

# “LK-modellen”

*Dokumentasjon og drøfting av en metodisk veiledningsmodell med mål om å fremme et positivt læringsmiljø i skolen.*

**Anette Ruud**



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det  
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2008

## Sammendrag.

*Dette prosjektet skal dokumentere og drøfte en praksisbasert modell rettet mot å forebygge og redusere atferdsproblemer og å fremme et positivt læringsmiljø. Jeg ønsker å skape en helhetlig og omfattende oversikt over modellen, for så å drøfte den og sette et kritisk lys på den. Tilnærmingen, som i dette prosjektet vil bli omtalt som "LK-modellen", er utviklet av to spesialpedagoger i en utadrettet tjeneste i Oslo.*

Jeg har valgt å benytte både en teoretisk og kvalitativ tilnærming til problemstillingen. Dokumentasjonen har sitt utgangspunkt i observasjoner jeg har foretatt av modellen i praksisfeltet, samt intervju av de to spesialpedagogene. Etersom modellen primært er praksisbasert, og mangler et mer omfattende forskningsmessig grunnlag, har jeg med utgangspunkt i rapporten "Forebyggende innsatser i skolen" valgt å drøfte modellen i lys av de kriterier evaluerte programmer med "dokumentert effekt" er mål i forhold til. Disse programmene kjennetegnes ved at de har 1) et kunnskapsmessig grunnlag som forklarer hvordan de virker, 2) klare implementeringsstrategier som sikrer god gjennomføring og 3) evalueringer som kan vise resultater innenfor programmets målområde (Nordahl m.fl.2006). Modellen drøftes også i forhold til faktorer som forskning har belyst som viktige i arbeidet med atferdsproblematikk og læringsmiljø.

Sett i forhold til kriteriene for evaluerte programmer med dokumentert effekt, viste det samlede resultatet fra undersøkelsen følgende: Modellens teoretiske forankring ligger i systemteori og den økologiske modellen. Denne teoretiske forankringen gjenspeiler seg i den forståelsen av atferdsproblemer som ligger til grunn i "LK-modellen", og ikke minst i de tiltak som iverksettes for å håndtere problemene; det er eleven sett i interaksjon med læringsmiljøet som danner utgangspunktet for intervensjon (Bronfenbrenner 1979). Modellen har også en relativt konkret implementeringsstrategi. Den er imidlertid noe løsere enn de man finner i evaluerte programmer, ettersom det foretas en mer omfattende tilrettelegging av tiltakene i "LK-modellen", samtidig som *hvilke* tiltak og hvor *mange* tiltak som iverksettes, i sterkere grad varierer fra sak til sak. De løse rammene kan i verste fall resultere i at

---

de tiltak som iverksettes, ikke gjennomføres i tråd med intensjonen, og at tiltakenes effekt derfor vil bli ulik, og noe mer tilfeldig i de ulike sakene. Samtidig åpner de løse rammene for større handlingsfrihet for læreren. Dette som kan bidra til at lærerne får et eierforhold til tiltakene som iverksettes, og således arbeider mer aktivt i forhold til dem. Så lenge modellen fungerer etter sin intensjon slik den gjør i dag, synes endringer i forhold til modellens implementeringsstrategi å være unødvendig. "LK-modellen" er heller ikke evaluert. Det rapporteres imidlertid om gode tilbakemeldinger der modellen er implementert, noe som kan indikere at det heller ikke er behov for en mer omfattende evaluering. En slik evaluering vil likevel føre til mer håndfaste resultater for en videre markedsføring, samt mer konkret informasjon rundt effekten av de ulike tiltakene.

Når det gjelder resultater knyttet til faktorer som ifølge tidligere forskning er trukket frem som sentrale i arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø, så viser min drøfting at "LK-modellen" faktisk ivaretar de aller fleste forutsetninger som er trukket frem i prosjektet. Hovedtyngden synes å ligge på tydelig klasse- og undervisningsledelse, ettersom flere av modellens tiltakskomponenter, som eksempelvis bruk av ros og oppmuntring, på mange måter kan sies å utgjøre viktige elementer i det som defineres som god klasseledelse. Modellens vektlegging av slike aspekter er en styrke. Dette fordi kompetanseheving i forhold til klasseledelse hevdes å være et av de mest lovende skole- og klassesentrerte tiltakene hvor det er oppnådd betydelig atferdsendring hos elever (KUF 2000). Aspekter som utvikling av positive jevnalderrelasjoner, differensiering av undervisningen, samt elevmedvirkning, kan og bør få større plass i modellen. Det vil her i første omgang kanskje dreie seg om en bevisstgjøring i forhold til betydningen av disse aspektene overfor hver enkelt lærer, og i noen tilfeller også om mer konkret rådgivning i forhold til hvilke tiltak som kan være hensiktsmessige å iverksette for å fremme disse faktorene på best mulig måte.

I forhold til kriteriene og faktorene diskutert her, kan det trekkes en konklusjon om at "LK-modellen" i stor grad kan se ut til å ha en positiv effekt i sitt arbeid med å forebygge og redusere atferdsproblemer og å skape et godt læringsmiljø.

## Forord.

Barn og unge med atferdsproblemer fremstår som en av de store utfordringene i grunnskoleopplæringen. Det kan være elever som ikke gjør det de skal, som gang på gang kommer for sent, eller som slåss med klassekameratene sine. Den veiledningsmodellen som er beskrevet og drøftet her, er ment å være en hjelp når lærere, skolerådgivere og skoleledelse opplever at de strever med et kronisk problem. Jeg har selv intervjuet spesialpedagogene bak modellen, og også sett gjennom observasjoner av modellen i praksisfeltet, hvordan systematisk arbeid med atferdsproblematikk kan være effektivt for å skape et bedre læringsmiljø både i klassen, og i skolen generelt. Det har vært et spennende og lærerikt år!

Da prosjektet nærmer seg slutten, er det mange jeg ønsker å takke. Takk til Stein Are Rydin, som ga med ideen og inspirasjonen til å skrive dette masteroppgaveprosjektet, og som satte meg i forbindelse med de to spesialpedagogene som har utviklet "LK-modellen". En stor takk rettes også til Jon Atle Støen, som ga meg hjelp og støtte da jeg i startfasen var noe usikker på hvordan jeg skulle gå frem i undersøkelsesprosessen. Hans innspill var viktige for de avgjørelser som ble tatt vedrørende drøftingen av "LK-modellen". Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder, Hanne Marie Høybråten Sigstad. Hanne har vist stor interesse og engasjement for mitt prosjekt. Samtidig har hennes kritiske og konstruktive innspill underveis, vært avgjørende for det endelige resultatet. En spesiell takk rettes til de to spesialpedagogene som har utviklet "LK-modellen", og som åpnet for en kritisk vurdering og drøfting av sin modell. Uten deres åpenhet og hjelp hadde ikke dette prosjektet vært mulig å gjennomføre.

Til slutt en varm takk til familie, venner og kjæreste som har støttet meg underveis i prosessen.

Kolbotn, juni 2008.

Anette Ruud.

# Innhold.

## Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	9
1.2 OPPGAVENS FORMÅL.....	10
1.3 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNINGER.....	11
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	14
<b>2. TEORI</b> .....	<b>16</b>
2.1 ATFERDSPROBLEMER I SKOLEN.....	16
2.1.1 <i>Språkbevissthet – ulike betegnelser</i> .....	16
2.1.2 <i>Ulike definisjoner av atferdsproblemer</i> .....	17
2.1.3 <i>Flere typer atferdsproblemer i skolen</i> .....	19
2.1.4 <i>Omfang</i> .....	20
2.1.5 <i>Systemperspektivet og den økologiske modellen som teoretisk forankring</i> .....	20
2.2 SOSIAL KOMPETANSE I SKOLEN.....	23
2.2.1 <i>Ulike definisjoner av sosial kompetanse</i> .....	23
2.2.2 <i>Sosial kompetanse i skolen</i> .....	25
2.3 BETYDNINGEN AV LÆRINGSMILJØET.....	26
2.3.1 <i>Hva er et læringsmiljø?</i> .....	27
2.3.2 <i>Hvilke faktorer bidrar til å fremme et godt læringsmiljø i skolen?</i> .....	28

---

2.4	OPPSUMMERING OG KOMMENTAR. ....	32
<b>3.</b>	<b>FORSKNINGSBASERTE METODER OG PROGRAMMER. ....</b>	<b>34</b>
3.1	EVIDENSBASERT PRAKSIS. ....	34
3.2	VURDERINGSKRITERIER. ....	36
3.2.1	<i>Det kunnskapsmessige grunnlaget. ....</i>	<i>36</i>
3.2.2	<i>Implementeringsstrategier. ....</i>	<i>36</i>
3.2.3	<i>Evalueringresultater. ....</i>	<i>37</i>
<b>4.</b>	<b>METODE. ....</b>	<b>39</b>
4.1	METODISK TILNÆRMING. ....	39
4.2	FASE 1 – OBSERVASJON. ....	41
4.2.1	<i>Planlegging av observasjonene. ....</i>	<i>41</i>
4.2.2	<i>Observasjonsskjema. ....</i>	<i>42</i>
4.2.3	<i>Informanter. ....</i>	<i>45</i>
4.2.4	<i>Gjennomføring. ....</i>	<i>45</i>
4.3	FASE 2 – INTERVJUUNDERSØKELSEN. ....	45
4.3.1	<i>Intervjuguide. ....</i>	<i>46</i>
4.3.2	<i>Informanter. ....</i>	<i>48</i>
4.3.3	<i>Gjennomføring og transkripsjon. ....</i>	<i>48</i>
4.4	ANALYSE AV DATAMATERIALET. ....	50
4.5	ETISKE REFLEKSJONER. ....	52
4.6	RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET I OBSERVASJONS- OG INTERVJUUNDERSØKELSEN. 54	
<b>5.</b>	<b>ANALYSE OG DISKUSJON. ....</b>	<b>58</b>
5.1	TEMATISK ANALYSE (SELVFORSTÅELSE): EN PRESENTASJON AV “LK-MODELLEN”. ....	59

---

5.1.1	<i>Modellens målsetting og målgruppe</i> .....	60
5.1.2	<i>Systemperspektivet og den økologiske modellen som teoretisk forankring</i> .....	61
5.1.3	<i>Tilnærming til praksisfeltet</i> .....	62
5.1.4	<i>“LK-modellens” tiltakskomponenter</i> .....	69
5.1.5	<i>Øvrige tiltak: Utvikling av positive relasjoner mellom lærer – elev, og elev – elev</i> ...75	
5.2	TEORIRELATERT ANALYSE (TEORETISK FORSTÅELSE).....	77
5.2.1	<i>Drøfting av “LK-modellen” i forhold til kriterier for evaluerte programmer med dokumentert effekt</i> . 77	
5.2.2	<i>Drøfting av “LK-modellen” I forhold til faktorer forskning har belyst som sentrale for å skape et positivt læringsmiljø</i> .....	84
5.2.3	<i>Oppsummering av den teoretiske analysen</i> .....	90
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>92</b>
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>96</b>

## 1. Innledning.

Ulike former for atferdsproblematikk fremstår som en av de store utfordringene lærere og skoleledere står overfor i grunnopplæringen (Stortingsmelding nr 23, 1997 – 1998). Det dreier seg om bråk og uro i klasserommet, skulking, forsentkomming, krancling, mobbing etc., men også om mer innadvendt problematikk som angst, ensomhet, depresjon og omfattende mentalt fravær i undervisningssituasjonen (Sørлие 1998b). Nyere studier gir indikasjoner på at omlag 7 – 12 % av elevene befinner seg i risikozonen for å utvikle slik problematferd (Sørлие 2000). Samtidig finnes det en problematisk kjernegruppe på 2 – 3 % som allerede har utviklet alvorlige, vedvarende og i hovedsak utagerende vansker. Omfanget synes i tillegg å være økende (KUF 2000). På spørsmål om hva som er det vanskeligste med jobben deres, svarer mange lærere atferds- og disiplinproblemer. Og sammen med et stadig økende omfang, kan dette være forklaringen på at så mange skoler nå har satt atferdsproblemer på dagsordenen. Noen gjør det fordi vanskene er i ferd med å vokse de over hodet, andre for å unngå at små problemer skal vokse seg store (Ogden 2003). Atferdsproblematikk er følgelig et svært aktuelt tema i dagens skole, og debatten vedrørende hvilke tiltak som best kan forebygge og redusere slike vansker lever i beste velgående. Atferdsproblemer og effektive tiltak er også temaet for dette prosjektet: *Prosjektet skal dokumentere og drøfte en praksisbasert, metodisk tilnærming, som har til hensikt å forebygge og redusere atferdsproblemer, og å skape et positivt læringsmiljø i skolen.* Tilnærmingen, som i dette prosjektet vil bli omtalt som ”LK-modellen”, er utviklet over en 8-årsperiode av to spesialpedagoger i en utadrettet tjeneste i Oslo. Betegnelsen kommer opprinnelig av etternavnene til de to spesialpedagogene. Etter kravet om anonymitet vil imidlertid kun forbokstavene bli benyttet her (”LK-modellen”).



---

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema.

Det er i dag relativt godt dokumentert at lærings- og atferdsproblemer henger sammen med, og blir forklart av en rekke forhold i og omkring de situasjoner eleven befinner seg innenfor (Overland 2007). I skolen kan slike kontekstuelle faktorer blant annet knyttes til relasjoner mellom jevnaldrende, forhold mellom elev og lærer, lærerens ledelse av klassen, håndhevelse av regler, undervisningens innhold og struktur, samt krav og forventninger til elevene. Dette er betingelser som i stor grad kan knyttes til det læringsmiljøet elevene møter i skolen. Den pedagogiske konsekvensen av denne kunnskapen er at elevenes læring og atferd kan påvirkes i en positiv retning ved å etablere hensiktsmessige og gode læringsmiljø (Nordahl 2006). Dette betyr ikke at det ikke eksisterer sammenhenger mellom elevenes individuelle forutsetninger og deres situasjon og utvikling i skolen. Men et ensidig fokus på lærings- og atferdsproblematikk som en egenskap eller vanske knyttet til den enkelte elev, synes imidlertid sjelden å være tilstrekkelig for å forstå og forklare de utfordringer eleven har i skolehverdagen (Ogden 1987). På bakgrunn av den kunnskap som eksisterer vedrørende sammenhenger mellom omgivelsene i skolen og elevenes handlinger i form av atferd og læring, er det i dag utviklet en rekke programmer og tiltaksmodeller. Noen av disse, som eksempelvis ”De utrolige årene”, utviklet av Webster-Stratton (2005), eller ”Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen” (PALS), utviklet Arnesen, Ogden og Sørli (2006), er veldokumenterte, forskningsbaserte programmer. Andre er praksisbaserte tilnærminger uten en slik forankring, og uten noen dokumentert effekt. Tilnærmingene synes likevel å fungere og kan mer indirekte sies å ha effekt i kraft av gode resultater og tilbakemeldinger, der tiltakene er blitt gjennomført. ”LK-modellen” regnes innunder den sistnevnte kategorien. Kjennskap til modellen fikk jeg gjennom en av mine praksisperioder i en utadrettet tjeneste i Oslo.

Siden ”LK-modellen” ble iverksatt i 2000, har den blitt benyttet i forhold til flere hundre saker, og det rapporteres via evalueringsskjemaer om gode tilbakemeldinger fra skolene der tiltakene har vært gjennomført. Jeg synes derfor modellen fortjener

fokus. Samtidig mangler modellen en mer omfattende systematisering og dokumentasjon. Modellen er følgelig heller ikke blitt drøftet eller satt i et kritisk søkelys. Dette bringer oss over i oppgavens formål.

## 1.2 Oppgavens formål.

Formålet med oppgaven er å dokumentere og drøfte "LK-modellen". Jeg ønsker å skape en helhetlig og omfattende oversikt over modellen, for så å drøfte den og sette et kritisk lys på den. I denne sammenheng har jeg valgt å benytte både en teoretisk og kvalitativ tilnærming. Dokumentasjonen har sitt utgangspunkt i observasjoner jeg har foretatt av modellen i praksisfeltet, samt intervju av de to spesialpedagogene som står bak modellen. Ettersom modellen primært er praksisbasert, og mangler et mer omfattende forskningsmessig grunnlag, har jeg med utgangspunkt i rapporten "Forebyggende innsatser i skolen", valgt å drøfte modellen i lys av de kriterier evaluerte programmer med "dokumentert effekt" her er målt i forhold til (Nordahl m.fl. 2006). La meg utdype dette noe. Ulike forskningsgrupper har i denne rapporten, som ble utgitt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet i 2006, evaluert i alt 29 ulike programmer som benyttes i norsk skole blant annet i forhold til problematferd, og kategorisert dem i følgende tre kategorier: 1) programmer med lav sannsynlighet for resultater, 2) programmer med god sannsynlighet for resultater, og 3) programmer med dokumenterte resultater. Programmer med "dokumenterte resultater" kjennetegnes ved at de har:

- 1) et solid teoretisk og empirisk grunnlag som forklarer hvordan de virker,
- 2) klare implementeringsstrategier som sikrer god gjennomføring, samt
- 3) evalueringer som kan vise resultater innenfor programmets målområde (Nordahl m.fl. 2006).

På bakgrunn av disse kriteriene, kan programmer med "dokumentert resultater" altså sies å ha en reell effekt på arbeidet med å forebygge og redusere atferdsproblemer og

---

å skape et positivt læringsmiljø i skolen. Kriteriene synes derfor å være et egnet utgangspunkt for en drøfting av "LK-modellen". Etersom det ikke foreligger noen evaluering av "LK-modellen" i den utstrekning det her er snakk om, vil min drøftning primært forholde seg til de to førstnevnte kriteriene 1) teoretisk og empirisk forankring, og 2) implementeringsstrategier. Vi skal imidlertid se nærmere på de mer uformelle evalueringene som er gitt av lærere, elever og foreldre på de skoler der "LK-modellen" har vært implementert. Kriteriene vil beskrives mer inngående i kapittel 3, "Forskningsbaserte metoder og programmer", avsnitt 3.2, "Vurderingskriterier". Modellen skal også drøftes i forhold til faktorer som forskning har belyst som viktige i arbeidet med atferdsproblematikk og læringsmiljø. Disse vil utdypes i kapittel 2, "Teori", avsnitt 2.3.2, "Hvilke faktorer bidrar til å fremme et godt læringsmiljø i skolen?".

### 1.3 Problemstilling og avgrensninger.

Målet med "LK-modellen" er å forebygge og redusere atferdsproblemer, samt å skape et positivt læringsmiljø for alle elever. Med utgangspunkt i oppgavens formål, har jeg valgt å fokusere på følgende hovedproblemstilling, som av hensiktsmessige årsaker er todelt:

- 1) Hvordan bidrar "LK-modellen" til å fremme positiv atferd, sosiale ferdigheter og et støttende læringsmiljø i skolen?
- 2) I hvilken grad ivaretar "LK-modellen" kriterier for evaluerte programmer med "dokumentert effekt", samt faktorer forskning har belyst som sentrale for å skape et positivt læringsmiljø?

La meg utdype denne problemstillingen noe. Som svar på problemstillingens del én, vil jeg forsøke å dokumentere modellen. Her skal modellen systematiseres og beskrives så nøyaktig som mulig, både ved hjelp av observasjoner og ved intervju av de to spesialpedagogene som har utformet modellen. Del én er dermed en forutsetning for problemstillingens del to; først når jeg har innhentet tilstrekkelig

informasjon om "LK-modellen", kan jeg drøfte den og sette et kritisk lys på den. Drøftingen foretas ved å diskutere "LK-modellen" i forhold til kriterier for evaluerte programmer med dokumentert effekt. I tillegg til disse kriteriene skal "LK-modellen" videre drøftes i forhold til forskningsbaserte faktorer som synes å være sentrale for å fremme et positivt læringsmiljø. Knyttet til problemstillingens del to, ønsker jeg dermed å få svar på følgende forskningsspørsmål:

- I hvilken grad inneholder "LK-modellen" elementer rettet mot å fremme sosiale ferdigheter hos barn?
- Hvilke faktorer kjennetegner et godt læringsmiljø, og i hvilken grad ivaretar "LK-modellen" disse faktorene?
- I hvilken grad har "LK-modellen" noe teoretisk grunnlag som kan forklare dens eventuelle effekt i arbeidet med å forebygge og redusere atferdsvansker og å skape et godt læringsmiljø?
- I hvilken grad har "LK-modellen" klare implementeringsstrategier som er ment å sikre god gjennomføring?
- Er "LK-modellen" evaluert? Hvilken kvalitet har i tilfelle denne evalueringen?
- Er det sentrale elementer "LK-modellen" mangler i forhold til de kriterier og forskningsbaserte faktorer modellen drøftes i lys av?
- Hvordan kan "LK-modellen" gjøres bedre, sett i lys av de kriterier og forskningsbaserte faktorer modellen drøftes i forhold til?

På grunn av oppgavens omfang har jeg foretatt visse avgrensninger. Når det gjelder problemstillingens del to, er det et viktig poeng at jeg i dette masteroppgaveprosjektet kun skal *drøfte* "LK-modellen". Jeg skal på ingen måte foreta noen evaluering av modellen; jeg ønsker ikke å måle effekt. Det jeg er ute etter er først og fremst å kunne si noe om på hvilken måte "LK-modellen" *kan* være effektiv i arbeidet med å forebygge og redusere atferdsvansker, samt å skape et positivt læringsmiljø. Som tidligere nevnt, tar oppgaven videre kun utgangspunkt i mine observasjoner, samt i intervju av de to spesialpedagogene som har utviklet modellen. I beskrivelsen og drøftingen av modellen og dens tilsynelatende innvirkning på læringsmiljøet i en

---

klasse, faller følgelig både lærerperspektivet og elevperspektivet bort. Eksempelvis vil jeg dermed ikke få innblikk i hvorvidt lærerne opplever at implementeringen av modellen har bidratt til endringer i undervisningen, hvorvidt de er blitt i bedre i stand til å håndtere atferdsproblematikk, om de føler at læringsmiljøet i klassen er blitt noe bedre, eller om kontakten med elevene eller elevenes foreldre er blitt endret. Jeg vil heller ikke få svar på om elevene eksempelvis opplever at læringsmiljøet er endret; er det mindre uro, får de gjort mer i løpet av timene? Liker de seg bedre i klassen? Er kontakten med læreren endret? Et viktig poeng i denne sammenheng er imidlertid at formålet med dette prosjektet handler om å dokumentere og drøfte "LK-modellen"; og ikke å måle effekt. Dette innebærer at selv om det ville vært interessant og fått innblikk i lærernes - og elevenes perspektiv på modellens eventuelle innvirkning på atferdsproblematikk og det generelle læringsmiljøet, så er det ikke det dette prosjektet skal handle om.

Til slutt ønsker jeg å kommentere litt i forhold til begrepsbruk i prosjektet. For å beskrive problematisk atferd hos barn og unge i skolen har det gjennom årene vært benyttet en mengde ulike faguttrykk, som for eksempel atferdsvansker og psykososiale problemer. Et vesentlig kjennetegn ved denne begrepsbruken er den sterke problem- og individorienteringen den uttrykker. I et forsøk på å komme vekk fra beskrivelser som kan oppfattes som stigmatiserende, og som knytter vanskene til egenskaper ved individet, har det imidlertid blitt vanlig å erstatte begreper som "tilpasningsvansker" med betegnelsen "problematferd", og uttrykk som "elever som har atferdsvansker" med "elever som viser problematferd" (Damsgaard 2003). I denne oppgaven brukes begreper som problematferd, atferdsproblemer og atferdsvansker om hverandre. Av språklige hensyn er det nødvendig med variasjon i ordbruken. Jeg ønsker imidlertid å understreke at både "atferdsvanskelige elever", "elever med atferdsvansker" og "elever som viser problematferd" må forstås i lys av samspill og relasjoner, og ikke som egenskaper ved det enkelte individ. Ulike definisjoner av sentrale begreper som atferdsproblemer, sosial kompetanse og læringsmiljø, samt de definisjonene jeg har valgt å legge til grunn i dette prosjektet, presenteres i kapittel to. Jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på det her. Når det gjelder

referanser til de to spesialpedagogene som har utviklet ”LK-modellen”, benyttes ”spesialpedagogene”, ”atferdsteamet” og ”den utadrettede tjenesten” om hverandre. Igjen skyldes dette språklige hensyn og variasjon i ordbruken. I enkelte tilfeller benytter jeg også betegnelser som ”vi skal her se på...”. Når jeg bruker ”vi” på denne måten, sikter jeg til meg selv som forfatter sammen med leseren.

## 1.4 Oppgavens oppbygning.

Dette prosjektet er delt inn i seks kapitler, innledningskapitlet inkludert. På bakgrunn av kapitlenes kvalitativt ulike karakter, vil antall sider for det enkelte kapittel variere.

Kapittel 2 omfatter en presentasjon og drøfting av sentrale begreper i prosjektet, og er med dette som utgangspunkt delt inn i tre deler. Del 1 gir en generell beskrivelse av *atferdsproblemer*, samt aspekter som betegnelser, definisjon og omfang. Deretter presenteres systemteori og den økologiske modellen som teoretisk forståelsesmodell i prosjektet. Del 2 omhandler *sosiale ferdigheter*. Innledningsvis gis en kort beskrivelse av hva sosial kompetanse/ferdigheter er, deretter foretas en drøfting av hvorfor trening av sosial kompetanse er viktig i arbeidet med å forebygge og redusere atferdsproblemer, samt hvordan skolen kan gå frem for å trene sosial kompetanse hos elevene. Del 3 beskriver begrepet *læringsmiljø*, og hvilke faktorer som bidrar til å skape et positivt læringsmiljø i skolen.

Kapittel 3 innbefatter en beskrivelse av begrepet evidensbasert praksis, samt de krav som stilles til slik praksis og til evidens i seg selv. Deretter presenteres de kriteriene som programmene i rapporten ”Forebyggende innsatser i skolen” ble vurdert i forhold til, og som også ”LK-modellen” skal drøftes i lys av: 1) Kunnskapsmessig grunnlag, 2) Implementeringsstrategier, og 3) Evalueringsresultater. Samlet utgjør kapittel 2 og kapittel 3 den teoretiske plattformen som skal ligge til grunn for analysen og drøftingen av ”LK-modellen” i kapittel 5.

Kapittel 4 innbefatter en metodisk drøfting, og innledes med en bakgrunn for valg av metodisk tilnærming. Kapitlet deles videre inn i to deler. Del 1 omfatter betraktninger

knyttet til aktuelle metodiske valg i første fase i prosjektet, observasjonsundersøkelsen, mens del 2 omfatter betraktninger knyttet til andre fase, intervjuundersøkelsen. En slik todeling av kapitlet er valgt på bakgrunn av metodenes forskjellige særtrekk. De to undersøkelsene kombineres så i en beskrivelse av metode for analyse, og videre i en diskusjon av etiske refleksjoner knyttet til bruk av intervju og observasjon som kvalitative metoder. Til slutt følger en drøfting av undersøkelsenes reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Kapittel 5 omhandler en analyse og diskusjon av undersøkelsenes resultater. Dette kapitlet er delt inn i to hoveddeler, en tematisk og en teoribasert analyse, basert på Kvales analysenivåer (2001), selvforståelse (tematisering) og teoretisk forståelse. En presentasjon av den tematiske analysen er basert på observasjonsmaterialet, samt på intervjuet som ble gjennomført med de to spesialpedagogene som har utviklet "LK-modellen". Samlet utgjør den tematiske analysen selve dokumentasjonen av "LK-modellen", og er følgelig et svar på problemstillingens del én. I tillegg blir hovedfunnene fra den tematiske analysen reanalyisert og drøftet i henhold de kriterier evidensbaserte programmer med "dokumentert effekt" er målt i forhold til, samt teori og forskning knyttet til læringsmiljø og atferdsproblematikk i skolen (teoretisk forståelse). Den teoribaserte analysen som presenteres her, blir dermed et svar på prosjektets problemstillingens del to.

Kapittel 6 innbefatter konkluderende betraktninger knyttet til prosjektet. Dette kapitlet blir forholdsvis kort. Innledningsvis oppsummeres prosjektets problemstilling, samt den metodiske tilnærmingen som er benyttet for å få svar på problemstillingen. Deretter diskuteres ulike begrensninger ved prosjektet. Kapitlet avsluttes med en konklusjon av undersøkelsens resultater relatert til prosjektets problemstilling.

## **2. Teori.**

Dette kapitlet er ment å gi en beskrivelse og innføring i de begreper som utpeker seg som sentrale i prosjektet, og således, sammen med kapittel 3, "Forskningsbaserte metoder og programmer", legge det teoretiske grunnlaget for den analysen og drøftingen som skal foretas av "LK-modellen" i kapittel 5. Som vi så innledningsvis, er elever med atferdsproblemer en gruppe det knyttes stor frustrasjon og bekymring til i skolen, og forskning har de siste årene omtalt et stadig økende behov for tiltak som effektivt kan forebygge og redusere slike vansker. I likhet med noen av de evidensbaserte programmene som nå er tatt i bruk på atferdsområdet i Norge (eksempelvis PALS), søker "LK-modellen" å avhjelpe slik problematikk gjennom sosial ferdighetstrening og restrukturering av læringsmiljøet i skolen. Dette kapitlet skal bidra til å skape forståelse for hvorfor nettopp disse aspekter er valgt i arbeidet med atferdsproblematikk, og er med dette som utgangspunkt delt inn i følgende tre deler: 1) atferdsproblematikk, 2) sosiale ferdigheter, og 3) læringsmiljø.

### **2.1 Atferdsproblemer i skolen.**

Denne delen er ment å gi en kort beskrivelse av atferdsvansker. Vi skal se på ulike betegnelser som benyttes, hvordan atferdsproblemer mer konkret kan defineres, ulike former for atferdsproblemer, samt på problemenes omfang. Avsnittet avsluttes med en beskrivelse av systemperspektivet og den økologiske modellen som teoretisk forståelsesmodell i prosjektet.

#### **2.1.1 Språkbevissthet – ulike betegnelser.**

Mange faguttrykk har gjennom årene vært brukt for å beskrive problematisk atferd hos barn og unge i skolen, for eksempel tilpasningsvansker, atferdsvansker, atferdsforstyrrelser, psykososiale problemer og mer spesifikke diagnostiske termer som attention deficit hyperactive disorder (ADHD), Tourettes syndrom etc. (Aasen



---

m.fl. 2002). Et vesentlig kjennetegn ved denne begrepsbruken er den sterke problem- og individorienteringen den uttrykker; begrepene beskriver vansker, dysfunksjoner, avvik eller syndromer som den enkelte elev har (Solli 1993). Begreper som på en slik måte knytter atferdsproblematikken til vansker hos enkeltelever, kan indirekte bidra til å tilsløre at uønsket elevatferd også kan ha sammenheng med det pedagogiske tilbudet i skolen. Som nevnt i kapittel 1, er en konsekvens av dette at svært mange av de tiltak som er iverksatt for å redusere problemene følgelig er rettet mot enkelteleven og det de voksne oppfatter som hans/hennes problem og/eller inkompetanse (Molnar 1993). Etter hvert har det imidlertid blitt mer vanlig å erstatte begreper som ”atferdsvansker” og ”tilpasningsvansker” med betegnelsen ”problematferd”. Man bruker altså heller uttrykk som ”elever som viser problematferd” enn ”elever som har atferdsvansker” (Damsgaard 2003). Dette er både et ledd i å unngå bruk av begreper som man oppfatter som stigmatiserende, og et forsøk på å komme vekk fra beskrivelser som knytter vanskene til egenskaper ved individet. Begreper som betegner individuelle vansker reserveres til elever der det med rimelig sikkerhet er påvist medisinske eller psykiske skader og vansker (Sørli & Nordahl 1998a).

### **2.1.2 Ulike definisjoner av atferdsproblemer.**

På samme måte som det eksisterer en rekke betegnelser for å beskrive vansker som er knyttet til atferd, finnes det heller ingen entydige definisjoner av atferdsavvik. Dette skyldes blant annet at det ikke finnes noen absolutte grenser mellom normal og avvikende atferd. Atferdsproblemer er på denne måten sosialt definerte, og vil som fenomen ikke kunne eksistere uavhengig av rådende sosiale og kulturelle normer. Disse reglene og normene endrer seg over tid, og i forhold til hva som oppfattes som problematisk fra skole til skole og fra lærer til lærer (Ogden 2003). Jeg skal ikke her gå igjennom et bredt utvalg av ulike definisjoner. Jeg vil imidlertid diskutere noen for å komme frem til en definisjon som benyttes i dette prosjektet.

En relativt vanlig måte å forstå atferdsproblemer på i skolen kan eksemplifiseres via Eli Bowers definisjon fra 1969 (Ogden 1987). Han definerer atferdsproblemer i

forhold til kriterier som manglende evne hos barnet til å etablere sosiale relasjoner, at barnet viser avvikende atferd og følelser i normale situasjoner, at barnet gjennomgående viser et nedstemt stemningsleie, samt en tendens til psykosomatiske plager. Videre understreker han at problemene ikke skal kunne forklares som en konsekvens av intellektuelle, sensoriske eller helserelevante vansker hos barnet. Forutsetningen er at barnet viser et eller flere av disse fem karakteristika i betydelig grad over en lengre periode (Bower 1969). Definisjonen tar utgangspunkt i eliminasjonsprinsippet: Barnet viser lærehemninger som ikke kan forklares ved svikt på andre områder enn det psykogene. Det essensielle perspektivet er altså at det er de individuelle psykologisk betingede problemene som ligger bak de observerte utslagene. En svakhet ved denne definisjonen er at den ikke tar tilstrekkelig hensyn til atferdsproblemenes interaksjonsorienterte natur.

Apter (1982) fremhever at atferdsproblemer er relative, og må forstås i forhold til aksepterte normer og forventninger. Atferd kan ikke være avvikende i seg selv; den må være avvikende i forhold til noe eller noen. Man beveger seg her altså bort fra ensidig fokusering på psykologisk betingede årsaksforklaringer og begynner å se på vanskenes interaktive natur. Atferdsproblemer betraktes som "a failure to match" mellom individ og system; altså som noe som kan oppstå og vedlikeholdes som et resultat av manglende samsvar mellom individets evner og forutsetninger (kompetanse), og de krav eller forventninger miljøet rundt stiller.

Apters definisjon fokuserer, i motsetning til Bowers definisjon, på samspillet mellom individet og dets omgivelser. Det at barn viser problematferd, er dermed ikke nødvendigvis alltid et uttrykk for individuell tilkortkomning (for eksempel svake sosiale ferdigheter) eller svikt (for eksempel kognitive lærevansker), men kan like gjerne være en reaksjon på ugunstige eller skadelige oppvekst- og læringsbetingelser. Apter er her på lik linje med blant annet Graubard (1973) som fremhever at atferdsproblemer alltid vil være et relativt fenomen, hvor voksnes oppfatninger og forventninger til akseptabel og normal atferd i ulike situasjoner og på ulike alderstrinn i stor grad er avgjørende.

---

Ulike definisjoner avspeiler, som vi har sett her, ikke bare semantiske forskjeller, men også ulike teoretiske, faglige og verdimessige orienteringer. Hvilke elever som skal betegnes som atferdsvanskelige, og hvilken atferd som er avvikende, avgjøres dermed av faglige vurderinger og skjønn, og ofte blir de tids- og situasjonsbestemte normene utslagsgivende. Det har imidlertid, som vi har sett, skjedd en utvikling i begrepsbruken, til en sterkere fremheving av samfunnsutviklingen, barns oppvekstmiljø og skolens ansvar (Ogden 1987). Det er en slik relativ forståelse av atferdsbegrepet som også ligger til grunn i dette prosjektet; atferdsproblemer må forstås i forhold til aksepterte normer og forventninger. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i følgende definisjon av Terje Ogden (2003):

*Atferdsproblemer i skolen kan forklares som handlinger som bryter med regler, normer og forventninger i skolen. De hemmer undervisning og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og de vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden 2003: 15).*

Definisjonen er valgt fordi den antas å ligge nært opp til læreres opplevelser av atferdsproblematikken, slik den fremstår i skolehverdagen (Sørli & Nordahl 1998a).

### **2.1.3 Flere typer atferdsproblemer i skolen.**

Betegnelsen atferdsproblemer anvendes både i forhold til uro og bråk i undervisningen, mer utagerende atferd i form av krangling, slåssing og voldsbruk, samt i forhold til mer innadvendt atferd som isolasjon og engstelighet. Atferdsproblemer kan derfor betraktes som en fellesbetegnelse på forskjellige former for atferd som i ulikt omfang eksisterer i skolen. Ettersom problemene er mangfoldige og ofte sammensatte, kan det være nyttig å nyansere dem noe. Det vanlige har vært å operasjonalisere problematferd som et todimensjonalt begrep (Slåttøy 2002). Noen omtaler disse dimensjonene som innagerende og utagerende atferd. Andre benytter termene internalisert og eksternalisert atferd eller sosiale og emosjonelle vansker. I en omfattende studie av atferdsproblemer gjennomført av Sørli og Nordahl (1998a) viste faktoranalyser imidlertid at problematferd også kan betraktes som et flerdimensjonalt begrep med følgende atferdsdimensjoner: 1)

lærings- og undervisningshemmende atferd, som omfatter atferd som å være uforberedt, bli lett distraheret, og å forstyrre de andre elevene, 2) utagerende atferd, som dreier seg om elever som utagerer både verbalt og fysisk overfor andre barn og voksne, 3) sosial isolasjon, som dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være deprimert og usikker, og 4) antisosial atferd, som refererer til handlinger som er klart i strid med sosiale normer og regler i det samfunn og den kontekst handlingen forekommer i (Sørлие 1998b).

#### **2.1.4 Omfang.**

Nyere studier gjennomført i norske skoler gir indikasjoner på at om lag syv og tolv prosent av elevpopulasjonen i alderen 10 – 17 år viser et såpass høyt omfang av uønsket atferd at det påkaller oppmerksomhet og bekymring (Nordahl m.fl. 2005). Overfor denne gruppen synes det rimelig å benytte betegnelsen atferdsproblem, og de antas videre å være i moderat risiko for utvikling av mer alvorlige atferdsproblemer (Sørлие & Nordahl 1998a, Ogden 1998). Samtidig finnes det en problematisk kjernegruppe på 2 – 3 prosent som anses for å være i høyrisiko for utvikling av atferdsproblemer, eller som allerede har utviklet alvorlige, vedvarende og i hovedsak utagerende atferdsvansker (Sørлие 2000). I Stortingsmelding nr 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”, påpekes det at omfanget av atferdsproblemer i skolen er økende. Andelen øker med alder og er høyest på ungdomsskolen, for så å synke igjen. Atferdsproblemer forekommer videre gjennomgående klart hyppigere blant gutter enn blant jenter (Nordahl m.fl. 2005).

#### **2.1.5 Systemperspektivet og den økologiske modellen som teoretisk forankring.**

Systemperspektivet er en samlebetegnelse på ulike teorier og tenkemåter som vektlegger at det enkelte individ er i interaksjon med ulike sosiale systemer, og det er også en slik forståelse som ligger til grunn i dette prosjektet. Ettersom dette perspektivet får betydning i kapitlet for analyse og diskusjon, blir fremstillingen som følger relativt omfattende.

---

Fellestrekket i teoriene er tanken om at aktører deltar i et system der den enkelte påvirker helheten og selv blir påvirket av denne helheten (Nordahl 2005). I et tradisjonelt medisinskdiagnostisk perspektiv har, som vi tidligere har sett, forståelsen av elever med atferdsproblemer, og bruk av tiltak i arbeidet med dem, sitt utspring i antagelsen om eleven selv som primærårsak til vanskene (Overland 2007). Utgangspunktet for iverksettingen av tiltak blir dermed rettet, mer eller mindre utelukkende mot eleven selv, og de vanskene som eleven opplever. Ut fra systemperspektivet er det helheten og samspillet med omgivelsene som er problemskapende. Vanskene betraktes dermed ikke lenger kun som en egenskap hos eleven, men som noe som oppstår og opprettholdes i barnets møte med omgivelsene. Atferdsendring hos individet stilles dermed opp mot sosial forandring, dvs. mot systemendring, og forebygging gjennom endring av miljø- og skoleforholdene prioriteres fremfor behandling av det enkelte individ (Solli 1993). I det følgende skal vi se nærmere på systemperspektivets og den økologiske modellens forståelse av atferdsproblematikk. For å komme inn på den økologiske modellen, må vi imidlertid først nærme oss en forståelse av dets grunnlag i den såkalte systemteorien.

### *Systemteori.*

Abstrakt sett er et system en helhet som fungerer gjennom den gjensidige avhengighet det er mellom delene. Generell systemteori forsøker å forklare hvordan dette går for seg i forskjellige slags systemer. Alt kan i prinsippet deles inn i forskjellige systemer, og teorien operer med en rekke slike; både fysiske, biologiske og sosiale systemer (Klefbeck & Ogden 1995). Videre er alle systemer ordnet hierarkisk, ved at de går fra de minste enheter – mikro – til de største – makro. Hvert av nivåene er derfor mer komplekst og bygger på det foregående, samtidig som at ingen av nivåene kan forstås fullstendig isolert fra hverandre. Felles for alle systemer er at de er det vi kan kalle for auto-regulative, dvs. at alle eksisterende systemer ”lever” sine egne liv, følger sine egne ”spilleregler” (Bronfenbrenner 1979). Hva er så særegent for sosiale systemer? De sosiale systemene består hovedsaklig av individer, også omtalt som aktører, men også av relasjoner mellom aktørene og deres

spesifikke roller. Aktørene er ikke først og fremst å anse som isolerte individer, men er mer primært forståelig ut fra deres posisjon innenfor systemet. Man snakker dermed om karakteristisk rolleatferd som familieatferd, læreratferd, elevatferd etc. (Klefbeck & Ogden 1995). Det er viktig å merke seg at mens de medisinskdiagnostiske perspektiv vil tale om individet og dets spesifikke egenskaper, så overtar rollebegrepet denne funksjonen innenfor systemteori. Mens egenskaper er noe som innehaes og besittes av ethvert individ isolert fra dets samspill med omverden, blir rollebegrepet meningsløst å tale om uten å sette det i sammenheng med en større sosial kontekst. Som et resultat beskrives aktørene innenfor systemteori dermed utelukkende i form av roller, dvs. hvilke oppgaver de har, og hvilke funksjoner de ivaretar i forhold til det øvrige systemet. En sentral implikasjon som følger av dette blir at de forskjellige rollene som eksisterer innenfor et gitt sosialt system har ingen objektivitet uavhengig av systemets dialektikk, slik som dette blir forestilt i den medisinskdiagnostiske tenkning. Roller er ikke naturlige gitt, men blir etablert og opprettholdt med grunnlag i de gjeldende systemer. Atferdsproblemer forstås dermed på bakgrunn av mer komplekse, primære årsaker. Og det er nettopp dette som får implikasjoner i forhold til hvordan tiltak mot problematferd vil utformes i de to perspektivene: Mens den medisinskdiagnostiske tenkningen vil konsentrere tiltakene mot den enkelte elev, vil systemteori hevde at årsakene som ligger til grunn for vanskene overses, mer eller mindre, fullstendig.

### *Taperrollen som grunnlaget for atferdsproblemer i skolen.*

Rollebegrepet får som vi har sett stor betydning for den økologiske modellen, og ifølge denne modellen er atferdsproblemer sterkt knyttet til etableringen og opprettholdelsen av såkalte "taperroller". Siden sosiale fenomener aldri oppstår uavhengig av de respektive systemers interaksjon, blir ikke taperrollen betraktet som et objektivt fenomen, som noe som har sitt opphav utelukkende i eleven, qua primær årsak, men derimot som noe som etableres og opprettholdes i samspillet mellom elev og system. Ifølge den økologiske modellen inneholder skolen, i tillegg til individer og objekter, et visst rolletilbud. Rollene kan være positive og knyttet til prestisje

---

(flinkeste eleven i klassen), men de kan også være taperroller knyttet til lav status, fremmedgjøring, isolasjon etc. Skolen som sosialt system tilstreber et dynamisk balanseforhold (Klefbeck & Ogden 1995). Denne systemlikevekten utfordres av barns norm- og regelbrytende atferd, og det sosiale systemet reagerer med konformitetspress. Hvis dette ikke fører frem, noe det sjelden gjør hos elever med atferdsproblemer, ekskluderes eleven fra det sosiale systemet og tildeles rollen som taper eller ”problembarn”. Disse rollene omtales som økologiske feller. I et skolemiljø kan de være enetimer eller andre tiltak som gjør at eleven identifiseres og tildeles rollen som avviker. Den individuelle problemforståelsen som mange opererer ut fra blir dermed et hinder for å forstå at tilpasset opplæring gjelder alle lærere. Det skjer en ”innkapsling” av arbeidet som reduserer tiltaksbruken til de få i skolen, og som på denne måten bidrar til å opprettholde de økologiske fellene. Det er viktig å påpeke at det alltid vil være elever som har behov for trening i spesifikke ferdigheter, her er den økologiske modellen i overensstemmelse med medisinskdiagnostisk tenkning, men det vil altså være minst like viktig å skape et positivt læringsmiljø som ivaretar alle elevene, og som gir samtlige elever tilpasset opplæring.

## 2.2 Sosial kompetanse i skolen.

Denne delen gir en kort beskrivelse av hva sosial kompetanse er, hvorfor trening av sosial kompetanse er viktig i arbeidet med å forebygge og redusere atferdsproblemer, og til slutt, hvordan skolen kan gå frem for å trene sosial kompetanse.

### 2.2.1 Ulike definisjoner av sosial kompetanse.

Sosial kompetanse er, som andre psykologiske begreper, ofte vanskelig å definere entydig, noe som resulterer i ulikt abstraksjonsnivå og skiftende tyngdepunkt blant forskjellige forskere. I ulik grad legges det vekt på ferdigheter, kunnskap, motivasjon eller andre former for sosialkognitiv kompetanse (Ogden 2003). Schneider (1993) definerer sosial kompetanse normativt som *”evnen til å ta i bruk utviklingsmessig tilpasset sosial atferd som fremmer ens interpersonlige relasjoner uten å skade*

*noen*”. Med denne definisjonen understreker han at sosial kompetanse er handlingsrettet, samtidig som den omfatter noe mer enn selve atferden; man kan være i besittelse av kompetanse, uten å vise den i alle situasjoner. Hovedvekten legges på samhandling; det dreier seg om barns forsøk på å bli akseptert, skaffe seg venner og anerkjennelse eller knytte sosiale bånd til voksne. Gjennom å presisere at atferden ikke skal skade noen, utelukker han atferd som kan ha en belønnende eller statushevende effekt for utøveren, men som går ut over andre, eksempelvis mobbing. Garbarinos begrepsdefinisjon (1985) understreker at den sosiale kompetansen må vurderes i forhold til den økologiske nisjen barnet er en del av og at den skal bidra positivt til barns livskvalitet. Sosial kompetanse betraktes her ikke som en generell egenskap. Samtidig understrekes det at den sosiale kompetansen må ha et fremtidsperspektiv og kvalifisere barn for mestring av fremtidige utviklingsoppgaver. Ogden (2003) legger i tråd med Garbarino vekt på den sosiale kompetansens funksjon og betydning i kontakten mellom mennesker. Han påpeker at barn og unge ikke bare trenger ferdigheter, men også kunnskaper om hvilke situasjoner ferdighetene skal benyttes i. I et slikt perspektiv betraktes den sosiale kompetansen som funksjonell i den forstand at den gjør det mulig å etablere positive sosiale relasjoner til andre, mestre viktige utviklingsoppgaver på ulike alderstrinn og i bestemte miljøer, og formidle og hevde sine ønsker og behov på en sosialt effektiv måte. Samtidig kvalifiserer den til fremtidige behov og situasjoner slik at barn er rustet til å møte utfordringer senere i oppveksten (Ogden 2003).

Både Garbarino og Ogden tar til orde for at begrepet i tillegg til en atferdsdimensjon, også favner en kognitiv dimensjon der både kunnskaper, holdninger og motivasjon står sentralt. Jeg har valgt å slutte meg til en slik begrepsforståelse i dette prosjektet. Sosial kompetanse handler om å forstå andre og om å handle klokt i menneskelige relasjoner, og den ses som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial inkludering i skolen (Sørli 1998c). Samtidig er det mye som peker på at sosial kompetanse er viktig både for hvordan elever fungerer faglig og sosialt i skolen, som beskyttende faktor mot problematferd, og som positiv prediktor for senere fungering.



---

## 2.2.2 Sosial kompetanse i skolen.

Mange elever starter på skolen uten de nødvendige kunnskaper og ferdigheter som trengs for å mestre skolegangens sosiale utfordringer. De trenger trening i å forstå andres situasjoner og signaler, i å etablere og holde på vennskap og i å løse konflikter. De må også lære seg å samarbeide og lære seg hvordan de kan mestre stress og sinne eller frustrasjoner (Elliott & Gresham 2002). Flere forskere har dokumentert at elever med atferdsproblemer viser signifikant tilkortkomning når det gjelder sosiale ferdigheter (Sørli 1998c). I skolens arbeid med å forebygge og redusere atferdsproblemer, samt og skape et godt læringsmiljø, vil det av denne grunn være viktig å bruke systematiske metoder for å utvikle barnas sosiale kompetanse så tidlig som mulig (Helgeland 1996). Med utgangspunkt i begrepets komplekse natur, har man for og få en felles forståelse i skolesammenheng, gjerne tatt utgangspunkt i følgende fem dimensjoner eller områder; 1) empati, 2) samarbeidsferdigheter, 3) selvhverdelse, 4) selvkontroll og 5) ansvarlighet. *Empati* dreier seg om å kunne se noe fra en annens synsvinkel og sette seg inn i hvordan den andre opplever noe. Det handler også om å vise innlevelse, medfølelse, omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter (Wenneberg & Norberg 2005). Å ha ferdigheter til å *samarbeide* er viktig for å lykkes i sosiale sammenhenger og dreier seg om å kunne og ville dele med og hjelpe andre, følge regler og beskjeder, vente på tur, samt å løse både sosiale og skolefaglige utfordringer (Nordahl m.fl. 2005). Å være sosialt kompetent innebærer også at elevene må kunne håndtere og regulere sine følelser i vanskelige situasjoner ved å ha god *selvkontroll*. Selvkontrollferdigheter handler om å kunne bringe følelser under tankemessig kontroll, og å kunne se følgende av egne handlinger for seg selv og andre (Elliott & Gresham 2002). Dette vil være spesielt viktig i situasjoner som oppleves som provoserende og vanskelige, slik at man kan unngå at disse trappes opp til konflikter og aggresjon. *Ansvarlighet* kan knyttes direkte opp mot skolens regler. Det dreier seg om å holde avtaler og forpliktelser, og om å vise respekt for andre, for eiendeler og for arbeid (Nordahl m.fl. 2005). *Selvverdelse* omfatter å hevde egne meninger og rettigheter på positive og tydelige måter, samt å reagere konstruktivt på urett som andre eller en selv blir utsatt for. Det

handler også om å kunne ta initiativ til samhandling, presentere seg på en høflig måte og å motstå negativt gruppepress (Arnesen, Ogden & Sørli 2006). Samlet oppfattes disse områdene som byggesteiner i sosial kompetanse, og kan også sies å dekke de viktigste sosiale ferdigheter som mennesker benytter i samhandling med hverandre (Elliott & Gresham 2002).

Styrking av barns og unges sosiale kompetanse i skolen kan gjøres på ulike måter. Kjernen i opplæringen er likevel den samme og kan handle om alt fra å erstatte utagerende atferd med mer prososiale alternativer, mestre eget sinne eller på en positiv selvhevdende måte motstå gruppepress og uønskede påvirkninger fra jevnaldrende (Arnesen, Ogden & Sørli 2006). Man kan for eksempel velge å arbeide eksplisitt med sosial læring og utvikling sosiale ferdigheter hos enkeltelever eller mindre grupper. Fokus vil her gjerne være rettet mot elevenes spesielle sosiale ferdighetsmangler eller utføringsproblemer. En bedre tilnærming vil sannsynligvis være å fokusere på sosial kompetanse i hele klassegruppen gjennom planmessig undervisning på dette området som på andre mer tradisjonelle fagområder. På denne måten vil elever med problemer kunne få styrket nødvendige sosiale ferdigheter, samtidig som kompetente barn og unge får styrket sider ved sin sosiale kompetanse, slik at de settes bedre i stand til å forstå og hjelpe de i klassen som har dårligere forutsetninger enn dem selv. Elevene gis her en mulighet til å lære av hverandre.

### 2.3 Betydningen av læringsmiljøet.

Som tidligere nevnt har forskning påvist relativt klare sammenhenger mellom skole- og klassekontekstuelle forhold og atferdsproblemer, sosial- og skolefaglig kompetanse (Ogden 1990, Sørli 2000, Nordahl 2005). Slike sammenhenger indikerer at ulike variabler i læringsmiljøet er med på å bestemme hvorvidt elevene responderer på en ønsket eller uønsket måte, og hvordan de fungerer og presterer så vel på det sosiale som på det skolefaglige kompetanseområdet. Selv om innsatsbildet både nasjonalt og internasjonalt fortsatt domineres av et relativt ensidig fokus på individrelaterte risikofaktorer og elevsentrerte tiltak, er det tendenser til at dette er i

---

ferd med å endre seg, og mer bredspektrede og systematiske forebyggingstiltak med fokus på å videreutvikle læringsmiljøet gjør seg nå stadig mer gjeldende (KUF 2000). Videre følger en definisjon av begrepet læringsmiljø. Deretter foretas en presentasjon av ulike faktorer som i forskning er trukket frem som sentrale for å fremme et positivt læringsmiljø.

### 2.3.1 Hva er et læringsmiljø?

Læringsmiljø er et komplekst begrep som det kan være vanskelig å definere, og det kan synes som om dette er en grunn til at ulike forfattere også legger ulikt innhold i begrepet. Ettersom læringsmiljøet utvikler seg innenfor rammen av skolen som et fysisk og et sosialt miljø, kan det på den ene siden betraktes som totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeids- og vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring (Skaalvik & Skaalvik 2005). Men læringsmiljøet kan også, mer avgrenset, handle om det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen eller de holdningene som elevene erfarer eller opplever i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005). Begrepet har altså to sentrale sider, hvor det kan foretas et skille mellom a) læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, inkludert de holdninger og det synet på læring som ligger til grunn for denne tilretteleggingen, og b) læringsmiljøet slik elevene *opplever* det.

Det er elevenes *opplevelse* av læringsmiljøet som vil ha betydning for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd (Skaalvik & Skaalvik 2005). Det vil imidlertid ikke være hensiktsmessig og avgrense forståelsen av læringsmiljøet kun til dette aspektet. Dette har blant annet sin årsak i at hvis en skal endre elevenes opplevelse av læringsmiljøet, så må en endre de *forholdene* som har betydning for elevenes opplevelse. De to aspektene henger derfor nøye sammen, og det er en slik kombinert forståelse av læringsmiljøet som ligger til grunn i denne oppgaven. Hvilke faktorer er så avgjørende for å fremme et positivt læringsmiljø i skolen? Dette bringer oss over i neste avsnitt.

### **2.3.2 Hvilke faktorer bidrar til å fremme et godt læringsmiljø i skolen?**

På bakgrunn av forskningsmessige tilnærminger til hvilke prosesser som er avgjørende i skolen, kan følgende forhold defineres som vesentlige: 1) tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet, 2) klasse- og undervisningsledelse, 3) skole – hjem samarbeid, 4) lærers utvikling av gode relasjoner til elevene, 5) utvikling av positive jevnalderrelasjoner, 6) differensiering av undervisningen, samt 7) elevmedvirkning. Nedenfor følger en kort beskrivelse av disse punkter. Jeg ønsker imidlertid her å påpeke at også læring av sosial kompetanse er en viktig faktor i denne sammenheng. Ettersom begrepet og dets betydning for arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø er diskutert tidligere, har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på det her.

#### *Tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet.*

Arbeid med organisering og tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet kan være et viktig tiltaksområde i urolige klasser. Dette har å gjøre med elevenes behov for oversikt, forutsigbarhet og trygghet i hverdagen. Et uoversiktlig læringsmiljø kan virke sterkt inn på elevenes konsentrasjon og faglige utvikling, noe som igjen kan innvirke på atferden (Rønhovde 2004). Det finnes mange måter å lage god struktur på. Oversiktlig hyllesystem, god arbeidsplass, mulighet for ekstra boksett hjemme hvis glemming er et problem, punktvis dagsorden eller oversikt over hver arbeidsoppgave, jevnlig opprydding i skolesaker, og merking av bøker, kan være aktuelle tiltak for å bedre oversikten (Damsgaard 2003). Samtidig er plassering av elevene et viktig element. Elever forstyrres av ulike ting og bør derfor bevisst plasseres slik at de får maksimal arbeidsro og konsentrasjonsmulighet (Webster-Stratton 2005). Videre bør det også være nær sammenheng mellom plassering og hva slags arbeid som skal gjøres (Damsgaard 2003).

#### *Klasse- og undervisningsledelse.*

Moderering eller restrukturering av lærerens undervisningspraksis i klasserommet, som blant annet proaktiv klasseledelse, hevdes å være et av de mest lovende skole- og

---

klasesentrerte tiltakene, hvor det er oppnådd betydelig atferdsendring hos elever (KUF 2000). Forskning har vist at kompetanseheving i forhold til klasseledelse og klassemiljøarbeid ikke bare har en positiv effekt når det gjelder atferdsendring i klasesammenheng, men at systematisk arbeid i skolen med forebygging og reduksjon av mindre alvorlig problematferd også kan ha en vesentlig preventiv effekt på utviklingen av mer alvorlige atferdsproblemer. I tillegg reduseres omfanget av mer høyfrekvent atferdsproblematikk (Samuelsen 2007). Klasseledelse kan forstås som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen ved å etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats og kunnskapstilegnelse (Nordahl 2002). God klasseledelse er videre knyttet til god undervisning og positive relasjoner til elevene (Overland 2007). Eksempelvis er arbeidsro som regel en forutsetning for å kunne gjennomføre undervisningen, samtidig som god undervisning kan føre til at det blir arbeidsro (Hoel 2006). Proaktiv klasseledelse er lærerens innsats for å skape et læringsmiljø som engasjerer og bekrefter alle elever. Denne type klasseledelse innebærer, til forskjell fra såkalt reaktiv klasseledelse, en aktiv og planlagt innsats for å etablere et godt sosialt og faglig læringsmiljø for elevene og å hindre/forebygge problematferd i klasserommet før slik atferd oppstår. Reaktiv klasseledelse innebærer at læreren først i etterkant reagerer på uønsket elevatferd (Arnesen, Ogden & Sørli 2006). Gode og proaktive klasseledere planlegger sin undervisning og formidler tydelig hva de forventer av elevene, og forteller hvordan han eller hun skal reagere på ønsket og uønsket elevatferd og arbeidsinnsats. Videre har de høy kontroll og positive relasjoner til elevene, samtidig som de er i stand til å være fleksible og endre sin tilnærming i takt med situasjonen i klassen (Nordahl m.fl. 2005).

### *Skole – hjem samarbeid.*

Et kjennetegn ved de skoler som best fremmer læring hos alle elever, er at de respekterer familievariasjoner og har et ønske om å ha kontakt med alle skolens foreldre (Overland 2007). Det store flertallet av foreldre fremstår som svært viktige støttespillere i forhold til sine barns skolegang ved den hjelp, støtte og oppmuntring de gir barna sine i hverdagen. Dette dreier seg om at foreldre snakker om skolen, spør

om hvordan barna har det på skolen, uttrykker at skole er viktig, og unngår å snakke negativt om skolen og lærerne. Denne foreldrestøtten er sentral fordi den viser sammenheng med den atferd elevene viser i skolen, og hvordan elevene opplever sin egen skolesituasjon (Nordahl & Sørli 1998a). Dette indikerer at et samarbeid med foreldre til barn som viser atferdsproblemer, vil øke muligheten for å endre utviklingen i positiv retning, og at omfanget av og intensiteten i atferdsproblemene følgelig vil reduseres. Erfaring viser videre at når foreldrene deltar aktivt i barnas skolegang, har det positiv effekt både på barnas faglige prestasjoner, sosial kompetanse og på undervisningskvaliteten (Webster-Stratton 2005).

### *Utvikling av gode relasjoner til elevene.*

Relasjoner fremstår også som et område det kan være vesentlig å arbeide med når det gjelder læringsmiljø og atferdsproblematikk (Ogden 1990). Forskning viser at et lærer - elev forhold bygd på tillit, forståelse og omsorg, fremmer elevenes samarbeidsvilje og motivasjon, letter læringen og øker vedkommendes prestasjoner på skolen (Webster-Stratton 2005). Det eksisterer altså en nær sammenheng mellom lærer – elev – relasjonen og elevenes oppfatning av den undervisningen som foregår i klasserommet. Dette vil si at de elever som har et godt forhold til læreren sin, også vurderer undervisningen som strukturert, engasjerende og variert, noe som igjen har positiv effekt på elevenes atferd. Forskning viser også en klar sammenheng mellom elevenes syn på skolen og deres relasjon til læreren (Nordahl 2002). Elevene som opplever at lærerne bryr seg om dem, trives bedre, og har en mer positiv innstilling til skolen enn de elevene som ikke har et slikt forhold til lærerne sine. Det er videre en nær sammenheng mellom elev – lærer relasjonen og omfanget av problematferd, som viser at voksne som har en god relasjon til barn og unge, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon (Sørli & Nordahl 1998a). Den pedagogiske konsekvensen av slike funn synes altså å være at lærerne bør legge vekt på å etablere, opprettholde og videreutvikle gode relasjoner til elevene i klassen.

---

### *Utvikling av positive jevnalderrelasjoner.*

Forholdet til jevnaldrende er svært vesentlig for alle barn og unge, og det foregår et kontinuerlig sosialt spill mellom elevene i skolen. Evne til å mestre dette spillet er av stor betydning. Gjennom å utvikle vennskap lærer barna å samarbeide, dele og takle konflikter, samtidig som barnets følelse av gruppetilhørighet forsterkes. Det å utvikle vennskap, eller ikke å klare det, har varig innvirkning på barnets sosiale tilpasningsevne senere i livet. Elevenes sosiale situasjon i skolen vil videre også være en vesentlig betingelse for deres identitetsutvikling og livskvalitet (Webster-Stratton 2005). Elever som har god sosial kompetanse og som selv opplever at de mestrer den sosiale arenaen på skolen, trives bedre i skolen, opplever undervisningen mer engasjerende, viser mindre problematferd og har svakt bedre skolefaglige prestasjoner enn elever som ikke har tilfredsstillende sosial fungering (Nordahl 2002). Kvaliteten på læringsmiljøet i skolen og i klassene har dermed en klar sammenheng med hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er. Av denne grunn kan det, i arbeidet med læringsmiljø og atferdsproblematikk, være et viktig virkemiddel å legge forholdene til rette for at det etableres gode relasjoner mellom elevene i en klasse.

### *Differensiering av undervisningen.*

For at elever som viser atferdsproblemer skal kunne utvikle seg positivt i skolen, og samtidig ikke ha en negativ innflytelse på det generelle læringsmiljøet ved å ødelegge for andre barns læring og utvikling, vil det ofte være nødvendig at skolen videreutvikler sin kompetanse i å differensiere og tilpasse aktivitetene og opplæringen. En slik kompetanse vil innebære at en har kunnskap og ferdigheter om hvordan opplæringen kan differensieres, og innenfor hvilke områder det er hensiktsmessig å differensiere (Rønhovde 2004). Innenfor enhetsskolesystemet kan i prinsippet opplæringen tilpasses og differensieres innenfor følgende fem hovedområder; 1) innhold, 2) arbeidsmåter, 3) materiell, 4) organisering og 5) tid (Damsgaard 2003). Disse områdene er gjensidig avhengig av hverandre, ved at eksempelvis organisatorisk organisering også vil gi større muligheter for innholdsmessig organisering.

### *Elevmedvirkning.*

I arbeid med forebygging og reduksjon av problematferd, samt med videreutvikling av læringsmiljø, ser det vidare ut til å være vesentlig å verdsette elevenes engasjement og kritiske spørsmål, deres kreativitet og oppriktighet, samt deres behov for selvhevdelse, deltagelse og medbestemmelse. Forskning viser at det da er muligheter for at problematferden reduseres og læringsaktiviteten øker hos elevene (Sørli & Nordahl 1998a). Elevdeltagelsen i undervisningen kan stimuleres ved at elevenes interesser, erfaringer og verdier blir mer aktivt benyttet i opplæringen (Damsgaard 2003). Dette har å gjøre med at de elever som opplever skolen som viktig, som har et verdi- og interessefellesskap med skolen, har en tendens til å utøve mindre problematferd, sammenlignet med de elever som liten grad opplever at de har et slikt fellesskap med skolen (Sørli & Nordahl 1998a).

De ulike faktorene som er nevnt her, griper over i hverandre og må sees i sammenheng i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø. Gjennom et slikt helhetlig arbeid kan man gi individuell tilpasning, motivasjon og læringslyst hos elevene, og samtidig bidra til en inkluderende og helsefremmende opplæring.

## 2.4 Oppsummering og kommentar.

Atferdsproblematikk i skolen representerer, som vi her har sett, et vidt spekter med hensyn til omfang og alvorlighetsgrad. Problematferd er vidare nært knyttet både til kompetansemessige, relasjonelle og kontekstuelle forhold. Mangfoldet og kompleksiteten av problematferd kan følgelig ikke møtes med en enkel metode eller strategi i skolen: Det kreves en rekke ulike pedagogiske virkemidler og tiltak for å forebygge eller redusere problematferd på en hensiktsmessig måte. Sett i et slikt systemperspektiv ser det ikke ut til at arbeid med problematferd i skolen primært eller alene bør knyttes til tradisjonelle spesialpedagogiske tiltak for enkeltelever. Dette betyr likevel ikke at det ikke finnes elever med store individuelle problemer. Imidlertid er også disse elevene avhengig av å møte kompetente og bevisste lærere, ha et best mulig forhold til medelever og bli engasjert i undervisningen om de skal ha



utbytte av opplæringen, utvikle seg sosialt og personlig, og forstyrre medelever og lærere minst mulig. For å kunne forebygge og redusere atferdsproblemer på best mulig måte må en derfor sammen med individuelle tiltak, samtidig fremme en positiv skolekultur med tydelige forventninger til positiv atferd og sosial kompetanse. Med dette som utgangspunkt er det i dag utviklet en rekke programmer. Den faglige kvaliteten på disse varierer imidlertid mye. Som et kompetanseløft for det helsefremmende og forebyggende arbeidet i skolen ble derfor rapporten ”Forebyggende innsatser i skolen”, utgitt i 2006. Forskerne gir i denne rapporten informasjon om hvilke tiltak de har vurdert til å ha den forventede effekt (dokumentert effekt). Ettersom ”LK-modellen” mangler et forskningsmessig grunnlag har jeg i dette prosjektet valgt å drøfte modellen i henhold til de kriterier de ulike programmene i ”Forebyggende innsatser i skolen” ble vurdert i forhold til, samt faktorer forskning har belyst som sentrale for å forebygge og redusere atferdsproblemer og skape et bedre læringsmiljø. De sistnevnte faktorene er allerede presentert. Samlet vil kriteriene og de ulike forskningsbaserte faktorene kunne gi meg en mulighet til å diskutere hvorvidt, og eventuelt på hvilken måte ”LK-modellen” *kan* ha en positiv innvirkning på arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø. Før vi beveger oss over på en analyse og drøfting, er vi imidlertid nødt for å se nærmere på evidensbasert forskning og på de kriteriene de ulike programmene i rapporten er målt i forhold til. Dette bringer oss over i kapittel 3.

### **3. Forskningsbaserte metoder og programmer.**

I dette kapitlet skal vi se nærmere på begrepet evidensbasert praksis, samt på de krav som stilles til slik praksis og til evidens i seg selv. Deretter presenteres de kriteriene som programmene i rapporten "Forebyggende innsatser i skolen" ble vurdert i forhold til, og som også "LK-modellen" i kapittel 5 skal drøftes i lys av (Nordahl m.fl. 2006).

#### **3.1 Evidensbasert praksis.**

Som vi har sett tidligere i dette prosjektet tyder rapporter fra skolen på at tradisjonelle tiltak og tjenester ikke er tilstrekkelige eller effektive nok i arbeidet med å forebygge og redusere atferdsproblemer blant barn og unge (Arnesen 2006). Det har derfor vært en økende interesse for å vurdere alternative tilnæringsmåter som bygger på forskningsbasert kunnskap om hva som gir ønskede resultater, og hvor det er forskningen som kan sies å "veilede" praksis. Dette omtales ofte som evidensbasert praksis (Ferrer-Wreder m.fl. 2005). For å velge ut program og arbeidsmåter slik at praksis til enhver tid bygger på den best tilgjengelige forskningen, benyttes ulike forskningsbaserte kriterier. Dette innebærer at praksis kan endre seg etter hvert som forskningsresultater peker på nye og mer effektive måter å forebygge og redusere atferdsproblemer (Arnesen, Ogden & Sørлие 2006). I følge Arnesen, Ogden og Sørлие (2006) stilles det følgende fire krav til evidensbasert praksis/metoder:

1) Målgruppen må være tydelig definert gjennom kriterier for hvem tiltaket er egnet for og hvem tiltaket ikke er egnet for.

2) Evidensbasert praksis stiller krav om standardisert opplæring av de som skal være formidlere av tiltaket, dette for å sikre at de er i besittelse av de nødvendige ferdighetene og den nødvendige forståelsen for kompetent gjennomføring.

---

3) Praksisen må være knyttet til forhåndbestemte tiltakskomponenter, prinsipper eller retningslinjer som er beskrevet i en håndbok.

4) Programmene må kontrolleres og evalueres slik at praksis stemmer overens med det programutvikleren har lagt vekt på. Dette går ut på å dokumentere at tiltaket i omfang, intensitet og kvalitet er godt nok til å oppnå positive resultater.

På samme måte som for praksis, er det formulert forskningsmessige idealkrav som skal innfris før en kan hevde at et tiltak eller program har effekt (Ogden 2006). Følgende kriterier til evidens blir ofte nevnt: 1) det skal gjennomføres minst to kontrollerte evalueringstudier, 2) evalueringen er gjennomført av minst to uavhengige forskere, 3) minst 75 % av de som tilbys programmet takker ja, 4) resultatene fokuserer på målgruppens fungering og symptomer, 5) positive resultater skal være statistisk signifikante, 6) resultatenes kliniske eller praktiske signifikans skal dokumenteres, 7) resultatene skal ha en varighet utover den tiden tiltaket varer (minst 6 – 12 mnd), 8) resultatene skal være publisert i tidsskrift med fagfellesvurdering og 9) det skal dokumenteres at programmet eller tiltaket ikke er skadelig eller har vesentlige negative effekter. Med andre ord stilles det krav om betydelig arbeidsinnsats for å utforme og underbygge evidensbasert praksis.

Som nevnt innledningsvis i prosjektet, er det i dag utarbeidet en mengde forebyggende programmer på atferdsområdene. Selv om alle programmene har intensjoner om å drive god og effektiv forebygging, betyr ikke det nødvendigvis at alle har like god effekt på læring og atferd over tid. Som et kompetanseløft for det helsefremmende og forebyggende arbeidet i skolen ble rapporten ”Forebyggende innsatser i skolen” derfor utarbeidet i 2006. 29 ulike programmer ble i alt evaluert, hvorav 13 av disse var programmer rettet mot forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse. Faggruppas vurderinger og tilrådinger ble gjort på grunnlag av programmets eller tiltakets sterke og svake sider, den effekt eller det potensialet det ble antatt å ha i forhold til det problemfeltet det er rettet inn mot og den kunnskap vi i dag har om tiltak som virker (Nordahl m.fl. 2006). Videre var faggruppas arbeid forskningsbasert. Dette innebærer at vurderingene ble gjort på

grunnlag av tilgjengelige evalueringresultater, samt teori og empiri på feltet (KUF 2000).

## 3.2 Vurderingskriterier.

I vurderingen av de ulike programmene, var det avgjørende å ha kriterier som sikret at programmene ble vurdert ut fra de samme kravene og standardene. Disse kriteriene var, som nevnt, også utgangspunktet for de anbefalinger som ble gitt til skoleverket. Kriteriene som ble benyttet, er basert på inndelinger brukt i internasjonal og nasjonal sammenheng tidligere (Ferrer-Wreder m.fl. 2005). De mest vektlagte områdene i utviklingen og bruken av kriteriene er 1) det kunnskapsmessige grunnlaget, 2) implementeringsstrategiene og 3) evalueringresultatene (Nordahl m.fl. 2006).

### 3.2.1 Det kunnskapsmessige grunnlaget.

Det legges vekt på programmene skal ha en teoretisk og empirisk forankring. Den teoretiske forankringen skal kunne *forklare* hvordan og hvorfor tiltakene virker i forhold til sine målsetninger. Ettersom det er vanskelig å tenke seg at det finnes én teori som dekker alle aspekter ved elevenes fungering i skolen, bør programmet ha et bredt og multiteoretisk fundament. Samtidig må programmene *anvende* den teoretiske og empiriske kunnskapen innenfor det aktuelle fagområdet (Nordahl m.fl. 2006). Et sentralt spørsmål i denne sammenheng blir om det er samsvar mellom programmet og aktuell teori og empiri om atferdsproblemer, sosial kompetanse og effektive tiltak.

### 3.2.2 Implementeringsstrategier.

Programmene bør ha klare implementeringsstrategier som sikrer god gjennomføring, og som forankrer tiltaket over tid. Ofte legges det også opp til at ansatte i skolen skal ha opplæring og ansvar for gjennomføringen (Nordahl m.fl. 2006).

---

### 3.2.3 Evalueringresultater.

Til slutt anses det som vesentlig at programmene har evalueringer som kan vise resultater innenfor sitt målområde, og at dette bygger på en evalueringdesign som gir mulighet til å dokumentere resultater (Nordahl m.fl. 2006). Dette innebærer at forskningsdesignet skal tilfredsstillende følgende kriterier: 1) det er en før - og ettermåling i evalueringen; rene etter -undersøkelser basert på subjektiv estimering av resultater fra ulike informantgrupper er ikke tilstrekkelig, 2) evalueringen har et sammenligningsgrunnlag som kan være en sammenligningsgruppe, en kohort eller annen dokumentasjon om barn og unges vanlige atferd/kunnskap innenfor aktuelle målområder, 3) i evalueringene måles det flere variabler enn kun innsatsfaktorer og resultater for å kunne vurdere eventuelle positive og negative sideeffekter, 4) resultatene skal dokumenteres på ønskede resultatvariabler i programmet, og 5) programmet skal primært være evaluert i Norge. Hvis det ikke eksisterer norske evalueringer, skal programmene være evaluert i minst to uavhengige utenlandske studier der den ene skal være under ”normale forhold”. Programmet skal heller ikke være endret på innholdsmessige komponenter gjennom oversettelse og bruk i Norge (Nordahl m.fl. 2006). Evalueringdesignet blir også vurdert ut fra flere kriterier uten at det stilles krav til at disse skal være oppfylt. Dette kan eksempelvis være spørsmål om utvalgene er randomisert, eller om evalueringen inkluderer måling av ønskede og uønskede sideeffekter av programmet (Nordahl m.fl. 2006).

Som tidligere nevnt i avsnitt, 1.2, ble programmene med utgangspunkt i kriteriene delt inn i følgende tre kategorier: 1) programmer med dokumentert effekt, 2) programmer med god sannsynlighet for effekt, og 3) programmer med lav sannsynlighet for effekt (Nordahl m.fl. 2006). Programmer med dokumentert effekt er altså programmer som bygger på forskningsbasert kunnskap, legger opp til evaluering av programmet, har en klar strategi for implementering og har sjelden kun én teoretisk tilnærming til problemet. De mindre gode programmene svikter på flere av disse punktene.

Det er altså kriteriene for programmene med ”dokumentert effekt” som vil utgjøre noe av drøftningsgrunnlaget i dette prosjektet. Kriteriene er valgt, ettersom de kan si noe om hvilken effekt ”LK-modellen” *kan* ha i arbeidet med å forebygge og redusere atferdsproblemer og å skape et godt læringsmiljø. Sammen med faktorer forsknings har belyst som sentrale for arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø, synes de derfor å være et egnet utgangspunkt for en drøfting av modellen.

## 4. Metode.

Dette kapitlet omhandler både observasjons- og intervjuundersøkelsen som ble benyttet i prosjektet. Innledningsvis drøftes valg av metodisk tilnærming. Deretter presenteres de ulike metodene hver for seg. Faktorer som bakgrunn for valg av metode, utarbeiding av observasjonsskjema/intervjuguide, informanter, samt gjennomføring vil her stå sentralt. De to undersøkelsene kombineres så i en beskrivelse av metode for analyse, og videre i en diskusjon av etiske refleksjoner knyttet til bruk av intervju og observasjon som kvalitative metoder. Til slutt følger en drøfting av den samlede undersøkelsens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

### 4.1 Metodisk tilnærming.

I prosjektet er det benyttet et kvalitativt og fenomenologisk inspirert forskningsdesign med intervju og observasjon som metode for datainnsamlingen. Kvalitative studier handler om å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner (Thagaard 1998). Studiene kan ofte også være rettet mot en målsetting om å forstå virkeligheten slik den *oppleves* av de personene som forskeren studerer. Den kvalitative tilnærmingen kan da sies å ha et fenomenologisk utgangspunkt (Vedeler 2000). Fenomenologi kan både betraktes som en filosofi med røtter tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl, og som et kvalitativt forskningsdesign (Creswell 2007). Som filosofi kan fenomenologi kort omtales som læren om ”det som viser seg”, det vil si tingene eller begivenhetene slik de ”fremtoner” for oss, slik de umiddelbart oppfattes av sansene. Som kvalitativt design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive menneskers opplevelse, erfaringer med og forståelse av, et fenomen (Johannesen m.fl. 2004). Dette var også målsettingen med mitt prosjekt. Jeg ønsket å få innsikt i ”LK-modellen” som metode, slik at jeg kunne dokumentere og drøfte den. En forutsetning for å kunne gjøre dette var å sette meg godt inn i de to spesialpedagogenes *erfaringer* med, og *forståelse* av de ulike metodiske aspektene ved modellen. Videre måtte jeg se på

spesialpedagogenes *opplevelse* av modellen og modellens innvirkning på arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø i skolen. Observasjon av modellen i praksisfeltet, samt intervju av de to spesialpedagogene som har utviklet den, ble vurdert til å være en hensiktsmessig tilnærming i denne sammenheng.

Min metodiske tilnærming var, som vi har sett, todelt. En sentral del av datainnsamlingen ble foretatt ved hjelp av observasjon. Ved å følge de to spesialpedagogene rundt på ulike skoler fikk jeg anledning til å få et innblikk i hvordan tilnærmingen ble gjennomført i praksis. Med utgangspunkt i den informasjonen jeg innhentet her, ønsket jeg så å foreta et intervju av de to spesialpedagogene. Dette fordi jeg antok at de observasjonene jeg gjorde, ville reise en del spørsmål, og at jeg ville få behov for begrunnelser og belysning av de ulike metodiske aspektene. Samtidig var det en del spørsmål som observasjonene alene ikke kunne besvare. Dette gjaldt eksempelvis spørsmål knyttet til modellens teoretiske grunnlag. Intervju ble derfor valgt både for å kunne utdype og nyansere de funn som framkom av observasjonene, og for å få ytterligere informasjon om modellen.

En kombinasjon av observasjon og intervju ble sett som en styrke, der en bredde i resultater kunne legge et mest mulig validt grunnlag for dokumentasjonen. Innholdet i intervjuguiden følger temaene fra observasjonene, altså tiltaksområdene. Disse beskrives nærmere i avsnitt 4.2.2. I tillegg er spørsmål knyttet til generelle aspekter ved modellen, som eksempelvis bakgrunn for modellen, og problemstillingens del to, også innlemmet. Det sistnevnte gjelder spørsmål knyttet til de kriterier evaluerte programmer med ”dokumentert effekt” er målt i forhold til, samt spørsmål knyttet til faktorer forskning har belyst som sentrale i arbeidet med atferdsproblematikk og læringsmiljø. Spørsmål relatert til disse faktorene faller i stor grad sammen med spørsmål knyttet til ”LK-modellens” tiltakskomponenter, men inkluderer også andre tiltakskomponenter enn de ”LK-modellen” eksplisitt består av.

Når det gjelder analyse og drøfting av validitets- og reliabilitetskrav så foretas de samlet for de to undersøkelsene. Både observasjons- og intervjuundersøkelsen



---

analyseres og drøftes etter prinsipper om tematisk fortolkning og vurdering av krav til reliabilitet og validitet ved slike studier, hovedsakelig relatert til Kvaless metodologi (2001). Kvale ser på verifiseringsarbeidet i kvalitative studier som en del av hele forskningsprosessen, der valideringen skal innebære en kvalitetskontroll av alle stadier av kunnskapsproduksjonen. Tre begreper er relevante i denne sammenheng; reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

En flermetodisk tilnærming regnes som en form for metodetriangulering. Tradisjonelt er triangulering tenkt som en strategi for å styrke validiteten i forskningsfunn, der man forventet at bruk av flere metoder, datakilder, teorier eller flere uavhengige forskere, vil resultere i en enkel og enhetlig tolkning omkring de fenomener en studerer (Mathison 1988). Ved å tilnærme meg "LK-modellen" fra flere sider, altså både gjennom observasjon og intervju, vil jeg få anledning til å kartlegge metoden bedre og på den måten skape meg et mer helhetlig og riktig bilde av den. Dette vil styrke grunnlaget for at jeg i prosjektet vil foreta valide konklusjoner om modellen.

## 4.2 Fase 1 – Observasjon.

Dette avsnittet gjør rede for observasjonsundersøkelsene, gir bakgrunn for valg av metode, viser til utarbeiding av observasjonsskjema, planlegging, informanter, og gjennomføring av observasjonene.

### 4.2.1 Planlegging av observasjonene.

Observasjon som metode ble valgt fordi den ble ansett som spesielt velegnet i forhold til prosjektets formål om å få innsikt i, og kunnskap om "LK-modellen". Ved å følge de to spesialpedagogene rundt på ulike skoler og observere i ulike klasser og grupper, fikk jeg anledning til å se hvordan metoden helt konkret ble gjennomført i praksis, samt hvilken innvirkning de ulike metodiske aspektene hadde i forhold til elevene, lærerne og på klassemiljøet generelt. Bruk av observasjon var altså et viktig redskap for å få innblikk i modellen som helhet, og jeg antok at jeg gjennom observasjon ville

få mer informasjon om hendelser, forhold og spesifikke situasjoner og tiltak, enn jeg ville få ved bruk av intervju som metodisk tilnærming alene.

I den planleggingsfasen som foregikk før selve observasjonene ble gjennomført, var det spesielt viktig å passe på at jeg, i løpet av observasjonsperioden, ville få innblikk i hele implementeringsprosessen og i alle de metodiske aspektene som "LK-modellen" består av. Som tidligere nevnt, driver de to spesialpedagogene veiledning i forhold til læringsproblematikk på ulike skoler, og i ulike klasser og grupper innenfor hver enkelt skole igjen. Avhengig av når henvendelsene kommer inn og varigheten på hver sak, vil de derfor i hvert tilfelle befinne seg på forskjellige steder i implementeringsprosessen. Tidsrammen i dette prosjektet gjorde også at det var lite sannsynlig at jeg ville få anledning til å følge én sak fra oppstart til oppsummeringsmøte. Av denne grunn var det viktig å legge til rette for at jeg kunne komme inn og observere i saker som var på ulike steder i implementeringen. I noen tilfeller var jeg derfor med fra start, og fulgte disse så lenge jeg kunne, i andre kom jeg inn mer midtveis, og i andre saker var jeg med og observerte avslutningsvis. Slik fikk jeg altså innblikk i hele "LK-modellen" som metode, og ikke bare i deler av den.

For å kunne dokumentere, systematisere og senere også drøfte "LK-modellen" var det avgjørende at jeg i observasjonsperioden fikk hentet inn så mye informasjon om modellen som mulig. Etersom jeg hadde begrenset tid til å observere, var det også viktig at jeg på forhånd i noen grad hadde *planlagt hva jeg skulle se etter*. Prosjektets problemstillinger, ble her styrende for hvilke spørsmål og observasjonsområder jeg syntes det var relevant å fokusere på. På bakgrunn av de tanker jeg gjorde meg i denne planleggingsfasen utformet jeg så et observasjonsskjema.

#### **4.2.2 Observasjonsskjema.**

Målet med "LK-modellen" er å forebygge og redusere atferdsproblemer gjennom å fremme sosiale ferdigheter og et positivt læringsmiljø. Min oppgave i denne sammenheng var altså å se på *hvordan* modellen er bygd opp for å nå denne målsettingen, og i den prosessen også samle inn nok informasjon til at jeg kunne

---

legge frem en helhetlig og systematisk dokumentasjon av modellen. Observasjonene skulle også sammen med intervjuet, ligge til grunn for drøftingen av modellen. Det var derfor viktig å komme frem til en ramme med felles variabler som jeg både kunne observere ut fra, og benytte som drøftingsgrunnlag. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i to punkter 1) hvilke faktorer bidrar til å fremme sosiale ferdigheter hos elevene?, og 2) hvilke faktorer bidrar til å fremme et positivt læringsmiljø? De ulike faktorene forskning pekte på som sentrale her, ville gi meg noen spesifikke holdepunkter som jeg kunne begynne å observere modellen ut fra. Samtidig la faktorene også en viss ramme for intervjuet og for drøftingen av modellen.

Etter gjennomgang av ulik litteratur (bl.a. Solli 1993, Ogden 2003, Wolfgang 2005, Bergkastet & Andersen 2006, Nordahl 2006, Overland 2007), fant jeg at følgende faktorer ble gjentatt som viktige for å fremme sosiale ferdigheter hos elevene og å skape et godt læringsmiljø: 1) Tydelige normer og regler for hva som er akseptabel atferd i klassen og på skolen som sosial arena for øvrig, 2) oppmuntring, oppmerksomhet og ros, 3) grensesetting, som innebærer forutsigbare konsekvenser ved norm- og regelbrudd, 4) differensiering av undervisningen, 5) å bli sett 6) reduksjon av problematferd, opplevelse av ensomhet, mistriivsel og utrygghet – også for de med spesielle behov, 7) utvikling av gode relasjoner mellom lærer og elever, 8) at skolebygget er hensiktsmessig for alle elevers behov, at lokalene er rene og hygieniske, at ute - og innemiljø er trivelig, 9) et godt samarbeid mellom hjem/skole, 10) utvikling av positive jevnalderrelasjoner, 11) elevmedvirkning, 12) god skoleledelse, 13) tydelig klasseledelse, 14) struktur og oversikt i skolehverdagen, og 15) læring av sosial kompetanse/sosiale ferdigheter. De nevnte faktorene går over i hverandre. Eksempelvis vil det å utvikle gode relasjoner til elevene være avhengig av faktorer som et godt samarbeid mellom skole - hjem, elevdeltagelse, bruk av oppmuntring og belønning etc. På grunn av faktorenes overlappende funksjon valgte jeg å fokusere på følgende fem observasjons- og intervjuområder.

#### 1) Det fysiske læringsmiljøet

- 2) Klasse – og undervisningsledelse, med underpunkter som organisering og struktur, grensesetting og oppmuntring, ros og bruk av belønning
- 3) Utvikling av gode relasjoner til elevene
- 4) Utvikling av positive jevnalderrelasjoner
- 5) Skole – hjem samarbeid.

Sammen er disse områdene ment å dekke samtlige faktorer som ovenfor ble nevnt som sentrale for å fremme sosiale ferdigheter og et positivt læringsmiljø i skolen, og de syntes derfor å være et velegnet utgangspunkt for observasjon av modellen. Ettersom skole – hjem samarbeid ville være vanskelig å få dekket ut fra observasjoner, ble dette området forbeholdt intervjuet.

Selve observasjonsskjemaet ble med dette som bakgrunn utformet som en løpende protokoll, supplert med logg (vedlegg nr.3). Løpende protokoll har et bestemt og planlagt mål (Bjørndal 2002). Man har forut for observasjonen bestemt seg for hva man skal se etter, i hvilken situasjon og når man skal observere, hvorfor man skal observere, hvilket mål man har med observasjonen, og hva den skal brukes til. Den løpende protokollen består videre av fortløpende beskrivelser av hva som skjer, og nedtegnelsene skal være så presise, beskrivende og objektive som mulig (Damsgaard 2003). Den syntes derfor å være godt egnet til bruk i klasseromsobservasjon. Under hvert observasjonsområde hadde jeg listet opp spesifikke relaterte spørsmål. Jeg hadde derfor klare holdepunkter for hva jeg skulle se etter, noe som hjalp meg å holde fokus på de aspekter som ville være viktig for å kunne danne et oversiktlig bilde av modellen. I tillegg benyttet jeg som nevnt også logg. Logg handler om å skrive ned hva som skjer i etterkant av ulike situasjoner. Metoden kan betraktes som usystematisk i den forstand at den ikke følger eller forutsetter et bestemt skjema. Imidlertid har man på forhånd bestemt seg for hva man vil fokusere på, og hvorfor man er opptatt av akkurat dette (Bjørndal 2002). Under observasjonene meldte det seg stadig en rekke spørsmål som jeg ønsket svar på. Disse var gjerne knyttet til ulike tiltak jeg så var iverksatt i klassen, og som det ikke var klart hvem som sto bak; læreren eller læreren på oppfordring av de to spesialpedagogene? Ved å benytte logg i etterkant av observasjonene fikk jeg anledning til å spørre spesialpedagogene de

spørsmål jeg måtte ha, og så notere svarene på disse i loggen. Samtidig åpnet logg for en ytterligere nyansering av de tiltak jeg observerte, og også for beskrivelse av andre tiltak enn de som kunne relateres til de fem observasjonsområdene.

### **4.2.3 Informanter.**

Observasjonene ble foretatt på fire ulike Oslo-skoler, i fire forskjellige klasser, med om lag 25 elever i hver klasse. Én av de observerte klassene var en 2-klasse, to av dem en 5-klasse, og den siste en 6-klasse. Elevene var dermed henholdsvis rundt 7, 10 og 11 år gamle. Totalt var 100 – 110 personer, lærere og elever, dermed inkludert i undersøkelsen. De henviste klassene var klasser med relativt omfattende atferdsproblematikk, og ledelsen på skolen, samt lærerne ønsket hjelp til å videreutvikle, og skape mer positive læringsmiljøer. Imidlertid var det ikke bare elevene og lærerne som var sentrale i denne sammenheng for å få dekket det jeg undersøkte. Ved å observere var jeg ute etter å se på *praktiseringen* av metoden. I denne sammenheng var det derfor like viktig for meg å observere hvordan modellen ga seg utslag i aspekter som klasseledelse, lærer – elev relasjonen etc.

### **4.2.4 Gjennomføring.**

Observasjonene ble gjennomført i perioden januar-mai 2008. I observasjonene valgte jeg å sitte på sidelinjen, jeg var altså ikke aktiv deltager i klasseromssituasjonen. Dette hadde å gjøre med observasjonens formål, det var lettere å få informasjon om modellen og de ulike tiltakskomponentene ved å sitte bak å observere. Til hjelp i observasjonssituasjonen benyttet jeg observasjonsskjemaet jeg hadde konstruert (vedlegg nr.1). Som nevnt skrev jeg også logg i etterkant av undersøkelsene.

## **4.3 Fase 2 – Intervjuundersøkelsen.**

Dette avsnittet gjør rede for intervjuundersøkelsen og ulike faktorer knyttet til den. Vi skal se nærmere på bakgrunn for valg av intervju som metode, på intervjuguiden som

ble benyttet i undersøkelsen og på hvordan denne ble utarbeidet. Videre følger en beskrivelse av informantene, av gjennomføringen og av transkripsjonen.

### **4.3.1 Intervjuguide.**

Hensikten med intervjuet var å innhente så mye informasjon om "LK-modellen" som mulig, slik at observasjonene og intervjuet samlet ville gi meg et tilstrekkelig grunnlag til å dokumentere og drøfte modellen. Intervju ble også benyttet som supplement, da jeg antok at observasjonene jeg tok ville reise en del spørsmål om modellen, og at jeg ville få behov for begrunnelser og ytterligere belysning av de ulike metodiske aspektene. Samtidig var det en del spørsmål som observasjonene alene ikke kunne besvare. Dette gjaldt eksempelvis spørsmål som omhandlet bakgrunnen for modellen, hvordan de gikk frem i prosessen med å utvikle modellen, modellens teoretiske grunnlag etc. Ifølge Dalen (2004) er det kvalitative intervjuet spesielt godt egnet til å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, og bruk av intervju syntes derfor å være et passende, og ikke minst nødvendig, verktøy for å få den tilleggsinformasjonen som jeg trengte for å få et helhetlig og godt bilde av "LK-modellen".

I undersøkelsen valgte jeg å benytte et semistrukturert intervju. Ved slike intervjuer er samtalene fokusert mot bestemte temaer og spørsmål som forskeren har valgt ut på forhånd. Rekkefølgen på temaene og spørsmålene står imidlertid fritt til å forandres underveis (Dalen 2004). Fordelen ved å benytte en slik tilnærming til intervjuet i dette prosjektet, var at det ville gi meg en mulighet til å ha fokus på de temaene jeg ønsket å få vite noe om, samtidig som det ville gi meg mulighet til å stille supplerende eller utdypende spørsmål for å få presisert en mening, dersom det skulle vise seg å være nødvendig. Bruk av semistrukturert intervju ville også gi meg anledning til å følge opp og utdype eventuelle temaer som informantene tok opp, og som jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Når det gjaldt de temaer og spørsmål jeg ønsket å fokusere på i intervjuet, var det igjen prosjektets problemstilling som var styrende:

- 1) "Hvordan bidrar "LK-modellen" til å fremme positiv atferd, sosiale ferdigheter og

---

et støttende læringsmiljø i skolen?”, og 2) ”I hvilken grad oppfyller ”LK-modellen” kriterier for evaluerte programmer med ”dokumentert effekt”, samt faktorer forskning har belyst som sentrale for å skape et positivt læringsmiljø?”.

Med dette som utgangspunkt ble altså intervjuguiden bygd opp rundt temaer som var sentrale for å få generell kunnskap om modellen, samt de kriterier og faktorer ”LK-modellen” skulle drøftes i forhold til. Følgende temaer ble dermed innlemmet i intervjuguiden (se vedlegg nr.2):

- Temaer knyttet til modellen generelt, så som bakgrunnsopplysninger om spesialpedagogene, bakgrunn for utformingen av modellen, samt andre spørsmål knyttet til ”LK-modellen” som formål, målsetting etc.
- Temaer knyttet til kriterier for evaluerte programmer med ”dokumentert effekt” (implementering, teori/empiri, evaluering).
- Temaer knyttet til faktorer forskning har belyst som sentrale for å skape et positivt læringsmiljø. Spørsmålene var her relatert til modellens tiltakskomponenter, samt tiltakskomponenter som det i undersøkelsen kom at modellen ikke eksplitt besto av, men som likevel i litteraturen ble fremhevet som viktige i arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø.

I forkant av selve intervjuundersøkelsen hadde jeg opprinnelig tenkt å gjennomføre ett eller to prøveintervjuer for å bearbeide og gjennomgå intervjuguiden, og for å teste bruken av det tekniske utstyret. Imidlertid ble det etter hvert klart for meg at dette ville bli vanskelig, da det primært er de to spesialpedagogene som har utviklet modellen, som sitter med kunnskap om den. Jeg valgte derfor å heller sende intervjuguiden til to andre ansatte i den utadrettede tjenesten. Selv om de til daglig ikke har noe med ”LK-modellen” å gjøre, kjenner de til hovedtrekkene i den, og jeg antok derfor at de ville ha et tilstrekkelig overblikk til å kunne se over intervjuguiden og komme med eventuelle bemerkninger og råd. Dette var til god hjelp; jeg fikk beskjed om å gå over noen av tilleggsspørsmålene da disse kunne være ledende i forhold til hva jeg ønsket å få svar på. I forkant av det endelige intervjuet fikk jeg med dette i tankene, foretatt visse endringer der det syntes å være aktuelt.

### **4.3.2 Informanter.**

I lys av prosjektets formål har det vært avgjørende å få tilgang til så mye informasjon om modellen som mulig. En åpenbar og naturlig kilde til informasjon har da vært de to spesialpedagogene som har utviklet modellen. Disse anses også som hovedinformantene i prosjektet. Videre følger en kort beskrivelse av deres utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring, da dette kan betraktes som et relevant bakteppe for å forstå hvordan de, primært på bakgrunn av erfaringer de har gjort seg i praksisfeltet, har kunnet utvikle "LK-modellen". I denne beskrivelsen omtales de av hensynet til konfidensialitet som "informant 1" og "informant 2".

"Informant 1" har lærerskole, 2.avdeling spesialpedagogikk, samt veiledningspedagogikk. Informanten har tidligere jobbet som lærer ved en såkalt åpen skole, og ved den spesialskolen som med tiden skulle komme til å bli den utadrettede tjenesten der vedkommende i dag arbeider. "Informant 2" har førskolelærerutdanning, 2.avdeling spesialpedagogikk med spesialisering i atferdsvansker, samt veiledningspedagogikk. Informanten har tidligere erfaring fra barnehage, undervisning av ansatte ved et stort senter for funksjonshemmede barn i Kenya, samt undervisningserfaring fra spesialskole. Begge har om lag 15 års veiledererfaring i den utadrettede tjenesten.

### **4.3.3 Gjennomføring og transkripsjon.**

Intervjuet med spesialpedagogene som har utviklet "LK-modellen" ble gjennomført i mars 2008, i lokalene til den utadrettede tjenesten. Jeg valgte å foreta intervjuet med begge spesialpedagogene samtidig, da dette av to grunner ble vurdert til å være mest hensiktsmessig. Etersom "LK-modellen" er utviklet med utgangspunkt i erfaringer spesialpedagogene har gjort sammen, og fordi de daglig arbeider sammen med implementeringen av sin modell, syntes det unødvendig at de hver for seg skulle beskrive modellen og svare på spørsmål. Et samlet intervju ville gi spesialpedagogene anledning til å supplere hverandre underveis, noe som vi antok ville resultere i en mer omfattende og helhetlig fremstilling av modellen enn det vi kanskje vill fått om jeg



---

foretok intervjuene separat. Intervjuet varte om lag en time og førtifem minutter. Informantene møtte godt forberedt; de ønsket å fortelle om sin modell og ga både detaljerte og helhetspregede beskrivelser av modellen og de ulike aspektene relatert til den. I intervjuet var det satt av god tid til innledning og presentasjon; det ble gitt informasjon om tidsrammen for intervjuet, de ulike tematiske områdene, og om hvordan dataene videre skulle behandles. I tillegg fikk informantene både underveis og avslutningsvis i intervjuet anledning til å supplere med utfyllende opplysninger der de opplevde det var nødvendig.

Intervjuet ble tatt opp på lydbånd, og deretter transkribert ord for ord forholdsvis kort etter at intervjuet var gjennomført. I tillegg ble det ført loggbok samme dag som intervjuet fant sted. Valg av loggboken som supplement hadde sin årsak i at lydbånd kun gir en dekontekstualisert versjon av intervjuet; det inneholder ikke de visuelle aspektene ved situasjonen, verken omgivelser eller informantens ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Bruk av loggbok var derfor en hjelp til å fange inn også disse aspektene ved intervjusituasjonen. I transkriberingen av selve intervjuet ble det lagt vekt på å skrive ned alt som ble sagt mest mulig nøyaktig, både informantens ord, samt egne spørsmål. Jeg har imidlertid i utskriften valgt å anonymisere informantens svar i forhold til dialektord, personnavn, stedsnavn, navn på skoler etc. Sitatene som gjengis er også forenklet med hensyn til nonverbale uttrykk og pauser, da dette ble vurdert som uvesentlig for analysen i dette prosjektet. Selve transkriberingen av intervjuet skiller de to informantene fra hverandre. I fremstillingen av "LK-modellen" og det øvrige analysematerialet foretas det imidlertid ikke noe slikt skille; da legges datamaterialet frem samlet. Dette har sin årsak i at spesialpedagogene sammen har utviklet modellen. Hvem som har sagt hva anses dermed ikke som relevant i dette prosjektet. Da intervjuet var ferdig transkribert, sendte jeg en skriftlig utskrift av intervjuet til de to spesialpedagogene for godkjenning og eventuell korrigerings. De ønsket ikke å tilføye eller endre noe ved intervjuet.

## 4.4 Analyse av datamaterialet.

Analysen av observasjons- og intervjuundersøkelsen følger Kvaless analysenivåer (2001). Disse analysenivåene er opprinnelig tenkt på analyse av intervju. Ettersom jeg i dette prosjektet har valgt en kombinert metodisk tilnærming, har jeg imidlertid valgt å benytte Kvaless nivåer også for analyse av observasjonsundersøkelsen. Bruk av den samme analysemetoden bidrar samtidig til å forenkle fremstillingen av det samlede datamaterialet, da det er observasjons- og intervjuundersøkelsen totalt, som vil utgjøre dokumentasjonen av "LK-modellen". Kvale skiller mellom tre ulike analysenivåer (tolkningskontekster): 1) selvforståelse, 2) kritisk forståelse basert på sunn fornuft, og 3) teoretisk forståelse. På et "selvforståelsesnivå" forsøker tolkeren i en fortettet form å formulere det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser. Tolkningen er mer eller mindre begrenset til den intervjuedes selvforståelse. På det andre nivået, "kritisk forståelse basert på sunn fornuft", går tolkningen lengre, og kan her ha en bredere forståelsesramme enn intervjupersonens egen; den kan stille seg kritisk til det som blir sagt, og kan fokusere enten på uttalelsens innhold eller på personen som står bak. På nivået "teoretisk forståelse" benyttes en teoretisk ramme ved tolkningen av en tekst eller uttalelse. Tolkningen vil da mest sannsynlig gå lenger enn personens selvforståelse, og også lengre enn tolkning basert på sunn fornuft. I denne undersøkelsen er Kvaless andre nivå, "kritisk forståelse basert på sunn fornuft", integrert i selvforståelsesnivået. Dette har å gjøre med observasjonsundersøkelsen. I observasjoner vil tolkningen, grunnet observatøren selv, nødvendigvis måtte gå lenger enn en tolkning begrenset til de observertes selvforståelse. Observatørens egne refleksjoner vil komme inn i større grad enn det tolkning på selvforståelsesnivået vil åpne for. Observasjons- og intervjuanalysen er, med dette som utgangspunkt, dermed delt inn i følgende to analysenivåer; tolkning basert på observasjonene og på intervjupersonenes selvforståelse, samt tolkning basert på en teoretisk forståelse.

Analysen av observasjonsmaterialet og intervjuteksten har utgangspunkt i en tematisk kodingsprosedyre. Et første trinn i analysen innebærer å fremheve tekstens

---

meningsinnhold ved å utarbeide en sammenfattet versjon av dataene. På den måten kan den informasjonen som er mest sentral i forhold til problemstillingen, presenteres mer eksplisitt. For intervju innebærer dette at intervjupersonens uttalelser forkortes. Lange setninger komprimeres til kortere setninger, hvor den umiddelbare mening i det som blir sagt gjengis med få ord. For observasjon gjelder de samme premisser, bare at det her er egne observasjoner som komprimeres. Denne prosessen betegnes som ”fortetting av mening” (Kvale 2001). Sammenfatning av mening på denne måten kan knyttes til en fenomenologisk tilnærming, fordi analyseprosessen er orientert mot tekstens betydningsinnhold. Det vil si at teksten fortolkes på en måte som er minst mulig preget av forskerens forutinntatthet (Thagaard 1998). Som et neste trinn i analysen, eller samtidig med at meningsinnholdet sammenfattes, inndeles også teksten i kategorier med begreper som indikerer innholdet i kategoriene. All informasjon om det samme temaet samles i en kategori. Dette kalles ”meningskategorisering” (Kvale 2001). Denne prosessen med å knytte begreper til kategoriene, beskrives også som koding, ettersom innholdet i kategoriene markeres med begreper som kalles kodeord. Koding innebærer altså å reflektere over hva materialet handler om, med utgangspunkt i spørsmålet om hvilke temaer som teksten gir informasjon om. Kodeprosessen er videre en interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendenser i datamaterialet. På den ene siden styrer forskerens forforståelse organiseringen av datamaterialet. På den andre siden bidrar inspeksjon av dataene til at forskeren utvikler en forståelse av meningsinnholdet i kategoriene (Thagaard 1998). I dette prosjektet fulgte kodingen til dels kjente kategorier fra teoretiske dimensjoner som tidligere var anvendt. Kodingen omfattet imidlertid også nye kategorier fra temaer som oppsto underveis, som eksempelvis ”informasjon om informantene” og ”om arbeid på individ – og systemnivå”. På et tredje trinn i prosessen, ”meningsfortolkningen”, går tolkningene lengre enn til strukturering av tekstens umiddelbare betydninger. Her er målet en dypere og mer eller mindre spekulativ tolkning av teksten (Kvale 2001). I motsetning til den dekontekstualisering som skjer ved en kategorisering, vil en tolkning på dette nivået rekontekstualisere teksten og uttalelsene innenfor videre referanserammer. Konteksten for tolkingen av eksempelvis en uttalelse kan dermed være intervjuet som helhet eller en teori. Som

fortolker har jeg altså et perspektiv på det jeg undersøker, og tolker teksten på grunnlag av dette perspektivet. Målsettingen med arbeidet på selvforståelsesnivået er, som vi her har sett, å finne karakteristiske mønstre i materialet. De samlede resultatene som fremtrer her benyttes altså til å besvare prosjektets problemstilling del 1, og presenteres i en *dokumentasjon av "LK-modellen"*.

Resultatet av det bearbejdede materialet vil så reanalyseres i henhold til sentrale teoretiske grunntrekk, en analyse basert på en teoretisk forståelse. Observasjons- og intervjumaterialet blir her analysert på grunnlag av teorier og forskning som sier noe om effektivt arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø. Arbeidet her blir altså knyttet opp til prosjektets problemstilling del 2; hvor jeg skal *drøfte modellen* i forhold til kriterier for evidensbaserte programmer med "dokumentert effekt", samt faktorer forsknings har belyst som sentrale i arbeidet med å forebygge og redusere atferdsproblemer og å skape et godt læringsmiljø.

Den endelige presentasjonen av analysen har dermed en todeling, en tematisk og en teoretisk, basert på henholdsvis informantenes selvforståelse og tolkning av observasjonsmaterialet, samt en teoretisk forståelse (Kvale 2001).

## 4.5 Etske refleksjoner.

Dette avsnittet omhandler etske refleksjoner knyttet til bruk av kvalitativ observasjons- og intervjuforskning. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utformet retningslinjer for forskerens etske ansvar innenfor disse fagene (Dalen 2004). Sentrale ansvarsområder, som også har gjort seg gjeldende i dette prosjektet, er forhold som informert samtykke, konfidensialitet, retten til innsyn fra deltakernes side, beskyttelse av deltakerne, og taushetsplikt for de som er involvert i forskningsarbeidet (Befring 2007). Før vi beveger oss over i en beskrivelse av disse, skal det imidlertid først nevnes at jeg i forkant av prosjektet tok kontakt med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), for å høre om mitt prosjekt var konsesjonspliktig. Etter å ha gitt en

---

beskrivelse av mitt prosjekt fikk jeg beskjed om at jeg, så lenge jeg i transkriberingen av intervjuet, transkriberte direkte fra lydfilen på båndopptageren, anonymiserte alt skriftlig materiale, og ikke skulle behandle opplysninger knyttet til enkeltpersoner, ikke trengte noen videre tillatelse.

Før jeg kunne begynne arbeidet med prosjektet måtte jeg på forhånd innhente *informert samtykke* fra informantene (spesialpedagogene og de ulike lærerne og klassene jeg observerte). Dette innebærer at informantene fikk kjennskap til formålet med, og hovedtrekkene i undersøkelsen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet. Informantene fikk også muligheten til å reservere seg fra å delta når som helst i løpet av prosjektperioden (Befring 2007). En annen etisk faktor som også meldte seg i observasjonsfasen var *beskyttelse av deltakerne* (Vedeler 2000). Når jeg og de to spesialpedagogene var inne i de ulike klassene, vakte vi sikkert nysgjerrighet, og også engstelse hos noen. Ved å forholde meg relativt nøytral i klasseromssituasjonen, og på forhånd informere elevene godt om mitt formål med observasjonene, håpet jeg at dette kunne virke "avdramatiserende" og redusere eventuelle belastninger for elevene. Til slutt har vi kravet om *konfidensialitet*. Dette innebærer at de som er informanter i forskning har krav på at alle opplysninger de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt (Kvale 2001). Ettersom det i Oslo ikke er så mange utadrettede tjenester, og fordi det kun er to personer som driver praktisering av "LK-modellen", har det i dette prosjektet vært særdeles viktig å ivareta informantenes anonymitet. I fremstillingen av resultatene fra undersøkelsen har jeg derfor, i tillegg til å anonymisere sitatene fra informantene, vist gjennomgående til "de to spesialpedagogene", og ikke benyttet verken "hunkjønn" eller "hankjønn". Videre har jeg i transkriberingen av intervjuet benyttet kun bokstaver for å skille de to informantene fra hverandre, og benyttet (.....) der skoler, institusjoner eller personer etc. som kan gi en antydning om informantenes identitet, er blitt navngitt. Når det gjelder intervjuet av spesialpedagogene så skal det også her nevnes at de etter kravet om *retten til innsyn* fikk anledning til å lese igjennom intervjuet, og foreta eventuelle endringer der de følte det var nødvendig.

## 4.6 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i observasjons- og intervjuundersøkelsen.

I dette avsnittet drøftes i hvilken grad observasjons- og intervjuundersøkelsene fyller kravene til god validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Innledningsvis gis en kort definisjon av begrepene.

Kvale (2001) ser verifiseringsarbeidet, ikke bare som et avgrenset stadium i undersøkelsen, men som noe som bør være del av hele forskningsprosessen. Kravet til god reliabilitet og validitet bør altså følge hvert enkelt stadium i undersøkelsesforløpet. *Reliabilitet* har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Den viser til i hvilken grad to eller flere uavhengige forskere kan være enige i resultatene av samme undersøkelse, eller i hvilken grad det er mulig å gjenta undersøkelsen og likevel komme frem til samme svar (Thagaard 1998). *Validitet* i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Vedeler 2000). I forhold til intervjuundersøkelser, opererer Kvale (2001) med validering i syv stadier: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. I dette prosjektet drøftes observasjonsundersøkelsens validitet og reliabilitet også i forhold til disse stadiene, men da kun som en del av de stadier som er relevante for denne undersøkelsen. Dette for å få en mer helhetlig fremstilling og drøfting av den metodiske tilnærmingen som er benyttet i prosjektet.

I tillegg til validitet og reliabilitet, viser Kvale til ulike former for generalisering, og da spesielt til en form for *analytisk generaliserbarhet*, som er egnet for drøfting av kvalitative undersøkelser. Analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie, kan benyttes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Ved å spesifisere bevisene eller gjøre argumentene eksplisitte, kan forskeren eller leseren selv bedømme generaliseringens holdbarhet (Kvale 2001). Den påfølgende fremstillingen i dette avsnittet tar utgangspunkt i de definisjoner av begrepene som er gjengitt over, og følger hele observasjons- og intervjuprosessen ved hjelp av Kvales syv valideringsstadier. Når

---

det gjelder reliabilitet, kan ofte trusler mot denne relateres til enkelte av stadiene i undersøkelsen. Av denne grunn knyttes en vurdering av undersøkelsens reliabilitet til disse stadiene, der det er aktuelt. Til slutt diskuteres undersøkelsens generaliserbarhet.

For å oppnå best mulig grunnlag for reliabilitet, i betydningen reproducerbarhet, vil en i kvalitative studier være opptatt av om meningsinnholdet er stringent og mest mulig presist med en indre logisk sammenheng. Undersøkelsens validitet er også avhengig av at undersøkelsen er logisk utledet fra teori til forskningsspørsmål (tematiseringsstadiet) (Kvale 2001). I dette prosjektet er kravet om stringent meningsinnhold blant annet søkt innfridd ved at de tiltak og kriterier som i teorikapitlene er trukket frem som sentrale i arbeidet med atferdsproblematikk og læringsmiljø, går igjen som observasjonsområder i observasjonsundersøkelsen, som intervjuområder i intervjuundersøkelsen, og som temaområder i beskrivelsen og drøftingen av "LK-modellen" (vedlegg nr 1 & 2).

For at andre skal kunne etterprøve resultatene (reproducerbarhet), må det komme tydelig frem hvordan en har kommet frem til sine slutninger. En slik redegjørelse bekrefter også undersøkelsens kvalitet (gyldighet), og inkluderer i dette prosjektet de ulike aspektene som er beskrevet i henhold til metodebruk; bakgrunn for valg av metode, utarbeiding av observasjonsskjema og intervjuguide, gjennomføring, transkribering, metode for analyse, samt en beskrivelse av hvordan resultatene skal rapporteres (planleggingsstadiet). For å søke å innfri kravene til god validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, vil det i det følgende gjøres rede for hvilke feilkilder som kan ha vært aktuelle trusler underveis i forskningsprosessen, og det vises til på hvilken måte disse er forsøkt minimalisert i størst mulig grad.

Når det gjelder observasjon, så vil et delvis eller ufullstendig bilde av modellen kunne påvirke de konklusjonene jeg trekker i undersøkelsen, og således resultere i at dokumentasjonen og vurderingen av modellen blir mindre nøyaktig og valid. For å få en så helhetlig oversikt over modellen som mulig, hadde jeg i observasjonsundersøkelsen derfor på forhånd tenkt nøye igjennom det jeg burde ha

fokus på. Samtidig passet jeg på observasjonene var mange nok, og at de foregikk over en lang nok periode til at jeg fikk identifisert de aspektene som var relevante og viktige. Videre var det også viktig å ta hensyn til at min tilstedeværelse som observatør, kunne virke inn på de klassene jeg observerte og føre til endret atferd som ikke ga representative data. For meg var det derfor viktig å gjøre meg kjent på forhånd, introdusere meg selv og fortelle hva jeg gjorde der på en måte som barna kunne forstå. I forhold til lærere og øvrig personale håpet jeg på at forsikringer om at alt som ble observert ville bli behandlet konfidensielt, kunne bidra til å redusere observatøreffekten. Når det gjelder intervjuet så kunne de to spesialpedagogene i selv være en feilkilde (intervjustadiet). Eksempelvis kunne det være et misforhold mellom det bilde de har av "LK-modellen" og hvordan den faktisk fungerer i praksis. Kanskje kan det tenkes at de to spesialpedagogene hadde et ubevisst ønske om å fortelle at effekten er mer reell enn det den er? Et annet viktig poeng når det gjelder modellens faktiske innvirkning er at spesialpedagogene egentlig selv kun er observatører i prosessen. De instruerer lærerne og tar noe del i undervisningen, men hva skjer når de trekker seg ut av klassene? Også for dem vil derfor spørsmålet om observatøreffekt melde seg. For å sikre mest mulig nøytral informasjon om modellen har det derfor vært viktig å sammenholde observasjonsdataene med intervjudataene, og se hvor godt de stemmer overens.

Ved transkripsjonen er det lagt vekt på å skrive ned alt mest mulig nøyaktig (transkriberingsstadiet). I dette tilfellet har hensynet til anonymisering fått avgjørende vekt. Anonymiseringen av sitatene kan imidlertid ha bidratt til å endre informantens utsagn i noen grad. At nonverbale uttrykk ikke er inkludert i transkripsjonen, er heller ikke en styrke i så henseende. Bruk av loggbok knyttet til intervjuene, kan imidlertid være en støtte. Samtidig er det en styrke at all transkribering er foretatt av intervjuer selv, da dette bidrar til å minimalisere eventuelle misforståelser og feil.

Ved tolkning av data kan andre kompliserende faktorer utfordre kravene til validitet (analysestadiet). Igjen kan det være et problem at informantene fremstiller modellen som bedre enn det den er. Vil informantene selv være enige i den vurdering som her



er blitt gjort? I denne undersøkelsen vil den teorirelaterte analysen peke på eksplisitte teoretisk baserte kriterier og faktorer som viser til hva som ligger til grunn for de konklusjoner som er trukket, og dermed gi mulighet for andre å replisere prosjektet. Det er en progresjon i fortolkningsprosessen, der den temaorienterte analysen kommer forutfor den teorirelaterte analysen. Den temaorienterte delen skiller mellom informantenes egne utsagn og forskerens egne tolkninger. Den teorirelaterte analysen baserer seg på den temaorienterte analysen, som et grunnlag for nye fortolkninger.

Så til slutt, valideringsstadiet. Validitet i kvalitative studier beskriver i hvilken utstrekning undersøkelsens resultater er dekkende for det problemstillingen søker etter. En god reliabilitet vil styrke undersøkelsens validitet. Forhold ved prosjektet som er med å bidra til god reliabilitet vil derfor få en innvirkning på validiteten. Det vil si faktorer som bidrar til å tydeliggjøre problemstilling og hensikt, å kunne skille mellom informantenes egne svar og forskerens tolkning, samt stringens i meningsinnhold. Det at spesialpedagogene fikk tilsendt intervjuet til gjennomlesning, og ikke ønsket å endre noe, har også bidratt til god reliabilitet, og derigjennom god validitet. På tross av de begrensninger som er skissert overfor, anses både observasjons- og intervjuundersøkelsen å ha en rimelig god reliabilitet og validitet.

Generaliserbarhet. Som nevnt innledningsvis, involverer analytisk generalisering en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie, kan benyttes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Ved å spesifisere bevisene eller gjøre argumentene eksplisitte, kan forskeren eller leseren selv bedømme generaliseringens holdbarhet. I dette prosjektet ser, på bakgrunn av undersøkelsen, ut til at det kan trekkes en konklusjon om at arbeid i forhold til sosiale ferdigheter og restrukturering av læringsmiljøet vil ha en positiv effekt når det gjelder forebygging og reduksjon av atferdsproblemer.

## 5. Analyse og diskusjon.

Dette kapitlet er delt inn i to hoveddeler, en tematisk og en teoribasert analyse, basert på Kvaales analysenivåer (2001), selvforståelse (tematisering) og teoretisk forståelse. Kapitlet tar utgangspunkt i observasjonsmaterialet og intervjuet som ble gjennomført med spesialpedagogene som har utviklet "LK-modellen". I tillegg blir hovedfunnene fra den tematiske analysen reanalysert og drøftet i henhold de kriterier evidensbaserte programmer med "dokumentert effekt" er målt i forhold til, samt teori og forskning knyttet til læringsmiljø og atferdsproblematikk i skolen (teoretisk forståelse).

En presentasjon av den tematiske analysen er basert på informantenes (spesialpedagogenes) egne fortellinger, og vil i hovedsak være et uttrykk for deres forståelse av "LK-modellen" (selvforståelse). I tillegg er observasjonene også en sentral del av den tematiske analysen. Ettersom tolkningen av disse går noe lenger enn tolkningen av intervjuet, og fordi observasjonene har en bredere forståelsesramme enn intervjupersonenes egen, vil tolkningen her i stor grad falle sammen med Kvaales andre nivå, kritisk forståelse basert på sunn fornuft. Slik datamaterialet presenteres i denne fremstillingen, er det andre nivået, som nevnt i kapittel 4, avsnitt 4.4, integrert i det første. Den tematiske analysen blir dermed utgangspunktet for en dokumentasjon av modellen, og et svar på problemstillingens del 1: *"Hvordan bidrar "LK-modellen" til å fremme positiv atferd, sosiale ferdigheter og et støttende læringsmiljø i skolen?"*.

Sitatene som benyttes i fremstillingen, er et utvalg av det datamaterialet som ligger til grunn for analysen. Informantenes utsagn er her med som en eksemplifisering, samtidig som de også bidrar til å underbygge resultatene. Der observasjonene hovedsakelig ligger til grunn for fremstillingen, vil dette nevnes i teksten spesielt. I den totale presentasjonen av "LK-modellen" er det også benyttet noe skriftlig materiale fra de to spesialpedagogene som informasjonsgrunnlag, det jeg viser til her er en powerpoint-oversikt som benyttes i de foredragene spesialpedagogene holder angående systemisk arbeid i skolen, samt et observasjonsskjema som benyttes aktivt i

---

kartleggingsfasen. Da jeg har valgt å integrere det skriftlige materialet i den tematiske analysen, er det for å få et mest mulig fullstendig bilde av "LK-modellen", før modellen drøftes på det teoretiske forståelsesnivået.

I den tematiske bearbeidingen av observasjons- og intervjumaterialet, utkrystalliserte det seg ulike kategorier. Som vi så i metodekapitlet, avsnitt 4.4, ble disse kategoriene utformet gjennom en analyseprosess i tre trinn (Kvale 2001): På det første trinnet fremheves tekstens meningsinnhold ved å utarbeide en sammenfattet versjon av dataene, en såkalt "meningsfortetting". Deretter inndeles teksten i kategorier med begreper som indikerer innholdet i kategoriene. All informasjon om det samme temaet samles i en kategori. Dette kalles "meningskategorisering". På det tredje trinnet i prosessen, "meningsfortolkningen", går tolkningene lengre enn til strukturering av tekstens umiddelbare betydninger. Her er målet en dypere og mer eller mindre spekulativ tolkning av teksten (Kvale 2001). Kategoriene som utkrystalliserte seg i denne prosessen, var knyttet til konkrete tiltakskomponenter i "LK-modellen" (eksempelvis tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet og klasse- og undervisningsledelse), viktige steg i implementeringsprosessen (eksempelvis bestilling, oppstartsmøte og informasjonsinnhenting), teoretisk/empirisk grunnlag, samt generelle aspekter som modellens målsetting og målgruppe. I tillegg til å utgjøre rammen for den tematiske analysen, blir kategoriene også benyttet som analytiske kategorier i den teori-relaterte analysen (teoretisk forståelse). Analysen på det teoretiske forståelsesnivået blir et svar på problemstillingens del 2: *"I hvilken grad oppfyller "LK-modellen" kriterier for evaluerte programmer med "dokumentert effekt", samt faktorer forskning har belyst som sentrale for å skape et positivt læringsmiljø?"* Analyseprosessen blir videre beskrevet i avsnitt 5.2.

## 5.1 Tematisk analyse (selvforståelse): En presentasjon av "LK-modellen".

I dette avsnittet vil den tematiske analysen av observasjons- og intervjumaterialet presenteres under sentrale hovedtemaer. Disse hovedtemaene tilsvarer de kategorier

som utkrystalliserte seg i den tematiske bearbeidingen av datamaterialet, og er, som nevnt, relatert til ulike metodiske aspekter ved "LK-modellen". Med problemstillingens del én som utgangspunkt skal vi i avsnittene som følger se nærmere på modellens målsetting og målgruppe, på modellens teoretiske grunnlag, samt på den trinnvise prosessen fra bestilling til evaluering av tiltak. Deretter følger en beskrivelse av modellens seks tiltakskomponenter: 1) tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet, 2) klasse- og undervisningsledelse, 3) innarbeiding av regler og rutiner, 4) håndhevelse av dem, 5) bruk av ros og oppmuntring og 6) foreldresamarbeid. I intervjuet ble det også tatt opp spørsmål knyttet til tiltak som ikke er en eksplisitt del av "LK-modellen", men som likevel anses for å være sentrale for å fremme et positivt læringsmiljø. Dette gjelder utvikling av positive jevnalderrelasjoner, samt utvikling av positive relasjoner mellom lærer – elev. Resultater i forhold til disse områdene beskrives kort etter de ovennevnte tiltakskomponentene. Avsnittet rundes av med en beskrivelse av i hvilken grad det er blitt foretatt noen form for evaluering av "LK-modellen".

### **5.1.1 Modellens målsetting og målgruppe.**

I intervjuet kom det frem at hovedmålsettingen med LK-modellen er å etablere et godt læringsmiljø i skolen slik at det eksisterer hensiktsmessige betingelser for både skolefaglig og sosial læring hos elevene. En vesentlig del av denne hovedmålsettingen er å bidra til at lærerne utvikler kompetanse i klasseledelse, samt i å forebygge og redusere atferdsproblematikk. Når det gjelder modellens målgruppe, fortalte spesialpedagogene at modellen primært er rettet mot arbeid i barneskolen, og at den tilpasses den enkelte skole og de særlige utfordringene som eksisterer der. Etter ytterligere tilpasning av tiltakskomponentene i forhold til alders- og modningsnivå, kan modellen også benyttes i ungdomsskolen.

*Å øke læringsutbyttet for elevene... det er det sentrale. Underveis så betyr det jo ro og orden i klassen, at tiden blir bedre utnyttet, at lærer og elev får en bedre dialog, at forholdet mellom elevene blir bedre. Læringsutbyttet og læringsmiljøet i klassen er det essensielle.*

---

*Det vi jobber mest med, og i grunnen har hatt mest i bakhodet, er jo barneskolen... Men den kan tilpasses og brukes, vi bruker jo modellen helt opp i tiende klasse. Så det går, men du tilpasser jo etter aldersgruppen og modningsnivå kan du si.*

### **5.1.2 Systemperspektivet og den økologiske modellen som teoretisk forankring.**

I observasjonsfasen kom det frem at "LK-modellen" i praksis primært er en systemrettet modell med fokus på det miljøet som omgir elevene. Samtlige tiltakskomponenter var rettet mot faktorer som omhandlet klassen som helhet; så som opplæring i tydelig klasseledelse, tilrettelegging av det fysiske miljøet, bruk av oppmuntrende strategier overfor alle elevene etc. I tråd med dette, ble også systemteori trukket frem som teoretisk forankring i intervjuet: *Systemperspektivet og den økologiske modellen. Den var i sin tid en inspirasjonskilde.* Det ble forklart at det i et slikt perspektiv ligger en forståelse av at atferdsproblemer hos barn og unge er et sammensatt fenomen hvor både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold spiller inn. Av denne grunn kan ikke problematikken møtes med én bestemt strategi i skolen, og det vil ikke være tilstrekkelig å rette fokus kun mot den eller de få elevene som utøver den vanskelige atferden. I stedet må systemet i sin helhet; eleven sett i interaksjon med undervisningen og det øvrige læringsmiljøet i skolen, danne utgangspunktet for intervensjon. Følgende utsagn er i denne sammenheng tatt med som eksempler fra intervjuet:

*Og du kan jo si at i klasser så jobber du med en enkelt elev. Og for at den enkelteleven skal få det bedre i klassen, så tar du hele klassen. Så du jobber gjerne parallelt inne i en klasse.*

Observasjonsfasen viste at spesialpedagogene benytter analyser og omfattende observasjoner for å få en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i den enkelte klasse eller gruppe. Disse betraktes som en forutsetning for å kunne iverksette spesifikke og virksomme tiltak.

Både observasjonene og intervjuet viste at innholdskomponentene på individnivå, var rettet mot å gi økte ferdigheter for elever med atferdsproblemer. Med utgangspunkt i

individuell utredning, fikk disse elevene et ytterligere tilpasset opplæringstilbud, som i større grad tok hensyn til deres evner og forutsetninger. Spesialpedagogene ga her kun råd, det var lærer som utformet den endelige tiltaksplanen, og som sto for tilpasningen av undervisningen: *Ut fra hva denne enkelteleven kan gjøre, og hva vi finner ut om denne eleven, hjelper vi, og lager et opplegg rundt denne eleven, innenfor vårt opplegg.* På gruppe- og klassenivå ble det igangsatt forebyggende tiltak for elever og lærere. Fokus her var faktorer som tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet, opplæring i tydelig klasseledelse og systematisk bruk av oppmuntring og atferdskorrigerende strategier overfor alle elever. Disse beskrives mer utdypende i avsnitt 5.1.4. Både i intervjuet og i øvrige samtaler som fant sted underveis, var det et viktig poeng for spesialpedagogene å få frem at modellen først og fremst er rettet mot systemisk arbeid, og at den har sitt utgangspunkt i arbeid på gruppe- og klassenivå. Ved å ta for seg klassen som sosial arena, og ved å være forebyggende overfor alle elevene var tanken at behovet for mer tidkrevende intervensjonsformer på individnivå vil bli mindre: *Med denne modellen så er det arbeid på klassenivå som er det sentrale. (...) ved å jobbe forebyggende med klassen, vil dette ha betydning for enkelteleven også.*

### **5.1.3 Tilnærming til praksisfeltet.**

Intervjuet og observasjonene viste at atferdsteamet, i prosessen fra bestilling til evaluering av tiltak, primært har et veiledningsansvar. Atferdsteamet er delaktig som observatør i praksisfeltet og som kompetanseleverandør i endringsarbeid i klasserom, samt i organisasjon. Skoler i Oslo som ønsker hjelp i forhold til atferdsproblematikk, står frie til å ta kontakt med den utadrettede tjenesten. De sakene tjenesten påtar seg, fordeles så rundt i teamet. Forutsatt at de har nok kapasitet, er klassemiljøsaker i denne sammenheng som regel forbeholdt de to spesialpedagogene:

*En gang i uken så har vi møte i vårt team. Da tar vi opp nye saker, også fordeler vi... Det kan være snakk om en utredning, "da tar du den", eller det kan være snakk om klassemiljø på det og det trinne, "ok, da tar vi den".*

*Generelt så står vi jo til disposisjon for hele Oslo-skolen. De kan henvende seg til oss for å få hjelp innen vårt fagfelt som er sosiale og emosjonelle problemer. Enten på enkeltindivid..., eller vi kan gi veiledning til grupper, vi kan gi veiledning til klasser eller hele trinn, eller hele skoler.*

I det følgende skal vi se nærmere på modellens implementeringsprosess.

### **Bestilling.**

Informasjon vedrørende bestilling av tjenester kom primært frem i intervjuet, ettersom jeg var med som observatør først etter at sakene var fordelt, og dato for oppstartsmøte var fastsatt. Det ble her fortalt at forespørselen om hjelp som regel kommer fra sosiallærer, ulike lærerteam eller fra administrasjonen ved en skole. Imidlertid kan den også komme fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) med spørsmål om atferdsteamet har mulighet til å bistå arbeidet med å forebygge og redusere atferdsproblemer og snu vanskelige læringsmiljøer ved enkelte skoler:

*Som oftest får vi en telefon fra en inspektør på en skole, sosiallærer, eller sosiallærer og lærer i samarbeid. Og ofte kan det være at det er PP-tjenesten som ringer og sier at: "kan dere yte hjelp på den og den skolen? At det går via PP-tjenesten som anbefaler oss.*

Atferdsteamet har ikke opplevd at elever selv har tatt kontakt vedrørende klassemiljøproblematikk, men det hender ved enkelte anledninger, og nå i større grad enn før, at det også er foreldre som tar initiativet. I tilfeller der foreldre ønsker råd om hva de kan foreta seg for å gjøre noe med en vanskelig situasjon, henvises de gjerne videre til ledelsen på den skolen det gjelder. Tjenesten har god og positiv erfaring med at når foreldrene kommer til ledelsen på denne måten og ber ledelsen søke hjelp via den utadrettede tjenesten, så er skolen behjelpelig med det:

*Vi har fått henvendelser fra foreldre, som spør oss "hva kan vi gjøre? Jeg har en elev i den og den klassen og det er så vanskelig". Så sier vi: "du kan gå til skolen og be om at de sender et skjema og ber om hjelp fra oss". Når foreldrene kommer til skolen og sier at "jeg ønsker det", så gjør skolen det.*

Spesialpedagogene fortalte også at henvendelser vedrørende læringsmiljøproblematikk kan vise seg å være en såkalt "skjult henvendelse" hvor det

skolen og lærertemaet egentlig er ute etter er observasjon og, på sikt, iverksetting av tiltak overfor én eller noen få enkeltelever. I slike tilfeller må tjenesten påpeke at de ikke kan gå inn å gjøre noe med en enkelt elev uten tillatelse fra foreldrene:

*Av og til kan vi nemlig oppleve det at..., ja her har vi bedt om hjelp til klassemiljø. Da har de skrevet: vi har en del gutter som lage bråk og uro i klassen..., men..., det er han og han vi vil at dere skal se på. Så det kan være en sånn fordekt henvendelse.*

Imidlertid er det mer vanlig at oppmeldinger til tjenesten som i bestillingen har fokus på enkeltelever, ender opp med læringsmiljøarbeid: ... *for at du skal nå frem til den enkelteleven så tar du hele klassen. Før jeg kan klare å få gjort noe med denne eleven, så må vi få klassen ned på pultene sine.* I observasjon/utredning vedrørende disse elevene, følges de samme prinsipper som ved henviste klasser; det er samspillsproblematikk, pedagogisk og organisatorisk tilrettelegging, struktur etc. som tillegges fokus. Vanskelige læringsmiljøer kan bidra til å forsterke eller sementere problemer til enkeltelever; atferdsteamets erfaring er derfor at endringsarbeidet i disse tilfellene i vesentlig grad også må rettes mot faktorer i læringsmiljøet.

### **Oppstartsmøte.**

Angående oppstartsmøte, fortalte spesialpedagogene i intervjuet at den utadrettede tjenesten alltid, uavhengig av hvem som foretar bestillingen, ber om et avklaringsmøte med initiativtaker, samt andre sentrale aktører som klassestyrer, inspektør, rektor, sosiallærer og eventuelt andre lærere som har mye med den henviste klassen å gjøre. Antall personer til stede varierer fra sak til sak:

*Det er i hvert fall klassestyrer, - den som er ansvarlig for klassen, inspektør eller ofte rektor... det kan være hvor de synes de skal involvere seg. Også sosiallærer. Og finnes det andre lærere som er spesielle i den klassen så er de på møtet sammen med oss. Men det varierer veldig.*

Målsettingen med møtet er først og fremst å få utdypet aktørenes forståelse av, og synspunkt angående bestillingen; hva er problematikken?, hva er det skolen ønsker en endring på? På et oppstartsmøte der jeg var med, var den henviste klassen en klasse



---

med relativt omfattende atferdsproblematikk. Det var mye bråk og uro, og ledelsen på skolen, samt lærerne ønsket hjelp og bistand til å videreutvikle, og skape et mer positivt læringsmiljø. Det første møtet ble videre benyttet til å avklare alt det praktiske. Dette er vanlig prosedyre: Atferdsteamet forteller da litt om hvordan de går frem i sitt arbeid for å skape et bedre læringsmiljø, og forsøker også å gi det hele en tidsramme. Deres erfaring er at det å snu vanskelige læringsmiljøer krever høy arbeidsintensitet. Av denne grunn bør arbeidet, så langt det lar seg gjøre, være preget av en tidfestet handlingsplan som skal lede frem til en tiltaksplan, og som beskriver hvem som skal ha ansvar for hvilke oppgaver i denne prosessen. Til slutt må det avklares hvem som skal gi informasjon til foreldrene. Tjenesten må ikke ha tillatelse fra foreldre til å gå inn i en klasse når det dreier seg om klassemiljøproblematikk, men foreldrene har krav på orientering. Følgende utsagn fra intervjuet omhandlet blant annet temaene samarbeid, og orientering av foreldrene:

*Også at skolen forplikter seg til et samarbeid, og at vi forplikter oss til et samarbeid. (...) Hvem har ansvaret for å orientere foreldrene? (...) Det står i forordningene at det skal skje, og vi bruker å ta opp på møtet hvordan dette skal skje”, så det ikke blir for dramatisk at det kommer inn eksterne kilder som skal se.*

### **Informasjonsinnhenting.**

I intervjuet fortalte de to spesialpedagogene at informasjonsinnhenting er et svært vesentlig og avgjørende prinsipp i ”LK-modellen”. Det er en forutsetning for gode pedagogiske analyser og senere tiltaksutvikling at dette er basert på mest mulig relevant informasjon om de utfordringene en står ovenfor. I tillegg til den informasjonsutvekslingen som foregår på oppstartsmøtet, bygger det videre arbeidet på ytterligere samtaler med lærerne, samtaler med de involverte elevene og eventuelt elevenes foreldre, samt på en omfattende observasjonsperiode (vedlegg nr.3). Observasjonsarbeidet bygger i startfasen på prinsippet om å fange opp totalsituasjonen i klassen. Jeg var selv med som observatør i en slik periode, og så hvordan de arbeidet for å danne seg et slikt helhetsbilde gjennom observasjon av klassen i ulike fag, på ulike tidspunkter på dagen, samt i ulike situasjoner.

Et svært vesentlig prinsipp innenfor det systemteoretiske perspektivet som "LK-modellen" er inspirert av, er at pedagogiske utfordringer som bråk og uro i undervisningen nesten alltid opprettholdes av ulike forhold i læringsmiljøet. Både i intervjuet og i observasjonene ble det klart at det derfor er viktig å ha fokus på disse forholdene i informasjonsinnhentingen. Samtidig påpekte spesialpedagogene at det i kartleggingen også ville være hensiktsmessig å legge vekt på positive forhold, dette fordi det ofte er viktig å styrke det som fungerer bra for å redusere problematferd eller øke læringsinnsatsen:

*Vårt utgangspunkt er jo at vi skal fokusere på god atferd, på god innsats. Vi prøver å starte med det. For simpelthen også å trene opp lærer til å se på det som er bra, det som fungerer. Du må huske hele tiden, at vi ofte har veldig slitne lærere og som er helt fokuserte på de problemene som finnes. De ser jo nesten ikke at det i enhver klasse er mange som jobber, som klarer det bra og som fortjener oppmuntring.*

Det var også et sentralt poeng at den metoden som anvendes i informasjonsinnhentningen skal bidra til at informasjonen blir dokumentert. Som tidligere nevnt skyldes dette at senere endringsarbeid i form av ulike pedagogiske tiltak er avhengig av god kartlegging av flest mulig faktorer i omgivelsene i skolen. Til hjelp i dette arbeidet har atferdsteamet derfor utviklet et eget observasjonsskjema, kalt "klasseromsobservasjon", som består av følgende tre deler: 1) klasseledelse; som omhandler lærers kontakt med elevene, og evne til å skape et positivt klima i klassen, 2) klassekart; som benyttes for å få innblikk i eventuelle endringer det kan være hensiktsmessig å foreta for å tilrettelegge det fysiske miljøet i klassen bedre, og 3) undervisningsenheten; hvor observatøren forsøker å få et bilde av den generelle undervisningen i forhold til rutiner, beskjeder, påtale, ros og oppmuntring etc. (vedlegg nr.3).

Dette gir et godt bilde av hva lærer og klassen har behov for å jobbe med i perioden fremover. Skjemaet benyttes både i den observasjonsinnhentingen som skal ligge til grunn for iverksetting av tiltakene, samt, som vi skal komme nærmere inn på senere, i evalueringen av de ulike tiltakene.

---

### *Analyse og refleksjon i implementeringsprosessen.*

Spesialpedagogene fortalte i intervjuet at denne fasen skal danne grunnlaget for de strategier og tiltak som senere skal iverksettes for å bedre de vanskelige situasjonene, og hindre dem i å oppstå på nytt. Atferdsteamet systematiserer her datatilfanget og presenterer det så for de involverte aktørene. Denne prosessen var jeg også med på som observatør: Fokus legges på klassens ressurser og sterke sider, samt på hva som kan gjøres bedre. Tiltak og strategier i det videre arbeidet velges i forhold til "LK-modellens" metodiske komponenter; 1) tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet, 2) klasse- og undervisningsledelse, 3) innarbeiding av regler og rutiner, 4) håndhevelse av regler og rutiner, 5) bruk av ros og oppmuntring og 6) foreldresamarbeid. Spesialpedagogene var også opptatt av å fremheve at det i denne sammenheng er viktig å legge vekt på å realisere flere strategier og tiltak samtidig. Dette fordi det sjelden er nok å gjøre én ting om man ønsker endring i atferd gjennom å påvirke omgivelsene. Observasjonene, og også intervjuet, viste imidlertid at det på hver enkelt sak ikke nødvendigvis igangsettes tiltak knyttet til hver og en av de metodiske komponentene modellen består av. Hvilke tiltak, og hvor mange tiltak som iverksettes, varierer, og må følgelig tilpasses den enkelte sak, og den enkelte lærer. For at implementeringen av modellen skal være vellykket, er det av avgjørende betydning at de involverte partene, og da spesielt læreren, har tatt del i beslutningen om valg av tiltak. Følgende ble sagt om dette i intervjuet:

*Vi sanker informasjon som vi drøfter med lærerne. For det som ligger i bunn for oss er jo at vi hele tiden tenker på læreren. Det er læreren som må være med for å føle at "dette er mitt". Vi vil ikke komme inn der og pådytte de noe, vi må få læreren med på at "dette er mitt"*

Etter valg av tiltak nedskrives det videre arbeidet i en fremdriftsplan. Igjen, som på oppstartsmøtet, foretas det en ansvarsavklaring. Hvor mye skal spesialpedagogene bidra med i forhold til ytterligere observasjoner og veiledning, og hva er den enkelte lærer ansvarlig for? I denne sammenheng er det viktig at alle de involverte partene forplikter seg til å følge opp det som blir besluttet på en oppriktig måte.

### *Gjennomføring av tiltak og strategier.*

Gjennomføring innebærer at lærere og eventuelt assistenter skal iverksette de tiltak de er blitt enige om gjennom analyse- og refleksjonsstadiet. Observasjonene viste at de to spesialpedagogene i innledningsfasen var aktive deltagere i denne prosessen: I tillegg til å yte hjelp og veiledning på møter, tok de selv del i undervisningen, og tok i enkelte timer også over undervisningen, i et forsøk på å demonstrere for læreren hvordan han/hun kunne gå frem. Overtagelsen av undervisningen på denne måten er vanligvis direkte knyttet til tiltakskomponenter som innarbeiding av regler og rutiner, håndhevelse av dem, og bruk av ros og oppmuntring. Vi skal gå nærmere inn på hver og enkelt av disse i avsnitt 5.1.4, "LK-modellens tiltakskomponenter". I denne perioden, som gjerne varer to, tre uker, er de stede flere ganger i uken. Målsettingen er imidlertid at de to spesialpedagogene etter hvert skal bli "overflødige". Når læreren føler seg sikker i sin rolle som klasseleder, og når regler og rutiner, samt metoder for ros og oppmuntring etc. er på plass, trekker de seg derfor tilbake fra klasseromssituasjonen. I perioden deretter, følges klassene opp etter behov. Dette kan variere, fra relativt tett oppfølging til kanskje kun en gang i måneden. Selve tidsrammen for implementeringen i hver sak vil følgelig også variere, og den kan fra oppstart til oppsummering, ta alt fra noen måneder til ett år, og noen ganger også utover et år. I gjennomføringen må de voksne forplikte seg til å iverksette tiltakene på en strukturert og nøyaktig måte innenfor en bestemt tidsramme. I følge spesialpedagogene var det avgjørende for at gode resultater skal oppnås:

*Det er jo det å være tro mot reglene som er nedsatt og tro mot systemet.  
Følge det vi har bestemt. For vi har jo aldri bestemt noe over hodet på læreren. Læreren har vært med i hele prosessen og bestemt dette her.  
Og det er også blitt fremmet for foreldre og for elever.*

### *Evaluering av de tiltak som er iverksatt.*

Evaluering av de iverksatte tiltakene er også, ifølge spesialpedagogene, en viktig prosess i "LK-modellen". Både intervjuet og observasjonene viste at evalueringene foretas kontinuerlig underveis, også på det "oppsummeringsmøtet" som holdes

---

avslutningsvis i implementeringsprosessen. Både gjennomføringen i seg selv og resultatene er her sentrale fokusområder.

*I den første uken er vi mye med, og da ser vi jo hvordan det virker. Senere så har vi jo møter med læreren som forteller litt om hvordan det går. Også prøver vi å være innom klassen en gang i uken, for å se litt med egne øyne.*

Viktige spørsmål knyttet til selve gjennomføringen av tiltakene er: 1) Om alle tiltakene er blitt gjennomført, 2) om de er gjennomført kontinuerlig og på en systematisk måte, og 3) om hvilke faktorer som har vært til hinder for gjennomføringen av tiltakene. Hvis evalueringen viser at ikke alle tiltak er gjennomført på en hensiktsmessig måte, vil det være viktig å stille spørsmål om hvorfor dette ikke har skjedd. Samtidig vil resultatene av tiltakene selvsagt være viktig å vurdere. Sentrale spørsmål vil her være: 1) Har de utfordringer eller problemer læreren sto ovenfor blitt redusert?, 2) har det vært en positiv utvikling, og 3) i hvilken grad er målene blitt oppfylt? I tillegg til samtaler med de involverte parter, benyttes observasjonsskjemaet, denne gangen altså for å se om det har oppstått eventuelle endringer i lærers og klassens atferd. Om tiltakene var gjennomført som planlagt, vil dette gi svar på om de tiltakene som ble iverksatt, var hensiktsmessige i forhold til den opprinnelige målsettingen.

#### **5.1.4 “LK-modellens” tiltakskomponenter.**

Intervjuet og observasjonene viste at LK-modellen består av følgende seks tiltakskomponenter: 1) Tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet, 2) klasse- og undervisningsledelse, 3) innarbeiding av regler og rutiner, 4) håndhevelse av regler og rutiner, 5) bruk av ros og oppmuntring og 6) foreldresamarbeid. Som nevnt tilpasses disse hver individuelle sak etter behov. Dette innebærer at det med utgangspunkt i observasjoner, og en analyse og drøfting av disse, tas stilling til hvilke tiltak som vil være mest hensiktsmessig å iverksette for å nå modellens målsetting om å forebygge og redusere atferdsproblematikk, samt å skape et positivt læringsmiljø i

den enkelte klasse eller gruppe. Videre følger en beskrivelse av de ulike tiltakskomponentene.

### *Tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet.*

I intervjuet fortalte spesialpedagogene at arbeid med organisering og tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet, kan være et viktig tiltaksområde i urolige klasser. Dette fordi et uoversiktlig læringsmiljø kan virke sterkt inn på elevenes konsentrasjon og faglige utvikling, noe som igjen kan påvirke på atferden. I den observasjonsfasen som foregår innledningsvis, er det derfor viktig å danne seg et bilde av eventuelle fysiske endringer som kan foretas. Observasjoner foretatt i forhold til observasjonsskjemaets del to, "klassekart", benyttes i denne sammenheng som utgangspunkt for å se hvilke tiltak som det kan være hensiktsmessig å iverksette (vedlegg nr.3). Følgende ble sagt om tilrettelegging av det fysiske miljøet i intervjuet:

*Vi mener det fremmer et godt læringsmiljø at en har det, i hvert fall i noen grad, ryddig og greit rundt seg. At elevene vet hvor ting finnes, at de kan finne frem til redskaper uten alt for mye tidsspill, at de er hensiktsmessig plassert rundt omkring i klassen.*

Det finnes mange måter å lage god struktur på. Det spesialpedagogene særlig vektla i intervjuet, er et oversiktlig hyllesystem. Samtidig viste observasjonene at god arbeidsplass, mulighet for ekstra boksett hjemme, hvis glemming er et problem, jevnlig opprydding av skolesaker, merking av bøker etc., også kunne være aktuelle tiltak for å bedre oversikten.

*Veldig ofte så er elevhyllene plassert på en vegg, med kanskje fire, fem oppå hverandre sånn at alle skal bak der. Og da blir det ofte veldig konfliktfylt. Vi deler de rundt sånn at det kanskje bare er noen barn som skal gå i hver. I noen klasser har vi sett at vi ikke kan få delt opp elevhyllene. Da har vi anbefalt at de går til innkjøp av små plastkasser, så elevene har sine bøker i en plastkasse stående ved pulten sin. Da har de alt. Og da slipper de den vandringen".*

Spesialpedagogene pekte også på plassering av elevene som et viktig element: Dette fordi elever forstyrres av ulike ting og derfor bevisst bør plasseres slik at de får maksimal arbeidsro og mulighet til konsentrasjon. I denne sammenheng kan det være

---

funksjonelt at man prøver ut ulik plassering slik at man får erfaring med hva som fungerer best for hver enkelt elev, og for klassen som helhet:

*Du må se på hver enkelt elev hvordan de kan sitte. Du må se hvilke elever som tåler og sitte ved siden av hverandre, og hvilke elever som ikke tåler og sitte ved siden av hverandre.*

Samtidig kan også *organiseringen* av selve pultene være et viktig å ta hensyn til:

*I en periode var så var det jo veldig moderne at du kom ut i en klasse også satt de i grupper. Og det vi opplevde veldig da var at det var mange barn som ble sittende med ryggen mot lærer. Når vi setter i gang med vårt prosjekt så ønsker vi at de skal være plassert sånn at lærer er i fokus. Det er læreren som er hovedpersonen for å undervise, for å fortelle hva de skal gjøre.*

*Én og én, to og to, eller plassert i halvsirkel, hesteko er mer å foretrekke. Så kan jo læreren etter hvert, hvis han liker grupper, gjøre det, men akkurat i kampanjetiden så er ikke det hensiktsmessig for meget bråkete og urolige klasser”.*

De tiltakene som her er skissert, er ment å bidra til at elever får en oversikt og en struktur som gjør det lettere å unngå opplevelse av kaos. Dette vil igjen ha en beroligende effekt på elevenes atferd, og dermed på læringsmiljøet i sin helhet.

### ***Klasse- og undervisningsledelse.***

Moderering eller restrukturering av lærerens undervisningspraksis er også et viktig tiltaksområde i ”LK-modellen”. Spesialpedagogenes erfaring er at kompetanseheving i forhold til klasseledelse har en positiv effekt når det gjelder atferdsendring i klassesammenheng. God klasseledelse handler, i følge spesialpedagogene, om lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, ved å etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Videre relaterer de klasseledelse til god undervisning og positive relasjoner. Disse aspektene er uløselig knyttet til hverandre. Eksempelvis vil arbeidsro være en forutsetning for å gjennomføre undervisningen, samtidig som god undervisning vil kunne føre til arbeidsro. Følgende ble blant annet sagt om klasseledelse i intervjuet:

*En god klasseleder er en lærer som har kontakt med klassen sin, og som klarer å få den klassen til å gjøre de tingene han ber dem om.*

*En lærer som er strukturert, som har forberedt seg godt, og som vet hva han skal gjøre. En lærer som har evnen til å motta elevene i klasserommet, og som kjører sitt opplegg samtidig som han har kontakt med elevene og vet hvor han har elevene sine. Lærer har respekt for elevene som personer, og kjenner til elevenes sterke og svake sider. Et godt forbilde for elevene.*

For å se hvilke tiltak som kan være hensiktsmessige å iverksette, benyttes observasjoner foretatt i forhold til observasjonsskjemaets del én, "klasseledelse". Både observasjonene og intervjuet viste at disse som regel er knyttet til følgende fire områder: Forberedelse, timestart, arbeidsøkten og avslutning (vedlegg nr.3).

### *Innarbeiding av regler og rutiner.*

Spesialpedagogene påpekte i intervjuet, og også indirekte i de tiltak jeg observerte, at en god klasseleder lager rutiner, konsekvente grenser og normer for atferd. Klare rammer gjør elevene trygge og rolige, noe som sannsynligvis også vil resultere i at disse barna lykkes bedre: *Det er jo vår erfaring at der som diverse regler og rutiner er veldig godt innarbeidet, der ser vi, og har erfart, at det læres, og at det er et godt miljø.* Av den grunn er innarbeiding av regler og rutiner et viktig område i modellens tiltaksarbeid. På bakgrunn av de observasjoner som foretas i informasjonsinnhentingfasen, formuleres om lag fire regler i dialog med lærer og elever, som klassen skal arbeide med i tiden fremover. Disse skal direkte avspeile hvordan klassen skal ha det sammen for å skape en kultur der alle kan trives og være trygge. Dette innebærer mer konkret klare og tydelige regler som gir barna grunnlag for å ta beslutninger som de kjenner konsekvensen av. Reglene bør videre utformes med et klart budskap om hva man skal gjøre, framfor hva man ikke skal gjøre. Det vektlegges også at reglene bør underbygges av bilder.

I intervjuet påpekte spesialpedagogene at også rutiner er viktig å innføre. Observasjonene viste at det i "LK-modellen" arbeides med rutiner knyttet til inn- og utmarsj, opprydding, utdeling/innsamling av materiale og utstyr, hvordan få hjelp av lærer, overganger ved skifte av aktiviteter, samt å oppnå arbeidsro.



---

### *Håndhevelse av regler og rutiner.*

Til tross for at læreren er proaktiv og griper inn på et tidlig tidspunkt, så vil det, i følge spesialpedagogene, alltid forekomme noe problematferd. Hva gjør man i de situasjoner der elevene bryter de regler og de rutiner som er innført? Spesialpedagogene viste i intervjuet til følgende strategier i denne sammenheng: En viktig strategi kan være å ignorere atferden. Lærere som ignorerer upassende atferd gir ikke eleven bekreftelse på denne atferden, og hvis dette gjennomføres konsekvent, vil atferden til slutt opphøre. Ved ignorering av negativ atferd er det avgjørende at det gis oppmerksomhet og ros til positiv atferd, særlig til den motsatte atferden du ignorerer. En annen teknikk går ut på å kombinere ros og ignorering. Når en elev oppfører seg dårlig, gis det oppmerksomhet til den som viser hensiktsmessig atferd:

*Vi skal fremheve det positive hos elevene. Og da kan vi likeså godt, når vi gir tilbakemelding, hvis det er en elev som er veldig urolig, så har vi liksom ikke observert den eleven den timen. Fordi det er ingen som vet hvem vi observerer. Så i stedet for å kjeft på den eleven som kanskje ikke hang opp jakken sin, så sier vi til den eleven ved siden av "jøss! Så flott du har hengt opp jakken din, jøss så flink du var til å rekke opp hånden din!". Du fremhever det positive.*

I de tilfeller der en likevel velger å innføre konsekvenser, er det av avgjørende betydning at disse benyttes konsekvent, og at de er gjennomførbare. Samtidig er det viktig at alle forstår konsekvensene. Dette gjelder både elevene, og elevenes foreldre.

### *Bruk av ros og oppmuntring.*

I følge spesialpedagogene er bruk av ros og oppmuntring en av de viktigste faktorene for å motivere elevene til å gjøre det bra på skolen: Når læreren begynner å vie dårlig atferd mindre oppmerksomhet, samtidig de roser og oppmuntrer god oppførsel, vil dette bety enormt mye ikke bare for enkelteleven, men også for hele klassen. Dette har sin årsak i at elevene lærer hvilken oppførsel som er verdsatt ved å observere hva læreren retter sin oppmerksomhet mot. I "LK-modellen" er aktiv bruk av ros og oppmuntring derfor en av de mest sentrale tiltakskomponentene.

Dersom en elev har vanskeligheter med en bestemt oppførsel eller med å lære noe innenfor et bestemt område, vil imidlertid ikke ros og oppmerksomhet alltid være tilstrekkelig for å motivere dem. Av denne grunn benyttes det i tillegg til sosial oppmuntring, også et belønningssystem kalt ”Smiley – hemmelig observasjon”. Dette systemet er utviklet av de to spesialpedagogene, primært til arbeid i barneskolen, men kan også benyttes i ungdomsskolen etter tilpasning av ulike aspekter. Målsettingen er å motivere elevene til arbeidsinnsats og god oppførsel: *Av og til er vi jo imponert over dem, at de ikke går lei. Men de gjør ikke det. De sitter og hører på, er så spent.*

Bruk av ”smiley” gir lærer mulighet til systematisk å være oppmerksom på hver enkelt elev, også elever med atferdsproblemer. Og skulle det være slik at en elev observeres på et uheldig tidspunkt, kan lærer, i stedet for å påpeke denne elevens upassende atferd, heller trekke frem en elev som i arbeidsøkten har fungert bra. På den måten vil også urolige og uoppmerksomme elever få oppmuntring i forhold til ønsket atferd. Samtidig er det viktig å ta vare på de beskjedne elevene, og ikke minst de elevene som gjør det de skal. Også disse elevene ivaretas ved bruk av ”smiley”.

### *Foreldresamarbeid.*

Et godt samarbeid med hjemmet er også viktig i arbeidet med atferdsproblematikk og læringsmiljø. ”LK-modellen” tar hensyn til dette ved at foreldrene aktivt involveres fra begynnelsen. Helt i starten holdes det et foreldremøte hvor det informeres om at spesialpedagogene er til stede, og om hvilke tiltak som skal iverksettes. Tidligere holdt spesialpedagogene et eget møte knyttet til introduksjonen av sin modell. Dette virket imidlertid urovekkende på enkelte foreldre, noe som resulterte i at de nå heller prøver å være innslag på vanlige foreldremøter. Etter noen uker avholdes et nytt møte, hvor det gis informasjon om hvor klassen nå befinner seg i prosessen. Det vektlegges her at det er viktig at foreldrene støtter opp om de regler og rutiner som er innført, samt konsekvenser for upassende atferd. Deretter holdes møter ved behov. Nøyaktig hvor mange møter som holdes i løpet av implementeringen, varierer fra sak til sak.

---

*Foreldremøter før, og når det har gått en stund ut i observasjonen. Det varierer veldig hvor mange vi har. Foreldrene skal være underrettet når vi setter i gang. Og klassekontaktene også. (...) Det er jo sjeldent at vi kjører et helt eget møte. Vi gjorde det i begynnelsen, men nå prøver vi å være innslag på vanlige foreldremøter. For ikke å lage mye oppstyr rundt dette.*

### **5.1.5 Øvrige tiltak: Utvikling av positive relasjoner mellom lærer – elev, og elev – elev.**

Som nevnt i avsnitt 5.1, ble det også i intervjuet tatt opp spørsmål vedrørende tiltak som ikke er en eksplisitt del av "LK-modellens" metodiske komponenter, men som likevel anses som sentrale i arbeidet med å forebygge og redusere atferdsproblematikk, og å fremme et positivt læringsmiljø. Disse omhandler utvikling av positive relasjoner mellom lærer–elev, og utvikling av positive jevnalderrelasjoner. Jeg ønsket derfor å stille spesialpedagogene noen spørsmål om hva de tenker rundt disse faktorene, og i hvilken grad, og eventuelt på hvilken måte de mener "LK-modellen" ivaretar disse. Svarene som følger er dermed kun relatert til intervjuet.

På spørsmål vedrørende utvikling av positive jevnalderrelasjoner, og hvilken betydning dette bør tillegges, svarte spesialpedagogene at kvaliteten på læringsmiljøet i skolen og i klassene som regel viser en klar sammenheng med hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er, noe som selvfølgelig indikerer at utvikling av slike relasjoner bør være en del av tiltaksarbeidet. *Og da kan vi ofte se at dette kan medføre at det blir et hyggelig miljø inne i klasserommet, og da kan det lett bli et hyggelig miljø ute og.* Imidlertid tillegges ikke utvikling av jevnalderrelasjoner like stor vekt som de øvrige tiltakskomponentene i "LK-modellen", da spesialpedagogene mener at det er andre ting de bør bistå lærerne med når de først er der. Dette innebærer likevel ikke at de ikke gir råd om hvordan lærer kan gå frem for å fremme jevnalderrelasjoner:

*Vi har ikke gjort så veldig mye på det, det må jo kanskje komme i andre omgang når vi har fått orden på det som skjer inne i klasserommet. Vi kan jo anbefale ting som læreren kan finne på å gjøre sammen med elevene for å gjøre de sammensveiset og sånne ting.*

På spørsmål vedrørende utvikling av positive relasjoner mellom lærer – elev, og viktigheten av dette, svarte spesialpedagogene at en god relasjon så å si er en forutsetning for å kunne fremme samarbeidsvilje og motivasjon hos elevene. På videre spørsmål om hva en lærer kan *gjøre* for å oppnå en god relasjon, svarte de at noe av det mest sentrale i var å vise at man ser, og er interessert i eleven som person:

*(...) å vise respekt for individet, vite litt om bakgrunnen til elevene, vite hva som er sårbart, vite hva eleven kan og hva eleven ikke kan, hva du kan fremheve, og hvor forsiktig du skal være med personvernet til eleven. Sørg for at du har kontakt med eleven hver dag.*

Svarene de ga her, faller i stor grad sammen med det de la i god klasseledelse, og det kan derfor hevdes at utvikling av gode relasjoner til elevene utgjør en del av tiltakskomponenten ”klasse- og undervisningsledelse” i ”LK-modellen”.

### ***Evaluering av ”LK-modellen”.***

I intervjuet kom det frem at det ikke foreligger noen form for omfattende evaluering av ”LK-modellen”. De evalueringer som er foretatt, er knyttet til tilbakemeldinger spesialpedagogene har fått fra elever og lærere på ulike skoler hvor ”LK-modellen” er blitt implementert. Jeg ble fortalt at det i de første årene ble sendt ut et evalueringsskjema til lærerne i sluttfasen av implementeringen. Imidlertid viste dette seg å være en lite hensiktsmessig kilde til informasjon, ettersom det som regel kun var de skoler som var fornøyde som tilbakesendte skjemaene. Fra de skoler hvor resultatene var noe mer tvetydige, og hvor det av denne grunn ville vært mest interessant og fått tilbakemeldinger, ble skjemaene sjelden returnert. Atferdsteamet besluttet derfor å begynne med muntlige tilbakemeldinger. Disse har, med unntak fra noen få saker, vært gjennomgående positive.

---

## 5.2 Teorirelatert analyse (teoretisk forståelse).

Hovedfunn fra den tematiske analysen blir i dette avsnittet reanalysert og drøftet i henhold til prosjektets problemstilling del to. Den videre fremstillingen er todelt. Først foretas en drøfting av "LK-modellen" opp mot kriteriene for evaluerte programmer. Som vi tidligere har sett, er disse relatert til områder som teori/empiri, implementeringsstrategier og evalueringsresultater. Deretter diskuteres modellen i lys av de faktorer forskning har utpekt som viktige i arbeid med læringsmiljø og atferdsproblematikk. Sentrale spørsmål som drøftes i denne sammenheng, er i hvilken grad "LK-modellen" ivaretar faktorer rettet mot å fremme sosiale ferdigheter, samt faktorer rettet mot å fremme et positivt læringsmiljø. Kapitlet rundes av med en oppsummering. Her er to spørsmål av særlig betydning: Finnes det elementer modellen mangler, i lys av de kriterier og faktorer modellen drøftes i forhold til, og hvordan kan modellen gjøres bedre sett i lys av disse kriteriene og faktorene?

### 5.2.1 Drøfting av "LK-modellen" i forhold til kriterier for evaluerte programmer med dokumentert effekt.

Som vi så i kapittel 3, ble rapporten "Forebyggende innsatser i skolen" utgitt i 2006. Ulike forskergrupper foretok her en evaluering av de programmer som benyttes på atferdsområdet i norsk skole. De programmene som i rapporten ble vurdert til å ha "dokumentert effekt" kjennetegnes av tre hovedkriterier, og det er disse kriteriene som "LK-modellen" vil diskuteres i forhold til i dette avsnittet. Programmer med dokumentert effekt har 1) et solid teoretisk og empirisk grunnlag som forklarer hvordan de virker, 2) klare implementeringsstrategier som sikrer god gjennomføring, og 3) evalueringer som kan vise resultater innenfor programmets målområde (Nordahl m.fl. 2006). I diskusjonen som følger drøftes kriteriene hver for seg.

#### *Det kunnskapsmessige grunnlaget.*

Som vi så i kapittel 3, avsnitt 3.2, omhandler dette kriteriet at de metodiske tilnærmingene skal ha en teoretisk og empirisk forankring. Den teoretiske forankringen skal kunne *forklare* hvordan og hvorfor tiltakene virker i forhold til sine

målsetninger. Samtidig må programmene *anvende* den teoretiske og empiriske kunnskapen innenfor det aktuelle fagområdet (Nordahl m.fl. 2006). Er det samsvar mellom programmet og aktuell teori og empiri om atferdsproblemer, sosial kompetanse og effektive tiltak? Sett i lys av prosjektets formål om å drøfte "LK-modellen" blant annet i forhold til dette kriteriet, ble følgende forskningsspørsmål tatt med som en del av prosjektets problemstilling: "*Har "LK-modellen" noe teoretisk grunnlag som kan forklare dens eventuelle effekt i arbeidet med å forebygge og redusere atferdsvansker og å skape et godt læringsmiljø?*". Som nevnt innledningsvis i kapittel 1, er "LK-modellen" en praksisbasert modell, som primært bygger på erfaringer de to spesialpedagogene har gjort gjennom sin yrkeskarriere. Samtidig har den sitt utgangspunkt, som vi så i fremstillingen av den tematiske analysen i avsnitt 5.1.2, i systemteori og den økologiske modellen (Bronfenbrenner 1979). Denne teoretiske forankringen gjenspeiler seg i den forståelsen av atferdsproblemer som ligger til grunn i "LK-modellen", og ikke minst i de tiltak som iverksettes for å håndtere problemene. La oss se nærmere på dette.

Den systemorienterte tilnærmingen sier først og fremst noe om hvorfor læringsmiljøet i skolen er valgt som fokusområde i "LK-modellens" arbeid med atferdsproblematikk. Til grunn for den systemorienterte tilnærmingen ligger det, som vi har sett, en forståelse av at atferdsproblemer hos barn og unge er et sammensatt fenomen hvor både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold spiller inn (Molnar 1993). Problematikken kan dermed ikke møtes med én bestemt strategi i skolen, og det vil ikke være tilstrekkelig å rette fokus kun mot den eller de få elevene som utøver den vanskelige atferden. I stedet må systemet i sin helhet; eleven sett i interaksjon med undervisningen og det øvrige læringsmiljøet i skolen, danne utgangspunktet for intervensjon (Overland 2007). "LK-modellen" legger også, som nevnt, vekt på at de ulike tiltakskomponentene skal tilpasses den enkelte klasse, gruppe etc. Her er modellen i overensstemmelse med den systemorienterte tilnærmingen, ved at den da tar hensyn til økosystemenes virkemåter. Ingen økosystemer (her klasser) er like, tiltak må følgelig tilpasses hver klasse og de prosesser som opererer der. Det dreier seg altså om å opprettholde eller gjenopprette

---

den balansen og de prosessene som mennesker og miljø (elever og klasse) i hvert tilfelle har tilpasset seg hverandre. Kan så denne systemorienterte tilnærmingen si noe om "LK-modellens" eventuelle effekt i arbeidet med atferdsproblematikk og læringsmiljø? Det kan hevdes at det implisitt i et slikt systemperspektiv ligger en forståelse av at hvis man i iverksettingen av tiltak fokuserer på individ og system i samspill med hverandre, så vil man stå bedre rustet til å oppnå gode resultater enn hvis man kun fokuserer på én eller noen få elever alene. Igjen vil jeg poengtere at det alltid vil være elever som har behov for ekstra tilrettelegging og hjelp, dette tar også "LK-modellen" hensyn til. I arbeidet med å forebygge og redusere atferdsproblemer vil det imidlertid være minst like viktig å skape et positivt læringsmiljø som ivaretar alle elevene. Sett i et slikt perspektiv ser det altså ut til at "LK-modellen" kan ha gode muligheter til å virke positivt inn på arbeid med atferdsproblematikk og klassen som helhet i skolen.

Som vi har sett i det foregående, har "LK-modellen" en, om ikke noe generell, teoretisk forankring som kan si noe om hvordan og hvorfor modellen tilsynelatende virker i forhold til sin målsetting. Modellen har imidlertid ikke noe empirisk grunnlag. Noe av kjernen i evidensbasert forskning er at de metodiske tilnærmingene til enhver tid skal bygge på den best tilgjengelige handlingsrettede kunnskapen fra forskningen (Arnesen, Ogden & Sørli 2006). Dette innebærer at praksis kan endre seg etter hvert som ny forskning peker på mer effektive måter å forebygge og redusere atferdsproblemer på. "LK-modellen" har sitt utgangspunkt i en systemteoretisk tilnærming, men har ellers blitt bygget opp i lys av de erfaringer spesialpedagogene har gjort seg i praksisfeltet. I denne prosessen, utover det systemperspektivet gir av føringer, er det ikke blitt tatt hensyn til den forskning som foreligger på atferdsområdet. Hvis vi imidlertid ser tilbake på de faktorer som i teorikapittelet ble fremhevet som sentrale for å forebygge atferdsproblematikk, innehar modellen likevel en del viktige tiltakskomponenter, som eksempelvis tydelig klasse- og undervisningsledelse, tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet, utvikling av gode relasjoner til elevene (Damsgaard 2003, Overland 2007, Sørli & Nordahl 1998a) etc. Eksempelvis påpeker Frost (2002) også, i sin kritikk av den

evidensbaserte forskningen, at ingen praktiker kan ha ambisjoner om å være oppdatert på sitt eget felt, da kunnskapstilgangen i dag er alt for stor til at det er mulig. Dessuten må det fattes beslutninger hele tiden, og en kan ikke vite hvilke av disse som eventuelt kunne vært bedre om en hadde visst at andre alternativer fantes. Han påpeker videre også den *praktiske kunnskapens* betydning – som evidens som ikke enda er kjent. Sett i lys av et slikt argument, er det kanskje ikke av avgjørende betydning at ”LK-modellen” ikke eksplisitt kan vise til empirisk kunnskap. Ved å fortsette å jobbe aktivt i praksisfeltet med sin modell, og stadig tilpasse tiltakskomponentene etter det som fungerer, er det en relativt stor sjanse for at de likevel vil operere med en modell som vil være effektiv på arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø i skolen.

### *Implementeringsstrategi.*

Som vi så i avsnitt 3.2, omhandler dette kriteriet at de metodiske tilnærmingene skal ha klare implementeringsstrategier som sikrer kompetent og god gjennomføring, og som forankrer tiltaket over tid (Nordahl m.fl. 2006). Følgende forskningsspørsmål ble tatt med for å drøfte dette kriteriet: *”I hvilken grad har ”LK-modellen” klare implementeringsstrategier som er ment å sikre god gjennomføring?”*.

Et av hovedpoengene til evidensbasert forskning er, at hvis skoleomfattende tilnærminger skal gi resultater så er det viktig at de gjennomføres slik de er planlagt og i samsvar med sine mål og teoretiske forutsetninger (Arnesen, Ogden & Sørli 2006). Når resultater uteblir i skoleutviklingsprosjekter, er det ofte et åpent spørsmål om dette skyldtes at tiltakene ikke var gode nok, eller om det bare var selve gjennomføringen som sviktet. Ofte finner en forklaringene i varierende kvalitet på gjennomføringen (Nordahl 2006). I ”LK-modellen” er det også et vesentlig poeng at tiltakene gjennomføres i tråd med de implementeringsstrategier som foreligger. Imidlertid er disse implementeringsstrategiene mye løsere enn de man finner i de evidensbaserte, skoleomfattende metodiske tilnærmingene. Prosessen fra bestilling til evaluering er den samme i hver sak, og også hovedtrekkene i tiltakskomponentene, men det foretas en mer omfattende tilrettelegging av tiltakene i ”LK-modellen”, enn



---

det som tradisjonelt foretas i evidensbaserte metoder. Med utgangspunkt i de seks metodiske komponentene modellen består av, velges de tiltak som er mest hensiktsmessige sett i lys av den kartleggingen som på forhånd ble foretatt. Dette innebærer at *hvilke* tiltak, og *hvor mange* tiltak som iverksettes, vil variere fra sak til sak. Vi finner altså her en mer induktiv strategi enn den deduktive strategien som kjennetegner evidensbasert praksis. De deduktive strategiene tar utgangspunkt i forhåndstrukturerte metoder, og legger vekt på at disse skal ha dokumentert at de gir positive resultater, eller at de blir evaluert i kontrollerte evalueringsstudier (Ogden 2004). De induktive strategiene overlater mye av initiativet og ansvaret til den enkelte skole, og lærerne får ofte større frihet til å velge mål eller midler. I "LK-modellen" er nettopp dette et sentralt poeng, og det påpekes at en forutsetning for gode resultater er at lærerne deltar i prosessen, og slik sett får et "eierforhold" til de tiltak som iverksettes. Av denne grunn legges det derfor også opp til at samtlige avgjørelser omkring valg av tiltak foretas i samråd med læreren og andre involverte parter. Nå blir det ikke helt riktig å kalle "LK-modellen" for en ren induktiv metode ettersom tiltakene som iverksettes allerede er fastsatt på forhånd. Lærerne har imidlertid en mye større handlingsfrihet enn den man ser hos evidensbaserte metoder. Noe av den kritikken som rettes mot deduktive modeller, er nettopp at de ved å være så regelstyrte og forhåndsbestemte, underminerer lærernes og foreldrenes innflytelse og makt over utviklingsarbeidet i skolen (Beck 2008).

I evidensbaserte metoder legges det videre vekt på opplæring av samtlige ansatte, og det foreligger i denne sammenheng en manual som gir en detaljert beskrivelse av hvordan en kan gå frem i forhold til de ulike metodiske komponentene (Arnesen, Ogden & Sørli 2003). "LK-modellen" er på ingen måte så omfattende – det er den enkelte lærer som ønsker hjelp og bistand som mottar veiledning, samtidig som de to spesialpedagogene deltar i undervisningen og demonstrerer blant annet håndhevelse av regler og bruk av det nevnte smiley-systemet. Det at det kun er én eller noen få lærere som gis veiledning i hvert enkelt tilfelle, kan selvfølgelig være noe uheldig. Tiltakskomponentene og implementeringen av dem, vil da være ekstremt sårbare for ytre påvirkningskrefter. Kommer det inn en annen lærer, eller vikar, vil disse mangle

den kunnskapen og forutsetningene som skal til for å gjennomføre tiltakene i tråd med de føringer som foreligger. Mye av systemet kan da følgelig falle sammen. Samtidig er det relativt sjelden at en lærer er borte så uregelmessig og så mye at dette blir tilfelle. Skulle eksempelvis en lærer bli borte over en lengre periode, så vil jo de vikarer som da involveres i klassen motta veiledning og opplæring i bruk av tiltakskomponentene. Noe av poenget med "LK-modellen" er jo også at de tiltakene som iverksettes, skal være lette og ta til seg, og lette å bruke som del av den daglige undervisningen. Spesialpedagogene skal etter hvert bli "overflødige". Det at det kun er én eller noen få lærere som mottar veiledning, og at føringene for tiltaksimplementering er noe løsere enn i evidensbasert praksis, kan på den annen side også inneha et positivt aspekt, ettersom det åpner for en noe "friere" måte å forholde seg til elevene på. Noe av den kritikken som rettes mot evidensbasert forskning er nettopp at de fastlagte handlingsplanene fører til en standardisert behandling av eleven. Dette fordi en slik standard behandling er en forutsetning for at de metodiske tilnærmingene kan evalueres (Beck 2008).

### *Evalueringresultater.*

Det siste kriteriet programmer med dokumentert effekt oppfyller, er at programmene har evalueringer som kan vise resultater innenfor sitt målområde, og at dette bygger på en evalueringdesign som gir mulighet til å dokumentere resultater (Nordahl m.fl. 2006). Som nevnt i avsnitt 1.2, foreligger det ingen evaluering av "LK-modellen" i den forstand det er snakk om her. Jeg påpekte derfor at min drøftning i dette prosjektet primært ville forholde seg til de to førstnevnte kriterier. Likevel var det interessant å finne ut om det forelå noen som helst type evaluering av modellen. Av denne grunn ble følgende forskningsspørsmål tatt med som en del av problemstillingen: "*Er "LK-modellen" evaluert? Hvilken kvalitet har i tilfelle denne evalueringen?*". Det førstnevnte spørsmålet ble også inkludert i intervjuguiden. I intervjuet ble evaluering sidestilt med tilbakemeldinger de to spesialpedagogene hadde fått fra elever og lærere på ulike skoler hvor "LK-modellen" var blitt implementert. Jeg ble fortalt at det i de første årene ble sendt ut et evalueringsskjema

---

til lærerne og elevene i slutfasen av implementeringen. Imidlertid fant de to spesialpedagogene etter hvert ut at dette evalueringsskjemaet var en lite effektiv og informativ måte å få tilbakemeldinger på. Dette hadde sin årsak i responsen fra de ulike skolene. De skoler som tilbakesendte skjemaene, var gjennomgående veldig fornøyde og hadde oppnådd positive resultater i forhold til atferdsproblematikk og læringsmiljø. Samtidig opplevde spesialpedagogene at de ikke fikk tilbakemeldinger fra de skolene som det ofte hadde vært mest interessant og fått tilbakemeldinger fra, og hvor resultatene var noe mer tvetydige. I ettertid har de dermed gått bort fra evalueringsskjemaene og over til muntlige tilbakemeldinger, både underveis i implementeringsprosessen, og på det oppsummeringsmøtet som holdes til slutt. I flertallet av sakene er de involverte partene veldig fornøyd med de resultater som er oppnådd. Når det gjelder kvaliteten på disse evalueringene, så kan den diskuteres. Ofte kan det være vanskelig å påpeke noe negativt når man sitter ansikt til ansikt med dem det gjelder. Samtidig kan ting fungere bra i den perioden da de to spesialpedagogene er inne, men falle sammen igjen etter endt involvering. Imidlertid er det slik at de lærere som kontakter atferdsteamet virkelig ønsker hjelp til å videreutvikle læringsmiljøet i klassen. Det er derfor lite sannsynlig at de vil gi et feilaktig bilde av utviklingen i klassen ved å si at nå fungerer alt bra, og på den måten risikere at spesialpedagogene trekker seg ut. De to spesialpedagogene evaluerer jo også situasjonen underveis i prosessen, og tallfester hvor mange elever som jobber til enhver tid, hvor mange vandringer elevene gjør i timene, hvor mange ganger lærer irrettesetter elevene etc. Med et slikt utgangspunkt er det relativt enkelt å se hvorvidt det foregår en positiv utvikling i klassen eller ikke. De involverte partene får også beskjed på oppsummeringsmøtet om at hvis det skulle oppstå problemer igjen, så er det bare å ta kontakt. De to spesialpedagogene har ikke opplevd dette enda. På bakgrunn av denne diskusjonen, se ut til at modellen synes å ha en positiv effekt på arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø i skolen. Kanskje er en større evaluering da heller ikke nødvendig?

### **5.2.2 Drøfting av “LK-modellen” I forhold til faktorer forskning har belyst som sentrale for å skape et positivt læringsmiljø.**

I dette avsnittet diskuteres ”LK-modellen” i forhold til de faktorer som i avsnitt 2.3.2, ble utpekt som sentrale i arbeidet atferdsproblematikk og læringsmiljø. To ulike forskningsspørsmål ble tatt med som en del av prosjektets problemstilling i denne sammenheng: 1) I hvilken grad inneholder ”LK-modellen” elementer rettet mot å fremme sosiale ferdigheter hos barn, og 2) hvilke faktorer kjennetegner et godt læringsmiljø, og i hvilken grad ivaretar ”LK-modellen” disse faktorene? Som nevnt innledningsvis i kapittel 2, bidrar trening av sosial kompetanse indirekte til å fremme et positivt læringsmiljø, ved å redusere atferdsproblematikk, mistriivsel og dårlige sosiale – og skolefaglige prestasjoner (Arnesen, Ogden & Sørli 2006). Det første forskningsspørsmålet vil derfor bevege seg over i det andre. I fremstillingen som følger, diskuteres spørsmålene av oversiktsmessige årsaker likevel hver for seg.

#### *I hvilken grad inneholder “LK-modellen” elementer rettet mot å fremme sosiale ferdigheter hos barn?*

I ”LK-modellen” har flere av tiltakene som målsetting og lære elevene sosiale ferdigheter, samt å oppmuntre dem til å ta sine ferdigheter i bruk. Dette gjelder for eksempel undervisningen i regler, og den konsekvente bruken av både positive og negative konsekvenser. Som vi så i avsnitt 5.1.4, formuleres det i innledningsfasen om lag fire regler som klassen skal arbeide med videre i implementeringsprosessen. For å motivere elevene til å overholde reglene, er det i ”LK-modellen” lagt opp til bruk av belønningssystemet ”Smiley”, samt generell bruk av ros og oppmuntring. I tillegg benyttes ulike korrigerende strategier der det vurderes som nødvendig. Ved å fokusere på noen få, sentrale regler, og oppmuntre disse, reduseres eventuelle konflikter som kan oppstå når elevene enten har for mange regler å forholde seg til, eller rett og slett mangler ferdighetene som skal til for å overholde regelen. Dette vil ha positive konsekvenser for det generelle læringsmiljøet, ettersom den utrygghet som etableres i konfliktfylte omgivelser, forhindres (Overland 2007).

---

I evidensbaserte programmer har det blitt vanlig å inkludere opplæring i sosiale ferdigheter som en del av et mer omfattende program, hvor læringen av de ulike ferdighetene foregår mer eksplisitt enn det som er beskrevet overfor. Eksempelvis oppfordres det, i det nasjonale programmet PALS, å benytte kompetanseutviklingsprogrammet ”Steg for steg” (Arnesen, Ogden & Sørli 2006). Dette er et undervisningsopplegg som har til hensikt å redusere impulsiv og aggressiv atferd, og forbedre barnas sosiale kompetanse, ved å øve opp ferdigheter innenfor følgende tre hovedområder; empati, impuls kontroll/problemløsning, samt mestring av sinne (Høiby 2001). Leksjonene i ”Steg for steg” er trykket på plansjer. Lærer viser et bilde til barna og følger veiledninger på baksiden av plansjen. Denne veiledningen inneholder spørsmål til diskusjon, forslag til rollespill og andre aktiviteter, samt tips om hvordan læringen kan følges opp i skolehverdagen og hjemme (Høiby 2001). I ”LK-modellen” foregår ikke opplæringen i sosiale ferdigheter like planlagt og bevisst som her. De regler som velges ut innledningsvis i implementeringsprosessen, har sitt utgangspunkt i en omfattende kartlegging av den enkelte klasse, og hva den klassen har behov for å arbeide med. Utover disse fire reglene, foregår det imidlertid ikke noen ytterligere ferdighetsopplæring. Avhengig av hvilke regler som benyttes, kan opplæringen dermed risikere å utelate viktige sider ved kompetansebegrepet. Samtidig må det påpekes, at ”LK-modellen”, i innlæringen av de mest brukte reglene som ”vis omsorg”, ”stille, hør på lærer”, og ”husk rekk opp hånden”, likevel indirekte beveger seg innenfor flere av de ferdighetsdimensjonene som ble nevnt overfor.

Når jeg hevder at ferdighetsopplæringen i ”LK-modellen” ikke foregår like bevisst som i eksempelvis ”Steg for steg”, mener jeg at det i utvalget av regler ikke foregår noe eksplisitt bevissthet rundt *hvilke* ferdigheter som faktisk trenes opp gjennom hver enkelt regel. Nå er det jo en vesensforskjell på programmene, ettersom ”Steg for steg” *kun* er rettet mot å fremme sosiale ferdigheter, og der i gjennom redusere impulsiv og aggressiv atferd. ”LK-modellen” på sin side, er mer omfattende, og retter seg mot flere aspekter i læringsmiljøet, så som klasseledelse, tilrettelegging av miljøet etc. Like fullt vil opplæringen bli mer tilfeldig i ”LK-modellen”. Kanskje er imidlertid ikke dette av avgjørende betydning for ”LK-modellen”. Så lenge de regler

som velges ut avspeiler hva den enkelte klasse har behov for å arbeide med, og man ser fremgang i elevenes atferd i forhold til dem, vil det heller ikke være nødvendig med noen form for systematisk opplæring. I så fall vil dette være forbeholdt klasser med mer alvorlig atferdsproblematikk, hvor opplæring i noen få, mer tilfeldige ferdigheter ikke vil være tilstrekkelig uansett. I denne sammenheng skal det også nevnes at den utadrettede tjenesten som spesialpedagogene er en del av, aktivt driver med ART. Spesialpedagogene trener også såkalte ART-grupper, men ikke i forbindelse med klassemiljøsaker. Kanskje kunne dette bli et viktig fokusområde i arbeidet med "LK-modellen" fremover, men da som en del i de saker hvor mer eksplisitt trening av sosiale ferdigheter, synes å være nødvendig.

### *Hvilke faktorer kjennetegner et godt læringsmiljø, og i hvilken grad ivaretar "LK-modellen" disse faktorene?*

Som vi så i kapittel 2, avsnitt 2.3.2, ble følgende faktorer, på bakgrunn av forskningsmessige tilnærminger til hvilke prosesser som er avgjørende i skolen, definert som sentrale for å fremme et positivt læringsmiljø i skolen (bl.a. Solli 1993, Ogden 2003, Wolfgang 2005, Bergkastet & Andersen 2006, Nordahl 2006, Overland 2007); 1) tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet, 2) tydelig klasse- og undervisningsledelse, 3) et godt samarbeid mellom skole – hjem, 4) lærers utvikling av gode relasjoner til elevene, 5) utvikling av positive jevnalderrelasjoner, 6) differensiering av undervisningen, samt 7) elevmedvirkning. Igjen, som i avsnitt 4.2.2, vil jeg påpeke at disse faktorene går over i hverandre. Eksempelvis vil det å utvikle gode relasjoner til elevene være avhengig av faktorer som et godt samarbeid mellom skole - hjem, elevdeltagelse etc. Av denne grunn vil det også være sentrale faktorer som ikke nevnes eksplisitt her, men som likevel betraktes som en del av de nevnte faktorene. Dette gjelder eksempelvis bruk av positive (oppmuntrende) og negative (grensesettende) konsekvenser, å se eleven, tydelige normer og regler etc. I diskusjonen som følger drøftes faktorene i forhold til "LK-modellen" i den rekkefølgen de er presentert i ovenfor. Det sentrale spørsmålet i denne sammenheng, er altså *i hvilken grad "LK-modellen" ivaretar de nevnte faktorene.*

---

*Tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet:* Som vi så i avsnitt 5.1.4, er tilrettelegging av det fysiske læringsmiljøet en viktig tiltakskomponent i ”LK-modellen”, og noe av det første spesialpedagogene kartlegger når de går inn som observatører i en klasse. Til hjelp i dette arbeidet benyttes atferdsteamets observasjonsskjema. Her tegner spesialpedagogene inn alt som kan være av betydning for å kartlegge eventuelle hemmende faktorer for læring i det fysiske læringsmiljøet, og benytter deretter dette ”helhetsbildet” som utgangspunkt for intervensjon. Tiltak som gjerne iverksettes i denne sammenheng, er knyttet til faktorer som plassering av elevene, organisering av pulter og hyller, at klasserommet ellers er ryddig og oversiktlig, at alt nødvendig materiell er lett tilgjengelig etc. Disse tiltakene er i overensstemmelse med det som trekkes frem i litteraturen (bla Damsgaard 2003).

*Tydlig klasse- og undervisningsledelse:* Som vi har sett i avsnitt 5.1.4, er moderering eller restrukturering av lærerens undervisningspraksis et sentralt tiltaksområde i ”LK-modellen”, og kanskje også det området som tillegges mest vekt i implementeringsprosessen. Dette er en styrke ved modellen, da kompetanseheving i forhold til klasseledelse hevdes å være et av de mest lovende skole- og klassesentrerte tiltakene hvor det er oppnådd betydelig atferdsendring hos elever (KUF 2000). Flere av de faktorene som tidligere er nevnt som vesentlige under klasse- og undervisningsledelse (se avsnitt 4.2.2), som eksempelvis bruk av ros og oppmuntring, innarbeiding av regler og rutiner, samt håndhevelse av dem, utgjør egne tiltakskomponenter i ”LK-modellen”, og er følgelig faktorer som tillegges stor vekt. Selve innholdet i disse tiltakene, og strategiene for gjennomføring er også i overensstemmelse med det som trekkes frem som vesentlig i forskningen.

*Et godt samarbeid – hjem skole.* Som vi så avsnitt 5.1.4, er også dette en egen tiltakskomponent i ”LK-modellen”. Det er et sentralt poeng at foreldrene aktivt involveres fra begynnelsen, og det holdes derfor regelmessige møter rundt hvilke tiltak som er iverksatt, eventuelle fremskritt etc. Det legges imidlertid mindre eksplisitt vekt på lærernes samarbeid med foreldrene, og kanskje er dette samarbeidet

det som bør trekkes frem som essensielt for å få ting til å fungere på lang sikt. Dette fordi foreldrestøtte, i betydningen av at foreldrene snakker om skolen, uttrykker at skole er viktig etc., henger sammen med den atferd elevene viser i skolen, og hvordan elevene opplever sin egen skolesituasjon (Sagbakken 1996). Lærers samarbeid med foreldrene i en klasse, er selvfølgelig opp til den enkelte lærer, men spesialpedagogene kan kanskje i større grad aktivt arbeide for å bevisstgjøre lærerne på viktigheten av et godt samarbeid, og ikke kun gå foran som et godt eksempel i selve implementeringsfasen.

*Lærers utvikling av gode relasjoner til elevene.* Som vi så i avsnitt 5.1.5, er denne faktoren ikke en eksplisitt del av "LK-modellens" metodiske komponenter. Sett i lys av spesialpedagogenes svar på spørsmål i intervjuet vedrørende utviklingen av slike relasjoner, og viktigheten av dette, kan den likevel hevdes å falle inn under modellens tiltakskomponent "klasse- og undervisningsledelse". Dette fordi svarene de ga her, i stor grad falt sammen med det de definerte som god klasseledelse. Spesialpedagogene påpekte i intervjuet at en god relasjon så å si er en forutsetning for å kunne fremme samarbeidsvilje og motivasjon hos elevene. Dette er også i overensstemmelse med relevant litteratur på området (Webster-Stratton 2005). Forskning viser at et lærer - elev forhold bygd på tillit, forståelse og omsorg, fremmer elevenes motivasjon, letter læringen og øker vedkommendes prestasjoner på skolen. Det eksisterer altså en nær sammenheng mellom lærer – elev – relasjonen og hvordan elevene opplever undervisningen, hvordan de trives og den atferden de viser. Flere av tiltakene i "LK-modellen" er rettet mot å fremme lærerens utvikling av gode relasjoner til elevene sine; som eksempelvis det å se elevene og vise interesse for dem som personer, bruk av ros og oppmuntring, samt bruk av "Smiley"-belønningssystemet. Disse tiltakene er altså å anse som en styrke ved modellen.

*Utvikling av positive jevnalderrelasjoner.* I likhet med utvikling av positive relasjoner mellom lærer – elev, er utvikling av positive jevnalderrelasjoner, heller ikke en eksplisitt del av "LK-modellens" metodiske komponenter. Imidlertid påpekte de to spesialpedagogene i intervjuet, at utvikling av slike relasjoner *bør* være en del av



---

tiltaksarbeidet, ettersom kvaliteten på læringsmiljøet i skolen og i klassene som regel viser en klar sammenheng med hvordan de sosiale relasjonene mellom elevene er. Til tross for dette, tillegges denne faktoren likevel minimal vekt i forhold til andre tiltak som benyttes i implementeringsprosessen. Dette skyldes, i følge spesialpedagogene, at det er andre ting de heller bør bistå lærerne med når de først er der. De kan imidlertid bistå lærerne med råd om hvordan slike relasjoner kan utvikles, men dette gjøres kun i enkelte tilfeller. Man skal likevel ikke undervurdere den betydningen disse relasjonene har. Forskning viser at elever som har god sosial kompetanse og som selv opplever at de mestrer den sosiale arenaen på skolen, trives bedre i skolen, opplever undervisningen mer engasjerende, viser mindre problematferd og har svakt bedre skolefaglige prestasjoner enn elever som ikke har tilfredsstillende sosial fungering (Nordahl 2002). Av denne grunn er dette kanskje en faktor som bør tillegges større vekt i deres arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø. En ytterligere bevisstgjøring om viktigheten av disse relasjonene, og råd vedrørende hvordan slike relasjonene kan utvikles, være et viktig tilskudd til modellen.

*Differensiering av undervisningen.* Dette er et element som trekkes frem som sentralt i forskningen (bla Skaalvik & Skaalvik 1988), men som "LK-modellen", i hvert fall ikke eksplisitt, er like opptatt av. Dette kan skyldes at tilrettelegging av undervisningen, og da spesielt for hver elev i klassen generelt, er forbeholdt den enkelte lærer, og ikke spesialpedagogene som kommer inn for å veilede. Når det gjelder tilrettelegging for elever med spesielle behov, kan spesialpedagogene, med utgangspunkt i individuell utredning, gi hjelp og bistand til de lærere som ønsker det. Imidlertid er "LK-modellen" som vi tidligere har sett, primært rettet mot arbeid på systemnivå, noe som har som konsekvens at individuell tilrettelegging nødvendigvis vil falle noe i bakgrunnen. Det vil likevel være et sentralt poeng at spesialpedagogene i større grad kan arbeide med å *bevisstgjøre* læreren på å differensiere undervisningen, og i den prosessen også øke lærernes kompetanse om *hvordan* opplæringen kan differensieres, og innenfor *hvilke* områder det er hensiktsmessig å differensiere.

*Elevmedvirkning.* Dette er et tiltak "LK-modellen" vektlegger i mindre grad, i hvert fall som en eksplisitt del av deres tiltaksmodell. Dette kan skyldes at det å fremme slik medvirkning primært vil være lærers jobb i undervisningen, og noe som spesialpedagogene vanskelig kan iverksette konkrete tiltak overfor. Mange av de tiltakene som iverksettes i "LK-modellen" tar likevel implisitt hensyn til dette aspektet, som eksempelvis det å se elevene og være lydhøre overfor hva de har å si. De ulike tiltakskomponentene vil også, som vi tidligere har sett, bevege seg over i hverandre, og kanskje er det da av liten betydning at elevmedvirkning ikke fremstår som et eget tiltak i modellen. Det kan likevel være viktig at spesialpedagogene påpeker den innvirkningen slik medvirkning har på atferdsproblematikk og læringsmiljø, og således motiverer og bevisstgjører lærerne for slik tilrettelegging.

### **5.2.3 Oppsummering av den teoretiske analysen.**

"LK-modellen" har her blitt drøftet i lys av kriteriene for evaluerte programmer med "dokumentert effekt", samt de faktorer tidligere forskning har belyst som grunnleggende for å skape et positivt læringsmiljø. Som en oppsummering, skal modellen diskuteres i forhold til følgende to forskningsspørsmål: 1) Er det sentrale elementer "LK-modellen" mangler i forhold til de kriterier og forskningsbaserte faktorer modellen drøftes i lys av, og 2) hvordan kan "LK-modellen" gjøres bedre, sett i lys av disse kriteriene og faktorene? I diskusjonen som følger, drøftes disse spørsmålene samtidig.

Som vi har sett i avsnitt 5.2.1, "Drøfting av "LK-modellen" i forhold til kriterier for evaluerte programmer med dokumentert effekt", har "LK-modellen" både et teoretisk grunnlag som kan si noe om dens eventuelle effekt i arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø, samt en fastsatt og konkret implementeringsstrategi. Når det gjelder implementeringsstrategien er imidlertid denne mye løsere enn de man finner i de evaluerte tilnærmingene. Dette kan ha både positive og negative konsekvenser. Så lenge modellen fungerer etter sin intensjon slik den gjør i dag, kan det imidlertid se ut som at eventuelle endringer i forhold til implementeringsstrategien synes å være

---

unødvendig. Som vi så i avsnitt 5.2.2, foreligger det heller ingen omfattende evaluering av "LK-modellen". De mer uformelle tilbakemeldingene som er gitt fra lærere og elever, er stort sett positive, og det synes derfor som om modellen virker i tråd med sin målsetting. På denne bakgrunn kan det hevdes at den heller ikke trenger noen ytterligere evaluering. Det hadde imidlertid vært interessant og foretatt en mer omfattende undersøkelse av modellen, og sett om den har en reell effekt innenfor sitt målområde. En slik evaluering vil kunne føre til mer håndfaste resultater for en videre markedsføring, samt mer konkret informasjon rundt effekten av de ulike tiltakene.

Når det gjelder faktorer som i ifølge tidligere forskning er trukket frem som sentrale i arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø, så viser min drøfting at "LK-modellen" faktisk ivaretar de aller fleste faktorer. I forhold til å lære elevene sosiale ferdigheter, har flere av tiltakene dette som målsetting. Dette gjelder for eksempel undervisningen i regler, og den konsekvente bruken av både positive og negative konsekvenser. Imidlertid foregår det ikke noe eksplisitt bevissthet rundt *hvilke* ferdigheter som faktisk trenes opp gjennom bruk av hver enkelt regel. Avhengig av hvilke regler som benyttes, kan opplæringen dermed risikere å utelate viktige sider ved kompetansebegrepet. Samtidig blir opplæringen noe tilfeldig. Kanskje er likevel ikke dette av avgjørende betydning for "LK-modellen". Så lenge de regler som velges ut, faktisk avspeiler hva den enkelte klasse har behov for å arbeide med, og man ser fremgang i elevenes atferd i forhold til dem, vil det heller ikke være nødvendig med noen form for systematisk opplæring. I så fall vil dette være forbeholdt klasser med mer alvorlig atferdsproblematikk, hvor opplæring i noen få, mer tilfeldige ferdigheter, ikke vil være tilstrekkelig uansett. Her kan spesialpedagogene eventuelt benytte ART (Aggression Replacement Training) mer aktivt. Mer vekt kan også legges på faktorer som utvikling av foreldresamarbeid, positive jevnalderrelasjoner, differensiering av undervisningen, samt elevmedvirkning. Her vil det i første omgang kanskje dreie seg om en bevisstgjøring i forhold til betydningen av disse aspektene overfor hver enkelt lærer, og i noen tilfeller også om mer konkret rådgivning i forhold til hvilke tiltak som kan være hensiktsmessige å iverksette for å fremme faktorene på best mulig måte.

## 6. Konklusjon.

Dette kapitlet innbefatter konkluderende betraktninger knyttet til prosjektet. Innledningsvis oppsummeres prosjektets problemstilling, samt metodisk tilnærming til denne. Deretter diskuteres ulike begrensninger ved prosjektet. Kapitlet avsluttes med en konklusjon av undersøkelsens resultater relatert til prosjektets problemstilling.

Følgende problemstilling har vært i fokus: 1) Hvordan bidrar ”LK-modellen” til å fremme positiv atferd, sosiale ferdigheter og et støttende læringsmiljø i skolen, og 2) i hvilken grad ivaretar ”LK-modellen” kriterier for evaluerte programmer med ”dokumentert effekt”, samt faktorer forskning har belyst som sentrale for å skape et positivt læringsmiljø? Jeg har benyttet både en kvalitativ og teoretisk tilnærming til problemstillingen. Dokumentasjonen av modellen, som var et svar på den første delproblemstillingen, har sitt utgangspunkt i observasjoner jeg foretok av modellen i praksisfeltet, samt i intervju av de to spesialpedagogene som har utviklet den. Resultatene fra observasjons- og intervjumaterialet ble presentert under sentrale hovedtemaer ved hjelp av en tematisk analyse og omfatter selve ”LK-modellen”. Deretter ble hovedfunnene fra den tematiske analysen reanalysert og drøftet i henhold til problemstillingens del to, via en teorirelatert analyse (teoretisk forståelse). Det ble her først foretatt en drøfting av modellen relatert til kriterier for evaluerte programmer; disse resulterte til områder som teori/empiri, implementeringsstrategier og evalueringsresultater. Deretter ble modellen diskutert i lys av de faktorer forskning har utpekt som viktige i arbeid med læringsmiljø, presentert i avsnitt 2.3.2.

Prosjektets metodiske begrensninger har i første omgang vært knyttet til at dette prosjektet kun innebærer en drøfting av modellen. Min intensjon har ikke vært å måle effekt. Det jeg har vært ute etter, er først og fremst å kunne si noe om på hvilken måte ”LK-modellen” *kan* være effektiv i arbeidet med atferdsproblematikk og læringsmiljø. Prosjektet har på denne bakgrunn derfor kun tatt utgangspunkt i mine observasjoner, samt et intervju av spesialpedagogene som har utviklet modellen. I

---

beskrivelsen og drøftingen av modellen og dens tilsynelatende innvirkning på læringsmiljøet i en klasse, har følgelig både lærerperspektivet og elevperspektivet falt bort. Eksempelvis har jeg ikke fått innblikk i hvorvidt lærerne opplevde at implementeringen av modellen bidro til endringer i undervisningen, om de ble i bedre stand til å håndtere atferdsproblematikk, eller om kontakten med elevene eller elevenes foreldre ble endret. Jeg har heller ikke fått svar på om elevene eksempelvis opplevde at læringsmiljøet ble endret; likte de seg bedre i klassen, ble kontakten med læreren endret? Et viktig poeng i denne sammenheng er imidlertid at formålet med prosjektet nettopp handlet om å dokumentere og drøfte "LK-modellen", og ikke om å måle effekt. Dette innebærer at selv om det ville vært interessant og fått innblikk i lærernes - og elevenes perspektiv, så var det ikke det dette prosjektet skulle handle om. I forhold til prosjektets begrensninger, er det også nødvendig å diskutere hvorvidt dette kan synes å være "bestilt forskning": I hvilken grad har jeg fått de svarene som spesialpedagogene var ute etter? Spesielt i intervjuet var dette et viktig element å ta stilling til. Jeg var her nødt til å forholde meg kun til det de sa. Et av problemene i denne sammenheng kunne derfor være, at det eksisterer et misforhold mellom det bildet de har av "LK-modellen" og hvordan modellen faktisk fungerer i praksis. Kanskje kunne det tenkes at de to spesialpedagogene hadde et ubevisst ønske om å fortelle at effekten var mer reell enn det den faktisk er? I denne sammenheng ble en kombinasjon av intervju og observasjon ansett som en styrke, hvor en sammenligning av intervjudataene og observasjonsdataene, kunne bidra til økt validitet av de konklusjonene som trekkes. Dette er også omtalt som triangulering (Mathison 1988). For å kunne vise til mer håndfaste resultater kan det imidlertid tenkes at de to spesialpedagogene også bør åpne for en mer omfattende evaluering av sin modell.

Når det gjelder resultater i forhold til kriterier for evaluerte programmer med "dokumentert effekt", har "LK-modellen" både et teoretisk grunnlag som kan si noe om dens effekt i arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø, samt en relativt konkret og fastsatt implementeringsstrategi. Som vi har sett ligger modellens teoretiske utgangspunkt ligger i systemteori og den økologiske modellen. Denne

teoretiske forankringen gjenspeiler seg i den forståelsen av atferdsproblemer som ligger til grunn i "LK-modellen", og ikke minst i de tiltak som iverksettes for å håndtere problemene; det er eleven sett i interaksjon med læringsmiljøet som danner utgangspunktet for intervensjon (Molnar 1993). "LK-modellen" har også en relativt konkret implementeringsstrategi. Den er imidlertid noe løsere enn de man finner i evaluerte programmer. Dette kan ha både positive og negative konsekvenser. De kan i verste fall resultere i at de tiltak som iverksettes, ikke gjennomføres i tråd med intensjonen, og at tiltakenes effekt derfor vil bli ulik, og noe mer tilfeldig i de forskjellige sakene. Samtidig åpner de løse rammene for større handlingsfrihet for læreren. Dette kan igjen bidra til at lærerne får et eierforhold til de tiltakene som iverksettes, og således arbeider mer aktivt i forhold til dem. Så lenge modellen fungerer etter sin intensjon slik den gjør i dag, synes endringer i forhold til modellens implementeringsstrategi å være unødvendig. "LK-modellen" er heller ikke evaluert. Det rapporteres imidlertid om gode tilbakemeldinger der modellen er implementert, noe som kan indikere at det heller ikke er behov for en mer omfattende evaluering. En slik evaluering vil likevel kunne føre til mer håndfaste resultater for en videre markedsføring, samt mer konkret informasjon rundt effekten av de ulike tiltakene.

Når det gjelder resultater knyttet til faktorer som ifølge tidligere forskning er trukket frem som sentrale i arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø, så viser min drøfting at "LK-modellen" faktisk ivaretar de aller fleste forutsetninger som er trukket frem her. Hovedtyngden synes å ligge på tydelig klasse- og undervisningsledelse, ettersom flere av modellens tiltakskomponenter, som eksempelvis bruk av ros og oppmuntring utgjør viktige elementer i det som defineres som god klasseledelse. Modellens vektlegging av slike aspekter er en styrke. Dette fordi kompetanseheving i forhold til klasseledelse hevdes å være et av de mest lovende skole- og klassesenterte tiltakene hvor det er oppnådd betydelig atferdsendring hos elever (KUF 2000). Aspekter som utvikling av foreldresamarbeid, positive jevnalderrelasjoner, differensiering av undervisningen, samt elevmedvirkning, kan og bør få større plass i modellen. Som nevnt i kapittel 5, vil det her i første omgang kanskje dreie seg om en bevisstgjøring i forhold til betydningen

av disse aspektene overfor lærerne, og i noen tilfeller også om mer konkret rådgivning i forhold til hvilke tiltak som kan være hensiktsmessige å iverksette for å fremme disse faktorene på best mulig måte.

Sett i forhold til kriteriene og faktorene diskutert i dette prosjektet, kan det trekkes en konklusjon om at "LK-modellen" i høy grad kan se ut til å være effektiv i arbeid med å forebygge og redusere atferdsproblemer og å skape et positivt læringsmiljø.

## Kildeliste

- Aasen, P, Nordtug, B, Ertesvåg, SK og Leirvik, B 2002, *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Apter, SJ 1982, *Troubled children/troubled systems*, Pergamon Press, New York.
- Arnesen, A, Ogden, T og Sørli, MA 2003, 'Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. Et skoleomfattende tiltaksprogram', *Spesialpedagogikk*, nr.9, s. 18–27.
- Arnesen, A 2006, 'Å fremme respekt, ansvar, omsorg og trygghet i skolen', *REspekt*, nr.1, s.50-54.
- Arnesen, A, Ogden, T og Sørli, MA 2006, *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Atferdssenteret 2006, *Håndbok PALS. Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen*, 1. utg, Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis, Oslo.
- Beck, CW 2008, *Skolen, danningsarena eller arena for sosial læring? En debatt om PALS*, Innlegg pedagogisk duell 6.februar 08, arrangert av studentutvalget UV fakultetet, UIO.
- Befring, E 2007, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, 2.utg, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Bergkastet, I og Andersen, S 2006, *Læreren – lagleder og veiviser. Hvordan skape et godt læringsmiljø?*, Pedlex Norsk Skoleinformasjon, Oslo.
- Bjørndal, CRP 2002, *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*, 1 utg, Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Bower, E 1969, *Early identification of emotionally handicapped children in school*, 2.utg, Charles Thomas, Springfield Illinois.
- Bronfenbrenner, U 1979, *The ecology of human development: Experiment by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge.
- Creswell, JW 2007, 'Philosophical, Paradigm, and Interpretive Frameworks', *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches*, Sage Publications, s. 15 – 34.
- Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode. – En kvalitativ tilnærming*, Universitetsforlaget, Oslo.



---

Damsgaard, HL 2003, *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Elliott, SN og Gresham, FM 2002, *Undervisning i sosiale ferdigheter. En håndbok*, Kommuneforlaget, Oslo.

Ferrer-Wreder, L, Stattin, H, Lorente CC, Tubman, JG og Adamson, L 2005, *Framgångsrika preventionsprogram för barn och unga. En forskningsoversikt*, Forlagshuset Gothia, Stockholm.

Frost, N 2002, *A problematic relationship? Evidence and practice in the workplace*, i Social Work and social sciences review Volume 10.

Garbarino, J 1985, *Adolescent development: An ecological perspective*, Charles E. Merrill, Ohio.

Goldstein, AP, Glick, B og Gibbs, JC 1998, *Aggression replacement training: a comprehensive intervention for aggressive youth*, Research Press, Champaign.

Helgeland, IM 1996, 'Planlegging og tilrettelegging av opplæring for barn med sosiale og emosjonelle vansker', i Helgeland, IM (red), *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*, Kommuneforlaget, Stavanger.

Hoel, TL 2006, 'Klasseledelse gjennom klassekultur', i Andersen, P (red), *Klasse- og læringsledelse*, Unge pædagoger og forfatterne, København.

Høiby, E 2001, *Steg for steg: lærerveiledning: 1.-7. klasse*, Nasjonalforeningen for folkehelsen, Oslo.

Johannessen, A, Tufte, PA, og Kristoffersen, L 2004, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, 2 utg, Abstrakt Forlag, Oslo.

Klefbeck, J og Ogden, T 2003, *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*, 2.utg, Universitetsforlaget, Oslo.

KUF 2000, *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*, Rapport 2000. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, Oslo.

Kvale, S 2001, *Det kvalitative forskningsintervju*, 1.utg, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Mathison, S 1988, 'Why triangulate', *Educational Researcher*, American Educational Research Association, s. 13 – 17.

Molnar, A 1993, *Skolen og problemelevne*, Universitetsforlaget, Oslo.

Nordahl, T 2005, *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*, NOVA Rapport 19/05, Oslo.

Nordahl, T 2002, *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo.

Nordahl, T, Sørli, MA, Manger, T og Tveit, A 2005, *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*, Fagbokforlaget, Bergen.

Nordahl, T 2006, *LP-modellen. Modellheftet. Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen*, Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn.

Nordahl, T, Gravrok, Ø, Knudsmoen, H, Larsen, TMB og Rørnes, K (red.) 2006, *Forebyggende innsatser i skolen*, Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet, Oslo.

Ogden, T 1987, *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med atferdsproblemer i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo.

Ogden, T 1990, *Kvalitetsbevissthet i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo.

Ogden, T 1998, *Elevatferd og læringsmiljø. Lærernes erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*, Rapport 1998, Kirke,- Utdannings- og Forskningsdepartementet, Oslo.

Ogden, T 2002, *Klasse- og undervisningsledelse*, Bedre skole småskriftserie nr.6, Oslo.

Ogden, T 2003, *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*, 1.utg, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Ogden, T 2004, *Kvalitetsskolen*, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Overland, T 2007, *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*, Fagbokforlaget, Bergen.

Rønhovde, LI 2004, *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*, 2.utg, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Sagbakken, A1996, 'Foreldrene – "The missing link" i pedagogikken?', i Helgeland, IM, *Forebyggende arbeid i skolen – en pedagogisk utfordring. Om barn med sosiale og emosjonelle vansker*, Kommuneforlaget, Stavanger.

Samuelsen, ASS 2007, 'Klasseledelse: kan kompetanseutvikling innen klasseledelse forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen? ', i Vold, EK og Saltveit V, *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer: en artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen*, Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn.

Schneider, BH 1993, *Children`s social competence in context: The contributions of family, school and culture*, International series in experimental social psychology, Pergamon, New York.

---

Skaalvik, EM og Skaalvik, S 1988, *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*, Tano, Oslo.

Skaalvik, EM og Skaalvik, S 2005, *Skolen som sosial læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*, Universitetsforlaget, Oslo.

Slåttøy, A 2002, *Problematferd i klasserommet. En lærerveiledning*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Solli, KA 1993, *Elever i konflikt. Samspillbrudd og adferdsproblemer i skolen*, 3.utg, Universitetsforlaget, Oslo.

Stortingsmelding nr. 23. 1997–98, *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlige støttesystemet*, Utdannings- og Forskningsdepartementet, Oslo.

Stortingsmelding nr. 30 2003-2004, *Kultur for læring*, Utdannings- og Forskningsdepartementet, Oslo.

Sørli, MA og Nordahl, T 1998, *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*, Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”, NOVA Rapport 12a/98, Oslo.

Sørli, MA 1998, *Liv og leven i skolen. Omfang og utslag av problematferd*, Delrapport 1 fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”, NOVA Rapport 12b/98, Oslo.

Sørli, MA 1998, *Mestring og tilkorkomming i skolen: fokus på elevers skolefaglige kompetanse, sosiale kompetanse og selvoppfatning*, Delrapport 2 fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvansker”, NOVA Rapport 12c/98, Oslo

Sørli, MA 2000, *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*, Praxis Forlag, Oslo.

Thagaard, T 1998, *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget, Bergen.

Vedeler, L 2000, *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*, 1.utg, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Webster-Stratton, C 2005, *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*, 1.utg, Gyldendal Akademisk, Oslo.

Wenneberg, B og Norberg, S 2005, *Klasseromsledelse. En bok om relasjoner, makt og følelser*, N.W.Damm & Søn, Stockholm.

Wolfgang, CH 2005, *Solving discipline and classroom management problems. Methods and models for today's teachers*, 6.utg, John Wiley & Sons, Inc, Hoboken, NJ.

## **LISTE OVER VEDLEGG**

**Vedlegg 1:** Observasjonsskjema brukt i observasjonsundersøkelsen.

**Vedlegg 2:** Intervjuguide brukt i intervjuundersøkelsen.

**Vedlegg 3:** Powerpoint-oversikt fra foredrag atferdsteamet holder om "LK-modellen".

