiviteter fremfor faglige aktiviteter, velger TV fremfor lekser, etc.). Det fører, ikke uventet, til at norske elever sier de trives godt på skolen (PISA, 2004). Problemet er imidlertid at en slik oppdragelse fører til atferdsproblemer i skolen og senere stoff- og alkoholmisbruk (Baumrind, 1991; PISA, 2001, 2004). I tillegg fører den til dårlige læringsresultater, spesielt for ca. 20 % av elevene (PISA, 2004). PISA-undersøkelsen fra 2006, som publiseres i disse dager, viser videre at norske 15-åringer nå skårer generelt lavt i naturfag, matematikk og morsmål. Blant 30 OECD-land kom Norge på 24. plass i naturfag, 23. plass i matematikk og 19. plass i leseferdighet (PISA, 2007).

Ut fra psykoanalytisk teori kan vi si at mye av den norske oppdragelsen er styrt etter lystprinsippet («curling»-oppdragelse), dvs. at barn skal få det de vil ha med en gang og med minst mulig anstrengelse. En oppdragelse styrt etter lystprinsippet fører til en manglende evne til å tolerere frustrasjon og negative affekter. Toleranse for frustrasjon og negative affekter er sentrale aspekter ved egostyrke (se senere). Med andre ord: en oppdragelse basert på en ikke-dirigerende lederstil der barn i stor grad blir gitt en umiddelbar behovstilfredsstillelse, vil kunne føre til en manglende utvikling av ego (egosvak) og er således skadelig for individets personlighetsutvikling (se senere).

En mulig nevropsykologisk forklaring på hvorfor en ikke-dirigerende lederstil fører til atferdsproblemer hos mange elever, er at frontallappene i hjernen ikke er ferdig utviklet før ca 25-årsalderen. I frontallappene er hjernens overordnede styringssystem («hjernens administrerende direktør») lokalisert. Hjernens overordnede styringssystem har en rekke funksjoner og kalles med en fellesbetegnelse «de eksekutive funksjoner» (Pennington & Ozonoff, 1996). Når disse strukturene og funksjonene ikke er ferdig utviklet, vil individet blant annet ha begrenset evne til å planlegge på lang sikt, og det vil ha vansker med å regulere følelser fra de dypere delene av hjernen. Resultatet blir derfor at barns og unges atferd styres av kortsiktige konsekvenser mer enn av langsiktige, og når de kommer i konflikt, styres deres atferd i for stor grad fra primitive følelser.

Mange barn og unge trenger derfor en «ytre eksekutiv funksjon» (ytre ledelse) for å kompensere for den manglende utviklingen av deres «indre eksekutive funksjon» (egenledelse). Et sentralt spørsmål blir derfor hva slags følger kunnskap om hjernens utvikling bør få for valg av lederstil i oppdragelsen av barn og unge. Er så denne kunnskapen i overensstemmelse med den empiriske forskningen på effekter av ulike typer lederstiler i oppdragelsen av barn og unge? Dette er spørsmål jeg vil besvare nedenfor med utgangspunkt i mitt eget program for forebygging av atferdsproblemer i skolen.

### **Teoretisk rasjonale for programmet**

I en tidligere artikkel har jeg gitt en beskrivelse av et nytt PPT-ledet program for lærere for forebygging av atferdsproblemer i skolen (Eriksen, 2006). Dette programmet har gjennom en randomisert kontrollert studie vist seg å redusere forekomsten av atferdsproblemer hos elevene med ca. 60 % (Eriksen, 2002, 2006). Programmet ble gitt til lærere som hadde første klasse, og hadde som mål å forhindre at enkeltelever/klassen utviklet atferdsproblemer. Programmet varte i et skoleår og besto av fire dagsseminarer og ti videobaserte veiledninger. Første halvdel av skoleåret (trinn 1) besto av tiltak lærerne satte i verk overfor alle elevene i klassen (universelle tiltak), mens andre halvdel av skoleåret besto av ekstratiltak rettet mot de elevene (høyrisiko) som ikke i tilstrekkelig grad hadde reagert positivt på de universelle tiltakene (trinn 2). Programmet bygger på en autoritativ lederstil, hvilket kan defineres som en kombinasjon av varme og kontroll. Sentralt i denne lederstilen er at foreldre og lærere må ha tilstrekkelig kontroll over barna (bestemme over dem) til at det skal bli mulig å realisere langsiktige oppdragelsesmål for barna. Kjærligheten (varmen) må imidlertid ligge bak kontrollen for at en skal lykkes i dette arbeidet. «Jeg bryr meg så mye om deg at jeg ikke tillater at du går fra plassen din uten tillatelse.» «Jeg bryr meg så mye om deg at jeg ikke tillater at du slåss i friminuttet.» Forskning har vist at den autoritative lederstilen predikerer best resultater av barneoppdragelse i hjem og skole (se f.eks. Baumrind, 1967, 1971; Bear, 1998; Canter & Canter, 1976; Eriksen, 2002, 2003; Henggeler, Schoenwald, Bourdin, Rowland & Cunningham, 2000; Maccoby & Martins, 1983; Wierson & Forehand, 1994).

Forskning viser med andre ord at type lederstil er av stor betydning for resultatet av barneoppdragelsen. En sannsynlig grunn til dette er at lederstil utgjør en overordnet filosofi og verdi som bestemmer hva slags maktforhold og hva slags relasjon det skal være mellom lærer og elev. Det er likevel langt fra tilstrekkelig å kun basere seg på en autoritativ lederstil for effektivt å kunne forebygge utviklingen av atferdsproblemer i skolen. For å lykkes i dette arbeidet må lærere i tillegg ta i bruk den beste kombinasjon av teori og empiri som vil kunne virke maksimalt forebyggende på utviklingen av atferdsproblemer (jamfør «orkestrering av tiltak», Aarå, 1996).

Det teoretiske grunnlaget for mitt eget program (Eriksen, 2002, 2006) for forebygging av atferdsproblemer i skolen bygger på en kombinasjon av sosial læringsteori og psykoanalytisk teori. Disse to teoriene ble anvendt for å utvikle læreren henholdsvis

kognitivt og emosjonelt. Utviklingen av læreren kognitivt var basert på sosial læringsteori, mens utviklingen av læreren emosjonelt var basert på psykoanalytisk teori. I en tidligere artikkel har jeg gitt to eksempler på hvordan jeg har anvendt kombinasjonen av sosial læringsteori og psykoanalytisk teori overfor de to største atferdsproblemene norske lærere sier at opplever i skolen, henholdsvis prating utenom tur og gåing fra plassen uten tillatelse.

### **Program rettet mot alle elevene i klassen**

I denne artikkelen vil jeg gi en konkret beskrivelse og begrunnelse for den delen av programmet som var rettet mot alle elevene i klassen (Trinn 1: Universell del). Sentralt i denne delen av programmet var læring og vedlikehold av regler for atferd på skolen. En betingelse for at elevene raskt skal lære å følge regler for atferd på skolen, er at de fysiske og sosiale omgivelsene er tilrettelagt for denne type læring i de mange ulike situasjoner på skolen. Dersom en skal få rektor og lærere engasjert i dette viktige arbeidet, må de først forstå den faglige begrunnelsen for dette arbeidet. En faglig begrunnelse for regler vil i tillegg gjøre det lettere for rektor og lærere og bli reelt enige om de ulike reglene. Rektor og lærere fikk derfor som en del av prosjektet en teoretisk forklaring på hvilken betydning læring av regler har for barns personlighetsutvikling. Den teoretiske begrunnelsen bygde hovedsakelig på psykoanalytisk strukturteori. Denne teorien støttes av både tidligere og nyere empiriske undersøkelser. Før jeg beskriver selve programmet for å lære elevene å følge regler, vil jeg derfor nå først gi en faglig begrunnelse for viktighetene av at en lærer elevene å følge regler. Deretter vil jeg kort drøfte andre mulige grunner til at en del lærere likevel ikke følger systematisk opp skole- og klassereglement.

### **Faglig begrunnelse for regler**

Et av de viktigste målene for oppdragelsen ut fra psykoanalytisk strukturteori er å bidra til utvikling av individets egostyrke. Et sentralt aspekt ved egostyrke er evnen til å utsette behovstilfredsstillelsen. Dette kalles å gå fra lystprinsippet til realitetsprinsippet. Flere undersøkelser har vist at individets evne til å utsette behovstilfredsstillelsen er en faktor som forebygger manglende motstandsdyktighet i forhold til alvorlige atferdsproblemer, lav sosial ansvarlighet, ulike typer rusatferd og annen antisosial atferd (Bandura, 1986; Bandura & Mischel, 1965; Mischel, 1986; Mischel, Coates & Raskoff, 1968; Mischel & Masters, 1966; Rutter, 1987; Stumphauzer, 1972). Egostyrke utvikles når barn blir utsatt for aldersadekvate frustrasjoner (Stenbacker, 1994), som å vente med å svare til de blir spurt, vente på hjelp til læreren har tid, sitte på stolen sin i spisesituasjonen og vente med å drikke vann til friminuttet. Et kjennetegn ved barn som har utviklet høy egostyrke, er at de velger en attraktiv belønning som de må vente på en tid, f.eks. fire karameller på slutten av dagen, fremfor en mindre attraktiv belønning med en gang, f.eks. en karamell på starten av dagen.

Longitudinelle studier av Mischel, Shoda og Peake (1988) har vist at fireåringer som er i stand til å utsette behovstilfredsstillelsen, ti år senere har bedre faglig og sosial kompetanse, er bedre til å planlegge fremtiden og har høyere frustrasjonstoleranse.

Nyere undersøkelser av skoleungdommer viste tilsvarende at det var en meget sterk sammenheng mellom grad av selvdisiplin («lekser før TV») og skoleprestasjoner. Denne sammenhengen var faktisk enda sterkere enn sammenhengen mellom intelligens og skoleprestasjoner (Duckworth & Seligman, 2005). Begrepet selvdisiplin er nær beslektet med egostyrke. Begge begreper omfatter individets evne til å utsette behovstilfredsstillelsen. Egostyrke er imidlertid et langt videre begrep. Ifølge Killingmo (1980) omfatter egostyrke evne til realitetstesting, objekttilknytning, regulering av selvfølelse, toleranse for dysforisk affekt, utsettelse av tilfredsstillelse, syntetisk funksjon og avtrappet forsvar.

En teoretisk og empirisk begrunnelse for viktigheten av å lære elever regler for atferd er imidlertid ikke tilstrekkelig for at lærere skal bli i stand til å lære elevene å følge slike regler. Til det kreves at en bestemmer hvilke regler som skal gjelde i de ulike situasjonene. At skolen må bli reelt enig om noen få regler for elevatferd og setter disse i verk i starten av skoleåret, fremheves i de fleste forskningsbaserte forebyggende programmer. For eksempel er et kjernepunkt i Olweus' (1992) antimobbeprogram at klassen har skriftlige regler mot mobbing.

I skolen blir gjerne de viktigste reglene for atferd relativt generelt formulert i klasse- og skolereglementet. De fleste foreldre og lærere vil derfor kunne si seg enige i dette reglementet. Det er først når vi konkret beskriver (med atferdstermer) hva slags elevatferd som er tillatt og ikke tillatt i de ulike situasjonene, at uenigheten blant lærere kommer frem. I tillegg oppstår det gjerne uenighet om hvorvidt en skal ha felles regler for alle elevene i klassen og/eller spesielle regler for enkeltelever. En viktig grunn til at lærere ofte ikke greier å bli reelt enige om regler for elevatferd, er at de ser ulikt på hvor viktige de ulike reglene er. Dersom en for eksempel spør lærere om hvor viktige de synes ulike regler for elevatferd er langs en skala fra 1 (lite viktig) til 10 (svært viktig), vil en få ulike svar avhengig av type regel: «Hvor viktig er det at elevene ikke prater i utide i timen?» «Hvor viktig er det at elevene ikke går ut av skolegården i friminuttet?» Lærernes vurdering av hvor viktig en regel er, vil ha betydning for hvor konsekvent han/hun vil praktisere regelen.

Mye av grunnene til hvor viktig lærere synes ulike regler er, beror på følelsesmessige, ideologiske og verdimessige forhold (Eriksen, 2002, 2006). Dersom en skal få lærerne til å følge opp regler for atferd på skolen, må en derfor undersøke mulige grunner (bevisste og ubevisste) til at en del lærere bare delvis følger opp de ulike reglene. Deretter må en søke å bearbeide disse grunnene slik at læreren blir i stand til å følge opp reglene. Selv om læreren er reelt enig i at det er viktig å ha noen sentrale regler for elevatferd, så er dette likevel langt fra nok til at elevene følger disse reglene. Det er også nødvendig at læreren har et program for *hvordan* han/hun sammen med foreldre/foresatte skal lære elevene å følge reglene. Jeg skal derfor her gi en beskrivelse av og begrunnelse for det programmet som ble benyttet for å lære elevene å følge regler for atferd på skolen (Eriksen, 2002).

## **Program for å lære elevene å følge regler**

Lærerne fikk i starten av skoleåret hjelp til å lage regler for atferd i mange ulike situasjoner på skolen. De to viktigste overordnede reglene var at elevene skulle adlyde læreren og snakke respektfullt til ham/henne. En la derfor vekt på at elevene skulle lære å følge de individuelle og kollektive beskjeder som ble gitt av læreren. Det var prinsipielt de samme reglene for alle elevene i klassen, idet unntak fra reglene for enkeltelever ville kunne ha en til dels sterk negativ effekt på resten av klassen. Det ville det for eksempel ha dersom læreren tillot at et par elever fikk gå rundt i klassen og prate i utide. Det var ellers få regler i hver situasjon, og reglene ble skriftlig formulert i atferdstermer, slik at lærerne skulle bli i stand til å reagere konsekvent på ønsket og uønsket elevatferd. På første foreldremøte ble de viktigste reglene for atferd beskrevet, begrunnet og drøftet. Her er to eksempler på hva slags regler det var snakk om i to av de mest vanlige situasjonene på skolen:

### **Lyttesituasjon**

1. Sitte stille på stolen.
2. Se på læreren eller tavla og følge med på undervisningen.
3. Rekke opp hånden hvis du vil spørre om noe eller svare på noe.
4. Ikke ha uønskede gjenstander på pulten, f.eks. leker, mat.

### **Arbeidssituasjon**

1. Sitte stille på stolen.
2. Se på oppgaven og konsentrere seg om den.
3. Rekke opp hånden hvis en trenger hjelp, og vente til læreren kommer.
4. Ikke ha uønskede gjenstander på pulten, f.eks. leker, mat.

*Kommentar:* Regel 2 er forskjellig i disse to situasjonene, de andre tre er nesten like. Dersom det skal foregå spesielle aktiviteter som gjør det unaturlig å praktisere de faste reglene, skal dette sies og eventuelt skrives på tavla. For eksempel: «I denne lyttesituasjonen behøver dere ikke å rekke opp hånden når dere vil svare.» Elevene vil da raskt lære å skille mellom situasjoner der hovedreglene gjelder, og situasjoner der de ikke gjelder. Derved blir det mulig for læreren å være konsekvent. Dersom en elev hadde en atferdsdiagnose, f.eks. en hyperkinetisk forstyrrelse, kunne læreren velge å stille noe mindre krav om hvor lenge denne eleven måtte følge en gitt regel. For eksempel kunne eleven få gå frem og tilbake til et spesielt sted etter å ha sittet i ro på stolen i ti minutter i arbeidssituasjonen.

Læreren kunne også tillate at enkeltelever fikk ha «uønskede» gjenstander på pulten dersom dette virket positivt på ham/henne og ikke hadde noen negativ innvirkning på resten av klassen. Et eksempel er å tillate at en rastløs og nervøs elev får rable i en egen «rablebok» i lyttesituasjonen. Merk likevel at det hele tiden er læreren som bestemmer når en elev unntaksvis får tillatelse til å gå fra stolen sin eller benytte en «rablebok» (jamfør den autoritative lederstilen). Lærerne kunne dessuten legge inn korte felles

aktiviteter med sang og bevegelse for alle elevene når klassen hadde sittet lenge i ro, f.eks. at hele klassen reiser seg opp midtveis i timen og synger en sang.

### **Reglene presenteres for elevene ukentlig**

Læreren leser opp en og en regel, og elevene blir bedt om å komme med begrunnelser for hver av reglene. Eksempler på dette er:

Lærer: «Hvorfor skal du rekke opp hånden, hvis du vil svare på noe i lyttesituasjonene?»

Elev A: «Fordi bare en må snakke om gangen.»

Elev B: «Hvis en svarer hele tiden før han blir spurt, så er det urettferdig for oss andre.»

Lærer: «Hvorfor skal vi ikke ha leker, mat etc. på pulten i arbeidssituasjonen?»

Elev A: «Fordi da begynner vi å leke med lekene istedenfor å arbeide.»

Elev B: «Da blir det vanskeligere å få gjort det vi skal.»

*Kommentar:* Reglene i de ulike situasjonene ble vanligvis lest opp for elevene rett før de skulle inn i disse situasjonene. For eksempel leste læreren opp en og en regel før en lyttesituasjon. For hver regel kom så elevene med begrunnelser for regelen. Både under repetisjonen av reglene før situasjonen og under praktiseringen av reglene i situasjonen reagerte læreren forskjellig på henholdsvis en riktig og en gal elevatferd. Lærerens reaksjon var basert på en gjennomsnittlig (atferds)analyse av hva som for de fleste elever ville føre til henholdsvis en positiv eller negativ utvikling (se Eriksen, 2006). Læreren ville ellers ha dobbeltkommunisert dersom han/hun sa at han/hun bare spurte de som satt i ro og rakte opp hånda samtidig som han/hun tillot at enkeltelever fikk «snike i køen» og svare uten at de satt i ro og rakte opp hånda. En slik dobbeltkommunisering ville utvilsomt gjort det vanskelig å lære elevene å praktisere de ulike reglene: «Handling er sterkere enn ord.»

### **Selvobservasjon**

Elevene får i oppgave å observere seg selv med hensyn til om han/hun selv eller hele klassen har fulgt en gitt regel i en kort periode.

*Eksempel 1:* Før elevene skal inn i en lyttesituasjon, får de følgende oppgave:

Lærer: «I denne lyttesituasjonen vil jeg at dere skal registrere om dere sitter i ro, rekker opp hånda og venter med å svare til dere blir spurt.» Etter lyttesituasjonen stiller læreren for eksempel følgende spørsmål til klassen: «Rekk opp hånda de som i denne lyttesituasjonen har sittet i ro, rullet opp hånda og ventet på tur.» De fleste elevene i klassen rekker opp hånda. Læreren sier deretter at han/hun setter stor pris på at så mange av elevene har greid å følge denne regelen, og at de som har greid dette, kan være veldig stolte av seg selv. Han/hun sier videre at den beste hjelpen klassen kan gi de elevene som ikke har greid det, er å helt overse de som svarer uten å bli spurt.

I tillegg får klassen generell trening på å overse enkeltelever som svarer uten å rekke opp hånda, i egne «særtreningsøkter». Et eksempel er at læreren lager et «rollespill»



foran i klassen der en elev (tilfeldig) får i oppgave å svare uten å rekke opp hånda mens tre andre elever (tilfeldige) og læreren helt overser denne eleven. De tre andre elevene blir også spurt hva de synes om ham/henne som svarer uten å vente til han/hun blir spurt. Hensikten med spørsmålet er å få elevene til å forstå at de blir populære når de følger reglene og upopulære når de bryter dem (se også eksempel 2). Grunnen til at det er tilfeldige elever, ikke bare «problemeleven», som deltar i disse «miniatyrrollespillene,» er å forhindre at «problemeleven(e)» føler seg uthengt og stigmatisert i forhold til resten av klassen. En vanlig bieffekt av en slik psykisk straff er aggresjon rettet mot læreren. Typisk er gjerne at eleven hevner seg på læreren gjennom å fortsette å bryte reglene i klassen.

*Eksempel 2:* Før elevene skal inn i en arbeidssituasjon, får de følgende oppgave:

Lærer: «I denne arbeidssituasjonen vil jeg at dere skal registrere om dere sitter i ro på stolen deres når dere arbeider.» Etter arbeidssituasjonen gir læreren beskjed om at alle som har fulgt denne regelen, kan tegne en stjerne nederst i boka si. Læreren sier videre at han/hun setter stor pris på at så mange av elevene har fulgt denne regelen, og at de som har greid dette, kan være virkelig stolte av seg selv. Læreren sier videre at den beste hjelpen en kan gi den eleven som går bort til en medelev og begynner med utenomstakk, er å be eller gi tegn til ham/henne om å sette seg raskt tilbake på plassen sin.

I tillegg får klassen generell trening på å be elever som «vandrer», om å sette seg tilbake på plassen sin, i egne særtreningsøkter. Læreren lager et rollespill foran i klassen der elev A (tilfeldig elev) får i oppgave å gå bort til elev B for å begynne med utenomstakk. Elev B får i oppgave å be eller gi tegn til at elev A skal sette seg tilbake på plassen sin. Resten av klassen blir så spurt hva de synes om at enkeltelever går bort til dem og begynner med utenomstakk når de skal arbeide. Læreren lar da først populære og positive elever få svare at de ikke liker dette. Derved forhindrer han/hun at eventuelle negative elever får anledning til å prege klassens normer på en uheldig måte.

Særdeles viktig er for øvrig at de tre beste vennene til den/de som faktisk ofte «vandrer», sier at de ikke liker at noen går bort til dem og begynner med utenomstakk i arbeidssituasjonene. Læringspsykologisk er det de tre beste vennene/venninnene til «problemeleven» som er hans/hennes mest effektive sosiale forsterkere i klassen. Lærerne fikk derfor i oppgave å kartlegge hvem disse elevene var, ved hjelp av et sosiogram i klassen («Skriv/si (anonymt) navnene på de tre i klassen du helst vil leke med i friminuttet»).

*Kommentar:* Ifølge Nelson, Young og Dodd (1991) skjer internaliseringen av klassereglene best dersom elevene får muligheten til å gjenta reglene inni seg (selvinstruksjonstrening), registrere om de følger reglene i en gitt periode (selvregistrering), vurdere seg selv med hensyn til om de fulgte reglene i den gitte perioden (selvevaluering), samt gi seg ros for å ha fulgt reglene i perioden (selvforsterkning). Dette er i overenstemmelse med min begrunnelse for å benytte selvregistrering og selvevaluering. Grunnen til at jeg også har benyttet

miniatyrrollespill foran i klassen, er at mange elever mangler de sosiale/emosjonelle ferdighetene som skal til for eksempelvis å «si nei» og/eller «avvise» enkeltelever når dette er både riktig og nødvendig.

### **Råd til foreldre**

Foreldrene tilrås å praktisere de samme reglene som elevene har for arbeidssituasjoner på skolen, når de arbeider med lekser hjemme.

På første foreldremøte får foreldrene som nevnt beskjed og begrunnelse (også faglige) for hvilke regler som gjelder i de ulike situasjonene på skolen. Læreren sier så at han/hun tror elevene vil lære å følge reglene raskere dersom foreldrene gjennom hele skoleåret både i ord og handling viser barna hvor viktig det er at de følger reglene. Læreren gir derfor foreldrene råd om at barna har like regler for atferd når de arbeider på skolen (arbeidssituasjonene) og når de arbeider hjemme (hjemmelekser). Derved vil barna oppleve at hjem og skole gjennom hele skoleåret reelt samarbeider om oppdragelsen/sosialiseringen. Læreren sier også at han/hun tror elevene vil oppleve skolearbeidet viktigere dersom foreldrene også sørger for at elevene har et egnet rom godt utstyrt med riktig stol, bord og lys når de skal gjøre lekser.

Fordi situasjonen hjemme er noe ulik situasjonen på skolen, foreslår læreren at barna eventuelt ikke behøver å rekke opp hånda (regel 3) dersom de trenger hjelp. Dersom foreldrene kun har muligheter for å praktisere klassereglene én gang per uke, bør de klart si fra når klassereglene gjelder, og når de ikke gjelder. Derved lærer barnet å skjelne mellom når reglene gjelder, og når de ikke gjelder. På foreldremøte sier ellers læreren at foreldrene på neste foreldremøte i gruppe blant annet skal snakke sammen om hvilke erfaringer de har med å praktisere like regler for atferd når barna arbeider hjemme og på skolen. De skal også på neste foreldremøte drøfte erfaringer med tilbakemeldingssystemet.

### **Tilbakemelding til foreldre**

En betingelse for at foreldrene skal kunne hjelpe barna med å lære å følge reglene for atferd på skolen, er at læreren gir foreldrene informasjon om hvorvidt deres sønn/datter har fulgt reglene eller ikke i ulike situasjoner. For at foreldrene skulle få spesifikk informasjon om deres barns atferd på skolen, ble det laget et tilbakemeldingssystem der alle foreldrene, tre ganger hvert halvår, fikk skriftlig beskjed på et eget skjema om hvorvidt deres sønn/datter hadde fulgt eller ikke fulgt de viktigste klassereglene i den siste perioden (egne skjemaer er nå laget og testet for 4. og 7. klassetrinn). Dersom læreren anså det som hensiktsmessig, kunne han/hun i tillegg skrive noen tilleggsopplysninger nederst på skjemaet. På første foreldremøte fikk foreldrene informasjon om hvordan de aktivt skulle bruke tilbakemeldingene mest mulig effektivt for å lære barna sine å følge de ulike reglene på skolen.

Det ble lagt vekt på at tilbakemeldingen skulle leses av både far og mor. Dette ble særlig understreket når foreldrene var skilt. Hensikten var å aktivt engasjere begge foreldrene i arbeidet med å sosialisere barnet på skolen. Dernest ga en foreldrene råd om alltid først

å gi ekte ros «fra hjertet» og eventuelt en liten belønning for reglene barnet stort sett hadde fulgt i den siste perioden: «Jeg setter veldig pris på at du ikke har leker eller mat på pulten når du arbeider!» «Jeg synes det er fint at du går stille rett frem og tilbake når du skal hente noe bak i hyllene!» Etter at foreldrene har rost barnet for reglene det stort sett har fulgt, snakker en om reglene barnet eventuelt stort sett ikke har fulgt. Dersom barnet ikke har fulgt alle reglene i den siste perioden, setter en opp maksimalt to regler som barnet skal trene på i neste periode.

For at barnet skal greie å følge disse to reglene i neste periode, ble foreldrene rådet til sammen med barnet å finne mulige grunner til at det ikke har fulgt disse reglene i den siste perioden (læreren har gjerne også skrevet hva han/hun tror kan være grunnene nederst på skjemaet): Prater barnet i utide fordi det ikke forstår undervisningen? Prater det i utide fordi det kjeder seg? Etter at foreldrene sammen med barnet har funnet grunnen(e) til at det prater i utide, setter foreldrene sammen med skolen (eventuelt PPT) i verk det tiltaket som krever minst anstrengelse («minimal effective respons») for å få barnet til slutte å prate i utide. Dette kan f.eks. være at eleven henger opp et bilde av seg selv på rommet der han/hun sitter i ro og rekker opp hånda. Foreldrene har med andre ord rollen som trener, rådgiver og støttespiller i realiseringen av atferdsmålene på skolen, og kan eventuelt også komme med skriftlige eller muntlige forslag til læreren om hvordan deres barn lettere kan lære å følge klassereglene i neste periode.

*Kommentar:* Foreldrene har det overordnede ansvaret for oppdragelsen og får gjennom tilbakemeldingssystemet muligheter til å hjelpe barna sine til å følge de viktigste reglene for atferd på skolen. Gjennom faglig begrunnede råd angående bruken av tilbakemeldingssystemet får læreren også muligheter til å påvirke foreldre som bruker uhensiktsmessige metoder i barneoppdragelsen, f.eks. benytter en autoritær, forsømmende eller tillatende lederstil. Erfaringen fra tilbakemeldingssystemet er ellers at svært mange foreldre får mange positive tilbakemeldinger. Dette skaper et godt grunnlag for et positivt samarbeid mellom hjem og skole.

Noen barn har vanskeligere for å lære å følge klassereglene enn andre. Midtveis i skoleåret ble disse «risikoelevne» kartlagt ved hjelp av et eget skjema. Deretter lagde lærerne en helhetsplan for klassen med hensyn til hvordan han/hun best mulig skulle kunne forstå og hjelpe disse elevene. Fordi læreren lagde en helhetsplan for alle elevene i klassen, ble det også mulig å få realisert spesielle planer for enkeltelever. Mange opplegg f.eks. i regi av PPT har isolert sett vært gode, men de har ikke kunnet gjennomføres effektivt av hensyn til resten av klassen.

### **Tilrettelegging av omgivelsene**

Det er en rekke faktorer i og utenfor skolen som påvirker hvor raskt elevene vil lære å følge reglene for atferd på skolen (Eriksen, 2002). En del av disse faktorene kan skolen/lærerne direkte eller indirekte påvirke slik at det blir lettest mulig for elevene å lære å følge disse reglene. Dersom skolen/lærerne ikke har tilrettelagt elevenes fysiske og sosiale miljø på en hensiktsmessig måte, vil skolen/lærerne stå i fare for å tilpasse elevene til en dårlig tilrettelagt skolesituasjon. Det vil for eksempel være galt å kun

reagere på en elevs uønskede atferd dersom undervisningen er for vanskelig for eleven. Tilsvarende vil det være galt å kun reagere på slåssing i friminuttet dersom det ikke finnes aldersadekvate lekemuligheter i skolegården. Fordi det er så mye atferdsproblemer i norsk skole, er det grunn til å tro at miljøet ikke er godt nok tilrettelagt for mange elever, og særlig ikke for gutter, idet de nå skårer dårligere enn jenter i alle skolefag unntatt kroppsøving (*Aftenposten* 16.10-2007). En mulig forklaring på at guttene oppnår dårligere skoleprestasjoner enn jentene, er at de viser mer atferdsproblemer enn jentene.

Et sentralt spørsmål blir derfor *hvordan* skolen/lærerne kan tilrettelegge miljøet slik at det blir lettest mulig for elevene å følge klasse- og skolereglementet. Da må en først identifisere de situasjoner og rutiner som øker sannsynligheten for uønsket atferd. Deretter må en forsøke å endre disse forholdene slik at sannsynligheten for uønsket atferd blir minst mulig (Gettinger 1988). For å kunne utføre et slikt arbeid må forskeren ta i bruk de teoriene som er egnet til å gi svar på disse spørsmålene. Dernest må en undersøke empirisk om de endringene en har gjort, faktisk har ført til en reduksjon av atferdsproblemer for flest mulig elever i klassen. Jeg skal nå gi noen konkrete beskrivelser og begrunnelser for hvordan miljøet ble tilrettelagt i mitt program for forebygging av atferdsproblemer i skolen (Eriksen 2002). Ideelt sett bør skolen/læreren ha planlagt og iverksatt mest mulig av denne tilretteleggingen før elevene begynner på skolen om høsten.

### **Tilrettelegging for en god relasjon mellom lærer og elev**

En gang hadde jeg sammen med klassestyreren en samtale med elevene i en første klasse. To av spørsmålene jeg stilte elevene, var om de hadde flyttet før de begynte på skolen, og om de hadde gått i barnehage. Det viste seg da at en rekke elever hadde flyttet flere ganger, og mange hadde gått i mange ulike barnehager. En elev hadde faktisk flyttet hele fem ganger og hadde gått i fem barnehager. Mange barn opplever en rekke tilknytninger og avknytninger både i forhold til voksne og jevnaldrende før de begynner på skolen. I tillegg opplever hvert år ca. 20 000 barn og unge at mor og far flytter fra hverandre. Statistiske beregninger viser at ca. 50 % av alle ekteskap som inngås, vil ende med skilsmisse (Thuen, 2001). En tredjedel av skilte barn har nesten ingen kontakt med den av foreldrene (over 90 % far) som ikke har den daglige omsorgen.

Det er viktig at elever på barnetrinnet får muligheten til å ha den samme klassestyreren i hvert fall i de tre første årene på skolen. Videre er det viktig at det er få (to til fire voksne) andre lærere og eventuelt assistenter som arbeider i den samme klassen. Når det er få lærere og eventuelt assistenter per klasse, blir lærere/assistenter godt kjent med elevene og får muligheter til hyppige møter i lærerteam der de også kan koordinere tiltak og tjenester for barn med spesielle behov. Da så mange barn ikke har kontakt med sin far etter en skilsmisse, burde det ideelt sett være en mannlig og en kvinnelig lærer i hver klasse. Spesielt gutter trenger en positiv mannlig modell som de kan identifisere seg med. Dessverre er det for få mannlige lærere på barnetrinnet i grunnskolen.

*Kommentar:* Forskning har vist at det er en sammenheng mellom mangel på dyp tilknytning i tidlig barndom og senere atferdsproblemer i skolen (Stroufe & Fleeson, 1988). Tilsvarende finner Olweus at de barna som har opplevd manglende tilknytning, omsorg og kjærlighet i barndommen, har økt sannsynlighet for å bli mobbere i skolen (Olweus, 1980). En undersøkelse viser at ungdom med store atferdsproblemer hadde en manglende nåværende tilknytning til omsorgspersonene (Kaufmann, 1988). Barn har et primært behov for å knytte seg dypt til andre mennesker. Barn som har opplevd minst én nær relasjon til en voksen person i barndommen, har økt motstandsdyktighet mot utvikling av psykiske lidelser (Rutter, 1987). En viktig betingelse for en sunn personlighetsutvikling er at barnet får muligheter til å være sammen med de samme personene på varierte måter over lang tid (Stenbacker, 1994).

### **Tilrettelegging av undervisningen**

Alle elever har rett til å få en undervisning tilpasset deres evner og anlegg. Det betyr at læreren i undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes mentale alder (ikke i kronologisk alder) slik dette er definert på tradisjonelle intelligens tester. Et felles problem for elever som fungerer lavt intellektuelt og/eller har lav norskspråklig kompetanse, er at de har en manglende forståelse for grunnleggende begreper og begrepssystemer (Nyborg, 1985). Resultatet er at de stadig får problemer med å forstå og utføre kollektive beskjeder i klassen. Dette øker sannsynligheten for atferdsproblemer, idet resten av klassen stadig blir eksponert for uønskede ventessituasjoner. Et viktig forebyggende tiltak er derfor å tilrettelegge for at flest mulig elever skal kunne forstå og utføre kollektive beskjeder. Jeg skal derfor gi en beskrivelse av de viktigste virkemidlene som ble benyttet for å få elevene til å forstå og utføre kollektive beskjeder.

*Gode beskjeder versus dårlige beskjeder:* På seminarene fikk lærerne undervisning i de viktigste forskjellene på gode og dårlige beskjeder. Kriteriene på gode og dårlige beskjeder var stort sett de samme som benyttes i kjente parent management-programmer (Patterson, 1982; Webster-Stratton, 2000). Deretter fikk de i oppgave å trene på å gi gode beskjeder til klassen. Lærernes instruksjoner til klassen, fortrinnsvis gode beskjeder, ble så tatt opp på video og senere drøftet i veiledningsgruppen. De viktigste kriteriene for hvorvidt en beskjed skulle ansees for å være god, var følgende: Læreren har øyekontakt med klassen når en beskjed blir gitt, læreren snakker tydelig, sakte og bruker få og enkle ord, læreren sier hva elevene skal gjøre (ikke hva de ikke skal gjøre), læreren følger opp beskjeden inntil klassen har utført den, samt at beskjeden blir gitt med en rolig, men bestemt stemme. Definisjonen på dårlige beskjeder var stort sett det motsatte av definisjonen på gode beskjeder. I tillegg var viktige kjennetegn på dårlige beskjeder at læreren ga for mange beskjeder på en gang, ga beskjeden som et spørsmål, begynte en langvarig argumentering med klassen samt ropte eller ga beskjeden med sur eller sint stemme.

*Læring av begreper som brukes i beskjeder:* En betingelse for at elevene skal kunne utføre en spesifikk oppgave, er at de forstår begrepene som inngår i lærerens instruksjon. Tilsvarende må elevene også forstå begrepene som benyttes i lærebøkene

instruksjoner. På seminarene fikk lærerne i oppgave å lære elevene de viktigste av disse begrepene. Et eksempel er at læreren (over)lærte elevene sentrale begreper som bok, side, høyre side, venstre side, øverst, midt på, nederst, linje, hjelpelinje og rute. Det ble videre gitt råd om hvordan en systematisk kan lære elevene de viktigste begrepene som inngår i de daglige instruksjonene i klassen (se egne programmer utarbeidet av Nyborg, 1985).

Det ble understreket at læreren og lærebøkene skulle benytte færrest mulig begreper og en mest mulig lik fremgangsmåte for utføring av oppgaver. Eksempelvis at elevene alltid skal begynne å skrive bokstaver og ord øverst til venstre på første linje og for øvrig fortsette nedover på siden linje for linje som i en vanlig bok. Tilsvarende skulle elevene alltid skrive opp regneoppgavene på den samme måten i kladdeboka (ett tall og ett tegn per rute), samt at de ulike regneoppgavene alltid skal regnes i den samme rekkefølgen hver gang.

I alle lærebøker vil det finnes instruksjoner det er vanskelig for elevene å forstå. For å få flest mulig elever til raskt å forstå hva de skal gjøre, fikk lærerne i oppgave å gruppere vanskegraden på instruksjonene i lærebøkene i kategoriene lett («grønn»), middels («gul») og vanskelig («rød»). Deretter skulle de planlegge strategier (hjemmelekse) for hvordan de skulle få alle elevene til å raskest mulig å forstå de «gule» og «røde» instruksjonene.

*Trening på å fokusere oppmerksomheten:* Mange barn i første klasse kjennetegnes ved at de i for liten grad tenker før de handler, eller de tenker på noe helt annet når læreren gir en kollektiv beskjed. Selvinstruksjonstrening er en metode som kan få barn til å bli bedre i stand til å fokusere oppmerksomheten på oppgaven (Meichenbaum, 1977). For at elevene skulle bli best mulig i stand til å rette oppmerksomheten mot læreren og å utføre kollektive beskjeder, benyttet lærerne derfor henholdsvis høy kollektiv selvinstruksjonstrening og verbale hjelpeinstruksjoner. Høy kollektiv selvinstruksjonstrening i klassen går ut på at elevene gjentar verbalt i kor det de har fått beskjed om å gjøre, før de utfører beskjeden/oppgaven.

*Eksempel:* Når en kollektiv beskjed blir gitt i klassen, sier læreren at elevene skal sitte i ro, se, lytte og tenke. Så stiller læreren elevene følgende spørsmål: «Hva skal dere gjøre når jeg gir en beskjed?» Elevene svarer høyt i kor: «Vi skal sitte i ro, se, lytte og tenke.» Disse fire nøkkelordene står skrevet på tavla eller plakat, helst med illustrerende tegninger til hvert ord (ro: tegning av en mus, «musestille»;; se: tegning av en jente med store øyne; lytt: tegning av en gutt med store ører; tenk: tegning av en gutt med en tenkeboble).

*Trening på å huske beskjeder:* For at elevene lettere skulle huske en gitt beskjed eller regel, ble lærerne rådet til hyppig å benytte verbale hjelpeinstruksjoner og å gjenta regelen eller beskjeden før elevene skulle praktisere regelen eller beskjeden: «Jeg spør bare dem som sitter i ro og rekker opp hånden» (før en lyttesituasjon). «Husk at ingen har lov å gå fra plassen sin uten tillatelse, og at dere må rekke opp hånden hvis dere trenger hjelp» (før en arbeidssituasjon). «Husk å gå stille rett frem og tilbake når dere

skal hente noe i hyllene» (før en overgangssituasjon). «Husk å gå på WC og drikke vann i friminuttet» (før friminuttet).

*Kommentar:* I min egen undersøkelse fant jeg i begynnelsen av første klasse (baseline) en sammenheng mellom fagvansker og atferdsvansker ( $t = 2,40$ ,  $df = 539$ ,  $p < .01$ ). Gjennomsnittlig engasjerte elever med store fagvansker seg 28,8 % av tiden i uønsket atferd, mens elever uten store fagvansker gjennomsnittlig engasjerte seg 14,4 % av tiden i uønsket atferd. Jeg undersøkte også om det var en sammenheng i begynnelsen av første klasse mellom lav norskspråklig kompetanse og atferdsproblemer. Resultatet (t-test for uavhengige utvalg) viste at elever med store språkvansker ( $N = 42$ ) hadde statistisk signifikant mer atferdsproblemer enn elever uten store språkvansker ( $t = 2,76$ ,  $df = 266$ ,  $p < .01$ ). Gjennomsnittlig engasjerte elever med store språkvansker seg 24,1 % av tiden i uønsket atferd, mens elever uten store språkvansker gjennomsnittlig engasjerte seg 13,3 % av tiden i uønsket atferd. En sannsynlig forklaring på disse sammenhengene er at undervisningen ikke er tilstrekkelig godt tilrettelagt for barn med fagvansker og/eller lav norskspråklig kompetanse.

### **Tilrettelegging av miljøet i klasserommet**

På samme måten som det er en rekke detaljer som avgjør resultatet i idrett, er det en rekke detaljer som avgjør resultatet i klasserommet. For eksempel vil det at hver elev har sin egen lukkede blyantspisser på pulten, forhindre falsk blyantspissing med tilhørende vandring og prating ved søplekassa en rekke ganger hver time. Tilsvarende vil læreren som på forhånd har laget hull i ark, forhindre at elevene krangler i køen når de venter på å benytte klassens ene hullemaskin bak i klasserommet. Summen av god tilrettelegging av mange slike detaljer vil kunne resultere i en betydelig reduksjon i atferdsproblemer. Forskning har vist at tiltak som består i at en endrer elevenes sosiale (foreldre, lærere, medelever) og fysiske (klasserommet og skolegården) miljø, vanligvis er langt mer effektivt enn tiltak som er rettet mot kun å endre eleven (se Eriksen, 2006). Tabell 1 gir eksempler på hvordan det fysiske miljøet ble tilrettelagt for elevene i mitt program for forebygging av atferdsproblemer i skolen.

**TABELL 1. FYSISK TILRETTELEGGING I KLASSEROMMET**

**TABELL 1. FYSISK TILRETTELEGGING I KLASSEROMMET**

- Elevene sitter én og én på rekker, og har faste plasser i klasserommet. Elevenes plass i klassen er valgt ut fra hva som totalt sett skaper minst atferdsproblemer i klassen. Når det skal foregå gruppearbeid skifter elevene plasser og skifter tilbake igjen når de er ferdig.
- Hyllene bak i klassen er merket med navn eller bumerke og for øvrig organisert etter samme system som elevene sitter i klassen. Elevene nærmest dørrekka har hyller nærmest dørrekka osv.
- Alle uønskede stimuli er minimalisert (irrelevante plakater og gjenstander), og alle ønskede stimuli er maksimert (bokstaver, tall og klasseregler).
- Bak i klassen er det et eget bord eller skap med selvinstruerende materiell (spill, bøker, tegneutstyr, osv.) som elevene kan benytte når de er ferdige med fellesoppgaven i timen.
- Ekstra utstyr som elevene trenger til spesielle aktiviteter, som sakser, lim, stensiler og hullmaskin, står alltid på det samme stedet i klasserommet, fortrinnsvis i et skap foran i klasserommet.

*Kommentar:* Et sentralt mål for sosialiseringen av elevene er å lære dem å respektere den gode lærerautoriteten. Når læreren underviser fra kateteret og elevene sitter en og en i rekker, kommuniserer han/hun entydig at det er læreren som er lederen i klassen. Elevene vil lære raskere å respektere lærerautoriteten dersom de sitter rekkevis enn hvis de sitter gruppevis. Det meste av arbeidet i første klasse er for øvrig individuelt arbeid, f.eks. læring av grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning. Det bør være overenstemmelse mellom hva slags arbeid (individuelt) elevene skal gjøre, og måten de sitter på i klasserommet (rekkevis). Læreren vil dobbeltkommunisere dersom han/hun sier at elevene skal arbeide individuelt, samtidig som han/hun lar dem sitte i gruppe.

Internasjonale undersøkelser viser at det meste av interaksjonen elevene imellom under tradisjonelt gruppearbeid dreier seg om temaer som er irrelevante for oppgaven (utenomstakk). For eksempel fant Bennet (1987) at kun en sjettedel av tiden under gruppearbeid ble brukt til reelt gruppearbeid. I en oppsummering av effekten av tradisjonelt gruppearbeid på elevenes læringsutbytte hevder Slavin (1990) følgende: «Tradisjonelt gruppearbeid der elevene arbeider sammen i gruppe hvor det er lite struktur og få insentiver for utført arbeid, har ved gjentatte undersøkelser vist seg å ha liten eller ingen effekt på læringsutbyttet til elevene» (s. 30, min oversettelse).

Wheldall og Lam (1987) fant at når barn med atferdsproblemer skiftet fra å sitte i grupper til å sitte på rekker, ble tiden barna engasjerte seg i uønsket atferd, redusert til en tredjedel, samtidig som tiden elevene brukte på arbeidsoppgaven økte til det dobbelte. Andre undersøkelser har gitt tilsvarende resultater (Axelrod, Hall & Tams, 1979; Chisholm et al., 1986; Walker & Walker, 1991).

*Etablering og læring av faste rutiner i klasserommet:* Dyktige lærere etablerer tidlig faste rutiner for hvordan de skal takle praktiske arbeidsoppgaver i klasserommet (Kounin,



1970). Når de ulike oppgavene gjentas på samme måten gang etter gang, får elevene muligheter til å automatisere disse rutinene. Tabell 2 gir eksempler på rutiner benyttet i det forebyggende programmet.

**TABELL 2. FASTE ARBEIDSRUTINER I KLASSEROMMET**

- Elevene står ved pulten og hilser på læreren i begynnelsen av første time, og når klassen får besøk reiser elevene seg opp og hilser (dersom læreren ikke har gitt annen beskjed).
- Ordensgutt og ordensjente deler kollektivt ut det materiale (sakser, lim, stensiler) elevene trenger i timen, de øvrige elevene sitter på plassene sine. Hver har ansvar for sine rekker, og materialet en deler ut står på faste plasser i klasserommet.
- Elevene skal alltid ha beskjed om hva de skal gjøre når de er ferdig med en gitt arbeidsoppgave («skal-oppgaven»). For å øke elevenes motivasjon for å arbeide med skriftlige oppgaver, benyttes ved behov et system, der elevene får tilgang til ulike positive aktiviteter etter at skal-oppgavene er tilfredsstillende utført.
- I arbeidssituasjonene går lærer/assistent alltid til de elevene som trenger hjelp. Når hjelp gis av lærer til elever i arbeidssituasjonene, skal hjelpen alltid gis hviskende.
- Elevene får beskjed om å ta frem mat og drikke samtidig, og alle begynner og slutter å spise og drikke til samme tid. Ingen får gå fra plassen sin eksempelvis for å kaste søppel før lunsjpausen er slutt. Høytlesing eller kassett benyttes ved behov i spisepausen.

### **Tilrettelegging av miljøet i overgangssituasjoner**

Atferdsproblemer forekommer hyppigst i overgangssituasjoner (Roesenkotter & Fowler, 1986), der elevene skal skifte fra én aktivitet til en annen aktivitet eller bevege seg fra ett sted til et annet. Typiske overgangssituasjoner er oppstilling, innmarsj, henge av seg yttertøy på gangen, starten av timen, ta opp bøker og pennal fra ranselen, legge ned bøker og pennal i ranselen, dele ut og samle inn materiale til elevene, starten og avslutningen av lunsjen og å flytte pulter og stoler frem og tilbake fra individuelt arbeid til gruppearbeid. Et viktig forebyggende tiltak er å redusere antallet overgangssituasjoner, for eksempel ved at elevene får sin undervisning i det samme klasserommet flest mulig timer i uken.

Et fellestrekk ved de fleste overgangssituasjoner er at de i utgangspunktet er ustrukturerte, og at det sannsynligvis er derfor atferdsproblemer forekommer hyppigst i overgangssituasjoner. Strukturering av undervisningen fører til bedre læring og færre atferdsproblemer (for en oversikt se Birkemo; 1996, Ogden & Siverts, 1983). Her er et eksempel på en god (lærer A) og en dårlig (lærer B) tilrettelegging av miljøet for elevene når det ringer inn til timen:

*Lærer A* lar elevene stille opp på sine faste plasser i skolegården. Deretter går de under ledelse av læreren til klasserommet. På gangen henger de av seg yttertøyet på sin faste

knagg, som er merket med bumerke. De to elevene som står først i rekken har de to første knaggene osv. I lærer As klasse er det lite atferdsproblemer under innmarsjen.

*Lærer B* lar elevene selv gå inn til klasserommet når det ringer inn. På gangen står de tett inntil hverandre, og de må ofte vente på læreren. De har ingen faste knagger og må hver time finne en ledig knagg. I lærer Bs klasse er det stadig atferdsproblemer under innmarsjen, noe som resulterer i at lærer B stadig må reagere med irettesettelse av uønsket elevatferd.

Metoden som ble benyttet for å strukturere ustrukturerte situasjoner, besto i at lærerne for hver ustrukturerte situasjon først fyller ut et kartleggings skjema der de skal beskrive de ulike delhandlingene elevene skal utføre, i tidsmessig rekkefølge. Deretter krysser lærerne av på skjemaet hva slags hjelpebetingelser klassen trenger for å utføre de ulike delhandlingene (verbal instruks, visuell hjelp, delvis manuell hjelp, full manuell hjelp). Tabell 3 gir eksempler på beskrivelse av delhandlinger i tidsmessig rekkefølge.

**TABELL 3. DELHANDLINGER ELEVENE SKAL UTFØRE I TIDSMESSIG REKKEFØLGE I TO SITUASJONER**

Starten på dagen	Avslutning på dagen
1. Sett fra dere ranselen ved pulten	1. Rydd pulten
2. Sett stolen på plass	2. Pakk sekken
3. Stå ved pulten og hils på lærer	3. Sett opp stolen
4. Syng	4. Syng
5. Sett deg rolig på stolen	5. Hils adjø

For at lærerne skulle huske delhandlingene i de ulike situasjonene, ble de oppfordret til å skrive dem ned på kort som de hadde lett tilgjengelig, eller henge dem opp på ark foran i klassen.

*Læring av positiv elevatferd i overgangssituasjoner:* Prinsippet for treningen var at elevene først skulle utføre en og en delhandling. For hver delhandling benyttet læreren den hjelp som var nødvendig for å få elevene til å utføre den. Når elevene greide å utføre en delhandling riktig, ga læreren dem i oppgave å gradvis utføre flere delhandlinger, samtidig som læreren gradvis reduserte hjelpen under utførelsen. Hele tiden ble delhandlingene utført i den samme rekkefølgen. Elevene fikk derfor gradvis automatisert delhandlingene, noe som førte til at deres intellektuelle ressurser kunne frigjøres til selve skolearbeidet. Treningen foregikk i klasserommet i egne særtreningsøkter à ti minutter, og så sant det var mulig, var det to lærere i klassen. Særtreningsøktene besto av en teorifase og en praksisfase. Teorifasen er beskrevet i tabell 4.

**TABELL 4. LÆRING AV POSITIV ATFERD I OVERGANGSSITUASJONER (TEORIFASEN)**

- Læreren sier eller skriver på tavla det aktuelle handlingsmønsteret i delhandlinger i tidsmessig rekkefølge.
- Deretter forklarer læreren i detalj hvordan de ulike delhandlingene skal utføres.
- Punktene i handlingskjeden der elevene erfaringsmessig ofte har vansker eller det lett oppstår atferdsproblemer beskrives: «Husk å sette ranselen forsiktig på plass!» «Husk å se på stolen når dere setter den rolig opp på pulten!»

*Praksisfasen:* Læreren lager en situasjon der én positiv elev, helst en elev med sosialt høy status, får i oppgave å utføre hver delhandling riktig foran klassen etter instruks fra læreren (modellæring). Antall instruksjoner fra læreren trappes ned etter hvert som elevene mestrer delhandlingene på egen hånd. Under rollespillet blir de viktigste elementene fra den naturlige situasjonen trukket inn: Eleven har på seg alt yttertøyet i klasserommet, og skal vise hvordan han/hun henger av seg yttertøyet på gangen på en knagg eller stol foran i klasserommet. Etter at én elev har utført delhandlingene riktig, får en gruppe elever trening i å gjøre det samme: Fire elever står tett sammen foran i klassen, og henger av seg yttertøyet på hver sin stol. Etter at en gruppe elever har gjennomført handlingsmønsteret riktig, får hele klassen trene på å gjøre det samme dersom dette er praktisk mulig. Elever som bruker svært lang tid eller viser atferdsproblemer under utførelsen av delhandlingene, får individuell hjelp.

### **Tilrettelegging av miljøet i skolegården**

Miljøet i skolegården må være fysisk og sosialt tilrettelagt slik at det blir mulig for inspektørene å stimulere til positiv atferd og raskt å gripe inn overfor negativ atferd. Mange skolegårder er dessverre ikke fysisk tilrettelagt for positive aktiviteter under tilsyn av voksne. Dersom flest mulig elever skal fungere positivt i friminuttet, må vi derfor tilrettelegge miljøet, fysisk og sosialt, i skolegården slik at det blir mulig for elevene å fungere positivt. I tillegg trenger elevene sosial trening i å starte, opprettholde og avslutte positive aktiviteter på egen hånd i skolegården. Tabell 5 gir en beskrivelse av råd gitt til rektor angående tilrettelegging av miljøet i skolegården.

**TABELL 5. TILRETTELEGGING AV MILJØET I SKOLEGÅRDEN**

**TABELL 5. TILRETTELEGGING AV MILJØET I SKOLEGÅRDEN**

- Elevene i 1.-3. klasse har egen skolegård, og alle elevene kan alltid sees av inspektøren i friminuttet.
- Lærerne til elevene i 1.-3.klasse har inspeksjon i skolegården til elevene i 1.-3. klasse.
- Skolegården har merkede felter ved ulike aldersadekvate attraktive lekeapparater som gir elevene rike muligheter til lek og utfoldelse på rett sted.
- Inspektørene bærer fløyte og vest, dels for å styrke autoriteten, dels for å være i stand til å gripe raskt inn overfor uønsket atferd.
- Inspektørenes jobb i friminuttet har mye til felles med en trener, der hensikten er å hjelpe elevene til å fungere positivt i friminuttet. Inspektørene må derfor være i nærheten av elevene, slik at de raskt kan gripe inn dersom det skulle være nødvendig.

### **Trening i positiv leki friminuttet**

En del elever i første klasse kjennetegnes ved at de løser konflikter ved hjelp av aggressiv atferd. Hvordan kan læreren forebygge at dette skjer? Undersøkelser har vist at systematisk trening i å fungere positivt i lek kan redusere forekomsten av uønsket atferd i friminuttet (Forster & Tegenmark, 1998; Murphy, Hutchinson & Bailey, 1983; O'Rourke, 1980). Et viktig forebyggende tiltak i programmet besto derfor i å gi elevene slik trening. Leketreningen ble gjennomført etter noenlunde den samme metoden som ble benyttet for å lære elevene å mestre overgangssituasjoner. Treningen består av en teorifase i klasserommet og en praksisfase i klasserommet, gymsalen og skolegården.

*Særtrening på positiv lek:* Læreren velger først en lek som elevene er interessert i å delta i, og som de aller fleste i klassen kan delta i samtidig (sisten, hauk og due, haien kommer). Utestenging og fysisk aggresjon er forbudt. Leketreningen i klasserommet kan med fordel gjennomføres etter at elevene har sittet lenge i ro i en periode, og slik også tjene som et forebyggende tiltak mot forventet uro hos elevene. Treningen i klasserommet består av en teorifase og en praksisfase. Tabell 6 gir en beskrivelse av disse to fasene.

**TABELL 6. SÆRTRENING PÅ POSITIV LEK I KLASSEROMMET**

**TABELL 6. SÆRTRENING PÅ POSITIV LEK I KLASSEROMMET**

- Læreren tegner opp på tavla hvor i skolegården den aktuelle leken kan praktiseres.
- Læreren går gjennom reglene for den aktuelle leken.
- Kritiske punkter i leken blir i detalj forklart, f.eks. måten å berøre hverandre i sisten.
- Mulige problemer under praktiseringen drøftes, f. eks. sjefete og egoistisk atferd.
- Læreren velger et minimalt antall elever som får i oppgave å demonstrere leken foran klassen, f.eks. ved at fire elever skal leke hinkesisten foran i klassen (praksisfasen).
- Løsninger og takling av kritiske punkter og konflikter blir rollespilt.
- Deretter får en større gruppe elever praktisere leken foran klassen.
- Hele klassen leker leken dersom dette er praktisk mulig.

Leketreningen følges opp teoretisk og i praksis når klassen har «innegym» og «utegym» for å sikre overføring av læring. Dersom fysisk aggresjon forekommer under leketreningen, benytter en gule og røde kort (to minutters timeout) på samme måte som i fotball og ishockey. Målet er for øvrig at elevene skal bli i stand til å starte, opprettholde og avslutte en lek uten hjelp fra læreren. Derfor trapper læreren gradvis ned de hjelpebetingelsene han/hun må sette i verk for at elevene skal fungere positivt i leken.

### **Avslutning**

I denne artikkelen har jeg beskrevet den delen av programmet som var rettet mot alle elevene i klassen (Trinn 1: Universelle tiltak). I en senere artikkel vil jeg beskrive den delen av programmet som var rettet mot de elevene som ikke reagerte tilfredsstillende på den universelle delen av programmet (Trinn 2: Tiltak ovenfor «høyrisiko-elever»). Sentralt i den universelle delen av programmet er at en først formulerer skriftlige regler for atferd i atferdstermer i de mange ulike situasjonene på skolen. Deretter iverksetter lærere og foreldre et eget program for å få elevene til å følge disse reglene. For at elevene lettest mulig skal lære å følge reglene, må rektor/lærere tilrettelegge elevenes fysiske og sosiale miljø på en hensiktsmessig måte. I tillegg må læreren trene elevene regelmessig gjennom hele skoleåret på å oppføre seg adekvat i de ulike situasjonene.

Et problem med implementeringen av nye forebyggende programmer i skolen er at de på en del områder kan være i uoverenstemmelse med rådende ideologier for barneoppdragelse. Ifølge Brophy & Putnan (1979) vil ideologiene for barneoppdragelse mer enn empirisk forskning kunne være bestemmende for lover, forskrifter og læreplaner i skolen. For eksempel var ideologien bak reform 97 klart i uoverenstemmelse med skole- og lærereffektivitetsforskningen (Birkemo, 1996; Grøterud & Nilsen, 1997). De viktigste forskjellene mellom skole- og lærereffektivitetsforskningen og reform 97 kan beskrives langs dimensjonene lærerstyrt vs. elevstyrt, høy struktur vs. lav struktur, klasseromsundervisning vs. gruppearbeid og

direkte læring av kunnskaper og ferdigheter vs. indirekte læring gjennom lekeaktiviteter (Eriksen, 2002).

Ut fra skole- og lærereffektivitetsforskningen var det derfor ikke overraskende at en i en undersøkelse av hele 17 000 elever i tredje klasse fant en klar nedgang i leseferdigheten etter reform 97 for både de svake og flinke elevene (Engen, Solheim & Tønnesen, 2001). Den svake leseferdigheten i norsk skole bekreftes for øvrig i en større internasjonal sammenlignende undersøkelse (PIRLS) i 2006 der Norge kom helt nede på 35. plass av 40 ulike land (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006). Dessverre har vi ikke en tilsvarende undersøkelse der en kan sammenligne mengden atferdsproblemer før og etter reform 97. Likevel er det rimelig å anta at den store mengden atferdsproblemer vi nå har i norsk skole på ungdomstrinnet (PISA, 2004), kan ha sammenheng med den oppdragelsen disse elevene fikk på barnetrinnet.

I opplæringsloven er bestemmelsene om skoleklasser og delingstall nå opphevet. Klassestyreren er erstattet med kontaktlærer, og klassen er erstattet med basisgrupper. Etter at den nye læreplanen (Kunnskapsløftet) er satt i verk, foregår nå mye av undervisningen med ulike lærere, i ulike grupper og i ulike rom. En begrunnelse for den nye organiseringen av undervisningen er at alle elevene nå skal få en undervisning som er bedre tilpasset elevenes evner, anlegg og forutsetninger. I praksis blir elever nå allerede fra første klasse delt inn i faglige nivåer og får mye av sin undervisning i aldersblandede grupper (*Aftenposten* 09.02. 2007). Et problem med å løse differensieringsproblemet på denne måten er at elevene ikke får tilstrekkelige muligheter til å knytte seg nært til de samme få voksne (fortrinnsvis to lærere) og de samme barna (klassen) over lengre tid. I tillegg vil elevene kunne bli utsatt for en rekke overgangssituasjoner i form av ulike lærere, grupper og rom. Ønsket om å gi alle elever tilpasset opplæring gjennom organisatorisk differensiering kan derfor komme i konflikt med ønsket om å tilrettelegge miljøet for å forebygge atferdsproblemer.

I en helt ny OECD-rapport kommer norske skolebarn helt nede på 18. plass av 21 ulike land i fagene morsmål, matematikk og naturfag. Internasjonale undersøkelser (PIRLS, 2006; PISA, 2007) har vist at norske skolebarn skårer i fagene morsmål, matematikk og naturfag. PISA-undersøkelsen (2004) viser som nevnt at det i Norge var aller mest atferdsproblemer blant alle de landene som deltok. En sannsynlig forklaring på at norske skolebarn skårer lavt faglig, er at det er mye atferdsproblemer i den norske skolen. Undersøkelser viser at norske skolebarn nå bare bruker halvparten av tiden til faglig rettet aktivitet (Haug, 2006). En sentral betingelse for å gi alle elever et likeverdig skoletilbud er å redusere forekomsten av atferdsproblemer i skolen. Det bør foretas nasjonale kartlegginger av mengden atferdsproblemer i de ulike klassene, minimum tre ganger i løpet av den obligatoriske grunnskolen. Dette vil sikre at problemene blir tatt tidlig opp, og at nødvendige tiltak blir satt i verk. Tiltak bør ta utgangspunkt i forskningsbaserte programmer for forebygging og behandling av atferdsproblemer i skolen.

Nils Eriksen

Strømsveien 66 B

2010 Strømmen

Tlf. 63 81 00 10

E-post [nils.eriksen@tele2.no](mailto:nils.eriksen@tele2.no)

*Teksten sto på trykk første gang i Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 45, nummer 7, 2008, side 849-861*

#### TEKST

**Nils Eriksen**

+ [Vis referanser](#)

#### Referanser

Axelrod, S., Hall, R. V. & Tams, A. (1979). Comparison of two common classroom seating arrangements. *Academic Therapy*, 15, 29-36.

Bandura, A. & Mischel, W. (1965). Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 698-705.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.

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.

Bennett, N. (1987). Co-operative learning: Children do it in group or do they? *Educational and Child Psychology*, 4(3, 4), 7-18.

Birkemo, A. (1996). *School effectiveness. Report nr. 5*. Institute for Educational Research. University of Oslo.

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

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

Chisholm, B., Kearney, D., Knight, G., Little, H., Morris, S. & Tweddle, D. (1986).

*Preventive approaches to disruption: Developing teaching skills*. London: MacMillan Education LTD.

Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939-944.

Engen, L., Solheim, R. G. & Tønnesen, F. E. (2001). *Leseferdighet i 3. klasse våren 2001*. Delrapport, Oslo: Læringscenteret.

- 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.
- Eriksen, N. (2006). Et nytt program for forebygging av atferdsproblemer i skolen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 43, 451-460.
- Forster, M. & Tegenmark, T. (1998). Hur lärare kan hjälpa bråkiga och utstötta barn. En vetenskapelig prövad metod. Stockholm: FoU-rapport 1998:10.
- Furre, H., Danielsen, I. J., Stigberg-Jamt, R. & Skaalvik, E. M. (2005). Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen «Elevinspektørene» i 2005. Pedagogisk institutt, NTNU & Oxford Research AS. Kristiansand.
- Gettinger, M. (1988). Methods of proactive classroom management. *School Psychology Review*, 17, 227-242.
- Grøterud, M. & Nilsen, B. (1997). Effektive skoler-effektiv undervisning? Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Haug, P. (2006). Begynneropplæring og tilpassa undervisning. Casper forlag.
- 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.
- Kaufmann, A. (1988). Antisosial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter. Oslo: TANO.
- Killingmo, B. (1980). Rorschachmetode og psykoterapi. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2007). Rett spor eller ville veier? Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.
- Kounin, J. (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (1991). Principles of classroom management. A hierarchical approach. U.S.A: Allyn and Bacon.
- Meichenbaum, D. (1977). Cognitive behavior modification. New York: Plenum press.
- Mischel, W. (1986). Introduction to personality: a new look. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Mischel, W., Coates, B. & Raskoff, A. (1968). Effects of success and failure on self-gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 381-390.
- Mischel, W. & Masters, J. C. (1966). Effects of probability of reward attainment on responses to frustration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 390-396.
- Mischel, W., Shoda, Y. & Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687-696.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2006). PIRLS 2006 assessment framework and specifications, (2 nd ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Murphy, H. A., Hutchinson, J. M. & Bailey, J. S. (1983). Behavioral school psychology goes outdoors: The effect of organized games on playground aggression. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 16, 29-35.
- Nelson, J. R., Smith, D. J., Young, R. K. & Dodd, J. M. (1991). A review of self-management outcome research conducted with students who exhibit behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 16, 169-179.



- Nyborg, M. (1985). Læringspsykologi i oppdrags- og undervisningslære. Norsk spesialpedagogisk forlag.
- Ogden, T. & Siverts, B. E. (1983). Strukturbegrepet i spesialpedagogisk arbeid. *Spesialpedagogikk*, 8, 15-27.
- 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.
- O' Rourke, M. (1980). Patrol or participate in the playground? *Education*, 1, 29-30.
- Patterson, G. R. (1982). A social learning approach: Coercive family process. 3. Eugene, OR: Castalia.
- Pennington, B. P. & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 51-87.
- Roesenkotter, S. E. & Fowler, S. A. (1986). Teaching mainstreamed children to manage daily transitions. *Teaching Exceptional Children*, 19, 20-23.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Schoen, S. F. (1983). The status of compliance technology: Implications for programming. *Journal of Special Education* 17, 483-496.
- Slavin, R. E. (1990). Co-operative learning: Theory, research and practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Stenbacker, R. (1994) Det psykiska arvet. Om känslomässig mognad och omognad samt några av vår tids tidiga känslomässiga störningar. Symptom, beteende och åtgärder. Arboga: Eget forlag.
- Stortingsmelding nr. 30. (2003/2004): Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stroufe, L. A. & Fleeson, J. (1988). The coherence of family relationships. I: R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families: Mutual influences* (ss. 27-47). Oxford, England: Clarendon Press.
- Stumphauzer, J. S. (1972). Increased delay of gratification in young prison inmates through imitation of high-delay peer models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 10.
- Thuen, F. (2001). Barn og skilsmisser. I: A. Dyregrov, G. Lorentzen & K. Raaheim (red.), *Et liv for barn. Utfordringer, omsorg og hjelpetiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Walker, H. M. & Walker, J. E. (1991). *Coping with non-compliance in the classroom*. Austin, TX: PRO-ED.
- Webster-Stratton, C. (2000). *De utrolige årene. En foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wheldall, K. & Lam, Y. Y. (1987). Rows versus tables: The effects of two classroom seating arrangements on classroom disruption rate, on-task behavior and teacher behavior in three special school classes. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 7, 303-312.
- 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 helserelatert atferd , samfunnsmessige virkemidler. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33, 724-732.