



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

**Hvordan bidra til positiv endring for barn med problematferd i skolen, ved bruk av ART metoden?/
How to contribute to positive change for children with behavioral problems in school, using ART method?**

Bergsnev, Therese

Totalt antall sider inkludert forsiden: 43

Molde, 27/05-2015



Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiattkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Ole David Brask

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven, §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 27.05.2015

Antall ord: 11 932

Forord

Jeg ser deg.

Jeg hører deg.

Jeg er interessert i å høre hva du sier, hva du tenker.

Jeg er interessert i å bli kjent med deg.

Jeg lurer på hvordan du har det?

Det betyr noe for meg hvordan du har det.

Jeg tror at du er kompetent.

Jeg tror at du ønsker å samarbeide.

Jeg lærer noe om meg selv i møte med deg.

Du lærer noe om deg selv i møte med meg

(Virksomhetsdokument, 2012).

Innhold

1.0	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Vernepleierens rolle	2
1.3	Forforståelse	2
2.0	Problemstilling	4
2.1	Avgrensning av problemstilling	4
2.2	Definisjon av begreper i problemstillingen	5
2.2.1	ART	5
2.2.2	Problematferd	6
3.0	Metode	7
3.1	Begrunnelse av metodevalg	7
3.2	Validitet og reliabilitet	9
3.3	Vitenskapsteori	10
4.0	Teori og begreper	11
4.1	Sosial Kompetanse	11
4.2	Problematferd	12
4.3	Aggression Replacement Training	14
4.3.1	Sosial ferdighetstrening	15
4.3.2	Sinnekontroll	15
4.3.3	Moralsk resonering	16
4.4	ART forankret i teori	17
4.5	ART i skolen	18
4.6	Generalisering	19
4.7	Utfordringer ved implementering	20
5.0	Drøfting	23
5.1	Miljømessige faktorer	23
5.2	Relasjonelle forhold og treneregenskaper	26
5.3	Integrering i organisasjonen	30
5.4	Ledelsen	31
5.5	Generalisering	32
6.0	Avslutning	34
6.1	Oppsummering	34
6.2	Konklusjon	34
6.3	Refleksjon	35
	Litteraturliste	36

1.0 Innledning

I Norge viser 7-12% av alle barn i alderen 10-17 år høy grad av uønsket oppførsel som kan betraktes som problematferd. Av disse er ca. 2% alvorlig antisosial atferd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005). Aggression Replacement Training (heretter kalt ART) er et tiltak rettet mot barn eller ungdommer med problematferd. Dette skal være et forebyggende tiltak for å hjelpe barn og unge til å slutte med aggresjon og volden de utøver (Moynahan, et al. 2005). Dermed skal de etablere alternative holdninger og ny atferd.

ART er en metode som viser seg å fungere mer eller mindre. Samtidig kan en del forhold rundt, i tillegg til, ART metoden også ha betydning for virkningen. Faktorer som er en del av selve ART metoden, «metodespesifikke faktorer», og andre mer utenforliggende faktorer som ikke er en del av selve metoden. Med denne oppgaven vil jeg finne ut hvilke faktorer som kan tenkes å forklare hvor godt ART virker og utfordringer en kan møte i arbeid med denne metoden i skole.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Problematferd er et tema jeg har hatt interesse for gjennom hele studieforløpet. Barn med problematferd kan gi daglige utfordringer i skolen og det blir fremhevet at det er viktig å gripe tak i problematferd i en tidlig fase for å hindre skeivutvikling. Det er økt fokus på sosial kompetanse blant barn og unge i skole, og undervisning om atferdsanalyse skapte økt nysgjerrighet om barns utvikling. Jeg ønsker med dette som grunnlag å finne ut mer om barns atferd, redusering av problematferd i skolen og hvordan fremme sosial kompetanse til elevene. Jeg kom over ART metoden som ofte er brukt i skolen i Norge og vil se nærmere på hvilke forutsetninger for effekt denne metoden har for å bedre problematferd. Ved å fordype seg i gjeldende tema kan gi økt innsikt i hvordan disse barna har det, hva en må være bevisst på i arbeid med problematferd og ulike strategier en kan benytte seg av. Ved å ha innsikt i konsekvenser atferden kan ha for barnet, er det mulig å møte personen med større forståelse, samt lettere finne forebyggende tiltak for å begrense eventuelle problemer i arbeid med ART metoden. For å anvende metoden på en optimal måte må en være bevisst på ulike utfordringer en kan møte i arbeid med metoden.

1.2 Vernepleierens rolle

Vernepleierens rolle i skolen er ofte med barn som har spesielle behov. Det er viktig å arbeide med tiltak som kan forebygge utviklingen av problematferd i skolen.

Miljøarbeiderne i skolen, som for eksempel vernepleiere, kan utfylle lærerens kompetanse og ansettes primært for å jobbe med elevens sosiale kompetanse og læringsmiljøet (Misund, 2005).

Relasjonskompetanse er viktig i arbeid med mennesker (Linde & Norlund, 2011).

Vernepleieren har en yrkeskompetanse der kommunikasjons- og relasjonskompetansen er sentral (FO, 2010). Yrkeskompetansen består av handlingskompetanse og relasjonskompetanse. Handlingskompetanse er ferdigheter som gjør deg i stand til å gjøre noe med eller for en annen person og relasjonskompetanse handler om å kjenne seg selv, forstå den andres opplevelse samt forstå hva som skjer i samspill med den andre (Røkenes & Hanssen, 2011). For å jobbe med miljøarbeid kreves det kunnskap om ulike modeller og teorikunnskap om elevens faglige og sosiale utvikling. Vernepleiere anvender vernepleierens arbeidsmodell, som begrepsfester ulike faser i en målrettet arbeidsprosess for å komme til begrunnende løsningsforslag (FO, 2010).

Vernepleierens rolle i arbeid med barn og ungdom er å forbedre utviklingen av funksjonsvansker av fysisk, psykisk eller sosial karakter (Fagplan for vernepleierutdanningen 2012).

1.3 Forforståelse

Alle har med seg en forforståelse av det man vil undersøke i arbeid med litteraturstudie, tanker om fenomenet og også om hva vi tror vi vil finne. Ved å være bevisst på egen forforståelse vil det være lettere å skille den fra de nye inntrykkene vi møter. Dalland refererer til Tranøy at vi setter fordommene våre på prøve i slike sammenhenger. Uten at vi setter ord på hva disse fordommene innebærer, er det heller ikke mulig å få testet vår forforståelse sammen med de nye inntrykkene (Dalland, 2008).

Forforståelsen min for dette temaet er at det er betydelig med problematferden i skolen. Jeg har brukererfaring med problematferd, men ingen erfaring med ART metoden. Det er

hovedgrunnen til at jeg vil skrive om dette i oppgaven, for å lære mer om metoden i forhold til atferdsproblematikk. Jeg har en forforståelse av at barna trenger mer tilrettelegging for å forstå samfunnets normer og regler. Jeg vil tro ART metoden passer inn i vernepleierens rolle i skolen, hvor man observerer barnet, ser på hvilke situasjoner problematferden viser og hvordan denne kommer til uttrykk. Metoden virker stor, krevende og bruker mye ressurser og tid i skolen. Jeg tenker at utenforliggende faktorer som kan tenkes å forklare hvor godt/dårlig ART virker, og som er forskjellige fra faktorer som er en del av metoden, har like stor innvirkning for at metoden skal kunne gi gode resultater. Metoden har sterkt fokus på atferdsendring, noe som gjør at den emosjonelle tilpasningen kan forsvinne. Dette krever gode kvalifikasjoner fra trenerne hvor de må ha et helhetlig syn på problematferden ved å se på miljøfaktorer og relasjonelle faktorer for at barna skal kunne uttrykke sine behov. ART er et omfattende og strukturert program, og med tanke på økonomi kan det tenkes at det ofte blir nedprioritert i organisasjon og blant ledelsen. Jeg vil si at dette også er faktorer som må tas hensyn til og unngås for at skolene skal kunne lykkes med implementeringen av ART.

2.0 Problemstilling

Med utgangspunkt i valg av tema har jeg formulert problemstillingen slik:

- Hvordan bidra til positiv endring for barn med problematferd i skolen ved bruk av ART metoden?

Jeg valgte en spesifikk metode innenfor å bedre atferden, fordi jeg mener ART er en grundig forskningsbasert metode og blir mer kvalitetssikker. Fokuset i forskningen om ART er satt til barn, noe som er grunnlaget for videre avgrensning.

2.1 Avgrensing av problemstilling

Det ligger en utfordring i å ivareta barn og unge på en best mulig måte når det fokuseres på skolens ressurser og lærerens kompetanse om atferdsproblemer. Jeg avgrenser metoden ved å se på forhold rundt, i tillegg til, ART metoden som kan forklare hvor godt ART virker. Dette er ulike forutsetninger for at implementering og riktig bruk av ART skal kunne lykkes i skole. Med riktig bruk av art mener jeg at metoden blir implementert og brukt slik det er ment ut fra teori og design, noe som er avgjørende for at programmet skal ha effekt (Moynahan m.fl. 2005).

Jeg avgrenser oppgaven til grunnskolen, siden de første skoleårene setter grunnlag for barnas videre utvikling. Jeg avgrenser videre til ulike faktorer som miljø, relasjonelle forhold, treneregenskaper, hvordan metoden integreres i organisasjonen og ledelsen, samt generalisering. Om metoden implementeres riktig og disse faktorene blir tatt hensyn til vil sannsynligheten for positiv endring for barn med problematferd i skole øke.

Problemstillingen vil være av interesse for andre som er opptatt av ART som metode og hvordan treneren møter barnet med ulike behov. Problemstillingen er fruktbar fordi vi i yrket som vernepleiere kan komme til å møte mennesker med problematferd og kan benytte ART som metode i arbeid for å erstatte uønsket atferd. Det blir tatt utgangspunkt i den generelle utgaven av problematferd, som defineres i neste punkt. Vernepleiere er gode fagpersoner innenfor dette temaet i forhold til kunnskapen de får gjennom utdanningen.

2.2 Definisjon av begreper i problemstillingen

2.2.1 ART

ART er en metode som skal forebygge og redusere problematferd både for barn og unge som har atferdsvansker og de som står i fare for å utvikle slike vansker ved å trene på sosial kompetanse. ART var opprinnelig rettet mot ungdommer, men metoden har blitt brukt helt ned i barnehagealder og til flere diagnosegrupper i Norge (Kjøbli, 2009).

Metoden vil hjelpe barn og unge til å slutte med aggresjonen og volden de utøver ved å etablere alternative holdninger og ny atferd. Metoden består av tre komponenter som er sosial ferdighetstrening, sinnekontrollering og moralsk resonnering (Moynahan et al 2005).

I sosial trening prøver man å erstatte den uønskede med ønsket atferd, gjennom å trene daglige ferdigheter på skolen, hjemmet og på fritiden. Sosial trening er viktig for å mestre samspill med andre i hverdagen, og om en ikke mestrer de ulike sosiale arenaene er det lett å falle utenfor (Natrud, 2004). Ved å trene å forstå verbale og ikke- verbale signal samtidig opparbeide evnen til å velge det beste alternativet i situasjonen, lytte, gi kompliment etc. gjør at barna blir bedre rustet til å bruke disse ferdighetene i en reell situasjon (Diakonhjemmet Høgskole, 2014). Goldstein (2000) mener at aggressiv atferd er styrt av elevens indre kommunikasjon, altså det eleven sier til seg selv. Målet med sinnekontrollering blir derfor å gi eleven et redskap for å lære seg selvkontroll når de er sinte (Stamnes mfl. 2007). Ved at de identifiserer hva som gjør de sinte, både ytre og indre triggere, kjenne egne sinnesignal og ta i bruk teknikker for å dempe sinne sitt. Ved å kjenne igjen de ulike faktorene øker de selvkontrollen, som kalles sinnemestringssirkelen (Natrud, 2004). Den siste komponenten er moralsk resonnering hvor programmet er opptatt av tanker og begrunnelsen barna legger til grunn for handlingene sine. Barn med et asosialt handlingsmønster har en tendens til å grunngi handlingene sine ut i fra et umodent nivå når det gjelder verdispørsmål og moralsk vurdering (Sørli, 2000). Mange elever liker ferdigheter som medmenneskelighet, hjelpsomhet og ærlighet men klarer ikke leve opp til dette fokuset. Rollespill, diskusjoner og hjemmelekser er viktige momenter og skal bidra til at de får tangelgangen «gjør mot andre det du vil de skal gjøre med deg» (Stamnes, 2007).

2.2.2 Problematferd

Problematisk oppførsel kan forekomme i perioder i livet og er en naturlig del av menneskets utviklings- og læringsprosess. Det vil si at vi må forstå utviklingen av problematferden ved å se både på individuelle og miljømessige faktorer (Nordahl et al. 2005). Sosialpsykologien vektlegger at miljømessige faktorer er avgjørende for individets utvikling. Atferden er ofte situasjonsavhengig, forbigående og forekommer både hos barn og voksne (Ogden, 2010). Om atferden manifester seg og utvikler seg over tid, er til betydningsfull plage eller krenkelse for andre og om det hemmer barnets utvikling og vekst har vi med problematferd å gjøre (Nordahl et al. 2005).

Det er vanskelig å fastslå hvilket omfang det er av atferdsproblematikk i skolen, på grunn av at det er ulike definisjoner på hva problematferd er. Ogden (2010) definerer atferdsproblemer i skolen som:

«... elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisning- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre» (Ogden 2010, 18).

I følge Ogden (2010) er aggressiv atferd kjernen i atferdsproblemer og kommer til uttrykk både verbalt og fysisk. De vanligste formene for aggresjon er affektiv og instrumentell aggresjon. Ved affektiv aggresjon er målet å skade eller å hevne seg på offeret som en provokasjon på at offeret har provosert en situasjon som skaper aggresjonen (Moynahan et al. 2005). Denne formen kan skyldes hevngjerrighet eller at eleven har et behov for å beskytte seg selv. Når eleven handler aggressivt for å få viljen sin kalles det instrumentell aggresjon og er den vanligste formen for aggresjon. Eleven kan ha sterkt ønske om å kontrollere eller dominere andre, og handler aggressivt for å få viljen sin (Ogden, 2010). Ved instrumentell aggresjon benyttes aggresjonen som et virkemiddel for å forsterke budskapet til andre (Moynahan et. al. 2005).

3.0 Metode

Det er viktig å velge hvilken tilnærming en ønsker å gå ut fra i forskningen. Vitenskapelig tilnærming viser til hvilke «briller» forskeren har på seg når en velger fremgangsmåte for å finne ny kunnskap. Dalland (2012,111) refererer til Auberts (1985) definisjon av metode: «En metode er en fremgangsmåte, et middel for å løse problemer og komme frem til ny kunnskap». En benytter dette som et redskap for å samle inn informasjon, organisere, bearbeide og tolke data på en systematisk måte, slik at andre kan bruke det og etterprøve det vi har gjort (Kvale, 2001).

For å løse problemstillingen vil jeg bruke litteraturstudie. Litteraturstudier er basert på skriftlige kilder. Utvelgelsen av litteratur tar utgangspunkt i problemstillingen og drøfter disse kildene (Dalland, 2012). Det vil si at jeg ikke har vært i direkte kontakt med noen informanter fra den omtalte gruppen eller med ulike skoler.

Ved å undersøke i ulike litteraturbøker, rapporter og vitenskapelige artikler av metoden og problematferd i skole, forsøker jeg å kaste lys over temaer jeg tar opp i problemstillingen. Jeg har forsøkt å finne de konklusjonene som viser seg å være mest gyldig av de publiserte forskningene og har stort sett tatt for meg forskningslitteratur i bibliotekets database, Oria. Jeg har prøvd å få en oversikt over sentrale begreper og vurdert om forskningsmaterialet er troverdig samt prøvd å få frem det sentrale i forskningslitteraturen. Jeg har foretatt kritiske vurderinger for å finne ut om kildene er pålitelige. Ved å kartlegge, systematisere og drøfte den faglitteratur som allerede eksisterer, søker jeg å finne frem til hva litteraturen sier om problematferd, ART som metode og forutsetninger for at metoden skal fungere optimalt.

3.1 Begrunnelse av metodevalg

Årsaken til at jeg valgte å skrive en ren litteraturoppgave er at dette er en fordypningsoppgave, hvor det er satt begrensninger med hensyn til tid til å fordype seg i gjeldende tema/ skrive oppgaven, samt hensyn til antall ord oppgaven skal være på. Jeg føler også at litteraturstudie gjør meg mer kunnskapsbevisst, og dermed får mer av den helhetlige for forståelsen. I vitenskapsteorien om hermeneutisk som betyr fortolkningslære, beskriver hvordan litteraturstudiet kan belyse oppgavens tema på en god måte. I fortolkningslære gjør man et forsøk på å gjøre klart, eller gi mening, til det

vi studerer, som overfladisk sett fremstår som uklart, kaotisk, uforståelig eller selvmotsigende (Dalland, 2008).

For å belyse problemstillingen, og for å få innsikt i gjeldende tema, har jeg fordypet meg i et stort antall fagbøker i forhold til oppgavens problemstilling. Dette fordi jeg er av den formening at det ikke bare finnes en teori, eller et perspektiv som kan gi meg fullstendige svar, eller en helhetlig forståelse når det gjelder problemstillingen jeg søker å finne svar på i denne oppgaven.

For å finne litteratur har jeg foretatt søk gjennom databasen Orio som gir meg tilgang til de bøkene som finnes ved Høgskolen i Molde og andres høgskoler. Søkeordene jeg brukte var forskning+ ART, ART+ sosial kompetanse, Problematferd + ART, problematferd + skole.

For å belyse sosial kompetanse, har jeg benyttet forskningsartikkelen «Mestring av sosiale utfordringer i en skolesammenheng – betydningen av «theory og mind» av Janne Støen (2005). Hun beskriver godt hva sosial kompetanse er og hva den har å si for omgivelsene rundt oss. I tillegg er Langeveld, Gundersen og Svartdal (2012) og Misund (2005) benyttet for å få flere definisjoner på sosial kompetanse. Artikkelen til Langeveld et al. (2012) er skrevet på grunnlag av en undersøkelse av hvordan en kan bruke ART for å bedre barn og ungdoms sosiale kompetanse ved hjelp av ART. For å beskrive ART har jeg i hovedsak benyttet «Erstatt aggresjonen» av Moynahan, Strømgren og Svartdal (red.). (2005). De forklarer godt metoden, hvordan den fungerer og hva som skal til for at den skal fungere godt i arbeid med barn og unge. For å beskrive problematferd i skolen er Odgen (2010), Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) benyttet. For å få frem hva vernepleieren kan gjøre i skolen som miljøarbeider har jeg benyttet Misund (2005). Siden denne boken ikke retter seg spesifikt mot vernepleiere har jeg benyttet vernepleierens arbeidsmodell presentert av Fellesorganisasjonen (2010) og Linde og Norlund (2011).

3.2 Validitet og reliabilitet

Som nevnt har jeg søkt via høgskolens database Orio for å finne litteratur med forskjellige søkeord. Ut i fra litteraturen jeg har funnet har jeg foretatt en vurdering av det pensumet og kildene jeg har valgt ut. Jeg har også lagt vekt på bøkens relevans for å løse min problemstilling. «Når data i en undersøkelse sier noe som viktig og treffsikkert om problemstillingen for undersøkelsen, har den høy gyldighet (Validitet) (Aadland 2004,281). Jeg har også luket ut teorier som ikke er pålitelige (reliabilitet), eller gyldige (validitet). Dette gjelder mest innenfor internettkilder.

Jeg har som nevnt brukererfaring og arbeidserfaring fra feltet med problematferd, som gjorde at jeg måtte vurdere om tema og problemstilling kunne bli fanget av mine egne holdninger fra feltet, med hensyn til pålitelighet og troverdighet. Fordelene med å studere noe man har erfaring med kan være at man tar med seg engasjement og innsikt i forhold til tema. Svakheter er at det kan forekomme feilkilder, eller at dataene ikke er valide. Jeg er av den oppfatning at kildene jeg har brukt i oppgaven er valide, da jeg har brukt pensumlitteratur og kvalitetssikrede artikler av anerkjente forfattere som har vært gjennom fagfellellevurderinger før de har blitt publisert. Jeg har også sett at mange av forfatterne i faglitteraturen jeg har anvendt referer mye til hverandre, noe jeg mener styrker reliabilitet og validiteten i oppgaven. I arbeid med oppgaven vil jeg forsøke å finne ut hvordan en kan bidra til positiv atferdsendring gjennom ART som metode, som relativt er en stor problemstilling. Ved å avgrense dette til blant annet å se på ulike faktorer som påvirker hvor godt/dårlig metoden kan fungere, begrenser dette utvalget av teori. Jeg har benyttet meg mest av Moynahan m.fl. (2005) som har tatt for seg forskningen om ART i Norge. I litteratursøkingen har jeg prøvd å utelukke kilder som ikke har relevans på min problemstilling.

3.3 Vitenskapsteori

Som vitenskapelig metode har jeg valgt å bruke hermeneutikken som også betyr fortolkningslære. Hermeneutisk tolkning innebærer å finne de skjulte meninger i et fenomen og tolke disse. Det handler om å fortolke meningsfulle fenomener og å beskrive vilkårene for at forståelse av mening skal være mulig (Dalland 2008). Brenner og Wrubel (1989) legger vekt på at kropp og sjel er integrert, og at menneskets erfaring, opplevelse og kunnskaper både er kroppslige og intellektuelle. Disse erfaringene må ikke ses atskilt fra den sammenhengen mennesker lever i (Dalland 2008). Vernepleiere jobber ofte etter helhetlige arbeidsmodell, en modell som kan knyttes til hermeneutikken. Vi arbeider for å forstå mennesket, hvor det er viktig å se på helheten. Ved å ha bruke en hermeneutisk tilnærming, som er en kvalitativ metode, vil jeg prøve å forstå og tolke teksten. Aadland (2004) skriver at når oppgaven er å forstå, tolke og finne ut av mening og hensikt, er det naturlig å anvende den hermeneutiske sirkelen som metode. Den illustrerer den menneskelige meningsutvikling, opplevelsesfortolkning og verdiorientering (Aadland 2004).

4.0 Teori og begreper

Innledning

Ved hjelp av teori vil jeg forsøke å svare på hvordan vi kan bidra til positiv endring for barn med problematferd i skolen ved bruk av ART. I teoridelen vil jeg først presentere relevant teori som sosial kompetanse, problematferd og ART metoden. Videre kommer jeg inn på generalisering og utfordringer ved implementering. ART i seg selv kan virke noe diffust som kan være fordi den er en overbygging som bygger på mange ulike teorier. For at vi skal kunne bidra til positiv endring ved hjelp av metoden vil det være avgjørende å være bevisst på hvilke metodespesifikke faktorer og andre utenforliggende faktorer som nevnt i punkt 2.1, som kan påvirke hvor godt/dårlig metoden fungerer, noe jeg vil besvare ved hjelp av denne litteraturgjennomgangen.

4.1 Sosial Kompetanse

Misund (2005, 11) definerer sosial kompetanse på denne måten «Sosial kompetanse dreier seg om at eleven skal tilegne seg sosiale ferdigheter som å kunne samarbeide med andre, vise ansvar og evner til empati». Sosial kompetanse handler om ulike ferdigheter og kunnskap om hvilke situasjoner ferdighetene kan anvendes. Det kan også beskrives som evnen til å delta i ulike situasjoner sammen med andre mennesker, og om å tilpasse seg ulike situasjoner ut i fra konteksten. Mennesker med god sosial kompetanse vet hva en skal si og ikke si i en bestemt situasjon, og tilpasser seg de ulike arenaene (Støen 2005).

Langeveld et al. (2012) skiller mellom sosial kompetanse og sosiale ferdigheter. Sosial kompetanse handler om forståelsen en har på hvordan oppførselen påvirker omgivelsene rundt, hvor en er bevisst på behovene til samspillpartneren, ikke bare sine egne. Sosiale ferdigheter er mestring av samhandling i ulike sosiale situasjoner som å be om hjelp, løse problemer og stå imot gruppepress.

Elever som er sosialt kompetente bruker mye tid på venner, og de stryker da sine sosiale læringsmuligheter. At barnet skal kunne opprette, vedlikeholde og videreutvikle positive relasjoner, er en forutsetning for utvikling av sosial kompetanse (Støen 2005).

I følge Moynahan et al. (2005) øker problematferden i skolen og særlig den aggressive. Langeveld, Gundersen & Svartdal (2012) skriver i artikkelen «Social Competence as a Mediating Factor in Reeducation of behavioral Problems» at veien fra lav kompetanse til atferdsproblemer, kan være bundet med at den enkelte har begrenset tilgang til sosialt akseptable atferdsmessige reaksjoner i utfordrende sosiale situasjoner.

4.2 Problematferd

Problematferd hos barn som utvikler seg til de er ungdommer kan skape vanskeligheter for familien, skolen og for øvrig i samfunnet. På lengre sikt vil det skape store problemer for barnet selv. Antisosiale tanker eller svak evne til empati, temperamentsvansker og manglende evne til å vurdere å ta i bruk adekvate sosiale ferdigheter er noen risikofaktorer som er knyttet til barnet selv. Atferdsproblem og rusproblemer kan utvikles og har en stor graf av sammenheng. I mange tilfeller kan ungdommer utvikle begge (Moynahan et al. 2005).

Overland (2007) nevner ulike teoretiske perspektiver på problematferd som kan brukes for å forklare årsakene til problematferd i skole. Individperspektivet retter seg mot at problemene knyttes til forhold ved individer og har vært det mest brukte perspektivet når lærings- eller atferdsmessige problemer i skolen skulle forklares. Det vil si at problemene i hovedsak ble forklart med mangler eller svakheter ved eleven. Det andre perspektiver er aktørperspektivet hvor problemene knyttes til individet som aktiv deltaker. Her betraktes barn og unge som aktører som velger sine handlinger ut fra hvordan de oppfatter ulike situasjoner. Mye problematferd kan ut i fra dette perspektivet forstås som mer eller mindre rasjonelle valg av elevens side. Den tredje er mestringsperspektivet hvor problemene knyttes til individets kompetanse i å møte utfordringer. Dette omhandler at problematferden kan ha en sammenheng med at barna ikke mestrer de utfordringene de møter i hjem, skole og i nærmiljøet. Det fjerde perspektiver kalles det sosialkonstruksjonistiske perspektiv der problemene knyttes til voksnes forventinger og oppfatninger. Problematferden defineres ut fra subjektive og objektive kriterier. Det siste er det sosialøkologiske perspektivet hvor problemene knyttes til systemer som er i ulage. Problematferden kan her forstås som en konsekvens av at det er oppstått ubalanse mellom komponenter i en eller flere sosiotoper, altså ulike arenaer hvor barnet ferdes i som i skole, hjemmet og fritiden (Overland, 2007).

Nordahl et al. (2005) skriver om fire hovedtyper for problematferd. Lærings- og utviklingshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd. Lærings- og utviklingshemmende atferd kan betraktes som disiplinproblemer hvor eleven blir lett distraheret, urolige, bråkete og forstyrrer andre klassekamerater. Dette er den vanligste formen for problematferd i alle klassetrinn. Den andre vanlige formen er utagerende atferd, der elevene blir fort sinte og går verbalt eller fysisk til angrep på andre mennesker. Atferd som nødvendigvis ikke går utover andre, men er til belastning for eleven selv, kalles sosial isolasjon. Eleven føler seg gjerne ensom på skolen, er deprimert og usikre. Sosial isolasjon er like vanlig som utagerende atferd. Antisosial atferd er handlinger som er i strid med sosiale normer og regler i samfunnet, og konteksten atferden forekommer i. Begrepet spenner bredt fra relative regelbrudd som å lyve, til å påføre andre psykisk eller fysisk skade med vilje (Nordahl et. al 2005). Det undres på om årsaken til at en person utvikler antisosial atferd skyldes en kombinasjon av miljø og gener, eller om årsaken utelukkende er å finne i individets miljø (Odgen, 2010). Sosialiseringen skjer fra barna er født og Petterson (2002) forteller hvordan barn lærer antisosial atferd gjennom tidligere erfaringer i familien, og hvordan atferden kan utvikles videre i kontakt med andre omgivelser. Han skriver at atferden utvikles gjennom en gjensidig læringsprosess mellom barn og foreldre, som kalles modellering. Den viktigste årsaken til barns avvikende atferd er ifølge hans teorier manglende eller uegnede foreldreferdigheter. Dette kan senere påvirkes av dårlige vennerelasjoner og manglende mestring av skolegang (Ogden 2010). Siden atferden til barnet er lært, kan den også avlæres og forebygges, gjennom læringsbaserte tiltak som i dette tilfellet blir gjennom ART. Trenerne, lærere og foreldre må samtidig forstå, verdsette og tilpasse seg temperamentet til barnet og akseptere barnets begrensninger. Problematferd kan være en hensiktsmessig mestringsstrategi for barnet. Ved virke ufølsom å kalde, kan de mestre avvising ved å stenge av for egne følelser og ikke kjenne etter hvordan de har det. Barnas atferd er ofte et uttrykk for å beskytte seg selv og sin utvikling, en bestrebelse på å mestre en tidligere vanskelig situasjon (Gjærum et al. 2010).

4.3 Aggression Replacement Training

ART er en gruppebasert strukturert pedagogisk opplæringsmetode som ut i fra forskning har effekt for forebygging, reduksjon og erstatning av aggressiv atferd hos barn og ungdom (Diakonhjemmet Høgskole, 2014). Med sosial ferdighetstrening, sinnekontrollering og trening av moralsk resonnering løser en ikke bare sosiale ferdigheter, men også begrepet sosial kompetanse (Langeveld et al. 2012).

Mange barn lærer å bruke annen metode ved aggresjon som er via språk i tidlig skoleår fra blant annet vanlig sosialisering fra voksne og jevnaldrende. For barn som ikke responderer på en vanlig måte ved sosialisering kan ART være til hjelp. ART har som hovedmål å lære bort alternativ atferd mer aktivt og mer strukturert (Moynahan et al. 2005). Metoden er presentert i 3 separate 10- ukers program hvor elementer delvis blir integrert i hverandre (Diakonhjemmet Høgskole, 2014). Varigheten av ART kurset bestemmes ut i fra ferdigheter som skal etableres, hvor fort deltagerne lærer og hvordan gruppen fungerer. For å oppnå effekt bør ikke gruppen inneholde færre enn 4 og flere enn 8 elever (Langeveld et al. 2005). I skolesammenheng bør ikke gruppen ha for store aldersspenn mellom elevene, med tanke på å kunne samle alle til samme tid. Samtidig kan eldre i gruppen være positive rollemodeller for de yngre med tanke på at de kan være mer modne i sosiale ferdigheter og moralsk resonnering (Moynahan et al 2005).

På skoler hvor de benytter ART skal det settes av faste tider og grupper med de samme veilederne. Nærheten av voksne og en gruppe som kan samles ved hyggelige aktiviteter er en viktig faktor i arbeidet. Goldstein (2001) skriver at den tette oppfølgingen over ei lengre tidsperiode gjør at elevene blir oppmerksom på å finne frem til alternativ atferd til erstatning for aggresjonen (Damsgaard 2010). Det er viktig at treneren lager programmet ut fra elevens behov. Modellering, rollespill, feedback og generalisering er de fire instruksjonsprinsippene for selve ART treningen, med fokus på ros og oppmuntring. Presis levering av ros kan være det som former atferd (Horne & Øyen, 2005). Ros kan være et virkemiddel som hjelper på motivasjonen og at det kan være lurt å avslutte treningen med positiv tilbakemelding som kan fungere som belønning (Tuntland, 2011). For å holde motivasjonen oppe hos elevene er også lek en del av programmet (Moynahan et al. 2005). Ved å mestre aktiviteter sammen med andre elever gjennom lek kan elevene styrke sin egen selvfølelse (Lillemyr, 2011).

I en undersøkelse av hvordan en blant annet kunne bruke ART for å bedre den sosiale kompetansen til barn og ungdom kom det frem at barn i barneskolen viste større forbedring av sosialkompetanse enn barn over 12-13 år (Langeveld et al. 2012).

4.3.1 Sosial ferdighetstrening

Sosial ferdigheter blir omtalt som skillstreaming i ART metoden. Siden dette betyr det samme har jeg valgt å omtale det som sosiale ferdigheter, for å få en bedre forståelse av begrepet. Langeveld et al. (2012) skriver at med sosial ferdighetstrening lærer elevene å tilpasse og utvikle atferden i ulike sosiale situasjoner. Moynahan mfl referer til Belleck (1997) som sier at sosial kompetanse skal være rasjonell ferdighet som opprettholdes ved at utøveren når sitt sosiale mål eller løser aktuelle konflikter. Effektiviteten i ferdigheten er den viktigste faktoren for opprettholdelse, noe som betyr at man med stor sannsynlighet oppnår naturlig forekommende sosial forsterkning i en sosial interaksjon (Moynahan et al. 2005),

Fokuset er satt mot modellering, rollespill, feedback og generalisering. Med hovedfokus på aktiv læring gjennom rollespill og øvelse, diskuterer en prinsipper for bruk av ferdigheter og hvorfor disse ferdighetene bør brukes (Moynahan et al. 2005). Sosial ferdighetstrening skal kunne løse problemer som oppstår i elevens liv, og er ikke en prosedyre for å trene medgjørighet og føyelighet. Det handler om å mestre utfordringer man møter i livet her og nå (Moynahan et al. 2005).

4.3.2 Sinnekontroll

Deltakerne hjelpes til å identifisere irrasjonelle tankemønstre gjennom kognitive restrukturingsstrategier og erstatter disse med en mer normalisert situasjonsforståelse (Diakonhjemmet Høgskole, 2014). Treningen er også en bevisstgjøring i at en kan utføre handlinger som gjør andre sinte. Ved at de blir oppmuntret til å utvikle alternative tankemønstre bidrar til å redusere konflikter (Moynahan et al. 2005). I motsetning til sosial ferdighetstrening hvor det er fokus på atferdsmessige komponenter, er den emosjonelle komponenten sentral i sinnekontrolltrening. Det blir viktig å skille mellom sinne og aggresjon, hvor sinne er en følelse som aktiveres i stressende situasjoner som kan bli negativ når det aktiveres så mye at rasjonelle tanker forsvinner. Dette kan føre til

aggressive handlinger som kan gå utover en selv og andre. Selvkontroll er da viktig, og en må lære at det er greit å bli sint, men at det ikke er greit å slå (Moynahan et al. 2005).

Barn og unge som ikke har lært alternativ måte å regulere sin atferd på er mer utsatt for å utvikle atferdsproblemer som betegnes som hyperaktivitet, impulsivitet, utagering, dårlig selvkontroll mm. (Moynahan et al. 2005). I sinnekontroll blir det lagt fokus på koding av signaler som fører til den aggressive atferden (Langeveld et. al. 2012). Eksempler på sinnedempere er delt inn i kognitive/verbale, fysiske og en kombinasjon av disse to. Ved den kognitive/verbale må eleven si til seg selv at det er tid for å puste rolig og dypt. Ved det fysiske kan eleven gå vekk fra situasjonen og gjøre noe helt annet hvor en får tenke seg om (Moynahan et al. 2005).

4.3.3 Moralsk resonering

Moralsk resonneringstrening (MRT) er i ART basert på arbeidet til Jean Piaget og Lawrence Kohlberg og er basert på utviklingspsykologi og kognitiv psykologi. Evnen til empatisk og prinsipiell tekning styrkes slik at eleven lettere kan stå imot impulser til å gjennomføre egosentriske handlinger. Vi handler ofte som vi tenker, og når denne utviklingen stopper hos barn vil treningen være aktuell (Moynahan et al. 2005).

Å bedre elevens refleksjon på hvordan egne valg og konsekvenser for sosiale partnere og samfunnet for øvrig er et mål med moralsk resonnering. Eleven blir utfordret til å reflektere over ulike dilemmaer for hva som er riktig og galt ved ulike situasjoner (Langeveld et. al. 2012). I følge Gibbs (1995) har mennesker som resonnerer umodent tendenser til å vurdere situasjoner ut fra egne synsvinkler, skyldte på andre, bagatellisere og forventer det verste i ulike situasjoner altså selvsentrerte tankefeil eller kognitive forvrenginger (Gundersen, Olsen & Finne, 2008). Etter hvert som barnet blir eldre stilles det større krav til moralsk resonnering (Moynahan et al. 2005).

4.4 ART forankret i teori

Atferdsteorien baseres på operant teori og Skinners teorier om operant betinging. Å erstatte uønsket atferd med en atferd som er mer akseptabel i samfunnet ved hjelp av forsterkning som ros og premier, belønnes en for den ønskede atferden. Den negative atferden vil gradvis forsvinne om den uønskede atferden ignoreres og den positive forsterkes (Isaksen & Karlsen, 2013). Denne formen for atferdsterapi er gjennomgående i ART. Sosial ferdighetstrening og sinnekontrolltrening er basert på Banduras læringsteori om modellering; oppmerksomhet, retensjon, reproduksjon og motivasjon. Moralsk resonnering i ART er basert på utviklingspsykologien og kognitiv psykologi med rot i Piagets og Kohlbergs arbeid. Gibbs (1995) operer med ulike moralske utviklingsstadier som i stor grad bygger på fire første stadiene til Kohlberg. Stadium 1 er kjennetegnet av at den som har makt, er den som har rett. Stadium 2 er kjennetegnet moralen, veksling av tjenester. Stadium 3 er kjennetegnet av «Gjør mot andre det du vil andre skal gjøre mot deg» og i stadium 4 kjennetegnes ved at mennesket respekterer rettighetene til hverandre og oppfyller plikter samfunnet stiller krav om (Gundersen og Moynahan, 2006). Med mest fokus på det kognitive og lite hensyn til omgivelsene ble Kohlbergs stadieteori kritisert. Han mente at en må utvikle seg på et nivå før en kan gå over i neste. Bunkholdt (2000) skriver at en må bevege seg på tvers av alle nivåene gjennom perioder i livet. Kritikken kan ramme ART på flere måter. Ved at trenere interesserer seg mest for barnas ytre atferd, kan det være en fare for at ungdommen ikke blir emosjonelt ivaretatt. Kringlen (2008) hevder at for sterkt fokus på atferdsendring uten emosjonell tilpasning, vil ikke atferdsendringene være varige.

4.5 ART i skolen

Det er et mål at alle elever skal kunne gå på den skolen de vil og at spesialskoler har blitt lagt ned her i Norge, kan være en faktor som bidrar til at behovet for trening i sosialkompetanse har økt. Mange har opplevelsen av at problematferden i skolen øker, da særlig den aggressive. Ut i fra skolens formålparagraf skal elevene få moralsk oppseding, og i skoleplanverket står det for hvert klassetrinn under moral og etikk mål som er gunstig for ART (Damsgaard 2010).

Høgskolelektor Dag Roaldset (2014) har skrevet en artikkel i tidsskriftet *Bedre skole* ved navnet *Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter*. Han tar opp at elevens sosiale kompetanse blir nedprioritert til fordel for elevens faglige kompetanse. Plandokumentene for skolene legger derimot vekt på at læreren skal arbeide med utvikling av elevens sosiale kompetanse. Han mener sosiale ferdigheter er like viktig som å kunne lese, skrive og regne. I artikkelen kommer det også frem at kunnskapsbaserte skoler er i fokus, noe som lett kan overstyre andre viktige oppgaver skolen er pålagt. Roaldset viser til Læringsplakaten hvor det står at opplæring skal kunne bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidsliv og i fritiden (Roaldset, 2014).

I skolen finnes elever, dyktige pedagoger og tid som er noe av forklaringene på at ART er blitt brukt i vanlige skoler. Ved at det er fokus på sosial kompetanse for mange elever, ikke bare noen få, kan være med å forebygge fremtidig antisosial atferd blant elevene (Moynahan mfl. 2005). Effekten av ART som helhetlig metode har etter hvert blitt godt dokumentert. Flere studier har dokumentert effekt av ART programmet både i arbeid med barn og ungdom (Koposov, Gundersen og Svartdal, 2014; Currie, Wood, Williams, & Bates, 2012; Goldstein & Glick, 1994; Nugent & Bruley, 1998) og med innsatte ungdommer (Barnoski & Aos, 2004). I Norge har også effekten vist seg å være positiv (Gundersen & Svartdal, 2006,2010, Langeveld, Gundersen & Svartdal, 2012).

4.6 Generalisering

Den viktigste faktoren for opprettholdelse er ferdighetens effektivitet – altså at man med stor sannsynlighet oppnår naturlig forekommende sosial forsterkning i en sosial interaksjon (Moynahan et. at. 2005, 19).

En sikrer generalisering gjennom informasjon til andre arenaer hvor elevene ferdes, blant annet til hjemmet, som gjør at foreldrene kan forsterke en ny ferdighet som er trent på, også utenfor ART timene. Moynahan et al. (2005) hevder at det er helt avgjørende at arenaer rundt elevene forsterker nye ferdigheter slik at de ser nytteverdien også utenfor ART timene. Elevene og trenerne planlegger sammen en overføring av blant annet sosiale ferdigheter de har lært til andre arenaer gjennom rollespill, repetering og «huskelapper» (Moynahan et al. 2005). Stokes og Baer (1977) poengter at det ikke er nok å «trene og håpe» for å oppnå generalisering av de ferdighetene som trenes. Det må systematisk planlegges for generalisering ved såkalt «overføringstrening» (Moynahan et al. 2005). Trening med foreldrene vil styrke generaliseringen av programmet. Foreldrestyrking inngår ikke i ART metoden, men Calame & Parker (2003) hevder at undersøkelser har vist at ART kombinert med foreldretrening har doblet effekten av ART (Gundersen & Moynahan, 2006).

Den teoretiske bakgrunnen for generalisering av atferd kan vi finne i atferdsanalysen. SD – diskriminativ stimulus er den hendelse eller stimulus (Sd) som får forut for en respons (R), og som er til stede når bestemte responser fører til bestemte konsekvenser (Sr) (Horne og Øyen, 2005). Om en elev tidligere har hatt problemer med å be om hjelp av lærerne, og har trent på denne ferdigheten gjennom ART timene, kan eleven neste gang når han ikke får til en oppgave (Sd), bruke ferdigheten som er innlært fra ART; å be om hjelp (R), vil konsekvensen (Sr) av denne atferden (R), være avgjørende om eleven generaliserer eller internaliserer denne atferden til å bli en del av fast oppførsel. Om læreren responderer med å gi hjelp vil det fungere som en naturlig kommende forsterker av å be om hjelp. Om læreren responderer med å heller kjeft kan det virke som en slags straff og ikke forsterkning. Sannsynligheten for at eleven vil be om hjelp igjen vil da bli redusert. Personal som modellerer uønsket atferd er et eksempel på programundergraving. Programintegriteten i ART må ivaretas på en best mulig måte og generalisering blir derfor en sentral faktor.

4.7 Utfordringer ved implementering

Både metodespesifikke faktorer som er en del av selve metoden, og andre mer utenforliggende faktorer som ikke inngår i selve metoden, viser seg å ha innvirkning på hvor godt metoden fungerer.

Effekten av metoden er først og fremst avhengig av at programmet er implementert riktig ut i fra teori og design. Dette defineres som programintegritet (Moynahan et al. 2005). Programmet er først vellykket implementert når den er fullt integrert i organisasjonen øvrige organisering og metodikk, noe som forutsetter at hele personalgruppen er kjent med metoden og er motiverte og støttende til programmet. Høy programintegritet er viktig for å sikre gode resultater av intervensjoner, hvis ikke kan en risikere at programmet ikke gir forventet effekt, og resultat kan i verstefall gi motsatt effekt (Olsen & Gundersen, 2012). Det er viktig å poengtere at hele eller deler av personalgruppen kurses ved implementering av ART i Norge, det er ikke vanlig at de lærer opp hverandre (Moynahan et. al. 2005).

Hollin (1995) nevner tre prosesser som kan true programintegriteten. Den første er «programdrift» som omhandler at programmet forandres usystematisk over tid og om ART treningen blir nedprioritert på grunn av andre oppgaver. Det andre er «programundergraving» som oppstår om personalet undergraver programmet ved å modellere uønsket atferd. Personalet skal være gode rollemodeller, men her motarbeider de med andre ord programmets mål og hensikt. Det tredje kalles «programettergiveness» som omhandler at personalet lager forandringer i enten mål for programmet eller i timene uten å forholde seg til de underliggende teoretiske prinsippene. Et eksempel på dette kan være om en lager sin egen variant av programmet slik at det passer til en klassesstime for alle elevene i stedet for en gruppe på fire til åtte personer. En annen ting som kan undergrave programmet er ved at andre hyggelige aktiviteter planlegges parallelt med ART-timene, noe som skaper konkurranse i ART – timene (Moynahan et. al. 2005).

Det viser seg at andre utenforliggende faktorer også vil være mer eller mindre utfordrende for miljøterapeuter i arbeid med denne metoden. I tillegg til de tre nevnte prosessene påpeker Cooke og Phillip (2000) andre faktorer som er viktige for å ivareta god programintegritet, som blant annet at kvaliteten på trenere og programansvarlige har avgjørende betydning for utfallet av programmet (Moynahan et. al. 2005). Det foreligger

lite forskning på hvilke kombinasjoner av egenskaper som gjør en trener god (Olsen og Gundersen, 2012). For å sikre god programintegritet er imidlertid de ferdighetene den enkelte trener har den viktigste faktoren (Gundersen og Moynahan, 2006). Det viktigste er at treneren tar utgangspunkt i sin egen væremåte, sterke sider og bygger videre på det, som å ha tro på seg selv og eget potensial (Olsen og Gundersen, 2012). Dette vil også være viktig for å opptre som gode rollemodeller for elevene. Trenerne må ha evne til å bygge gode relasjoner, og for å etablere et godt forhold til elevene er de relasjonelle faktorene som varme, ekthet, ærlighet, humor, selvtillit, empati, intelligens og modenhet sentrale (Moynahan et al. 2005). Linder (2012) trekker frem at tillit og engasjement står sentralt for utvikling av positive relasjoner. For å skape en god relasjon til elevene må også hvile på å gi anerkjennelse, skape trygghet, troverdighet og tilknytning samt vise interesse for en annen (Røkenes og Hanssen, 2012; Spurkland, 2005). Videre vil en støttende og positiv relasjon bidra til positiv utvikling for en elev med problematferd, mangelfull omsorg eller oppfølging fra foreldre (Drugli og Nordahl, 2010).

I implementeringsundersøkelsen av Olsen (2011) ble programansvarlig betraktet som en av de fire viktigste faktorene for vellykket implementering, hvor den teoretiske kompetansen i ART står sentralt, samt evne til å jobbe langsiktig og strukturert (Olsen og Gundersen, 2012). Trenerne må også kjempe for å øke engasjementet og forpliktelse for ART i organisasjonen for å motarbeide trusler mot programintegriteten (Moynahan et al. 2005). For en trener vil det være viktig med autoritet og konsistens som å ha en vennlig, men bestemt væremåte, kreativitet for at elevene skal oppleve timene som morsomme, effektivitet for å opprettholde interessen hos eleven og unngå unødige utlegninger, forsterkningsevne for å holde gruppas oppmerksomhet ved bekreftelse og anerkjennelse samt motivere ved å komme med overraskelser, belønninger og gode samarbeidsevner for å oppnå gode relasjoner til foreldre og elevene (Gundersen & Moynahan, 2006). En kan enkelt si at gode pedagogiske egenskaper er viktig. Drugli (2008) påpeker at alle pedagoger må være bevisst på kraften i positiv oppmerksomhet i arbeid med problematferd og at relasjonen mellom lærere og barn har stor betydning.

Støtte fra ledelsen er avgjørende for implementeringen og de må kjenne til programmets teori og innebygde forutsetninger for å lykkes. Ledelsen må følge en god programmanual som beskriver hvordan elevene kan motiveres og sørge for at de nye ferdighetene blir generalisert og som beskriver det teoretiske rammeverket for metoden og retningslinjer for

hvordan programmet skal evalueres (Moynahan et al. 2005). Elias mfl. (1994) mener den største utfordringen dreier seg om å sikre positiv støtte i skolemiljøet og at det lærte tas bruk i nye situasjoner (Arnesen, Odgen & Sørli, 2006). McDougall et al. (1990) hevder programansvarlige bruker mye tid til å forhandle om rom eller øvrige ressurser dersom de øvrige ansatte ikke er involvert i selve treningen og unnlater å forberede og motivere elevene på å delta i treningen, eller er lite villig til å prioritere trening fremfor andre gjøremål (Moynahan et al. 2005). Ledelsen har ansvaret for å bevilge tid og ressurser til treneropplæring, veiledning og evaluering samt tid til planlegging og gjennomføre programmet, noe som også er nødvendig for å kvalitetssikre programmet (Moynahan et. al. 2005).

5.0 Drøfting

Innledning

Ut i fra teorien tyder det på at relasjonelle faktorer er like viktig som metodespesifikke faktorer. Litteraturgjennomgangen tyder på at riktig implementering av metoden er avgjørende for at metoden skal kunne bidra til positiv atferdsendring til barn med problematferd. Likeså viser det seg at dette krever en del ferdigheter hos ART trenere.

Å ta i bruk ART med en forståelse om at miljøfaktorer kan fremme utviklingen av problematferd i skolen, vil være avgjørende for å møte barnas behov. Videre viser litteraturgjennomgangen at relasjonene er vesentlig for å forstå elevens handling og atferd i skolen. Å fremme tilknytningsrelasjoner mellom trenere, lærere og elever kan også fremme elevens trivsel og velvære på skolen. ART er et strukturert program som viser seg å fungere, men viser også tydelige indikasjoner på ulike utfordringer som kan oppstå. Å være bevisst på ulike utfordringer som kan oppstå i organisasjonen, ledelsen og ved generalisering kan en i større grad lykkes med implementeringen og ivaretagelsen av programmets integritet. For å bidra til positive endringer for barna med hensyn til miljøfaktorer, relasjonelle forhold, treneregenskaper, integrering i organisasjonen og ledelsen, samt generalisering er grunnlaget for videre drøfting.

5.1 Miljømessige faktorer

For å forstå utviklingen av problematferd hos barn, må vi se på arvemessige, individuelle og miljømessige faktorer. Det er relativt sett et stort antall elver som viser problematferd i mindre eller større grad i skolen, noe som innebærer at problematferd til en viss grad kan betraktes som et normalfenomen i skolen (Sørli & Nordahl, 1998). Problematferd kan vi finne i alle skoler og viser seg å være en naturlig del i menneskets utvikling, sosialisering, læring og tilpasningsprosess (Nordahl m.fl. 2005). Sosial kompetanse beskriver hvordan barn forholder seg til omgivelsens forventinger og hvordan de dekker sine sosiale behov. Problematferd blir her forstått som at den ikke bare oppstår i møte med forventinger, normer og regler i skolen, men også følges av biologiske og miljømessige forutsetninger (Odgen, 2010).

I følge litteraturgjennomgangen tilpasser og bruker barn sin sosiale kompetanse og de ferdighetene som de ser nødvendige for å fremme sin videre utvikling og dekke sine universelle behov ut fra å velge ferdigheter som er mest relevant for den situasjonen barnet befinner seg i. Ut i fra ulike teorier er det de ulike ferdighetene til barnet som er i fokus og sosial utøvelse av ferdighetene som er tilpasset kontekstene rundt barnet. Eleven kan bruke sin sosiale kompetanse til å knytte vennskap i skolen.

Det vil være viktig med ulike kompetanser for å kunne tilpasse atferden til den situasjonen man befinner seg i til enhver tid. Med det menes å bli godtatt og anerkjent av de andre gjennom å tilfredsstille forventinger som ligger i miljøet og få positive reaksjoner på atferden (Odgen, 2010). Det er ikke alltid at læreren, og i dette tilfellet også trenerens, forventninger stemmer overens med atferden eleven mener passer. De kan ha ulike oppfatninger av hvilke atferd som forventes i ulike situasjoner.

Atferden kan både ha positive og negative konsekvenser for barnet. Om jeg tar for meg antisosial atferd, kan det bli negativt i den forstand at barnet får få venner, og blir betraktet som bråkmakere av både medelever og lærere. Den positive effekten er at barnet kan få økt selvbilde fordi de føler atferden beskytter medelever som blir ertet. Gjærum et al. (2010) skriver at barnas atferd ofte er et uttrykk for å beskytte seg selv og sin utvikling. Jeg unders også på om en annen positiv effekt av det å respondere på utfordrende atferd kan være at barnet har større mulighet for god fungering i voksen alder fordi barnet retter sine følelser/ reaksjoner utover andre hvor de ikke stenger inne tanker, følelser og reaksjoner? Et viktig poeng da blir blant annet at antisosial atferd er et «synlig problem» og øker sannsynligheten for at barnet blir sett og får adekvat hjelp for å takle/ bearbeide sine problemer. Samtidig kan barnet få vanskeligheter for å etablere trygge tilknytninger, hvor de utvikler et negativt bilde både av seg selv og verden. Barnet forstår og tolker verden på bakgrunn av det hjemmemiljøet de har vokst opp i. Om barnet viser antisosial atferd kan dette gå utover skoleprestasjoner, og videre for utdanning og jobb. En grunn til det kan være innskrenket sosialt nettverk og fordi det kan være belastende på grunn av stigmatisering (man kan bli sett på som stakkarslig eller lat), Barnet kan få utfordringer i å skaffe seg sunne nettverksrelasjoner i voksen alder fordi de i barne- og ungdomsårene har hatt et nettverk bestående av «dårlige» venner, noe som kan føre til at de trekker seg tilbake og har få eller ingen nære venner i senere tid.

Problematferd som ikke blir tatt tak i og fortsetter i ungdomsårene kan skape problemer for foreldre, skole, samfunnet og for barnet. Å ta barnet på alvor tidlig for at det ikke skaper problemer i miljøet rundt barnet og barnet selv blir viktig. Barnet kan også vise mer problematferd i skolen forårsaket av de har venner med tilnærmet lik atferd, som påvirker atferden til barnet. God samhandling mellom foreldrene og skolene vil være til barnets beste. Atferden trenger ikke være alvorlig, men kan utvikles til å bli det, noe man må ha forståelse for (Moynahan et al. 2005).

Problematferd trenger ikke ha individuelle grunnlag som sosiale ferdigheter og kognitive lærevansker, men kan være en reaksjon på oppveksten og læringsbetingelsene (Nordahl et al. 2005). Dette kan også skyldes lite kompetanse i forhold til håndtering av problematferd. Før tiltak iverksettes må de ulike profesjonene i skolen kartlegge grundig hva som ligger til grunn for atferden, dette bidrar til å kvalitetssikre arbeidet for hva som er elevens behov. Når atferds skal observeres må observatøren bære bevisst på å ikke gå inn med forventninger om å se problematferd, men heller den helhetlige forståelsen på situasjonen (Løkken & Søbstad, 2009).

Hvem er atferden et problem for og hvorfor er atferden et problem? Hva fremkaller atferden? Er det et klasseproblem, og hva gjør klassen med det? Det blir viktig å kunne reflektere over om eleven hemmes av atferden med tanke på læring, utvikling og trivsel samt forhold som styrker atferden, som for eksempel relasjoner til lærere, klassekamerater eller fag (Damsgaard, 2010). Spesifikk kartlegging av risikofaktorer som er tilstede hos enkeltindividene blir viktig før en lager tiltak mot atferdsproblemer (Langeveld et al. 2012). Evner til å vurdere hvilke problemstillinger som skal prioriteres og være kritisk til eget arbeid og metodevalg blir tilsynelatende viktig for en profesjonell miljøarbeider (Linde & Nordlund, 2011).

5.2 Relasjonelle forhold og treneregenskaper

Nordahl et al. (2005) hevder at relasjonen mellom læreren og eleven i sammenheng med problematferd er relativt sterk. Med andre ord kan elevene vise mer problematferd om relasjonen ikke er god, enn hvis relasjonen er god. Med ART er et av målene å heve den sosiale kompetansen. Moynahan et al. (2005) påpeker at sosial kompetanse kan være en relasjonell ferdighet som vedlikeholdes når utøveren når sosiale mål eller løser konflikter. En positiv relasjon til læreren har en sammenheng med ros, motivasjon, støtte, trivsel og toleranse. Negative relasjoner vil være preget av hånlige kommentarer, ydmykelse, trusler, overseelser, utskjelling osv. (Linder, 2012).

Det forsket lite på hva som ligger i å være en god ART trener (Moynahan og Gundersen, 2006), og å arbeide med utfordrende atferd kan oppleves som store faglige utfordringer (Nordahl et al. 2005). Støtte fra kollegaer og gode systemer for veiledning er viktig for trenerne. Det vil også være avgjørende at ansatte har god kompetanse på det de skal arbeide med, og at ART metoden er forankret i organisasjonen (Moynahan et al. 2005).

For å oppnå positiv innflytelse på barnet som har atferdsproblemer, må man kombinere en varm og støttende relasjon med god kontroll (Nordahl et al., 2005). Det kan oppstå en negativ relasjon mellom miljøarbeider og elev dersom treneren opptrer autoritær og utøver makt overfor elevene, noe som vil utgjøre en risikofaktor for elever med atferdsvansker. Miljøarbeideren og lærere som sender negative signaler, med negativ oppmerksomhet og tilsnakk i klasserommet kan føre til at elevene forholder seg til eleven på en negativ måte og forsterker mobbing (Damsgaard, 2010). Walker mfl. (2004) hevder at de mest effektive hjelpetiltakene for barn med atferdsproblemer skjer ved tidlig intervensjon i førskolealder eller i løpet av de tre første skoleårene (Odgen, 2010).

Ferdighetsfaktorer som både handler om å vise en positiv holdning til elevene, være direkte, løsningsfokusert, strukturert, dyktig i atferds spesifikk forsterkning vil gi effektive modelleringer og generelt ha god kvalitet overfor ART programmet (Moynahan et al. 2005). I starten av programmet kan det være vanskelig for eleven å innrømme egen problematferd eller finne situasjoner der de har handlet feil i forhold til atferden. Om

eleven får en situasjonsbeskrivelse av egen atferd, og elevens selv forteller hvorfor situasjonen hendte kan man få en forståelse over hvorfor eleven har problematferd.

I arbeid med ART metoden er det viktig å være etisk reflektert og vise respekt for barnet. Å møte barnet på det nivået barnet er, både i tankegang og i utvikling vil ha et godt utgangspunkt i arbeidet. Ved at barnet føler seg trygg i omgivelsene kan det gjøre at barnet stoler på oss, og man kan få til et godt samarbeid. Moynahan et al. (2005) hevder også at man må tilpasse språkbruken i arbeid med barn. ART trenere som bruker begreper og ord man selv synes er selvvalgte, må tenke over hvor barna er i stadiet av begrepsutviklingen. Begreper som konsekvens, sinne, etikk, atferd, resonnering med flere kan være vanskelig å forstå. For å utvide barnas begrepsforståelse og lære dem den delen av språket som handler om verdier og følelser kan være til hjelp til å forstå hvilken innvirkning det kan ha for å bedre atferden. I arbeid med barnet blir det viktig å kunne se barnet, ikke bare atferden (Nordahl et al. 2005) Det vil gi best resultat at barnet selv kommer med løsninger til sin egen atferd siden dette kan være individuelt fra barns oppfattelse av seg selv, og hva man er villig til å gjøre for å få det bedre.

Sosial ferdighetstrening er ikke en prosedyre for å trene medgjørighet og føyelighet fra eleven (Damsgaard, 2010). Å følge beskjeder, vente på tur og ikke minst kontrollere sinnet når en situasjon oppstår inngår i denne treningen. Asosiale barn kan ha vanskeligheter med å tolke signaler på riktig måte og heller tar den trygge reaksjonen på signalene ved aggresjon. Elever som viser affektiv aggresjon, er de som mangler sosiale ferdigheter etter min mening, på grunn av at aggresjonen utløser en provokasjon. Å tolke signalene på riktig måte blir derfor vanskelig for eleven og de tyr til aggresjon for å respondere på det. Ved å trene på alternativ atferd for å respondere annerledes må til for å unngå feil tankegang. I sosial ferdighetstrening er det mye fokus på rollespill (Moynahan et al. 2005), noe som kan oppleves som utfordringer både for trenerne og elevene i starten. En kan også anta at trenernes trygghet på hverandre har stor betydning for å unngå at ubehag oppstår. For å bidra til god læring for elevene må trenere ta utgangspunkt i ferdighetskartleggingen og finne passende ferdigheter. Det vil være viktig at trenerne tar utgangspunkt i sin egen væremåte, ha tro på seg selv og eget potensial i arbeid med sosial ferdighetstrening (Olsen & Gundersen, 2012).

Little og Kendall (1997) mener at de som viser sinne ikke har utviklet selvkontroll over egne tanker og følelser (Moynahan et al. 2005). Ved å trene på sinnekontrollering lærer man seg teknikker for å roe ned sinne eller å kontrollere det (Olsen og Gundersen, 2012). Det blir viktig å bryte tanke mønstre hos barnet, slik at den alternative atferden kan komme tydelig frem i tankegangen til eleven. Den alternative atferden må læres og repeteres til den inngår i tankegangen til eleven, og det trengs nok en del trening i å kunne bryte atferdsproblematikken til den alternative atferden.

Manglende resonnering gjør at man er egosentrisk, tenker ikke på andre men gjør det man selv vil for å få mest mulig til sin egen vinning (Moynahan et al. 2005). I ART treningen skal eleven gradvis kunne tenke mer empatisk, og tenke lengre over hvilken konsekvens det får av sine handlinger. Å finne egne metoder for å dempe sinne, andre måter enn å vise aggresjon og hvordan man skal være mot andre er individuelt. Man må finne egen måte som faller seg naturlig, for ikke alle trenger å respondere likt på atferd. Ved at barnet selv føler kontroll over seg selv, kan barnet føle mestring som videre kan virke som positiv forsterkning hos barnet, hvor den alternative atferden vil gjenta seg. På grunn av at ved den alternative atferden kommer et gode som er mestringsfølelse.

Det viser seg at evner til å skape gode relasjoner står sentralt for å være en god ART trener (Olsen og Gundersen, 2012). I skolen kan det være lett for voksne å forvente at elevene vet hvordan de skal oppføre seg, uten å sjekke at de egentlig har forstått. Hver elev har med seg store variasjoner av opplevelser, og direkte opplæring i hva vi forventer kan klargjøre hva som er akseptabelt av alle. Det blir også viktig at en kommuniserer og har de samme forventningene mellom ART trenerne. Noe som vil ha enda større innvirkning er om hele skolen har de samme forventningene (Olsen og Gundersen, 2012).

Det fokuseres mye på ros når man skal endre atferd (Horne & Øyen, 2005). Med et lite symbol eller en diplom kan forsterke positiv fremgang og viser anerkjennelse av resultater samt ros som tilbakemelding i påhør av gruppen. Spurkland (2005) legger videre vekt på anerkjennelse. For å bidra til positiv endring for barn med problematferd blir det viktig å anerkjenne fremgang og bestrebelser på mestring, ikke bare suksessen, vektlegge å inkludere alle og ikke fokusere bare på de som forsøker hardt å gjøre treneren fornøyd. Med forsterkere og ros blir det viktig forklare hvorfor de formidler det for eksempel med korte kommentarer som «bra konsentrasjon», «takk for kommentarene dine» etc. Elevene

sliter ofte med tillitt og har vanskeligheter for å akseptere kompliment og anerkjennelse. Ved å gjenkjenne små, spesifikke fremskritt i atferd og kunnskap kan vi bidra til at barn blir dyktigere elever. Når elevene begynner å akseptere noe av rosen, vil de arbeide for å få mer ros og bygger på en god følelse som følge av anerkjennelsen (Tuntland, 2011). Vi kan motivere elevene til å gjøre sitt beste ved å internalisere en følelse av mestring og dyktighet.

For trenerne i arbeid med ART er det tydelig at de må være konsekvente og gi elevene inntrykk av at du tror på at de kan forandre, uansett hvordan det går. Være flinke til å benytte forsterkere når elevene mestrer ferdighetene, og bryte ned ferdigheter til trinn som er oppnåelig å læres. Trenerne må være strukturert (Olsen & Gundersen, 2012), noe som også de må erkjenne ovenfor seg selv at elevene trener på bli i arbeid med ART. Modellen er et strukturert program med klare regler og normer, og for treneren blir det viktig å ha balanse mellom disse reglene og normene for elevenes kultur, være villig til å anerkjenne gode prestasjoner hos elevene og samt sette konsekvenser for uønsket atferd. Å opptre oppriktig og ekte i arbeid med ART elevene vil også gi et godt utgangspunkt for å erstatte aggresjonen. Relasjonen mellom trener og eleven vil kunne være en ressurs eller en beskyttelsesfaktor for eleven om det er varme og nære relasjoner. Støttende og positiv relasjon vil kunne bidra til positiv utvikling for en elev selv med mangelfull omsorg eller oppfølging fra foreldre (Drugli og Nordahl, 2010).

Tillitt er ikke noe som oppstår av seg selv, men noe man må gjøre seg fortjent til. Det tar tid å bygge opp tillitt, samt gjort på et øyeblikk å rive den ned. Om treneren fremstår som ansvarlig ved å være forutsigbar, lytte, være positivt innstilt til eleven samt holde avtaler kan elevene skape tillitt til treneren. Trenerne som uttaler seg negativt eller bryter løfter, kan ha negativ virkning på tillitsforholdet (Overland, 2007). Treneren må være engasjert i forhold til eleven (Moynahan et. al. 2005), dette vil gi treneren forståelse og innsikt i elevens behov. Spurkland (2005) mener at gode relasjoner baserer seg på å vise interesse for en annen, og i denne sammenheng vil det si at treneren må vise interesse for eleven. I arbeid med ART tyder det på at å gi ros angående personlige forhold så vel som faglige, eller å stille spørsmål viser til at treneren er interessert i elevens opplevelse av verden. Trenerne må være bevisst på egne holdninger og handlinger (Moynahan et al. 2005), noe som vil være avgjørende for å opptre som en god rollemodell for elevene. Lite støtte fra treneren og negative tilbakemeldinger har en sammenheng med lav motivasjon og faglig

arbeid og negativ sosial atferd i skolen. Ved å være oppmerksom på utfordringene elevene står ovenfor kan det være lettere å møte eleven med respekt og forståelse i stedet for å kritisere atferd (Drugli, 2012). Trenerne som tar utgangspunkt i å arbeide med kommunikasjon og egne holdninger vil fremme positive relasjoner til elevene, som kan føre til en bedre skolehverdag og bidra til å øke elevens motivasjon til å utvise positiv atferd. Å være bevisst i forhold til kraften som ligger i positiv oppmerksomhet rundt atferd, og at dette i seg selv kan redusere forekomsten av negativ atferd blir en viktig kvalitet trenerne må ha (Drugli, 2008).

Tro på at klientens atferd og behov kan kategoriseres og behandlingen standardiseres som er metodikken i ART, tar i hovedsak ikke utgangspunkt i individuelle behov. Det tyder på at relasjonen mellom lærere, ART trenere og elevene er liksom viktig som metodespesifikke faktorer. Modellen har strukturert pedagogisk ramme som gjør det mulig at den kan tilpasses i en vanlig skolehverdag og viser et godt teoretisk fundament, er resultatorientert og måler egen måloppnåelse (Nordahl et al. 2005). Om trenerne sliter med støtte fra organisasjonen, kan det å vise til troverdige resultater bidra til å utvide tiltakssiden og prioriteringer hos skolene.

5.3 Integrering i organisasjonen

En av de største utfordringen dreier seg om å sikre positiv støtte i skolemiljøet (Arnesen, Odgen & Sørli, 2006). De fleste spesialskolene lagt ned, noe som fører til at ulike mennesker med forskjellige behov samles på en skole (Damsgaard, 2010). Dette øker også behovet for tverrfaglig samarbeid i skolen. Tverrfaglig og tverrprofesjonelt samarbeid er begreper som defineres ulikt og forstås noe forskjellig. Uten å gå mer inn på dette kan vi si at det handler om samarbeid mellom ulike profesjoner og faglig bakgrunn. Utfordringen for andre profesjonsgrupper kan være at lærerne er et flertall og har både kompetanse innen undervisning og om barns utvikling og behov. I skolen kan man møte ulike profesjoner med forskjellige syn og oppfatninger over hva som skal vektlegges og hvordan de skal løse problemer. Om miljøarbeiderne ikke blir sett på som likeverdige kan det vanskeliggjøre samarbeidet. At alle profesjonene har likeverd blir en viktig faktor også i skolen, ved tverrfaglig samarbeid hvor kompetansene kan utfylle hverandre (Misund, 2005).

Det er skolen som har ansvaret for gjennomføringen av programmet (Moynahan et al. 2005). Hvis ART treneren får en vellykket implementering av programmet, vil ha en sammenheng med hvordan skolen ser behovet for å anvende programmet videre. Motivasjonen til de ansatte i organisasjonen vil være essensiell for å oppnå suksess ved implementeringen av metoden (Nordahl et al. 2005).

5.4 Ledelsen

Det blir stadig mer fokus på sosial kompetanse i skolen Norge, noe ART kan bidra til. Forskingen viser tydelig sammenheng mellom sosial kompetanse og atferdsproblematikk, som igjen vil påvirke skolefaglige prestasjoner. Det kan antas at ART programmet vil bidra til å øke bevisstheten og forbedre kommunikasjonsevnene ovenfor trenerne og elevene. Gjennom en positiv samarbeidskultur blant ansatte, trenere og ledere kan de bli mer bevisst på hverandres arbeidshverdag, utfordringer, og støtte hverandre gjennom konstruktive tilbakemeldinger. Personalet og organisasjonens holdninger til problemløsning samt hvordan de evner til å løse ulike faktorer vil kunne knyttes til høy implementeringskvalitet og bidra til at metoden har mest mulig effekt i arbeid med barn som har atferdsproblemer. Gode holdninger og verdisyn vil gi uttrykk for respekt og forståelse for hverandre, hverandres behov og elevene (Røkenes & Hanssen, 2012).

Ledelsen sin rolle i implementering av ART er å legge til rette forholdene slik at implementeringskvaliteten blir høy. Å få midler til opplæring, veiledning, evaluering, planlegging og gjennomføring samt at ledelsen sørger for at programmet knyttes opp imot målsettingene (Moynahan et al. 2005). Faktorer som spiller inn er tilstrekkelige ressurser, t.d. tid, penger og personalet, god fysisk tilrettelegging og teknisk støtte. Dette kan sørge for at motivasjonen til de ansatte blir opprettholdt og styrket (Sørli et al. 2010).

Om skolen sender noen ansatte på ART – kurs, men ikke tar seg råd til å investere ressurser i planlegging og evaluering av timene, oppfølging, veiledning og utarbeiding av programmet vil opplegget falle sammen i organisasjonen (Moynahan et al. 2005).

Dette viser at faktorer som ressurser, økonomi, tid og personaltilgjengelighet går utover programintegriteten. Om det er godt tilrettelagt for god forberedelsestid og fast personal (programansvarlige) kan programmet i skolen preges av stort engasjement og faglig enighet blant de ansatte.

Mye tyder på at en ledelse som prioriterer og tilrettelegger for ART vil være viktig for at ART skal fungere som metode i skolen. Det vil være avhengig av at ledelsen vet hva metoden krever siden de har ansvaret for å bevilge de nødvendige økonomiske midlene. Det kan også være utfordringer blant økonomi i skolene. Skolene kan kanskje ønske å være fullt forpliktet til programmet, men kommunen har ikke midler til det som kreves for en god implementering og riktig bruk av ART. Det er tydelig at politiske føringer som rammebetingelser kan bidra til å begrense eller muliggjøre skolens forpliktelse til programmet. Manglende forpliktelse vil gi dårlige forutsetninger for riktig bruk av ART (Moynahan et al. 2005), dette innebærer tid til planlegging av generalisering, gruppesammensetning og evaluering. Det viser seg at det likeså er viktig med grundig gjennomført planlegging som tid, spesielt i forhold til generalisering.

5.5 Generalisering

Moynahan et al. (2005) skriver om nytteverdien av å forsterke nye ferdigheter til elevene i andre arenaer er avgjørende. Dette vil si at trenere må også ha gode samarbeidsevner likeså med foreldrene til elevene. Linder (2012) skriver at det kan oppstå konflikter mellom foreldre og lærere so kan sette barnet i en lojalitetskrise, noe som kan føre til at problematferden forsterkes, eller at problematferd oppstår. Det kan tenkes at foreldre naturlig vil kunne vise motstand mot skolen og mot verdiene og normene til læreren (Nordahl et al. 2005). Det er naturlig å være sårbare til egne barn, og kritikk av barnet vil føles som kritikk mot foreldrene. Igjen blir anerkjennelse og tillitt med andre ord viktig også for foreldrene. La de få fremme sine synspunkter og at de kan ha positiv påvirkning på barnas utvikling (Nordahl et al. 2005). Å gjøre foreldrene gode vil være spesielt viktig for foreldre som strever med oppdragerrollen og som har barn som utviser problematferd, for at det skal kunne bidra til positiv endring.

Det ligger en utfordring om at det lærte tas bruk i nye situasjoner (Arnesen, Odgen & Sørli, 2006). For å kunne lykkes med ART er det videre en forutsetning hvorvidt de

nye ferdighetene som blir lært blir gjenstand for generalisering. Det vises at god generalisering kommer ved å informere om ART både til elevenes hjem og andre lærere. Å gi god informasjon om ferdigheter som trenes på i ART til andre areaer hvor deltakere ferdes, som til foreldre, vil være viktig (Gundersen & Moynahan, 2006). Dette fordi forsterkning på lært atferd i ART på disse arenaene kan styrke generalisering. Det vil også være viktig å ha tro på ART som metode. Dette ser jeg på med grunnlag i teorien om «programundergraving». Om en ikke har tro på ART som metode kan det gå utover gode generaliseringsvilkår ved at andre lærere ikke støtter opp gjennom forsterkning av trente ferdigheter. Ved å være bevisst på gruppesammensetningen i ART kan tilrettelegge for at gruppen fungerer godt sammen (Moynahan et al. 2005), og at elevene kan gi hverandre nødvendige forsterkning og vekstvilkår innen sosiale ferdigheter som kan gi utgangspunkt for generalisering av ferdigheter på arenaer utenfor ART timene.

ART er et korttidstilbud som har en varighet på ca. ti uker (Olsen & Gundersen, 2012). En plutselig endring av atferd kan bli voldsomt for barna som har hatt problematferd en lengre stund, og å endre strategiene til barna kan være utfordrende for ART trenerne. Programmet avsluttes etter at de tre komponentene er gjennomført (Moynahan et al. 2005). For noen barn kan det være en stor overgang å endre atferden, og et spørsmål som kan stilles, er om de positive endringene forblir hos barna etter disse ukene. For å unngå faren for at barna faller tilbake til den uønskede atferden kan være å iverksette et tiltak etter at programmet er avsluttet. For å kunne forsvare ART metoden, vil det være viktig at elevene blir fulgt opp etter programmet er avsluttet.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering

Temaet for denne oppgaven har vært å belyse hvordan vi kan bidra til positiv endring for barn med problematferd, ved hjelp av ART som metode. De faktorene jeg drøftet er vesentlige momenter for at ART skal være en vellykket implementert metode i skolen, og for at metoden skal ha effekt for elevene.

I første delen av oppgaven har jeg drøftet hvor stor grad miljømessige faktorer kan fremme utviklingen av problematferd hos barn. Ved å forstå hverdagen til en elev med problematferd, og hvordan det kan være å bli stigmatisert som et «problembarn» kan være til hjelp. Videre i drøftingen ser jeg på relasjonen mellom trener, lærer og elev og hvilke kvaliteter som burde foreligge hos trenerne, som også viser seg å være en forutsetning for at ART skal lykkes som metode. Til slutt drøfter jeg andre forutsetninger og utfordringer som kan forekomme når det gjelder ledelse, hvordan den er integrert i organisasjonen og generalisering etter at programmet er avsluttet.

6.2 Konklusjon

Det er nærliggende å tro at en skole som ønsker å benytte seg av ART, vil benytte metoden slik det er tenkt. Jeg mener det er sentralt for programmets funksjon og effekt at metoden ikke blir skadelidende i prioriteringsprosessen og ved at trenerne ikke tar metoden på alvor. Om en skal ta i bruk ART bør en ivareta metodens integritet, slik at metoden kan bidra til å heve sosial kompetanse, redusere problematferd og tilrettelegge for at barna øker skoleprestasjonene og trivselen i skolen. Det vil være bedre å ikke bruke metoden, enn å bruke den uhensiktsmessige, noe som kan gi negative konsekvenser ved feil bruk. Det viser seg at ART er en krevende metode for trenerne, noe som krever gode kvalifikasjoner og tid til blant annet planlegging og evaluering. Dette kan være utfordrende for en skole med lav skoleøkonomi og dermed ikke får prioritert programmet.

Om ART blir godt implementert i barneskoler, og brukt på den måten teorien tilsier, åpner det for at lærere kan delta ytterligere for å skape bedre relasjoner til barna som viser problematferd. Trenere og lærere kan få en bedre forståelse for hva som ligger til grunn for atferden ved å høre på hva elevene har å fortelle. Når skolen og trenere er

bevisste på hvilke forutsetninger som ligger til grunn for at ART skal fungere optimalt, vil programmet ha mye å bidra med, som et tiltak, kunnskapstilfang, kommunikasjonskanal og relasjonsbygging mellom elever, ART trenere og lærere.

Det viser seg å være sterke sammenhenger mellom relasjonelle forhold og omfanget av problematferd i skolen. Det viser seg at elever med dårlig relasjon til lærere og trenere ser ut til å utvise mer problematferd enn de som har gode relasjoner til lærerne (Nordahl, 2005). Relasjonene viser seg å være vesentlig for å forstå atferden og handlingene til elevene i skolen. ART trenere må være bevisste på hvilken innflytelse de har på det sosiale samspillet i gruppen, og møte alle elevene med respekt og anerkjennelse. Trenerne skal være rollemodeller, og når treneren endrer atferd og holdning ovenfor en elev, endrer trenerne også den andre elevens oppfatning av den samme eleven. Atferden og kommunikasjonen endres når vi endrer omgivelsene, forstått som grunnlag for atferd og kommunikasjon. For å skape kvalitative relasjoner til elevene vil det være vesentlig at trenerne er bevisste og holder fokuset oppe i arbeid med metoden.

6.3 Refleksjon

Arbeidet med denne oppgaven har vært givende og lærerik, og jeg har fått tilegnet meg ny kunnskap jeg kan bygge videre på som ferdig utdannet vernepleier. Jeg skulle selv ønske jeg hadde mer erfaring med ART som metode og foretok et intervju med eventuelt trenere, noe som kunne bidratt mer i drøftingsdelen. Det jeg valgte ut fant jeg personlig interessant og ville lære mer om dette, noe som også gjorde at jeg fikk et bredere syn på norske skoler og utfordringer som kan oppstå.

Jeg nevnte innledningsvis om vernepleierens relevans i skole. Vernepleiere har et etisk perspektiv i arbeid med mennesker som trenger ekstra tilrettelegging og hjelp til å kunne fungere optimalt i samfunnet. De kan bidra mye med problematferd, både med tilrettelegging, undervisning og tiltaksarbeid for å bedre atferden, og i denne sammenheng med ART metoden. Skolene trenger vernepleiere etter min mening for å kunne bidra til å bedre sosiale kompetansen til barn, samt redusere negativ atferd.

Litteraturliste

- Aadland, E. (2004) *Og eg ser på deg. Vitenskapsteori i helse og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Arnesen, A., Odgen, T., & Sørli, M.A. (2006) *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bunkholdt, V. (2000) *Utviklingspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O.(2008) 4. utgave. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Gyldendal norsk forlag AS.
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Damsgaard, H.L. (2010) *Med åpne øyne*. J.W. Kap.1,2,8. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Diakonhjemmet Høgskole. (2014) Hva er ART? Hentet fra <http://www.diakonhjemmet.no/DHS./Om-oss/Institutt-for-vernepleie-og-ergoterapi/Hva-er-ART> (Dato 10.05.2015).
- Drugli, M.B. (2008) *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Drugli, M.B. (2012) *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2010) Læreren og Eleven. I S Lillejord, T. Manger & T.Nordahl, *Livet i skolen 2 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fagplan. (2012) Bachelor i vernepleie. Høgskolen i Molde. (Brosjyre).
- Fellesorganisasjonen. (2010) Om vernepleierket. Hentet fra https://www.fo.no/getfile.php/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/Om%20vernepleierket_A5.pdf (Dato 28.04.2015)
- Gjærum, B., Grøholt, B. & Sommerschild H. (red.) (2010). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goldstein, A.P., Glick, B., & Gibbs, J.C. (1998) *Aggression replacement training*. Svensk forlag: KM & Bornelings 2004. Kapittel 2,3,4,5, 6 (86 s.)
- Gundersen, K., & Moynahan, L. (2006) *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gundersen, K., Olsen, T.M., & Finne, J. (2008) ART. *En metode for trening av sosial kompetanse*. Diakonhjemmet høgskole.

- Horne, H., & Øyen, B. (2005) *Målrettet miljøarbeid*. Lillestrøm: G.R.D. Forlag.
- Isaksen, J. & Karlsen, A. (2013) *Innføring i Atferdsanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjøbli, J. (2009) Beskrivelse og vurdering av tiltaket: ART. Ungsinn. Hentet fra: <http://uit.no/Content/159212/Tiltaksbeskrivelse%20ART%20oppdatert%20101109-pdf.pdf>
Dato 10.05.2015
- Kringlen, E. (2008) *Psykatri*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Langeveld, J.H., Gundersen, K.K., & Svartdal, F. (2012) Social Competence as a Mediating Factor in Reducation of Behavior Problems. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 56(4), 381-399. doi: 10.1080/00313831.2011.594614
- Lillemyr, O.F. (2011) *Lek-opplevelse-læring i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Linder, A. (2012) *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Linde, S., & Nordlund, I. (2011) *Innføring i profesjonelt miljøarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2009) *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Misund, B.I. (2005) *Miljøarbeid i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS- Norwegian Academic Press
- Moynahan, L., Strømgren, B. & Gundersen, K. (2005) *Erstatt aggresjonen – Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak*. Kap. 1,2,3,4,5, 6. Oslo: Universitetsforlaget.
- Natrud, A. (2004) Aggression Replacement Training – et lovende metodeprogram. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 81.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., & Tveit, A. (2005) *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tuntland, H. (2011) *En innføring i ADL*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Olsen, T.M., & Gundersen, K.K. (2012) Implementering av ART – Kvalitetssikrende retningslinjer og rutiner. Hentet fra: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/98617/Rapport%202012-1_Implementering%20av%20ART.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Dato: 20.05.2015)
- Ogden, T. (2010) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

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

Roaldset, D. (2014). Den sjette grunnleggende ferdighet: Sosiale ferdigheter. *Bedre skole*, (1), 58-63 Hentet fra:
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2014/BS-0114-WEB_Roaldset.pdf (Dato 07.05.2015).

Røkenes, O.D., & Hanssen P.H. (2012) *Bære eller briste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget

Spurkland, J. (2005) *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Stamnes, J.H. & Moe, A.B. (2007) Aggression Replacement Training. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 8, 1019- 1021.

Støen, J. (2005) Mestring av sosiale utfordringer i skolesammenheng. *Spesialpedagogikk*, 70(7), 4-11.

Sørli, M.A. (2000) *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen – en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis Forlag

Sørli, M.A., & Nordahl, T. (1998) *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. Oslo: NOVA

Virksomhetsdokument 2012 for tjenesteområde skole. 2012. Hentet fra:
<https://www.gjovik.kommune.no/skole-og-barnehage/gjovikskolen/> (Dato 21.05.2015).