

”Verdens smarteste mann vil også gjøre noen
dårlige valg”

*En singel-case undersøkelse av ART-programmets
betydning for håndtering av aggresjon*

Line Paulseth



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

En singel-case undersøkelse av ART- programmets betydning for håndtering av aggresjon

Verdens smarteste mann vil også gjøre noen dårlige valg. Og alt handler om valg. Og det er ingen som er sinte på deg for at du har gjort et sånt valg. Men vi skal prøve å lære av de valgene vi gjør. Gå videre, og prøve å gjøre noe annet neste gang [...].

Sitat informant.

© Line Paulseth

2016

”Verdens smarteste mann vil også gjøre noen dårlige valg”

Line Paulseth

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Sinne og aggresjon er en naturlig del av menneskets atferdsrepertoar. Imidlertid vil noen barn og unge utvikle utfordrende atferd som overskrider grensene for hva som anses som akseptabelt. Utfordrende atferd kan være alvorlig, både for barnet selv og for omgivelsene. Det er derfor avgjørende at skolen kan forstå, forebygge og hjelpe denne typen atferd for å minske konsekvensene av atferden. Denne kvalitative studien har som mål å utforske hvordan atferdsprogrammet Aggression Replacement Training (ART) kan bidra til å hjelpe barn som allerede viser utfordrende atferd. Studiens problemstilling lyder som følger: *”Hvilken betydning kan ART ha for barns håndtering av aggresjon gjennom forbedring av kognitive strategier?”* Et casestudiedesign med kvalitativt semistrukturert intervju som metode er benyttet for å besvare problemstillingen. I den forbindelse er fire informanter intervjuet; et barn, barnets mor, assistent og lærer. Sentralt i oppgavens teorikapitler, og dermed også i diskusjon av funn, er Albert Banduras sosiale læringsteori og Urie Bronfenbrennes utviklingsøkologiske modell.

Gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming belyses informantenes opplevelser av atferdsendringene og ART-programmet. Funn fra datamaterialet viser at informantene rapporterer om at barnet, her kalt Mikael, har endret atferd både på skolen og i hjemmet. De opplever at Mikael utagerer mindre hyppig og over kortere tid, samtidig som utageringen er av mindre alvorlig karakter. Funnene viser at i tillegg til intervensjon gjennom ART-programmet, har en rekke kontekstuelle endringer vært et faktum, spesielt i skole- og hjemmesituasjonen. Med bakgrunn i informantenes fortellinger er det nærliggende å anta at en rekke ulike faktorer kan ha spilt inn på Mikael's atferdsendringer og forbedrede evne til å håndtere egen atferd. ART kan se ut til å ha gitt Mikael større forståelse for eget sinne, samt flere hensiktsmessige handlingsalternativer. Samtidig kan også andre kontekstuelle faktorer være medvirkende. Det kan se ut til at en del sentrale risikofaktorer i Mikael's liv er endret, samtidig som en rekke beskyttende faktorer har kommet til. Dette kan tolkes dithen at barn og unges utvikling er en kompleks prosess. Hvilke faktorer som kan bidra til å utvikle, opprettholde og eventuelt endre utfordrende atferd må derfor ses som et samspill mellom barnet selv og miljøet det er en del av. Studiens resultater antas å være relevante for alle som arbeider med barn og unge, og kanskje spesielt de som til daglig samhandler med barn og unge som viser atferd som utfordrer miljøet omkring seg. Jeg håper studien kan bidra til å forstå og hjelpe barn og unge med utfordrende atferd på en bedre måte i fremtiden.

Forord

En lærerik, utfordrende og spennende prosess er nå ved veis ende. Det har vært spennende å få lov til å fordype seg i temaer som interesserer meg gjennom arbeidet med masteroppgaven. Arbeidet har beriket meg med kunnskap og erfaringer. Jeg har fått undersøke, utforske og gruble. All denne kunnskapen tar jeg med meg videre inn i arbeidslivet.

Jeg vil først gjerne takke mine fire informanter som gjennom gode samtaler har delt sine erfaringer og opplevelser med meg. Uten dere hadde ikke denne studien latt seg gjennomføre. Jeg vil også takke mine kontaktpersoner for å ha åpnet dørene til mine informanter, gode innspill og stor samarbeidsvilje underveis i prosessen. Jeg vil også rette en stor takk til min dyktige veileder, Veerle Garrels ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Takk for god veiledning, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntring gjennom hele prosessen. Jeg må selvfølgelig også takke familie, venner og medstudenter. Takk for støtte, sosiale avbrekk og fine stunder i tiden som har vært. En ekstra takk til min samboer Morten for at du er så tålmodig, for at du alltid har troen på meg og tar i et ekstra tak når tid og tanker har gått til oppgaven.

Line Paulseth

Oslo, mai 2016

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Hvorfor vil jeg studere dette?	1
1.1.1	Skolens rolle.....	1
1.1.2	En undersøkelse av personlige opplevelser og erfaringer med ART	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3	Begrepsavklaring	3
1.4	Avgrensning.....	4
1.5	Disposisjon.....	4
2	Sinne og aggresjon	5
2.1	Aggresjon som atferdsproblem.....	6
2.2	For å hjelpe må vi forstå.....	6
2.2.1	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	7
2.2.2	Utviklingspatologi	7
2.2.3	Kontekstuelle faktorer.....	8
2.2.4	Indre faktorer	10
2.3	Skolens håndtering av utfordrende atferd	13
3	Aggression Replacement Training	14
3.1	Teoretisk bakteppe for ART	14
3.1.1	Sosial læringsteori.....	14
3.1.2	Humanistisk menneskesyn.....	16
3.1.3	Kognitiv teori.....	16
3.2	Gjennomføring av ART.....	17
3.2.1	Sosial ferdighetstrening.....	18
3.2.2	Sinnekontroll	18
3.2.3	Moralsk resonnering	19
3.2.4	Generalisering.....	19
3.2.5	Kvalitetssikring og utfordringer.....	20
3.3	Evidens og effekt.....	21
4	Metodisk tilnærming	22
4.1	Vitenskapsteoretisk ramme	22
4.1.1	Fenomenologi.....	22
4.1.2	Hermeneutikk	23
4.1.3	Forforståelse.....	24
4.1.4	Min posisjon og forforståelse.....	24
4.2	Forskningsdesign og metode	25
4.2.1	Case.....	25
4.2.2	Kvalitativ tilnærming	26
4.2.3	Semistrukturert intervju	27
4.2.4	Gruppeintervju	27
4.2.5	Intervju med barn.....	28
4.3	Utvalg	28

4.3.1	Fremgangsmåte i valg av informanter.....	29
4.4	Forberedelse og gjennomføring av intervju.....	29
4.4.1	Intervjuguide.....	29
4.4.2	Pilotintervju.....	30
4.4.3	Lydopptak.....	31
4.4.4	Gjennomføring av intervjuene.....	31
4.4.5	Intervjurollen.....	32
4.5	Analyse og bearbeiding av data.....	33
4.5.1	Transkripsjon og feltnotater.....	33
4.5.2	Koding og kategorisering.....	34
4.5.3	Teoretisk analyse og innfallsvinkel.....	34
4.6	Kvalitetsvurdering.....	35
4.6.1	Validitet.....	35
4.6.2	Reliabilitet.....	39
4.7	Forskningsetiske hensyn.....	39
4.7.1	Barn som informanter og sårbare grupper.....	41
5	Presentasjon av funn.....	42
5.1	Presentasjon av informantene og ART.....	42
5.1.1	Mikael.....	42
5.1.2	Familien.....	43
5.1.3	Skolesituasjon.....	43
5.1.4	ART-treningen.....	43
5.2	Tiden før ART.....	44
5.2.1	Hjemmesituasjon.....	44
5.2.2	Skolesituasjon.....	45
5.2.3	Atferd.....	46
5.2.4	Strategier.....	49
5.3	Tiden etter ART.....	49
5.3.1	Hjemmesituasjon.....	49
5.3.2	Skolesituasjon.....	49
5.3.3	Atferd.....	51
5.4	Ferdighetslæring gjennom ART.....	53
5.4.1	Forventninger til ART.....	53
5.4.2	Dempere – Å roe seg selv ned.....	54
5.4.3	Triggere – Hva som gjør deg sint.....	55
5.4.4	Signaler – Å kjenne at man blir sint.....	55
5.4.5	Konsekvenser – Hva skjer om.....	56
5.5	Generalisering.....	56
5.5.1	ART utenfor klasserommet.....	57
5.5.2	Å kunne ta gode valg i fremtiden.....	57
5.5.3	Overlæring og gjentakelse.....	58
5.5.4	Positiv fokusering, ros og belønning.....	59
5.5.5	Samarbeid med hjemmet.....	60
5.5.6	Framtidige utfordringer og framtidsutsikter.....	61
6	Diskusjon.....	63
6.1	Kontekstuelle og individuelle faktorerers betydning.....	63
6.1.1	Risiko for utvikling og opprettholdelse av atferdsproblemer.....	63

6.1.2	Endring i micro- og mesosystemene	65
6.2	De voksnes rolle.....	66
6.2.1	Trygghet og relasjon.....	66
6.2.2	Anerkjennelse og respekt.....	67
6.2.3	Positiv fokusering og belønning	68
6.2.4	Teacher efficacy.....	68
6.3	ART-programmets bidrag og begrensninger	69
6.3.1	Hvordan kan ART bidra til å hjelpe Mikael's utfordrende atferd?	70
6.3.2	Er ART bare smart?	73
7	Avsluttende refleksjoner	78
7.1	Et kritisk blikk på eget arbeid	79
7.2	Videre forskning	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg.....	90

1 Innledning

1.1 Hvorfor vil jeg studere dette?

Sinne er naturlig og omtales som en av våre primæremosjoner (Tetzchner, 2012). Imidlertid opplever skolens personale at noen elever i tidlig skolealder viser sinne, aggressiv og utfordrende atferd oftere, mer intensivt og over en lengre periode sammenlignet med sine jevnaldrende. Om barns sinne, aggresjon og atferd avviker fra normalen og utfordrer oss i større grad enn ønskelig, omtales ofte disse barna som atferdsvanskelige. Med en forekomst på 7-12 % er atferdsproblemer som en velkjent utfordring i grunnskolene landet over. Atferden utfordrer gode læringsmiljø, og kan hindre barnets egen og andres læring og utvikling. I tillegg til en slik relativt mild form for atferd, finner vi i dag at 2-5 % av elevene har alvorlige atferdsproblemer. Sentralt for elever med utfordrende atferd av alvorlig karakter er fysisk og verbal aggresjon (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005; Ogden, 2012). Aggresjon og vold er alvorlig både for barnet selv og for de som rammes av den. En sentral utfordring er dermed å forebygge, forhindre videre utvikling av, og hjelpe barn og unge med alvorlig atferd. Samtidig vil dette også bidra til å hjelpe andre barn, lærerne, foreldrene og samfunnet som kan komme til å bli offer for aggresjon og vold om atferden opprettholdes og videreutvikles gjennom ungdomsårene og opp i voksen alder. I tillegg er det også dessverre slik at alvorlige aggresjonsproblemer har en tendens til å reproduseres; de blir seg selv sin egen årsak. Barn med aggresjonsproblemer kan bli voksne med aggresjonsproblemer, som igjen kan bli foreldre med aggresjonsproblemer (Isdal, 2000).

1.1.1 Skolens rolle

Barn og unge tilbringer store deler av sine første leveår i barnehagen og på skolen. Skolen har dermed potensial til å nå ut til så å si alle barn og unge, og kan derfor ses som en viktig arena for å forebygge, forhindre og hjelpe utfordrende atferd. Likeså har skolen ansvar for å verne andre mot atferden som kan ramme dem. I tråd med Opplæringslova (1998) § 9a har alle elever rett til et godt psykososialt miljø: *"Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring"*. Opplæringslova pålegger skolen å systematisk, aktivt og kontinuerlig arbeide for å fremme elevenes psykososiale miljø. I dette ligger det implisitt at elevene ikke skal utsettes for negativ atferd, krenkende ord og handlinger som for eksempel mobbing eller trakassering. I tråd med opplæringsloven har skoleeier, skoleledelse og den enkelte lærer ansvar for at

utfordrende atferd verken skader eleven selv eller andre (Opplæringslova, 1998). Med tanke på den store risikoen alvorlig aggresjon og vold kan utgjøre, både for barnet selv, for andre i barnets nære omgivelser og samfunnet forøvrig, trenger skolene strategier for å forebygge og hjelpe slik atferd. I arbeidet med barn og unge med aggresjons- og atferdsproblemer er det utviklet en rekke programmer som har som mål å forebygge og hjelpe den vanskelige atferden. Atferdsprogrammet Aggression Replacement Training (ART) er ett av flere programmer som i dag benyttes til slike formål, blant i annet norske skoler. Målet med ART er å bidra til å styrke barns sosiale kompetanse og prososiale atferd, og dermed redusere utfordrende atferd. ART-programmet består i å lære barn og unge hensiktsmessige strategier for å hemme og styre eget sinne og aggresjonsuttrykk, handle sosialt kompetent, samt å oppnå mer moden moralsk resonnering (Glick & Gibbs, 2011).

1.1.2 En undersøkelse av personlige opplevelser og erfaringer med ART

Både internasjonale og norske studier viser at ART bidrar til å øke barn og unges sosiale kompetanse og prososiale atferd, samtidig som programmet synes å redusere antisosial og utfordrende atferd (Amendola & Oliver, 2010; Gundersen & Svartdal, 2005, 2006). En norsk studie, gjennomført av Gundersen og Svartdal (2005, 2006), kartla alle tre delkomponentene i ART. Studien, som omfatter 65 elever med varierende atferdsproblematikk, viste at ART-gruppen viste fremgang på 9 av 10 områder sammenlignet med 2 av 10 for kontrollgruppen. Områdene omhandlet blant annet sosial ferdigheter, selvregulering, samarbeidsferdigheter og problematferd. Effekten ble påvist både hjemme og på skolen. Til tross for en rekke internasjonale og nasjonale kvantitative undersøkelser, er det få kvalitative undersøkelser som viser til hvordan ART-deltakerne og deres nærmeste opplever og erfarer effekten av ART. Det finnes noen masteroppgaver på området, blant annet Ask (2006) og Holone (2006), som begge forsøker å fange personlige opplevelser og erfaringer omkring deltakelse i ART gjennom bruk av intervju som forskningsmetode. Med denne studien vil jeg, på lik linje med Ask og Holone, bidra til å sette søkelyset på informantenes opplevelser og erfaringer av ART ved å nærmere undersøke ART-programmets betydning for håndtering av aggresjon gjennom denne kvalitative singel-case undersøkelsen. Det er ønskelig at studien skal kunne bidra til kunnskap som kan hjelpe fagfolk å forstå, og dermed også hjelpe barn og unge, deres nære og samfunnet i sin helhet på en enda bedre måte i fremtiden.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling er formulert som følgende: *”Hvilken betydning kan ART ha for barns håndtering av aggresjon gjennom forbedring av kognitive strategier?”*

Problemstillingen belyses ved å benytte casestudieforskning og intervju som metode. Casen består av en elev, elevens mor, lærer og assistent. For å kunne besvare problemstillingen, velger jeg å støtte meg til følgende forskningsspørsmål:

- 1) På hvilken måte opplever informantene at elevens utfordrende atferd er endret?
 - Hvilke faktorer oppleves som avgjørende for atferdsendringen?
- 2) På hvilken måte opplever informantene at elevens kognitive strategier for håndtering av aggresjon er forbedret?
 - Hvilken rolle opplever informantene at ART-programmet og eventuelt andre faktorer har hatt med tanke på endring i håndtering av aggresjon?

1.3 Begrepsavklaring

Aggresjon kan defineres blant annet slik: *”Atferd som har til hensikt å skade levende vesener, gjenstander eller materiell [...]”* (Tetzchner, 2012, s. 743). Denne studien omhandler barn og jeg ønsker ikke å ilegge barn en hensikt om å skade andre. Jeg velger derfor i denne oppgaven å forstå aggresjon som en handling hvor barnet forsøker å påvirke sine omgivelser i en bestemt retning, men på grunn av manglende sosialt aksepterte og hensiktsmessige alternativer bruker aggresjon som strategi for å forsøke å endre situasjonen til det bedre.

ART henviser til atferdsprogrammet Aggression Replacement Training. ART er et tredelt ferdighetsbasert multimodalt program med mål om å utvikle sosial kompetanse, samt erstatte aggresjon og antisosial atferd hos barn og unge med utfordrende atferd gjennom treningskomponentene sinnekontroll, sosial ferdighetstrening og moralsk resonnering (Glick & Gibbs, 2011; Strømgren, Gundersen, & Moynahan, 2005b).

Kognitive strategier forstås i denne oppgaven som det å kunne ta i bruk kognitive prosesser, som å oppfatte, forstå, tenke og huske på hensiktsmessige måte for å kunne handle og utvise

sosialt akseptabelt og hensiktsmessig atferd i sosial samhandling med andre mennesker (Damsgaard, 2003; Ogden, 2012; Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2002). Begrepene presenter over vil drøftes mer utfyllende senere i oppgaven.

1.4 Avgrensning

I denne studien begrenser jeg meg til en case; et barn, hans mor, lærer og assistent. I og med at eleven i casen er ni år gammel, vil studien i utgangspunktet omhandle barn. Han er imidlertid like mye på vei inn i ungdomsårene som han er på vei ut av barneårene, og man kan dermed anta at studien også er interessant med tanke på ungdom. ART drives på en rekke forskjellige måter. Denne studien avgrenses til å undersøke ART drevet etter den originale versjonen, hvor elever med allerede utviklet utfordrende atferd er målgruppen. Hovedfokuset vil ligge på sinnekontrollkomponenten i ART. På grunn av oppgavens størrelse prioriteres sosial ferdighetstrening og moralsk resonnering noe ned, til tross for at alle komponenter beskrives og ses i generell sammenheng med hverandre. Teoridelen vektlegger en dyp forståelse av sinne og aggresjon for å gi grunnlag for forståelse, forebygging og hjelp. I denne delen vies også forståelse av ART-programmet en god del plass. Dette vektlegges fremfor blant annet utdypende teori om eventuelle relevante diagnoser hvor utfordrende atferd gjerne er et tilfelle. Teori om det økologiske perspektivet og risiko- og beskyttelsesfaktorer vektlegges også. Dette gjør at en mer inngående forståelse av kognitiv terapi nedprioriteres.

1.5 Disposisjon

Oppgaven er bygd opp på følgende vis: I første kapittel er bakgrunn for valg av tema og problemstilling med avgrensninger og begrepsavklaring blitt presentert. I andre og tredje kapittel vil oppgavens teoretiske referanseramme presenteres; kapittel to belyser temaene sinne, aggresjon og atferdsproblemer, mens kapittel tre redegjør for ART-programmet. I oppgavens fjerde kapittel vil det bli gjort rede for forskningsprosjektets vitenskapelige utgangspunkt, metode og forskningsprosess. Samtidig vil oppgavens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger bli diskutert. I femte kapittel vil funnene bli presentert i fem ulike analytiske kategorier. Deretter, i oppgavens sjette kapittel, vil funnene diskuteres og drøftes med utgangspunkt i den teoretiske referanserammen presentert i kapittel to og tre. Oppgavens sjuende og siste kapittel vil inneholde en avsluttende refleksjon, et kritisk blikk på eget arbeid, samt tanker om mulighet for videre forskning.

2 Sinne og aggresjon

Sinne er en av menneskets primæremosjoner. Emosjoner er svært sentrale i våre liv og kan alltid ses som en eller annen reaksjon på noe i omgivelsene. De aktiverer også gjerne en handling (Tetzchner, 2012). Det å være sint er en naturlig, sunn og positiv del av følelseslivet på lik linje med blant annet glede, sorg og redsel. Sinne har også en viktig funksjon hos mennesker. Sinne er et overlevelsesinstinkt, forsvarsmekanisme og en reaksjon hos mennesker som på en eller annen måte føler sin eksistens truet, blant annet i form av redsel, maktesløshet, sorg, eller tilkortkommenhet (Isdal, 2000). Begrepene sinne og aggresjon er to forskjellige ting, til tross for at de ofte benyttes om hverandre. Sinne er en følelse, mens aggresjon er en handling. Sinne som følelse kan omsettes til en rekke forskjellige handlinger. Det er altså hvordan man handler i forhold til sitt sinne som avgjør om det blir aggresjon eller ikke. Sinne går fra å være positivt til å bli negativt og dysfunksjonelt i form av aggresjon i det kroppens forsvarsmekanismer aktiveres for mye og hemmer individet i å gjøre hensiktsmessige vurderinger. Det rasjonelle forsvinner og man tyr til aggressive handlinger for å håndtere sitt sinne (Isdal, 2000; Strømgren, Gundersen, & Moynahan, 2005a).

Aggresjon defineres på en rekke ulike måter. Huber og Brennan (2011) definerer aggresjon slik: "*[...] all behavior that is intended to cause bodily harm*" (s. 2). Definisjonen har fellestrekk med blant annet Isdals (2000) aggresjonsdefinisjon "*... utadrettet atferd som har til hensikt å skade noe eller noen*" (s. 40). Et fellestrekk for de ulike definisjonene på aggresjon synes å være å ilegge individet hensikt om å skade andre. Som omtalt i begrepsavklaringen (jf. pkt. 1.3) opplever jeg imidlertid at barns aggresjon bør forstås som et forsøk på å påvirke og endre sine omgivelser, heller enn atferd som har hensikt om å skade andre. Utfordringer knyttet til aggresjon vil derfor forstås i lys av det som normalt omtales som atferdsproblemer eller utfordrende atferd. Emerson og Einfelds (2011) gir følgende definisjon av utfordrende atferd:

Culturally abnormal behaviour(s) of such an intensity, frequency or duration that the physical safety of the person or others is likely to be placed in serious jeopardy, or behaviour which is likely to seriously limit use of, or result in the person being denied access to, ordinary community facilities. (s. 4)

2.1 Aggresjon som atferdsproblem

Det er viktig å skille aggresjon som enkelthandling fra aggresjon som vedvarende problem. Aggresjon er en del av det normale atferdsrepertoaret til mennesket, og de aller fleste vil av og til vise aggressiv atferd. Imidlertid vil noen mennesker vise aggressiv atferd oftere, mer vedvarende, i situasjoner hvor det ikke passer, og av mer alvorlig karakter. Det er gjerne i skolealder man oppdager at enkelte individer viser stabile tendenser til aggresjon og dermed skiller seg ut fra andre (Tetzchner, 2012). Isdal, Thilesen, og Andreassen (2003) definerer aggresjonsproblemer slik: *”Aggresjonsproblemer betyr i denne sammenheng at en elev over lengre tid og i flere situasjoner reagerer med aggresjon eller vold og som regel har reelle problemer med selvkontroll”* (s. 128). I skolesammenheng omtales ofte vedvarende aggresjonsutfordringer som atferdsproblemer, og defineres gjerne slik: *”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre”* (Ogden, 2012, s. 18).

Atferdsproblemer kan utgjøre en stor utfordring i samfunnet, skolen, hjemmet og ikke minst for barnet selv (Strømgren et al., 2005b). I Norge i dag antar man at 7-12 % av elevene i grunnskolen og den videregående skolen viser uønsket atferd i så stor grad at vi kan omtale det som atferdsproblemer. 2-5 % av elevgruppen viser utfordrende atferd av alvorlig karakter (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2012). I dag antar man at 2-3 % av barna mellom 3-12 år har en diagnostisk lidelse innenfor spekteret av atferdsforstyrrelser (Grøholt, Sommerschild, Garløv, & Weidle, 2015). Atferdsforstyrrelse kjennetegnes av vedvarende og gjentakende mønster av antisosial, aggressiv og utfordrende atferd som kommer til uttrykk ved brudd på sosiale normer og regler, fiendtlighet, ulydighet, negativ og avvikende atferd som vold, tyrannisering, lyving, skulking og raserianfall (Helsedirektoratet, 2015). Aggresjon er et av hovedsymptomene ved alvorlige utfordrende atferd og kommer til uttrykk både fysisk, verbalt og gjennom en rekke andre signaler (Ogden, 2012).

2.2 For å hjelpe må vi forstå

Årsaken til at barn og ungdom handler aggressivt er både individuelle, flerdimensjonale og komplekse (Glick & Gibbs, 2011). Isdal (2000) hevder at forståelse er den viktigste motstand mot aggresjon. Han presiserer også at å forstå handler ikke om å akseptere, heller tvert imot. Å forstå aggresjon og sinne, hvorfor det oppstår, samt handlingene det fører til vil kunne gi

oss kunnskap om hvordan utfordringene kan forebygges og motvirkes. I dette kapittelet vil jeg belyse hvordan utfordrende atferd utvikles i et gjensidig samspill mellom barnet og miljøet, samt drøfte hvilke ytre og indre faktorer som kan bidra til å forårsake og opprettholde utfordrende atferd hos barn og unge.

2.2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Barn og unge deltar daglig i relasjoner og sosiale systemer sammen med jevnaldrende, familie og andre nære personer i deres liv som vekselvis påvirker dem, samtidig som de påvirker systemene og relasjonene tilbake. Denne vekselvirkningen utgjør hovedgrunnlaget i barns utvikling. En slik dyadisk systemisk forståelse legger vekt på at menneskets handlinger og atferd påvirkes av de sosiale systemene de til daglig er deltakere i. En slik systemforståelse vektlegger det å arbeide i flere systemer samtidig for å kunne forebygge, påvirke og korrigere problematferd på en god måte (Nordahl et al., 2005; Tetzchner, 2012).

Gjennom sin utviklingsøkologiske modell viser den russiske-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner (1975) hvordan barns utvikling og atferd må forstås ut fra hvordan fire ulike kontekster i barnets liv påvirker hverandre. Et av de avgjørende elementene i denne utviklingen er barnet selv, samt dets biologiske, kognitive, emosjonelle og holdningsmessige egenskaper. Samtidig omkranses barnet ulike hierarkiske kontekster. Den første konteksten er microsystemer, bestående av blant annet familie, skole og fritid. Også mesosystemet vil ha avgjørende innvirkning på barnet. Mesosystemet henviser til samhandling mellom microsystemene, som for eksempel samhandlingen mellom familien og skolen, eller skolen og fritidsaktiviteter. Videre vil eksosystemet og makrosystemet ha påvirkning på barnets utvikling. Eksosystemet omhandler systemer barnet sjelden eller aldri deltar i selv, men som til tross for dette påvirker barnet, som for eksempel foreldres yrkesliv. Makrosystemet består av blant annet av tradisjoner, verdier, og politisk- og kulturelt betingede beslutninger i storsamfunnet (Bronfenbrenner, 1975; Tetzchner, 2012). Kunnskap om systemenes gjensidige vekselvirkning, samt barnets påvirkning på systemene, gir innsikt i at barns atferd bør forstås gjennom flere kontekster.

2.2.2 Utviklingspatologi

Utviklingspatologien forklarer også utvikling som en kontinuerlig interaksjon mellom barnet og konteksten. Sentralt i utviklingspatologien er fokuseringen på hvilke positive og negative

påvirkninger barnet utsettes for. Dette omtales som risiko- og beskyttende faktorer (Ogden, 2012). *”En risikofaktor kan bredt defineres som en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ utvikling i fremtiden, for eksempel atferdsproblemer”* (Nordahl et al., 2005, s. 81). Beskyttende faktorer defineres omtrent på samme måte, men er positive og assosieres med redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn. Det er vanlig å skille mellom individuelle og kontekstuelle faktorer. Individuelle faktorer er knyttet til individet, og er gjerne biologisk betinget, mens kontekstuelle faktorer finnes i omgivelsene; familien, jevnaldringsgruppen, skolen og nærmiljøet (Nordahl et al., 2005). Disse faktorer reagerer dynamisk og kumulativ på hverandre; det vil si at effekten av flere faktorer sammen har større betydning enn en faktor alene (Ogden, 2012).

2.2.3 Kontekstuelle faktorer

I dette punktet vil utvikling og opprettholdelse av aggresjon ses i forhold til ulike kontekstuelle faktorer. Kontekstuelle faktorer forstås som risiko- og beskyttelsesfaktorer som i stor grad utvikles, påvirkes og vedlikeholdes av barnets omgivelser. Som nevnt er det utilstrekkelig å se aggresjon i et vakuum, fordi barns atferd påvirkes av dets deltakelse i de ulike systemene.

Aggresjon som symptom

Aggresjon og atferdsproblemer hos barn kan forstås som et rop om hjelp og en måte å oppnå oppmerksomhet på når barnet opplever at noe i omgivelsene er vanskelig (Damsgaard, 2003; Ellneby, 2000). Det vil selvfølgelig kunne være mange ulike grunner til at barnet opplever å ikke ha det bra. En rekke kontekstuelle faktorer kan gjøre at barn viser utfordrende atferd. Dette kan blant annet være vanskelige hjemmeforhold, utfordringer med å strekke til faglig på skolen, eller å oppføre seg slik jevnaldrende og voksne omkring forventer. Skolens voksne bør forsøke å forstå aggresjon som symptom på at barnet av en eller annen grunn ikke har det særlig bra. *”Ikke å kunne være trygg i sin verden er den kanskje alvorligste trusselen mot barns livskvalitet og mot deres frihet”* (Isdal, 2000, s. 292). Uavhengig av hva som kan være årsaken er det de voksnes rolle å lytte til signalene, forsøke å forstå årsaken til atferden og å videre forsøke å endre den situasjonene som forårsaker at barn reagerer med aggresjon (Ellertsen & Baug Johnsen, 2002; Isdal, 2000).

Aggresjon som avmakt og mestring

Aggresjon kan forstås som en helt forståelig og logisk reaksjon på en følelse av avmakt i forhold til ens omgivelser (Axelsen, 2007; Isdal, 2000). Avmakt kan defineres slik:

Avmakt er en tilstand knyttet til faktiske, biologiske, opplevelsesmessige eller følelsesmessige forhold som karakteriseres ved at behov, målsetninger eller forventninger ikke oppfylles, ved at en hindres i å gjøre noe en vil, eller ved at en opplever sitt liv eller integritet truet eller angrepet. (Isdal et al., 2003, s. 39)

Atferdsuttrykkene er dermed ikke uforståelige og meningsløse reaksjoner på omgivelsene, men logiske for menneskene som opplever dem. Toleranse for avmakt er sentralt for å forstå hvorfor noen barn og unge reagerer med aggresjon. I hvilken grad mennesker klarer å tolerere og holde ut i en avmaktssituasjon varierer, og vil igjen virke inn på hvilken handling som springer ut av avmaktssituasjonen (Isdal et al., 2003). Goleman (1995) knytter toleranse for avmakt til begrepet emosjonell intelligens (EQ). En sentral dimensjonen i EQ er å kunne tåle en følelse, samt å kunne utsette følelsens behovstilfredstillelse. Å kunne stå i følelsen av sinne uten å handle aggressivt er dermed en del av menneskets EQ (Isdal et al., 2003). Det kan se ut til at barn og unge med utfordrende atferd har større utfordringer knyttet til å styre sine aggressive impulser sammenlignet med sine jevnaldrende. En slik evne ser ut til å ha sammenheng med evnen til å takle å stå i en avmaktssituasjon når frustrasjonen og sinne kommer krypende. Dette betyr at deres toleranse for avmakt ofte er lav, og at aggresjon som reaksjon derfor forekommer hyppigere enn for andre barn og unge (Lillevik & Øien, 2012). Evnen til å tolerere avmakt virker å kunne læres. Å mestre disse følelsene handler altså om hvordan man velger å takle avmaktsfølelsene man kommer opp i. Elever med utfordrende atferd vil trenge hjelp fra omgivelsene til å lære å holde styr på, forstå og takle følelser, kontrollere egne handlinger og atferd. Mestring vil i denne sammenheng være snakk om bedre styring på egne reaksjoner, samt lære hensiktsmessige måter å utrykke følelsene på. Dette læres ofte gjennom modellering og faktiske erfaringer (Isdal et al., 2003)

Så hvorfor gjentas aggressive handlinger igjen og igjen, når atferden både er problemskapende og destruktiv? For å forstå dette må man forstå hvorfor den aggressive atferden er verdifull og lønnsom for den som utfører atferden. I en avmaktssituasjon vil individet forsøke på å mestre og gi avkall på avmaktsfølelsen, og for noen vil aggresjon virke som den eneste logiske løsningen (Bengtson, Steinsvåg, & Terland, 2004; Isdal, 2000).

Mestring av avmakt kan kalles motmakt (Axelsen, 1990). Mestring har to sider; den beskytter individet og gir en følelse av kontroll og styring. Fra å være svak og hjelpeløs blir man sterk og handlingskraftig. Den aggressive atferden blir dermed motmakt og mestringsatferd. Atferden reduserer avmakt og fører samtidig til følelse av beskyttelse, kontroll og makt. Den positive opplevelsen av aggresjon er dessverre kortvarig og nye behov for beskyttelse og kontroll vil igjen komme. Dette er grunnen til at destruktiv og problemskapende atferd gjentas til tross for det onde den som oftest bringer med seg (Isdal, 2000; Ogden, 2012).

Skolens voksne som beskyttende faktor

Alle barn omringes av beskyttende faktorer. Skole og lærer er sentrale beskyttende faktorer for mange barn og unges utvikling og læring (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2012). En autorativ lærer kan ha stor betydning for barns utvikling. En autorativ lærer kjennetegnes av å ha både høy grad av kontroll, samtidig som læreren er opptatt av en varm omsorg til elevene. Dette er en trygg og tydelig voksen som viser anerkjennelse og interesse for elevene, som ser elevenes lærings- og utviklingsmuligheter og sterke sider, og som fokuserer på det positive. Den utviser forventning om at elevene kan mestre, samtidig som krav stilles i tråd med elevenes forutsetninger. En autorativ lærer arbeider også for å skape gode relasjoner mellom elevene og en selv. En slik positiv relasjon er en viktig beskyttende faktor i barn og unges liv. En positiv lærer-elev relasjon kjennetegnes av gjensidig anerkjennelse og respekt, god støtte, omsorg, positiv fokusering og forståelse. Lærer-elev relasjonen utgjør et eget utviklingsmiljø, og en positiv relasjon ser ut til å ikke bare være avgjørende for læring i skolen, men også for elevenes utvikling generelt, og da spesielt utviklingen av selvoppfatning og selvspekt. Dessverre ser det ut til at elever med utfordrende atferd har større risiko for å utvikle en negativ relasjon med læreren enn sine jevnaldrende (Drugli & Nordahl, 2013; Manger & Lillejord, 2013; Nordahl, 2013).

2.2.4 Indre faktorer

Det finnes også en rekke indre faktorer som kan se ut til å ha innvirkning på hvorfor noen barn og unge utvikler og holder fast ved uhensiktsmessig atferd. Blant disse er barnets biologiske, kognitive, emosjonelle og holdningsmessige egenskaper (Tetzchner, 2012). Til tross for at indre faktorer til en viss grad vil kunne forklare atferdens tilstedeværelse, vil faktorene være i et gjensidig påvirkningsforhold til ytre faktorer, som for eksempel hvordan nære personer i omgivelsene reagerer på og forholder seg til disse indre faktorene.

Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om barn og unges ferdigheter i samhandling og interaksjon med andre mennesker (Ogden, 2012). Ogden (2012) definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap. (s. 207)

Sosial kompetanse er et komplekst og omfattende begrep som innbefatter mer enn bare sosial korrekt utøvelse. Det stiller krav til perseptuelle ferdigheter og kognitive overveielser for å kunne anvende ferdighetene på gode måter i praksis. Sosial kompetanse innebærer også å kunne kontrollere seg selv og sine impulser. Sosial kompetanse handler som sagt også om et samarbeidsforhold i forhold til andre mennesker. Evnen til moralsk resonnering fremstår dermed som sentralt for å kunne vise forståelse for og ta hensyn til de menneskene man omgås (Gundersen & Moynahan, 2006; Ogden, 2012). Det ser ut til at barn og unge med utfordrende atferd har lavere sosial kompetanse enn sine jevnaldrende. Lav sosial kompetanse ses derfor gjerne som en risikofaktor for utvikling av atferdsproblemer (Ogden, 2012). En rekke studier har vist at sosial kompetanse og skolefaglige ferdigheter korrelerer negativt med utfordrende atferd. Det betyr at elever med utfordrende atferd samtidig ofte viser lav sosial kompetanse og skolefaglige vansker (Gundersen, Olsen, Finne, Strømgren, & Daleflod, 2015; Nordahl, 2005; Ogden, 1995).

Styring og kontroll over egen atferd

Det finnes ulike teorier som forklarer hvorfor barn og unge med utfordrende atferd synes å ha vansker knyttet til det å kontrollere og styre egen atferd. Utfordrende atferd kan fra et kognitivt perspektiv forstås som vansker knyttet til svikt i den sosiale informasjonsbearbeidingen (Aasen et al., 2002). Det ser ut til å være slik at disse barna har vansker med å oppfatte og bearbeide informasjon fra omverdenen. Det antas også at de ofte feiltolker signaler fra omgivelsene fordi de synes å være spesielt oppmerksomme på mulige aggressive signaler, og går derfor i det som omtales som negative tankefeller (Ogden, 2012). Det kan virke som at det å bruke kognitive prosesser som tanke og indre tale til å beherske seg selv og styre sine handlinger slik man ønsker er vanskelig. Disse elevene trenger derfor spesifikk hjelp til å utvikle indre kognitive strukturer som hjelper dem i å oppfatte og forstå

sosiale situasjoner rundt seg, samt styre egen atferd i forhold til dette (Damsgaard, 2003; Aasen et al., 2002).

Eksekutive funksjoner (EF) kan også bidra til å forklare utfordringer knyttet til kontroll av egen atferd. EF er et samlebegrep som henviser til de overordnede kognitive funksjonene som har med styring, koordinering og regulering av tenkning og atferd å gjøre. EF er avgjørende for effektiv og passende atferd under ulike betingelser. EF bidrar blant annet til å kunne planlegge og regulere egen atferd, hemme og regulere impulser, utøve dømmekraft, vurdere konsekvenser og planlegge, og de bidrar også til å holde oppmerksomhet, samt kritisk sans over tid (Ellertsen & Baug Johnsen, 2002; Gjærum & Grøsvik, 2002; Rønhovde, 2004; Tetzchner, 2012). Disse funksjonene finner man i fremre del av hjernen og kan forstås som ”hjernens administrerende direktør” (Rønhovde, 2004). Avvik i EF antas å spille en sentral rolle ved en rekke ulike vansker, som blant annet ved ADHD, atferdsforstyrrelser og Tourettes (Gjærum & Grøsvik, 2002). Utvikling av EF skjer over lang tid. For noen vil EF ikke være fullt funksjonsdyktige før nærmere 20 års alderen. Det er derfor viktig å være bevisst på hvilke krav man stiller til bruk av disse funksjonene i ung alder (Rønhovde, 2004).

Språkets rolle for atferdsregulering

Språket har også vist seg å ha en sentral rolle for regulering av egen atferd. Den russiske psykologen Lev Vygotskij (2001) hevder at mennesker bruker monolog allerede som barn for å regulere seg selv. Denne monologen kaller han privat tale. Barn snakker til seg selv når de møter hindringer og styrer seg selv via private tale. Den russiske psykologen Alexander Luria (Luria, 1961) oppdaget at barn transformerte ytre privat tale til indre tale, som igjen blir til internalisering som selvregulerende funksjon hos voksne mennesker. Den amerikanske psykoterapeuten Donald Meichenbaum og hans kollegaer (1977) studerte sammenhengen mellom impulsivitet og dårlig utviklet indre tale for kontroll over egen atferd. Via systematisk trening lærte impulsiv ungdom indre tale for å instruere og kontrollere seg selv på bedre måter. Meichenbaums tanker om selvinstruksjon ble videreutviklet av professor Raymond W. Novaco (1975), som avendte teorien i forhold til å redusere aggresjon hos barn med utfordrende atferd. Novaco (1975) tok blant annet i bruk begreper som indre og ytre trigger for å forklare hva som setter i gang menneskets sinne (Glick & Gibbs, 2011). Professor i psykologi Eva Feindler og kollegaer (1986) studerte teorien videre og utviklet etter hvert en kjede som bevisstgjør mennesket på hvordan sinnet bygges opp, påvirkes og

kan kontrolleres. Sentralt i denne kjeden er begrepene triggere, signaler, påminnere, dempere og selvevaluering, som benyttes blant annet i ART-programmet.

2.3 Skolens håndtering av utfordrende atferd

Dagens skole omtales som en skole for alle. Dette betyr at alle elever skal oppleve tilhørighet og mestring både faglig og sosialt, også de elevene som utfordrer andre med sin atferd.

Dessverre opplever stadig flere elever å falle utenfor dagens enhetstanke. For å unngå at dette skjer må skolen både innse og etterstrebe å tilpasse seg denne elevgruppen for å kunne gjennomføre egen visjon om en skole for alle (Damsgaard, 2003; Ogden, 2012). Dette krever at skolens personale har kunnskap om og forståelse for hvilke tilpasninger og tiltak som må til for å hjelpe denne elevgruppen. Over er det forsøkt vist hvorfor utfordrende atferd oppstår og opprettholdes, samt hvilken funksjon atferden har for barn og unge som utfører slike handlinger gjentatte ganger. Det pekes også på de voksnes rolle i å hjelpe disse utfordringene; det er de voksnes oppgave å forstå, tåle reaksjonsformen av, og hjelpe barna å endre disse atferdsuttrykkene. Hjelpen bør komme i form av å skape forståelse av eget sinne, samt uttrykke sinne på hensiktsmessige måter, slik at verken barna selv eller andre blir skadelidende av den dysfunksjonelle atferden (Isdal, 2000; Isdal et al., 2003). Med tanke på den store risiko denne atferden kan utgjøre, både for barnet selv og for andre i barnets nære omgivelser, trenger skolene strategier for å forebygge og hjelpe slik atferd. I den forbindelse er det utviklet en rekke programmer, som blant annet Zero, Steg for Steg, PALS, PMTO, MST og ART (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2012). Dette forskningsprosjektet tar for seg ART-programmets mulige bidrag for å forhindre videreutvikling og bidra til hjelp ved atferdsendring.

3 Aggression Replacement Training

Aggression Replacement Training (ART) er utviklet av Arnold Goldstein, Barry Glick og John C. Gibbs ved Center for Aggression Research, Syracuse Universitetet i USA (Glick & Gibbs, 2011). ART er et tredelt ferdighetsbasert multimodalt program. Målsetningen er å utvikle sosial kompetanse, samt forebygge, redusere og erstatte aggresjon og antisosial atferd hos barn og unge. Multimodale programmer retter seg mot flere ulike forbedringspotensialer hos individet samtidig. ART fokuserer på tre sentrale forbedringsområder hos individet: lav selvkontroll, begrensende sosiale ferdigheter og antisosiale atferd og holdninger. Disse arbeides det med gjennom ART-programmets tre komponenter; sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonnering (Amendola & Oliver, 2010; Strømgren et al., 2005b).

ART-programmets utbredelse i Norge startet på 2000-tallet og programmet brukes i dag i en rekke grunn- og videregående skoler, i barnevernsinstitusjoner og barn- og ungdomspsykiatrien. ART brukes både primær- og sekundærforebyggende, samt i forhold til barn med allerede utviklede omfattende atferdsvansker. Skolen er en arena hvor alle barn og unge på et eller annet tidspunkt befinner seg, noe som gjør skolen til et spesielt egnet sted til å drive forebyggende og intervensjonerende programmer (Gundersen & Svartdal, 2005; Strømgren et al., 2005b). Det finnes i dag en rekke ulike versjoner av programmet. I Norge drives ART i hovedsak på to måter; etter originalversjonen og etter den skandinaviske versjonen. Den originale versjonen er utviklet som intervensjonsprogram med mål om å bedre sosial kompetanse og hjelpe utfordrende atferd hos barn og unge med omfattende atferdsvansker. Den skandinaviske versjonen er en tilpasset utgave, omtalt som ”Adapted ART” (AART). AART er ment som et forebyggende program med mål om generell økt sosial kompetanse for alle elever (Gundersen et al., 2015). Denne studien fokuserer på originalversjonen av ART.

3.1 Teoretisk bakteppe for ART

3.1.1 Sosial læringsteori

Sosial læringsteori er utviklet av den amerikanske psykologen Albert Bandura (f.1925) og vektlegger omgivelsenes rolle i mennesket utvikling. Bandura hevder at et av menneskets grunnleggende læringsformer er gjennom observasjon av og i interaksjon med andre mennesker, ofte omtalt som modeller. Sentralt i sosial læringsteori er hvordan

forsterkningsmekanismer, oppfatninger og forventninger spiller en sentral rolle for individets atferd. Spesielt virker konsekvenser av atferd å være avgjørende. Mennesker lærer ifølge Bandura sin atferd gjennom modellering; enten direkte ved å erfare konsekvensene selv eller gjennom vikarierende erfaringer hvor man observerer modellens atferd og de konsekvenser den fører til (Bandura, 1973; Gundersen et al., 2015; Aasen et al., 2002).

Bandura (1973) hevder at på samme måte som annen type atferd, er menneskers aggressive atferd lært. Mennesker tilegner seg aggressiv atferd fordi de opplever at atferden for dem selv eller for sine modeller har en funksjonell verdi, viser seg å være hensiktsmessig og gir positive konsekvenser i form av ønsket resultat (Bandura, 1973; Tetzchner, 2012). På samme måte som aggressiv atferd er lært gjennom modellering, forsterkning og konsekvenser, kan man også anta at ønsket og prososial atferd kan læres på denne måten (Isdal, 2000). Denne tanken er sentral i ART, spesielt i komponentene sosial ferdighetstrening og sinnekontroll. De tre elementene modellering, praktisk utøving og forsterkning i ART er direkte hentet fra Bandura (1973): *"Given adequate demonstration, guided practice and success experiences, this method is almost certain to produce favorable results"* (s. 253). Et fjerde element, generalisering, er lagt til av Goldstein og hans kollegaer selv. Et av målene med ART er at deltakerne skal utvikle prososial atferd gjennom rollespill. Å observere ønsket atferd utøvd av ART-trenerne og følgende positive konsekvenser atferden gir, samt trene på dette selv både i klasserommet og generelt i hverdagen, skal bidra til at deltakerne tilegner seg prososiale atferdsmønstre (Glick & Gibbs, 2011; Gundersen et al., 2015).

Et sentralt begrep i Banduras teori er "self-efficacy". Begrepet oversettes gjerne til mestringstro eller forventning om mestring. Self-efficacy omhandler menneskets oppfatning av hva det selv kan få til, og synes å ha innvirkning på hva mennesker forsøker å gjøre, hvor hardt de vil forsøke og hvilke håp de har i forhold til å lykkes. Self-efficacy antas også å påvirke ens selvtillit, gjennomføringskraft og pågangsmot ved fremtidige utfordringer. Et menneskes forventning om mestring påvirkes blant annet av tidligere erfaringer, ens sammenligning av seg selv med andre, rollemodeller og tilbakemeldinger fra omgivelsene (Bandura, 1997; Evans & Bandura, 1989; Aasen et al., 2002). Bandura vektlegger viktigheten av hvilke forventninger lærere og skolen har til egne muligheter for å nå ut til, og dermed bidra til elevenes utvikling og læring. Han omtaler dette som "low and high efficacy teachers and schools". Lærerens og skolens forventninger til å hjelpe kan se ut til å ha betydning for hvor

mye innsats det ytes, hvilken kvalitet innsatsen har, samt hvor vellykket forsøkene virker å være (Evans & Bandura, 1989).

3.1.2 Humanistisk menneskesyn

Til grunn for ART-programmets måte å møte mennesker på og endringsarbeidet som gjøres, ligger et humanistisk menneskesyn. Et sentralt aspekt ved det humanistiske menneskesyn er menneskeverd; alle mennesker har verdi, og da henholdsvis samme verdi og rettigheter. Alle mennesker skal derfor møtes med respekt og anerkjennelse (Gundersen et al., 2015; Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Med tanke på elever med aggresjonsutfordringer vil det si å anerkjenne og respektere individet og dets sinne, til tross for at man ikke anerkjenner den aggressive handlingen. Et annet sentralt aspekt er at mennesket er aktivt skapende og handlende. Individet skaper aktivt seg selv og sine omgivelser, og er dermed også ansvarlig for seg selv, sitt liv, sine handlinger. Endring er derfor mulig om individet selv tar aktivt ansvar for endringen. Dette gjelder også med tanke på sinne, aggresjon og utfordrende atferd; å endre aggressive handlinger krever aktiv handling og deltakelse fra individet selv. Et tredje sentralt aspekt innenfor humanistisk menneskesyn er autonomi. Autonomi henviser til mennesket som selvstyrt. Et autonomt menneske skal kunne ta egne valg i tråd med samfunnets moralske regler og normer (Damsgaard, 2003; Gundersen et al., 2015; Aasen et al., 2002).

3.1.3 Kognitiv teori

Goldstein, Gibbs og Glick har i utformingen av ART hentet bidrag fra kognitiv teori (Glick & Gibbs, 2011). Kognitive prosesser handler om å oppfatte, forstå, tenke og huske. Her vektlegges sammenhengen mellom språk, tanke og handling for utvikling av hensiktsmessig atferd. Som allerede omtalt kan atferds- og aggresjonsproblemer forstås som utfordringer knyttet til den sosiale informasjonsbearbeidingen. Dette kan føre til vanskeligheter med å styre egne aggressive impulser via kognitive prosesser som indre tale. Disse elevene vil derfor ofte trenge spesifikk hjelp til å utvikle disse kognitive strategiene (Damsgaard, 2003; Ogden, 2012; Aasen et al., 2002). Med bakgrunn i kognitiv teori arbeides det i ART med deltakernes forståelse av egen informasjonsprosessering og tankemønster. Deltakerne trenes også i teknikker for å kunne persipere informasjonen korrekt, som videre fører til kognitiv rekonstruering og endring av tankefeil (Glick & Gibbs, 2011; Gundersen et al., 2015). Informasjonsprosesseringen i ferdighetstrening og sinnekontroll baserer seg på tolkning av

rollespill og modellering, samt samtaler omkring disse tolkningene. I den moralske komponenten skjer dette ved felles diskusjon omkring historiene som legges frem. I alle komponentene vil personenes hensikter, følelser og tanker være sentrale å diskutere for å raffinere deltakernes informasjonsprosessering. Videre arbeides det med å avdekke tankefeller, samt rekonstruere disse gjennom bevisstgjøring, blant annet gjennom å diskutere oppfatninger, konsekvenser, ansvar og muligheter (Gundersen et al., 2015).

3.2 Gjennomføring av ART

Ved gjennomføring av ART anbefales det å følge en rekke generelle prinsipper for å oppnå ønsket effekt. Imidlertid er det viktig å understreke at metoden er åpen for tilpasning. Tilpasningene bør skje med tanke på gruppen eller enkeltelevers behov. ART gjennomføres derfor i dag på en rekke ulike måter. Vanligvis trenes ART med to ART-trenere i grupper på 4-8 deltakere. Treningen foregår over en 10 ukers periode med til sammen 30 treningstimer, en treningssekvens i hver av de tre delkomponentene tar om lag 45-90 minutter. Gruppene organiseres ettersom hva som er hensiktsmessig for deltakerne. Det er imidlertid anbefalt at gruppen skal bestå av et tverrsnitt av ”normalklassen” (Glick & Gibbs, 2011; Gundersen et al., 2015; Strømgren & Moynahan, 2005).

Særlig virker tre aspekter å være sentrale for gjennomføringen av ART. Aspektene omhandler samarbeid og informasjonsflyt, forutsigbarhet, og en helhetlig gjennomføring av programmet. Samarbeidet og informasjonsflyten mellom viktige voksenpersoner i deltakerens liv ser ut til å være av avgjørende karakter for godt utbytte av ART. Det antas at felles kjennskap til ART, og da spesielt ferdighetene som innøves til enhver tid, vil gi større muligheter for generalisering og for positiv læringseffekt (Glick & Gibbs, 2011).

Forutsigbarhet er et annet viktig element i programmet. ART gjennomføres derfor med en forholdsvis fast ytre struktur i alle de tre delkomponentene. Den indre strukturer varierer noe mellom de tre. Det etableres også et sett positivt formulerte regler som skal følges gjennom hele sekvensen. Like viktig som reglene, er konsekvensen av å ikke ta dem i bruk. Disse skal også være forutsigbare og enkle å forholde seg til (Gundersen et al., 2015). ART består av tre komponenter; sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonnering. Komponentene er frittstående og antas å gi effekt hver for seg (Glick & Gibbs, 2011). Imidlertid viser en metaanalyse gjennomført av Gresham, Sugai og Horner (2001) at sjansen for langvarig effekt økes ved å kombinere komponentene. De tre komponentene vil nå belyses nærmere.

3.2.1 Sosial ferdighetstrening

Sosial ferdighetstrening er den atferdsmessige komponenten i ART. Her lærer deltakeren å handle sosial akseptabelt gjennom systematisk opplæring (Glick & Gibbs, 2011). Styrking av sosial kompetanse vektlegges som sentralt i ART på bakgrunn av antakelsen om at atferdsproblemer og lav sosial kompetanse korrelerer med hverandre (jf. pkt. 2.3.4). Den sosiale kompetansen styrkes for at deltakerne skal få prososiale handlingsalternativer som erstatning og alternativer til uhensiktsmessig atferd i hverdagen (Ogden, 2012; Strømgren et al., 2005b). Sosial ferdighetstrening læres ved både tenkning og handling. De fire elementene modellering, rollespill, tilbakemelding og generalisering er spesielt viktige i sosial ferdighetstrening. «Dagens sosiale ferdighet» modelleres av ART-trenerne gjennom rollespill deltakerne kjenner seg igjen i. For at deltakerne skal få innblikk i alle ferdighetstrinnene skal tenkning illustreres ved å peke på hode eller å knipse for å tydeliggjøre den indre talen, omtalt som ”bubblemål”. Etter modelleringen er det deltakerne selv som skal planlegge og utføre rollespill. ART-trenerne gir i etterkant av rollespillet tilbakemelding på bruk av den sosiale ferdigheten. Tilbakemeldingene skal være av mest mulig positiv karakter for å sikre at motivasjon og positivt engasjement opprettholdes (Glick & Gibbs, 2011). Det fjerde sentrale elementet, generalisering, vil omtales nærmere senere i kapittelet.

3.2.2 Sinnekontroll

Sinnekontroll er den affektive eller emosjonelle komponenten i ART. Ulikt fra den sosiale ferdighetskomponenten hvor deltakerne lærer hvordan de skal handle, lærer man i denne komponenten hvordan man ikke skal handle. Fokuset er her å hemme og mestre sitt eget sinne og sin aggresjon (Glick & Gibbs, 2011). Modellen for sinnekontrolltrening som brukes i ART i dag tar utgangspunkt i Feindler og Ecton (1986) sin teori (jf. pkt. 2.2.4). Målet med sinnekontrollskomponenten er å hjelpe deltakerne å forstå eget sinne, utvikle selvkontroll og hjelpe utfordrende atferd (Glick & Gibbs, 2011; Gundersen et al., 2015). Komponentens har spesielt to hensikter: den ene er at sinneutbrudd skal forekomme sjeldnere, den andre er å lære deltakerne ulike måter å kontrollere seg selv i situasjoner hvor sinneutbrudd ofte forekommer. Sinnekontrollkomponenten i ART læres gjennom en kjede av ulike steg for å forstå sitt eget sinne, kalt sinnekontrollskjeden. Her introduseres deltakerne for eget og andres sinne gjennom begrepene trigger, signaler, dempere og konsekvenser. På lik linje som i den sosiale ferdighetstrening brukes modellering, rollespill, ”bubblemål” og tilbakemeldinger også i sinnekontrollkomponenten (Glick & Gibbs, 2011).

3.2.3 Moralsk resonnering

Moralsk resonnering er den kognitive komponenten i ART. Til tross for at sosial ferdighetstrening og sinnekontroll lærer deg hva du skal og ikke skal gjøre, vil noen trenge mer direkte trening i perspektivtaking. Studier viser at ungdom med antisosial atferd ofte viser forsinket moralsk modning og gjerne befinner seg på et lavere moralsk stadium enn forventet (Stams et al., 2006). Ungdommen ser ut til å i liten grad kunne ta andres perspektiv, og dermed først og fremst tolke sosiale situasjonen ut fra egne perspektiver. Lavt utviklet moralsk vurderingsevne fører dermed til at ungdommen begrunner egne handlinger på feil måte, som videre fører til umoden atferd (Glick & Gibbs, 2011; Gundersen et al., 2015). Målet med den moralske resonneringen er å gjøre deltakerne mer modne moralsk, som igjen fører til mer ansvarlige valg og handlinger innenfor de to andre komponentene i ART-programmet. I denne komponenten møter deltakerne en rekke moralske dilemmaer som er relevante for egne liv. Sentralt i treningen er deltakernes argumenter for hvilke perspektiver de velger å legge til grunn for egne handlinger. Det er ønskelig at deltakerne reduserer selvsentrerte og egosentriske begrunnelser for handling, samt lærer å se og ta andres perspektiv. ART-trenerens rolle er å stimulere til utvikling gjennom å stille åpne og ikke-dømmende spørsmål til deltakerens valg og begrunnelser (Glick & Gibbs, 2011). Den moralske komponenten tar blant annet utgangspunkt i den amerikanske utviklingspsykologen Lawrence Kohlberg (1963) og hans modell for moralsk utvikling. Kohlberg omtaler seks moralske nivåer, inndelt i tre moralske faser. De to første nivåene i modellen kalles pre-moralsk fase og kjennetegnes av umoden, overfladisk og påtvungen moral. De to neste nivåene kalles moralsk fase. Her har individet forståelse for ens tilhørighet til et samfunn hvor alle bør følge samme regler. Moralen er mer selvstendig og man kan se andres perspektiver. De siste to moralske nivåene omtales som en autonom fase og nås kun av få mennesker (Kohlberg, 1963; Strømgren et al., 2005a). Kohlberg er også inspirasjon for dilemmadiskusjonen i den moralske komponenten av ART (Strømgren et al., 2005a).

3.2.4 Generalisering

Innen alle typer treningstiltak er det avgjørende at generalisering bygges inn i planlegging og utforming av treningsprogrammet. I ART er generalisering en del av programutformingen. Generaliseringsbegrepet handler i denne forbindelse om overføring av ferdigheter til andre lignende og reelle situasjoner, samt om å opprettholde kompetansen og fortsette å bruke ferdigheten videre. Generalisering er viktig for at ferdighetene skal brukes på naturlig måte, i

rett situasjon og til rett tid. Det er ønskelig at ferdighetene skal bli en naturlig og internalisert del av programdeltakernes atferdsrepertoar (Gundersen et al., 2015). Innenfor ART finnes prosedyrer for opprettholdelse og generalisering av ferdigheter, kalt ”transfer training”. Overlæring, hyppig repetisjon, hjemmelekser og forsterkning av personer i nærmiljøet er her sentralt. Overlæring er avgjørende for at generalisering av ferdigheter skal kunne skje. I ART-programmet skjer dette via hyppige gjentakelser gjennom ulike rollespill utført av ART-deltakerne. I ART-timene vil også deltakerne få en lekse. Leksen handler om å forsøke å bruke ferdigheten som nylig er lært i situasjoner utenfor ART-timen, som for eksempel hjemme, på fritiden eller i skolegården. Deltakerne har også som lekse å oppmuntre og gi tilbakemelding til de andre deltakere i bruk av ferdighetene i naturlige situasjoner. Å få tilbakemeldinger og veiledning i naturlige situasjoner ses på som avgjørende for generalisering. Derfor oppfordres også foreldre, andre ansatte på skolen, samt viktige personer i deltakerens nærmiljø til å engasjere seg i ART-treningen (Glick & Gibbs, 2011).

3.2.5 Kvalitetssikring og utfordringer

Ved ART-programmet finnes noen kriterier som er avgjørende for kvalitet. Samtidig finnes det, som ved alle andre programmer, svakheter og kritiske innvendinger. En av de aller største utfordringene er at ART brukes på utallige antall måter. Det kan se ut til at mange som benytter seg av ART ikke bruker programmet i sin helhet, samt at utførelsen og implementeringen varierer (Olsen & Gundersen, 2012). For å forhindre dette utdanner man i dag allerede velutdannede og erfaringsrike personer til å bli ART-trenere (Strømgren et al., 2005b). Til tross for dette er det ingen garanti for at ART benyttes slik det er ment. Man trenger ingen offisiell lisens for å bruke ART-programmet, selv om dette anbefales. Kvaliteten på trenerferdighetene hevdes å være det aller viktigste for å sikre god effekt av ART. Tre sentrale elementer ser ut til å karakterisere en dyktig ART-trener. Det første elementet omhandler relasjonen og respekten trenerne klarer å skape mellom en selv og deltakerne. Som trener i ART er det avgjørende å ha evne til å lytte på en aksepterende og respektfull måte, samt forsøke å forstå barna og ungdommens perspektiver ut fra deres ståsted (Glick & Gibbs, 2011; Gundersen et al., 2015). Det andre elementet er trenerens evne til å respondere effektivt på uønsket atferd. Adekvat respons og konsekvens handler om å reagere og handle på måter som ikke nedverdiger deltakerne, samtidig som det gis klart signal om at uønsket atferd ikke aksepteres (Glick & Gibbs, 2011). Disse to punktene kan ses sammen med det humanistiske menneskesynet som tidligere ble omtalt som grunnleggende i

ART. Det er viktig at man viser respekt og anerkjennelse for deltakerne, til tross for at man ikke alltid anerkjenner og stiller seg bak deres handlinger. Det tredje elementet omhandler trenernes evne til å formidle programmets innhold på en god måte (Glick & Gibbs, 2011). Treneren bør også være bevisst på at humor, tempo og variasjon er sentrale aspekter for å motivere og holde deltakerne oppmerksomme underveis i treningen (Gundersen et al., 2015).

3.3 Evidens og effekt

Gjennom tiden har det blitt gjennomført en rekke studier som indikerer at ART er effektivt for å redusere utfordrende atferd. Studier viser blant annet at de tre delkomponentene sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonnering er nøkkeldimensjoner for å øke ungdoms sosiale kompetanse, samt redusere antisosial og utfordrende atferd (Amendola & Oliver, 2010). Blant annet argumenterer Amendola og Oliver (2010) for at ART er evidensbasert praksis gjennom å presentere ulike studier som hevder at ART gir ønsket effekt. *”For more than 20 years, Aggression Replacement Training has been shown through a variety of rigorous studies as successful at producing positive behavior and reducing aggressive and delinquent behavior”* (s. 48). Dette argumenterer også Glick og Gibbs (2011) for ved å omtale både nasjonale og internasjonale studier som har undersøkt effekten av ART. Det er her viktig å påpeke at store deler av denne forskningen er basert på reduksjon av gjentagelse av kriminalitet for ungdom som har deltatt i ART (Strømgren et al., 2005a).

ART har også vist å gi effekt for norske barn og unge, til tross for sosiale, politiske og systemiske forskjeller fra USA. Gundersen og Svartdal (2005, 2006) viser i sin studie basert på data fra 65 ungdommer med varierende grad av utfordrende atferd at også i Norge fører ART til redusert problematferd, samt bedre sosiale ferdigheter. Studien viser at ART hadde effekt på elevenes atferd både i skole og i hjemmet. Dette ble bekreftet av lærerne, foreldrene og elevene selv gjennom rapportering av atferd og sosial kompetanse før og etter gjennomføring av ART, ved hjelp av rapporteringsverktøy som blant annet Child Behavior Checklist (CBCL) og Social Skill Rating System (SSRS) (Gundersen & Svartdal, 2005, 2006). Også en forskergruppe utnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet viser at ART gir lovende effekt som forebyggende innsats i skolen. Rapporten anbefaler ART til bruk på ungdomstrinnet, både med tanke på elever som står i fare for å utvikle problematisk atferd, og for de med allerede utviklede atferdsproblemer (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, & Rørnes, 2006).

4 Metodisk tilnærming

Begrepet metode kommer opprinnelig fra det greske språket og betyr ”veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2009). Vitenskapelig metode handler om fremgangsmåten som benyttes i møte med det vi ønsker å undersøke. Det omhandler også det å beskrive og redegjøre for de valg som er tatt underveis i prosessen (Dalland, 2012; Kvernbekk, 2002). Hvilken metodisk tilnærming og prioriteringer som velges bestemmes på bakgrunn av hva som er mest hensiktsmessig i forhold til den enkelte studie (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). I dette kapittelet vil de metodiske valgene brukt for å besvare oppgavens problemstilling beskrives og begrunnes. Først vil den vitenskapsteoretiske rammen for oppgaven presenteres. Deretter vil design, forskningstilnærming og metode beskrives. Videre vil fremgangsmåte for studiens utvalg presenteres. Etter dette vies forarbeid og gjennomføring av intervjuene plass. Deretter vil analyse og bearbeiding av data belyses. Avslutningsvis vil kvalitetsvurderinger og forskningsetiske hensyn drøftes.

4.1 Vitenskapsteoretisk ramme

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å fange informantenes opplevelser og oppfatninger av ART-programmets betydning for håndtering av aggresjon. Jeg ønsker å forstå deres utsagn på bakgrunn av en teoretisk forståelsesramme. Den analytiske tilnærmingen til datamaterialet vil derfor bygge på en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk forståelse.

4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi studerer hvordan verden fremtrer for enkeltmennesket. Målet med fenomenologien er å forsøke å forstå hvordan mennesker konstruerer sin egen virkelighet (Gall, Gall, & Borg, 2007). Fenomenologisk tradisjon hevder at kunnskap bør studeres gjennom subjekters opplevelser av fenomener i den virkelige verden (Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Fokuset rettes mot å forstå og beskrive verden ut fra menneskets erfaringer slik en selv forstår disse, og den ytre verden settes i bakgrunn. Fenomenologisk tradisjon hevdes derfor å kunne være et godt utgangspunkt for å komme frem til kunnskap om hvordan mennesker selv opplever og erfarer situasjoner (Thagaard, 2013). Dette gjøres ved å studere flere personlige erfaringer omkring et felles fenomen, forsøke å finne frem til hva informantene har til felles og hvilken variasjon som finnes, samt tolke dette i en større sammenheng (Creswell, 2013).

I dette forskningsprosjekt, hvor formålet er å undersøke hvordan mennesker opplever ART-programmets betydning for aggresjon, ser jeg det som fruktbart at den vitenskapsteoretiske tilnærmingen til datamaterialet bygger på en fenomenologisk forskningstradisjon, som nettopp handler om *”å studere verden slik mennesker opplever den”* (Vedeler, 2000, s. 35). I tillegg vil informantenes utsagn kontekstualiseres i en større teoretisk sammenheng. Dette betyr at mening og fortolkning vil stå sentralt. Dette kalles den hermeneutisk-fenomenologiske tilnærmingen (Creswell, 2013). Hermeneutikk har derfor også en sentral rolle i den vitenskapsteoretiske rammen og vil presenteres nærmere i nest avsnitt.

4.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr forståelselære eller fortolkningslære. Hermeneutikken belyser hva som skjer i mennesket når det danner mening og forståelse, og da med særlig vekt på fortolkningsprosesser (Krogh, Theil, Iversen, & Reinton, 2003). Hermeneutikken hevder at det ikke finnes én sannhet eller mening, men at tolkningen kan gjøres på ulike måter og må forstås i den sammenhengen det fortolkes (Thagaard, 2013). Hermeneutikkens mest sentrale person er Hans-Georg Gadamer (1900-2002), inspirert av egen lærer, Martin Heidegger. Hermeneutikk er ifølge Gadamer naturlig, medfødt og iboende, ikke en vitenskapelig metode man anvender. Mens Gadamer i hovedsak forsto hermeneutikk i forhold til tolkning av tekst, var det Habermas som innførte hermeneutikk som forståelse av tolkning i bredere forstand, slik som i dette kvalitative forskningsprosjektet (Jørgensen, 2009; Krogh et al., 2003).

Sentralt i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel, senere omtalt som spiral. Den hermeneutiske spiral handler om en evig vekselvirkning mellom del og helhet som avgjørende for dypere forståelse og velbegrunnet fortolkning av et fenomen. Del og helhet bringer med seg ulike elementer inn i forståelsen, som igjen påvirkes og må ses i lys av hverandre. Forståelse er dermed en sirkulær og dynamisk prosess (Gall et al., 2007; Jørgensen, 2009; Krogh et al., 2003). Et annet sentralt punkt i Gadamers hermeneutiske teori er fordommer og førforståelse. Gadamer hevder at mennesket, på en eller annen måte, alltid tar med seg selv inn i fortolkningsprosessen. I vitenskapsteoretisk sammenheng blir det derfor avgjørende å forstå hvordan man som forsker påvirker studien, både underveis og resultatmessig (Fuglseth, 2006; Krogh et al., 2003). Dette omtales videre som forforståelse og vil diskuteres nærmere i neste kapittel.

4.1.3 Forforståelse

Forforståelse handler om forståelsen mennesket har med seg inn i nye møter. Enhver forståelse vil alltid bygge på en forforståelse, og man vil dermed aldri kunne starte på et nullpunkt. Forforståelse tilegnes på bakgrunn av tidligere erfaringer og opplevelser (Fuglseth, 2006; Krogh et al., 2003). ”Horisont” er en metafor som kan hjelpe oss å forstå hvordan mennesker fortolker det de opplever. Menneskets horisont er det man ser fra der det står, samt det man forventer å skulle se. Vår horisont preges av det vi opplever i øyeblikket, samt det vi har opplevd tidligere som kan være relevant for nettopp denne erfaringen. Vår forståelseshorisont er alltid i endring og utvikling, og vi kan aldri fullt ut forstå eller ta stilling til hvordan vår egen horisont påvirker vår forståelse. I hermeneutisk sammenheng er det ikke et mål å kvitte seg med egen forforståelse, hvilket også ses på som umulig, men å gjøre seg bevisst på egen forforståelsen (Fuglseth, 2006; Jørgensen, 2009; Krogh et al., 2003).

I vitenskapelig sammenheng vil forskerens forforståelse prege den aktuelle studien. Dette betyr at data aldri vil stå alene eller være helt nøytrale. I vår fortolkning av datamaterialet vil vår forforståelse alltid være med oss. Forsker må derfor posisjonere seg og vise hvor en står i forhold til eget forskningsprosjekt. Bevissthet omkring egen forforståelse og subjektivitet vil gjøre forskeren mer sensitiv i sine fortolkninger (Fuglseth, 2006; Postholm, 2010). Jeg vil derfor i neste punkt dele egen forforståelse og den subjektivitet jeg bringer med meg inn i dette forskningsprosjektet. Dette bidrar til å styrke studiens tolkningsvaliditet som vil belyses nærmere senere. I tråd med fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon vil det i denne studien være subjektets opplevelser som ligger til grunnlag for forståelse og fortolkning. Hovedmålet med studien er å beskrive informantenes opplevelser og erfaringer, noe som innebærer at jeg som forsker fortolker og forsøker å finne mening i informantenes utsagn (Fuglseth, 2006). I dette forskningsprosjektet benyttes intervju som metode og de transkriberte intervjuene danner derfor hovedgrunnlaget for fortolkningen.

4.1.4 Min posisjon og forforståelse

Min forforståelse av prosjektets tematikk er resultat av mange faktorer, blant annet egne erfaringer og flere års studier. Gjennom erfaringer i arbeidslivet og praksis ved universitetet har jeg opplevd barn og unge med utfordrende atferd, samt mange ulike måter å møte elevene på. Jeg har også fått muligheten til å se hvordan ART kan brukes i forhold til elever med utfordrende atferd, og hadde derfor en antakelse om hvordan effekten av ART kan være.

Denne våren har jeg videreutviklet min forståelse og kompetanse innenfor ART ved å gjennomføre en kursrekke som gir ART-trener kompetanse. I tråd med hermeneutisk tenkning vet jeg at disse erfaringene vil være del av min forforståelse og horisont, og derfor vil prege min fortolkning av datamaterialet. Mine erfaringer blir dermed mine ”briller”. Som forsker skal man være kritisk til egen kompetanse og erfaringer. Dette innebærer bevissthet om at informantene kan forstå og oppleve tematikken annerledes enn det jeg gjør. Mine erfaringer vil antakelig, i større eller mindre grad, kunne avvike fra andres erfaringer og opplevelser. Jeg vil derfor forsøke å være bevisst hvordan egen forforståelse vil kunnen prege forskningsprosessen, samt være åpen for ny forståelse i møte med informantene.

4.2 Forskningsdesign og metode

4.2.1 Case

Betegnelsen case kommer det latinske begrepet kasus. I norsk sammenheng brukes både case og kasus, hvor begge begrepene henviser til ”det enkelte tilfellet” (Andersen, 2013; Skogen, 2006). Videre vil begrepet case benyttes. Et casestudiedesign benyttes ulikt med tanke på hvilken tilnærming man benytter seg av. I kvalitativ tilnærming har case en anekdotisk og berettende løs stil, mens innenfor kvantitativ tilnærming benyttes case ofte som et strengere eksperimentelt design (Kazdin, 2003). I denne studien vil casedesign brukes i forhold til en kvalitativ forskningstilnærming hvor informantenes fortelling om egne opplevelser står sentralt. Formålet med caseundersøkelsen er gjerne at forsker ønsker å studere en stor mengde rikholdig informasjon fra forskjellige kilder om få enheter (Creswell, 2013; Thagaard, 2013). Casestudien er en av de mest brukte forskningsdesignene innen kvalitativ forskning og har de siste tiårene blitt populær innenfor pedagogikk og spesialpedagogikk (Gall et al., 2007; Skogen, 2006). Hovedfokuset ligger på det individuelle. Det individuelle kan undersøkes på en rekke ulike måter, alt ettersom hva som egner seg best for den aktuelle studie. Innenfor studier av psykologi, helse og andre lignende praksiser brukes ofte casestudier til å beskrive hvordan subjektet opplever et fenomen, for eksempel en eller annen form for terapi, intervensjon eller program. Casestudier er gjerne retrospektive og studerer hvordan en tidligere situasjon har blitt påvirket og eventuelt endret (Kazdin, 2003). Slik vil også casestudien brukes i dette forskingsprosjektet, ved å fange informantenes opplevelse av ART-programmets betydning for håndtering av aggresjon.

Via casestudien får vi unik informasjon om erfaringer slik individet selv opplever det. Man har mulighet til å hente ut detaljer informasjon, og dermed fange en viktig kompleksitet hos subjektet (Kazdin, 2003). ”*A good case study brings a phenomenon to life for readers and helps them understand its meaning*” (Gall et al., 2007, s. 446). Casestudier kan altså gi det man kaller ”thick descriptions”, som er utdypende beskrivelser av et spesielt fenomen slik det oppleves av subjektet (Gall et al., 2007). Casestudien hevdes å passe godt til forskning hvor man ønsker utdypende og omfattende beskrivelser av sosiale fenomener slik de forekommer i den virkelige verden, og for å generere vitenskapelige hypoteser og teorier på bakgrunn av dette (Kazdin, 2003; Yin, 2014)

På grunn av casedesignets mange mulige bruksområder finnes det ulike typer casedesign. Man beskriver de ulike casedesignene via to dimensjoner; enkelt- eller multiplecase, og holistisk- eller embedded case. En holistisk singelcase henviser til en studie hvor én case eller ett tilfelle studeres inngående. I denne ene casen vil det være én holistisk analyseenhet (Skogen, 2006; Yin, 2014). I denne studien vil den holistiske singelcase benyttes, og dette refererer da til dette ene barnet som skal studeres. Dette ene barnet, denne enkelte analyseenheten, vil studeres ved hjelp av en rekke viktige personer i barnets liv: barnet selv, foresatte, lærer og assistent. Via informantene vil studien gi informasjon om hvordan ART oppleves å ha hatt betydning for barnets endring i håndtering av aggresjon.

4.2.2 Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ forskningstilnærming preges av et mangfold ulike datainnsamlingsmetoder, som blant annet intervju, observasjon og tekstanalyse, med tilhørende ulike analytiske tilnærminger. Tilnærmingen kjennetegnes ved å gå i dybden og søke betydning. En av kvalitativ forsknings viktigste målsetninger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og tilnærmingen egner seg godt til å studere personlige og sensitive temaer (Thagaard, 2013). Tilnærmingen er også godt egnet i studier hvor man ønsker å få frem informantenes meninger, motiver og opplevelser omkring et fenomen. Dalen (2011) trekker frem begrepene ”livsverden” og ”opplevelsesverden” som sentrale i kvalitativ forskning. Det er menneskers livsverden, samt deres opplevelse av denne man forsøker å gripe. I tillegg til å beskrive forholdene mennesker lever under, ønsker man også å forstå hvordan de selv opplever forholdene. Det er subjektets egne opplevelser slik de selv beskriver dem som står sentralt, noe som gir oss en spesiell type innsikt i fenomenet som studeres.

4.2.3 Semistrukturert intervju

Intervju som datainnsamlingsmetode har som formål å gi forskeren fyldige beskrivelser om hvordan mennesker opplever og erfarer et fenomen. Det kvalitative intervjuet er godt egnet for at forskeren skal kunne forstå og få innsikt i hvordan mennesker erfarer, reflekterer, tenker og føler omkring de situasjonene de er en del av, og dermed forstå verden fra informantenes side (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

Forskningsintervjuer kan ha ulike strukturer og former. Intervjuformen må ta utgangspunkt i forskningsprosjektets tema, problemstilling og deltakere (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). I denne studien vil semistrukturert intervju benyttes for å innhente data. Semistrukturert intervju befinner seg et sted mellom en åpen og fleksibel samtale og et lukket spørreskjema. Forskeren forholder seg til fastlagte temaer som er relevante for forskningsprosjektet og fokuserer samtalen omkring disse temaene. Det vil ofte foreligge en rekke allerede utformede spørsmål i en forhåndsbestemt intervjuguide som dekker de mest sentrale temaene og spørsmålene med tanke på problemstillingen. Det gis mulighet for å gå dypere inn i temaer og uttalelser etter hvert som intervjuet tar form, samtidig som det gis rom for omformulering, presisering og kontrollspørsmål (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). I tillegg til at intervjuer kan ha ulike strukturer og former, kan også intervjuer foregå på mange ulike måter. I dette forskningsprosjektet vil både individuelle intervjuer og gruppeintervju gjennomføres.

4.2.4 Gruppeintervju

Lærer og assistent er i dette forskningsprosjektet intervjuet sammen i et gruppeintervju. Brandth (1996, s. 145) definerer gruppeintervju på denne måten: *”Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder eller ordstyrer”*. Gruppeintervju omtales som en deltakerstyrt metode med en rekke fordeler. Metoden kalles deltakerstyrt med tanke på at relasjonen mellom informantene og intervjuer er mindre asymmetrisk enn i tradisjonelle enkeltintervjuer. Ved at informantene er i flertall over forskeren vil den naturlige hierarkiske relasjonen minske. Informantene gis i større grad rom til å definere diskusjonen og samtalen på bakgrunn av seg selv, samt gis makt ved at de kan stille spørsmål til hverandre, kommentere og utdype i så retning de selv ønsker. Informantenes språk vil også i større grad dominere (Brandth, 1996).

Det finnes også andre fordeler ved gruppeintervju. En av fordelene er at man i slike intervjuer i større grad legger til rette for diskusjon ved at informantene kan utdype og kommentere hverandres utsagn og svar (Thagaard, 2013). Informantene hjelper hverandre å huske og tolke sine erfaringer, de stimulerer hverandres tanker og idéer. Dette kalles synergieffekten og henviser til den spontane samhandlingen som skapes mellom informantene i intervjusituasjonene som gir grunnlag for en spesiell type innsikt (Brandth, 1996). Gruppeintervjuer gir informantene mulighet til å poengtere både enigheter og uenigheter. Dette er i utgangspunktet en fordel, men kan også være en ulempe i det tilfellet at avvikende synspunkter innad i gruppen ikke fremmes på bakgrunn av andre dominerende synspunkter (Brandth, 1996; Thagaard, 2013). Gruppeintervjuer er også svært effektivt, både ved gjennomføring og i transkripsjonsprosessen. En av de aller viktigste fordelene med gruppeintervju er hvordan deltakerne kan validere hverandres utsagn og dermed styrke studiens validitet. Ved at deltakerne reflekterer omkring samme tema og situasjon, gjør de hverandre mer realistiske og sanne i sine utsagn (Brandth, 1996).

4.2.5 Intervju med barn

I denne studien er et barn intervjuet. Intervju med barn kan være utfordrende og krever god kjennskap til barns væremåte og kommunikasjon (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Blant utfordringene er viktigheten av å stille spørsmål tilpasset barnets alder og funksjonsnivå, utførelse av intervjuene i naturlige miljøer barnet ferdes til daglig, samt utfordringen omkring ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette forskningsprosjektet er det utarbeidet en egen intervjuguide tilpasset barnet (vedlegg 4). Her er språk, begreper, spørsmålsformulering og tematikk tilpasset. Til tross for utfordringene som finnes vil godt planlagte og gjennomførte intervjuer med barn gi innsikt i deres opplevelser og oppfatning av fenomener som angår dem (Kvale & Brinkmann, 2009). Dalen (2011) hevder at mange barn uttrykker at de liker å bli intervjuet. Det å forholde seg formelt til barnet kan gi barnet opplevelsen av å bli tatt på alvor. Barnet fikk blant annet lov til å velge det fiktive navnet som brukes i oppgaven. Ethiske overveielser knyttet til barns deltakelse i forskningsstudier diskuteres senere i dette kapittelet.

4.3 Utvalg

Forskningsprosjektets utvalg handler om å definere hvem forskeren innhenter informasjon fra. Kvalitative studier har ofte det som omtales som strategisk utvalg, meningsfullt- eller

formålstjenlig utvalg (Befring, 2007; Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Det som kjennetegner strategiske utvalg er at informantene som velges har egenskaper som er strategiske i forhold til forskningsprosjektet, og vil dermed være ”informasjonsrike” i slik forstand at de gir forsker informasjon som bidrar til å svare på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013; Vedeler, 2000). Utvalget er begrenset med tanke på masteroppgavens rammer, samt hva man har mulighet til å gjennomføre en dyptgående analyse av på relativ kort tid. Med utgangspunkt i at case er valgt som design, samt oppgavens begrensning i tid og omfang, vil utvalget bestå av fire informanter; barnet, barnets mor, lærer og assistent. Strategiske utvalg baserer seg på utvalg i forhold til kriterier eller egenskaper ved informantene (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Kriteriet for utvalget i dette forskningsprosjektet lyder som følger:

- Barnets alder skal være mellom 8-17 år.
- Barnet skal ha deltatt i ART-programmet det siste året.
- Foresatte og barn skal være fra samme familie.
- Læreren og assistent skal ha kjennskap til barnet før og etter ART-kurset.
- Lærer og assistent skal være ART-trenere og ha gjennomført ART med barnet.

4.3.1 Fremgangsmåte i valg av informanter

Rekruttering av aktuelle informanter foregikk gjennom kontakt med tidligere praksissted. Stedet forblir anonymt for å beskytte mine informanter. Praksisstedet fungerte i dette tilfellet både som ”sponsør” og ”portvakt”. Sponsør er et begrep som omhandler viktige personer med eksisterende nettverk innenfor forskningsprosjektets hovedtemaer. Begrepet portvakt er en aktør med kontroll over atkomstlinjer til eventuelt aktuelle informanter (Dalen, 2011). Praksisstedet har kompetanse og erfaring med ART-programmet, samt kjennskap til elever, lærere og foreldre med denne erfaringen. De gav tips om hvem som kunne være aktuelle for studien, samt hjelp til å komme i kontakt med informantene.

4.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju

4.4.1 Intervjuguide

En intervjuguide er et viktig verktøy når man skal gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Intervjuguidens oppgave er å lede forsker gjennom intervjuet på en strukturert og ryddig måte. Samtidig gjør utviklingen av en slik guide forskeren mentalt og faglig forberedt.

Intervjuguiden inneholder temaer og spørsmål som skal dekke de sentrale områdene i studiens problemstilling (Dalen, 2011; Dalland, 2012). Intervjuguidene (vedlegg 1-3) starter med en brifing (Kvale & Brinkmann, 2009). Brifingen inneholder en presentasjon av forsker, studien og gjentakelse av informasjon om anonymisering, informantens rettigheter og bruk av opptaksutstyr. Videre deles intervjuguiden inn i tre hoveddeler: i forkant, under gjennomføringen og i etterkant av ART-treningen. Intervjuguidene tar utgangspunkt i ”traktprinsippet”. Det sentrale i traktprinsippet er å starte og avslutte med generelle spørsmål som får informanten til å føle seg avslappet og vel. Spørsmålene som fokuserer på sentrale og kanskje sensitive temaer skal komme midt i intervjuet (Dalen, 2011). Intervjuet avsluttes med debriefing, et spørsmål om informanten har noe mer de ønsker å si eller legge til.

I kvalitative studier hvor man ønsker å fange informantenes opplevelser og erfaringer omkring et fenomen er det avgjørende å stille spørsmål som gir grunnlag for ”tykke beskrivelser”. For at informantene skal fortelle fritt og åpent om sine opplevelser med egne ord er spørsmål hvor man ber informantene beskrive eller fortelle mye brukt i intervjuguiden. Spørsmålene bør være korte og enkle, uakademiske og tilpasset intervjuobjekt og situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette etterstrebes både under utarbeidelse av intervjuguiden og gjennom intervjusituasjonen. På grunn av forskningsprosjektets tre ulike intervjuer er det utarbeidet ulike intervjuguider tilpasset informantene.

4.4.2 Pilotintervju

I forkant av intervjuene ble et pilotintervju gjennomført. Pilotintervju er hensiktsmessig for å få erfaring som intervjuer, erfare intervjuguiden, samt få kjennskap til det tekniske utstyret som skal benyttes. Dette gir også informasjon om i hvilken grad spørsmålene dekker det de har til hensikt å dekke, samt avdekke eventuelle kommunikative problemer og misforståelser. I etterkant av pilotintervjuet kan det være nødvendig å gjøre endringer i intervjuguiden (Dalen, 2011; Gall et al., 2007). Et pilotintervju ble utført med en utdannet ART-trener. Av etiske og moralske grunner ble det ikke utført pilotintervju av elev og foresatte. Det å intervju mennesker om en sensitiv og personlig livssituasjon for egen erfarings skyld ble derfor ikke gjort. Intervjuguiden til foresatt og elev ble imidlertid tilpasset og diskutert med piloten som har erfaring med ART, den aktuelle elevgruppen og samarbeid med foreldre. Pilotintervjuet, samt transkripsjon av dette gav meg verdifull innsikt i hvilke spørsmål som kunne bestå, samt hvilke endringer som kunne gjøre resultatet bedre.

4.4.3 Lydopptak

Intervjusamtalene ble tatt opp på lydbåndopptaker. Dette anbefales blant annet for at forskeren skal kunne konsentrere seg om intervjuet i sin helhet. Å måtte nedtegne alle uttalelser vil kunne virke distraherende og ødelegge flyten i intervjusituasjonen. En annen fordel med lydbåndopptak er muligheten for å ta vare på informantenes uttalelser slik at forsker har mulighet til å gå tilbake og lytte til informasjon i etterkant. Intervjuers hukommelse har sine begrensninger og sentrale aspekter kan gå tapt (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Lydopptaket gir også informasjon om ordbruk, tonefall, pust og pauser, noe som kan være vanskelig å legge merke til i selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Forsker bør være fortrolig med bruken av opptaksutstyret for at intervjusituasjonen ikke skal bli negativt preget av dette. Notater underveis i intervjuet anbefales som supplement til lydopptak. Slike feltnotater og analytiske notater vil hjelpe forsker i analyseprosessen (Dalen, 2011; Wolcott, 1994). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at transkripsjon som gjengivelse av tale er svekket og dekontekstualisert. Det anbefales derfor å fange stemning og kontekst ved å notere ikke-verbal atferd og stemningen forsker opplever underveis i intervjuet.

4.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på skolen etter informantens ønske. Intervjuet med mor varte i 45 minutter. Hun var engasjert og svarte utfyllende på spørsmålene som ble stilt. Intervjuet med lærer og assistent ble gjennomført med en tidsramme på to timer. De var svært engasjerte, svarte utfyllende og diskuterte godt seg i mellom. De utfylte hverandre og drev sammen samtalen videre. Intervjuene opplevdes som vellykket og behagelig med fin flyt. Informantene gav uttrykk for at de opplevde temaene som interessante.

Det var i utgangspunktet planlagt ett intervju med eleven, heretter kalt Mikael. Det første intervjuet ble gjennomført på Mikael's skole, da uten å ha møtt han tidligere. I starten av intervjuet opplevde jeg god kontakt og spørsmålene av lite privat karakter ble godt besvart. Da jeg stilte spørsmål angående sinne og aggresjon ble eleven imidlertid mer privat og lukket, og svarene ble kortere og vage. Jeg bestemte meg dermed etter om lag 15 minutter å avslutte intervjuet av etiske grunner. Jeg ønsket ikke presse ut svar da jeg opplevde at Mikael virket skeptisk til intervjusituasjonen. Etter å ha konferert med kontaktpersoner, rektor og lærer, valgte jeg å tilbringe mer tid med Mikael i klasserommet på et senere tidspunkt for å

skape en relasjon før eventuelt nytt intervju. Uken etter var jeg tilbake ved skolen. Etter å ha vært med klassen i overkant av én time gikk vi tilfeldigvis forbi noen ART-plakater. Jeg spurte Mikael om han kjente plakatene og Mikael fortalte hvilke de hadde bruk i ART. Mikael fortalte voksne og medelever om ART-oppgaven og spurte videre læreren om ikke jeg og han kunne gå å snakke mer om dette, slik at jeg kunne bruke det i oppgaven. Dette var greit for lærer og vi tok med oss plakatene, slo på diktafonen og pratet i vei. Slik ble intervju nummer to til. Jeg fikk utfyllende informasjon om hans opplevelse av deltakelse og hva han hadde lært i ART. Imidlertid var spørsmål om sinne og aggresjon fortsatt vanskelig å besvare. Jeg valgte derfor å la spørsmålene være ubesvart. Samtalen hadde generelt god flyt og varte i 15 minutter uten forstyrrelser. Jeg opplever at relasjonen skapt via våre to møter, samt det å benytte ART-plakater som visuell støtte, gav et godt grunnlag for intervjusamtale nummer to.

4.4.5 Intervjurollen

Et forskningsintervju er ikke er en vanlig samtale. Øvelse, mestring og selvtillit er avgjørende for å bli en dyktig intervjuer (Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Gjennom pilotintervjuet fikk jeg erfaring med intervjusituasjonen. Gjennom refleksjon omkring denne opplevelsen, samt gjennomgang av litteratur på området har jeg forsøkt å forberede meg best mulig på intervjusituasjonene. Forskerens overordnede mål i intervjusituasjonen er å skape en behagelig og avslappet atmosfære som skaper tillit mellom deltakerne (Thagaard, 2013). Jeg var derfor bevisst på å åpne samtalen med løs og ledig prat som ikke direkte handlet om tematikken for intervjuene, for videre å starte intervjuet med generelle og lite sensitive spørsmål. I et semistrukturert intervju er det forsker som styrer samtalen, definerer temaene og stiller spørsmål. Det er den strukturerte delen av intervjuet som er avgjørende for at samtalen skal kunne brukes til å besvare problemstillingen. Da intervjuformen er semistrukturert initierer dette også en viss grad av rom for informantenes frie fortellinger og egen refleksjon. Når informanten forteller fritt er det forskerens rolle å lytte, samt følge opp interessante utsagn (Thagaard, 2013). Jeg forsøkte å være påpasselig med å følge informantenes fortellinger. Jeg forsøkte til enhver tid å fange hva informanten opplevde som sentralt, samtidig som jeg stilte oppfølgingsspørsmål og fortolkende spørsmål, og ba om illustrerende eksempler.

Sentralt i intervjurollen er å lytte til og vise interesse for informantenes fortellinger gjennom verbal og non-verbal kommunikasjon, spesielt i kvalitativ forskning hvor fyldige beskrivelser

ønskes som grunnlag for datamaterialet (Dalen, 2011). Kommentarer som bidrar til å vise interesse ovenfor informantens fortellinger og initiere ønske om ytterligere utdypes av det informantene beretter kalles aktiv lytting og er nyttig for å anerkjenne informanten (Thagaard, 2013). Jeg forsøkte å vise engasjement for informantenes fortellinger ved å nikke, gi små verbale tilbakemeldinger, samt holde en behagelig blikkontakt under intervjuet. Det ble gitt god tid til samtlige intervjuer. Å sette av nok tid er også avgjørende for et godt gjennomført intervju. God tid gir rom for pauser slik at informantene kan reflektere over spørsmålene, samtidig som det gir forskeren mulighet til å lytte. Dette bidrar også til å anerkjenne informantens deltakelse (Dalen, 2011).

4.5 Analyse og bearbeiding av data

Analyse i kvalitativ forskningstilnærming basert på fenomenologi og hermeneutikk er ingen lineær og avgrenset prosess, men heller det man kan kalle gjentatte og dynamisk prosesser. Analysen av data starter allerede ved oppstart av intervjuet og kan ikke sies avsluttet før rapporten er ferdigstilt (Postholm, 2010). Prosessen innebærer å forberede, organisere, redusere, og klargjøre datamaterialet, samt tolke og diskutere funnene (Creswell, 2013). Hvordan data analyseres henger nøye sammen med formålet med studien og hva som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Man deler gjerne analysen inn i deskriptiv og teoretisk analyse. Den deskriptive analysen klargjør og strukturerer forskningsarbeidet, mens teoretisk analyse innebærer å ta i bruk teori for å kontekstualisere fortolkningene (Postholm, 2010). Den deskriptive analysen i form av transkribering, koding og kategorisering vil først belyses. Videre vil den teoretiske analysen presenteres.

4.5.1 Transkripsjon og feltnotater

Datamaterialet i dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i informantenes utsagn, i tråd med hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. For at informantenes fortellinger skal kunne gjøres tilgjengelig for analyse er det avgjørende å transkribere intervjusamtalene.

Transkripsjon er transformasjonen fra muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Transkripsjonen ble utført av forskeren selv umiddelbart etter intervjuene fant sted da tanker, følelser og stemning enda var friskt i minne. Imidlertid kan oversettelse fra tale til skrift by på utfordringer. Det transkriberte intervjuer oppleves ofte annerledes når den løsrives fra konteksten, og åpner for fortolkning av et bredere publikum. Teksten vil da stå uten den non-verbale kommunikasjonen som oppstår i det sosiale samspillet mellom forsker

og informant (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg opplevde feltnotatene som nyttig for å huske situasjonen, konteksten og stemningen i intervjuene. Sammen med feltnotatene utgjør transkripsjonene grunnlaget for analysen. Analysen av datamaterialet hevdes å allerede være i gang under transkriberingen. Her gjenopplevs intervjuet og forsker får mulighet til å bli bedre kjent med datamaterialet før den formelle analyseprosessen er i gang. Allerede her fortolker forsker, og tankene for videre analyse bør derfor noteres ned (Dalland, 2012).

4.5.2 Koding og kategorisering

Sentralt i analyse av data innen den hermeneutisk-fenomenologiske tilnærmingen er å dele datamaterialet opp i biter og elementer ved hjelp av analytiske verktøy som koding og kategorisering. Koding innebærer at nøkkelord knyttes til sentrale tekstavsnitt eller utsagn. Koder er korte og er med på å definere det som beskrives av informanten (Creswell, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). I datanalysen ble i hovedsak begrepsstyrt koding benyttet. Begrepsstyrt koding tar utgangspunkt i koder forsker har utviklet med bakgrunn i litteratur i forkant av analysen. Det ble også benyttet noe datastyrt koding, hvor kodene utvikles underveis i analysen. Kodene plasseres videre i kategorier. Kategorisering innebærer å tematisere ved å systematisk tolke og finne mening i uttalelser. I tråd med fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming forkortes informantenes uttalelser og meningen formuleres med få ord (Creswell, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kalles fenomenologiskbasert meningsfortetning og er en vanlig metode innenfor kvalitativ tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2009). Her vil informantenes beskrivelser gå fra å være det å være ”experience near”, hvor sitatene står alene, til ”experience distant”, hvor forskers fortolkninger innlemmes med uttalelsene. Uttalelser med fortolkning kalles også ”thick descriptions” (Dalen, 2011). Disse kategoriene omtales gjerne som ”clusters of meaning” som henviser til klynger av informasjon man har tolket i samme betydning (Creswell, 2013). Kategorisering bidrar til å redusere og strukturere datamengden, samt danner videre grunnlag for å kontekstualisere og diskutere datamaterialet. Kategoriene kan utvikles på forhånd eller underveis i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.5.3 Teoretisk analyse og innfallsvinkel

Neste trinn i analyseprosessen er en refleksjon omkring hvilke teoretiske innfallsvinkler som kan være naturlig å trekke inn. De naturlige og sentrale gruppene av meningsenheter vil utsettes for mer omfattende fortolkning og teoretisk analyse. Her vil funnene i datamaterialet

kontekstualiseres, samt relateres til relevant teori (Dalen, 2011; Wolcott, 1994). På samme måte som forskers forforståelse, vil teorier forsker har tilegnet seg fungere som briller når den teoretiske analysen finner sted (Postholm, 2010). Resonnementene i analysen vil ta utgangspunkt i en abduktiv tilnærming. Abduktiv tilnærming er en vekselvirkning og en kombinasjon mellom induksjon og deduksjon. En abduktiv tilnærming vil si at forskerens resonnementer tar utgangspunkt i empiri og enkelttilfeller, men også suppleres med mer overordnede teoretiske forestillinger og begreper (Dalen, 2011). Dette betyr at essensen av de opplevelsene omkring ART-programmets betydning for håndtering av aggresjon vil ses opp mot sentrale teorier og begreper i litteraturen, samtidig som teorien danner utgangspunkt for hvilke data som samles inn. I tråd med en fenomenologisk-hermeneutisk tankegang vil mine funn først presenteres alene i et eget kapittel. Kategorier med tilhørende sitater får tale for seg selv. Det er først i kapittelet etter at mine funn vil drøftes i lys av teori. Disse presenteres separat for at leser skal kunne gjøre seg egne tanker og meninger uten at min tolkning påvirker i større grad.

4.6 Kvalitetsvurdering

Kvalitet i forskning bedømmes på bakgrunn av beskrivelser av forskningsprosessen i sin helhet, og da ofte med bakgrunn i begrepene validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). Begrepene validitet og reliabilitet har noe ulik betydning ettersom hvilken forskningstilnærming de benyttes innenfor (Gall et al., 2007). I denne sammenheng vil begrepene validitet og reliabilitet ses i forhold til kvalitativ forskningstilnærming. Også innenfor de ulike kvalitative tilnærmingene vil det være forskjeller (Postholm, 2010).

Kvalitetsvurderinger gjøres med utgangspunkt i valgt vitenskapelig og metodisk tilnærming.

4.6.1 Validitet

Validitet er knyttet til spørsmålet om forskningens gyldighet (Kleven, 2002; Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at validitet i samfunnsvitenskapene omhandler metodens egnethet for å måle det studien i utgangspunktet forsøker å måle. Forskning vil alltid inneholde svakheter. Det er derfor viktig å arbeide mot å redusere validitetstruslene og øke kvaliteten på forskningen (Kleven, 2002). Å bedømme kvaliteten i en studie kan gjøres på ulike måter. Mens Maxwell (1992) benytter seg av fem kategorier, lister Wolcott (1994) opp ni punkter som avgjørende for kvalitet i kvalitativ forskning. Til tross for at ulike forfattere kategoriserer validitet ulikt, oppleves deres syn på hva som er sentralt som overlappende.

Kvaliteten i denne studien vil drøftes med utgangspunkt i Maxwells (1992) fire av fem kategorier for validitet; deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliseringsvaliditet. Den femte kategorien, evalueringsvaliditet, vil ikke diskuteres på bakgrunn av liten relevans. Maxwells kategorisering benyttes fordi den oppleves som oversiktlig og ryddig, samt at kategoriseringen innehar sentrale aspekter fra annen litteratur.

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet handler om nøyaktighet i innsamling, gjengivelse og fremstilling av data. Datamaterialets nøyaktighet ligger til grunn for analyse og tolkning, og deskriptiv validitet er derfor sentralt for studiens kvalitet (Maxwell, 1992). I denne studien vil datamaterialet være basert på informantenes utsagn. Den deskriptive validiteten vil i dette tilfellet omhandle hvorvidt informantene taler sant, samt i hvilke grad man har hørt, husket og transkribert disse utsagnene på en nøyaktig måte. Deskriptiv validitet er ikke bare avgjørende i seg selv, men er også avgjørende for de validitetskriterier som diskuteres videre (Maxwell, 1992).

Et viktig utgangspunktet for god deskriptiv validitet i studier med fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming er om informantenes utsagn stemmer overens med hva de faktisk opplever og har erfart, og at de ikke tilpasser sine historier ut fra hva de forventer at forsker ønsker å høre eller ut fra studiens problemstilling. Den deskriptive validiteten kan antas å styrkes ved å innhente data om samme fenomen fra ulike innfallsvinkel, som i dette tilfellet hvor en case undersøkes ved å innhente informasjon fra tre forskjellige synsvinkler. Også anonymitet virker å være en avgjørende faktor for i hvilken grad deltakerne gjengir opplevelser slik de faktisk opplever dem (Corbin & Strauss, 2008; Creswell, 2013).

Lydbåndopptak er benyttet under intervjuene for å bedre sikre nøyaktig gjengivelse av informantenes utsagn, og dermed også den deskriptive validiteten i intervjuundersøkelser. Lydbåndopptak benyttes for å ta vare på, samt for å bedre kunne analysere datamaterialet i dette forskningsprosjektet (Wolcott, 1994). Sammen med lydbåndopptak ble feltnotater skrevet underveis og rett i etterkant av intervjuene, dette for å fange kroppsspråk og andre meningsgivende uttrykk som ikke fremkommer på lydbåndopptaket (Wolcott, 1994). Også nøyaktighet i transkripsjon påvirker studiets deskriptive validitet (Maxwell, 1992).

Intervjuene ble transkribert av forskeren selv umiddelbart etter gjennomføring. Intervjuene er ordrett gjengitt. Alt som ble sagt ble transkribert, også påbegynte setninger og ord, samt pausene som oppsto. Lydfilene ble nøye lyttet til flere ganger. Transkripsjonene ble videre

bearbeidet og sitatene ble gitt en mer skiftelig form. Dette gjøres for at kapittelet skal bli bedre leselig og essensen av sitatene gjøres mer tilgjengelig. Det synes å være slik at muntlig og akademisk språk dessverre går dårlig sammen. Dalland (2012) og Wolcott (1994) problematiserer denne bearbeidingen og poengterer viktigheten av at forsker har et kritisk blikk på egen redigering for å sikre at sentrale meningsaspekter ikke endres eller går tapt. Forsker skal være spesielt klar over egen forforståelse i fortolkning, for å ikke endre sitatenes meningsinnhold når tekst bearbeides. Jeg har i denne prosessen forsøkt å være svært påpasselig med at mine fortolkninger ikke redigeres inn i informantenes sitater og dermed ikke påvirker forskningens validitet.

Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet dreier seg om hvordan forsker tolker datamaterialet. Tolknings- og fortolkningsvaliditet er begreper som benyttes om hverandre. God fortolkningsvaliditet handler om å tolke informantenes utsagn på bakgrunn av deres egne meninger, ståsted og perspektiver (Maxwell, 1992). Som omtalt tidligere er hermeneutisk tradisjon opptatt av hvordan forskerens forforståelse kan prege fortolkningen av datamaterialet. Fortolkningskvalitet vil være avhengig av forskerens forhold til egen forforståelse og subjektivitet. Forsker kan bidra til å validere tolkningen ved å posisjonere seg, samt gjøre seg selv og leser bevisst på egen forforståelse ved å presentere sin subjektive, individuelle teori, som blant annet innebærer å beskrive ens erfaringer og opplevelser omkring tematikken i studien. Dette synliggjør perspektiver og gir innblikk i bakgrunn for valg som er gjort underveis i forskningsprosessen (Postholm, 2010; Wolcott, 1994). Min forforståelse og posisjon er redegjort for tidligere i kapittelet. Som omtalt tidligere vil mine funn først presenteres alene i et eget kapittel, for så videre drøftes i lys av teori i kapittelet etter. De analytiske kapitlene i oppgaven vil dermed deles i en deskriptiv og en fortolkende del. Wolcott (1994) argumenterer for viktigheten av at forsker gjør primærdata tilgjengelig for leserne uten egne fortolkninger. Disse presenteres separat for å tydeliggjøre hva som er beskrivelse fra informantene og hva som er forskerens fortolkning, samt for at leser skal kunne gjøre seg egne tanker og meninger uten at min tolkning påvirker i større grad. Dette vil også bidra til å øke oppgavens fortolkningsvaliditet.

I kvalitative forskningsundersøkelser forsøker forsker å finne indre sammenhenger og bakenforliggende meningsinnhold gjennom tolkning av informantenes utsagn (Dalen, 2011). En forutsetning for tolkning i kvalitative intervjuundersøkelser, og dermed også

tolkningsvaliditet, er at utsagnene som ligger til grunn for analyse og tolkning er valide og fylldige. Svarene fra intervjuundersøkelser vil avhenge av spørsmålene som stilles. Det er derfor avgjørende at de semistrukturerte intervju spørsmålene gir rom for fortellinger med en viss grad av fylde (Dalen, 2011). Spørsmålene i intervjuguiden er utformet slik at informantene kan fortelle fritt og utdypende, nettopp for at svarene skal gi et godt grunnlag for tolkning, samt bidra til god tolkningsvaliditet. Et annet sentralt aspekt ved tolkningsvaliditet omhandler å forstå informantene på rett måte (Maxwell, 1992). En valideringsstrategi kan være å benytte seg av oppklarende spørsmål for å forhindre usikkerhet og mulige misforståelser underveis i intervjuet (Dalen, 2011). En annen valideringsstrategi er å ta sitatene tilbake til informantene. Dette omtales gjerne som ”member checking” og er en av de viktigste strategiene for å skape troverdig forskning (Creswell, 2013; Postholm, 2010; Wolcott, 1994). Dette er i denne studien gjennomført ved at informantene har fått mulighet til å lese sitatene og dermed også fått mulighet til å korrigere eventuelle feil og misforståelser. På grunn av fare for å forvirre og skape usikkerhet er dette imidlertid ikke gjort med elevens sitater, grunnet hans lave alder og medfølgende begrenset metakognitiv refleksjonsevne (Tetzchner, 2012).

Teoretisk validitet

Teoretisk validitet dreier seg om begrepene, modellene og mønstrene forsker velger å benytte for å forklare et fenomen, samt hvor relevante disse er i forhold til den aktuelle studien (Dalen, 2011). Maxwell (1992) omtaler denne kategorien som mer abstrakt enn de foregående, samt poengterer kategoriens fokus på å forklare sammenhenger mellom litteratur og funn på et teoretisk og abstrakt plan. For å styrke studiens teoretiske validitet har jeg i kapittel 2 og 3 presentert sentrale teorier og operasjonalisert sentrale begreper som benyttes for å gi mening til informantenes utsagn. Litteraturen som belyses kan i stor grad ses i sammenheng med funnene som er gjort i forskningsprosjektet.

Generaliseringsvaliditet

Generalisering refererer til om funnene gjort i undersøkelsen kan være gjeldende for andre personer, situasjoner og tidspunkt enn for deltakerne i studien (Maxwell, 1992). I kvalitative undersøkelser som denne er utvalget ofte lite og valgt med tanke på hvem som kan belyse problemstillingen på best mulig måte. Formålet med slike studier er gjerne å si noe om personers opplevelser og erfaringer omkring et fenomen, heller en å finne gjennomsnittssvar som kan generaliseres til hele populasjonen (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Ifølge Andenæs

(2000) er det personen som mottar forskningsresultatene som avgjør hvor anvendelig disse er i forhold til andre situasjoner. Ifølge henne kan forskeren styrke generaliseringsvaliditeten ved å gi leseren tilstrekkelig og relevant informasjon gjennom tykke beskrivelser som både beskriver og fortolker fenomenene som presenteres. De tykke og fyldige beskrivelsene i denne studien vil derfor kunne bidra til ny kunnskap omkring muligheter for å håndtere aggresjon gjennom blant annet ART-programmet.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet er knyttet til spørsmålet om forskningen er gjennomført på en pålitelig og troverdig måte. Reliabilitet handler også om hvorvidt samme resultat kan reproduseres på et senere tidspunkt av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). I denne intervjuundersøkelse kan informasjonen være vanskelig å etterprøve av andre på grunn av at omstendigheter og personer endrer seg med tid. Dalen (2011) hevder reliabilitet i kvalitativ forskning kan sikres ved at forskningsprosjektets ulike deler fremstilles på en nøyaktig og transparent måte, slik at andre i ettertid kan tenke seg til den aktuelle studiens gjennomføring. Det er forsøkt å sikre reliabilitet ved å beskrive hele forskningsprosessen omstendelig.

4.7 Forskningsetiske hensyn

I planlegging og gjennomføring av et forskningsprosjekt vil det være både generelle og mer spesifikke etiske utfordringer forsker må ta stilling til med utgangspunkt i egen studie. Generelt skal alle forskere vise redelighet og nøyaktighet i alle faser av forskningsprosessen ved å etterleve og fremme normer for vitenskapelig aktivitet. Dette innebærer god henvisningsskikk, unngåelse av plagiat, åpenhet, objektivitet, saklighet og et kritisk blikk på eget arbeid (NESH, 2006). Samtidig skal jeg som forsker ta spesielt hensyn til etiske utfordringer knyttet til den kvalitative forskningstilnærmingen. Kvalitativ forskning er forbundet med forskning hvor mennesker deltar som informanter og hvor det vil være nær kontakt mellom disse menneskene og forskeren (Thagaard, 2013). Dette betyr at jeg som forsker gjør mitt ytterste for å respektere og beskytte mine informanter gjennom hele forskningsprosessen.

Alle forskningsprosjekter hvor personopplysninger direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner skal meldes skriftlig til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) minst 30 dager før datainnsamlingen skal starte og/eller informantene skal kontaktes (Dalen,

2011; NESH, 2006). Dette prosjektet ble meldt til NSD i desember og godkjenningen ble mottatt i januar (vedlegg 7). En annen hovedregel i forskning med mennesker som deltakere er at prosjektet ikke skal settes i gang før informantene har gitt sitt informerte og frie samtykke (NESH, 2006). Informantene har også krav på informasjon de trenger for å utvikle en forståelse av forskningsprosjektet, hensikten med og følgene av forskningen. Forsker skal legge til rette for at informasjonen er tilgjengelig og forståelig for alle informantene. Dette innebærer også å informere om fordeler og ulemper som kan forekomme ved deltakelse i studiet (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Informantene har til en hver tid mulighet til å avbryte sin deltakelse uten at dette skal by på negative konsekvenser (NESH, 2006).

Forsker har også ansvar for at all informasjon man mottar fra informantene skal behandles fortrolig og konfidensielt. Anonymisering er en del av dette. Navn, fødselsnummer og andre persontydelige tegn skal ikke kunne spores tilbake til informantene (Kvale & Brinkmann, 2009; NESH, 2006). I denne studien vil det være en mulighet for at full anonymisering ikke kan oppnås på grunn av små miljøer. Det vil alltid være en mulighet for at noen nærstående kan gjenkjenne informantene gjennom indirekte opplysninger. Dette tydeliggjøres for informantene. NESH (2006) stiller krav til lagring og oppbevaring av datamaterialet. Datamaterialet skal ikke kunne spores tilbake til informantene. Informasjon som navn, skole, arbeidstittel og emailadresse mottatt gjennom kontaktetablering har til enhver tid blitt oppbevart separat fra datamaterialet. Materialet har blitt beskyttet av brukernavn og passord til enhver tid. I verken intervjuene eller i transkripsjonen blir informantenes navn, skole eller arbeidssted nevnt, dette for å vanskeliggjøre at datamaterialet kan spores tilbake til deltakerne. Det påpekes også at opplysningene ikke skal lagres lenger enn nødvendig (NESH, 2006). Ved prosjektets slutt vil datamaterialet bli slettet og makulert.

Også i selve intervjusituasjon finnes sentrale etiske og moralske utfordring. Etikk i intervjusituasjonen er spesielt knyttet til å undersøke menneskers private sfære og legge det ut i offentligheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Et sentralt etisk dilemma i dette prosjektet er balansegangen mellom nærhet og distanse til informantene. Denne utfordringen virker å være sentral i spesialpedagogisk forskning hvor mennesker forteller om utfordrende livssituasjoner, noe som kan oppleves som vanskelig både for informant og forsker (Dalen, 2011). En annen utfordring omhandler intervjuspørsmålenes personlige og nærgående karakter. Spørsmålene som stilles skal være av respekt for informantene. De skal ikke utsette informantene for en uheldig og kritisk vurdering (Thagaard, 2013). Forsker skal også være

bevisst på den asymmetriske maktrelasjonen som kan oppstå mellom en selv og informantene. En slik maktrelasjon kan påvirke forskningen fra kontakten etableres til ferdig rapport foreligger. Forsker skal derfor etterstrebe en åpen og fri dialog med informantene gjennom hele prosessen, samt i størst mulig grad respektere og beskytte informantene i forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.7.1 Barn som informanter og sårbare grupper

I denne studie vil barn delta som informanter. NESH (2006) viser til viktigheten av å utvikle kunnskap om barn og unge, til tross for at dette er en sårbar gruppe med særlig krav på beskyttelse. Når man skal utvikle kunnskap om en gruppe mennesker bør deltakerne selv høres. Barn og unge er under rette omstendigheter kapable til å si noen om egen situasjon, samtidig som de har rett til å uttale seg da dette er situasjoner som direkte angår dem selv (Danby & Farrell, 2005). Samtidig poengterer NESH (2006) at forsker har et spesielt ansvar overfor utsatte grupper med tanke på å utvise forsiktighet rundt inndeling eller betegnelser som kan bidra til generalisering eller stigmatisering. Elever med utfordrende atferd og deres foresatte er i en utsatt posisjon når det kommer til å bli utsatte for slike inndelinger og betegnelser.

Barn inngår i kategorien av mennesker med manglende eller redusert samtykkekompetanse. Både barn selv og foresatte skal være fortrolig med at barnet deltar som informant og det skal derfor innhentes informert og fritt samtykke både fra foresatte og barnet selv. Barnet skal på lik linje med de andre informanter motta informasjon tilpasset deres alder og funksjonsnivå. Dette krever tilpasning av samtykke og informasjon (Danby & Farrell, 2005; NESH, 2006). I dette forskningsprosjektet har barnet mottatt et eget informasjonsskriv (vedlegg 4). Dette skrivet er innholdsmessig likt det de voksne informantene mottar, men språk og mengde er tilpasset barnet. Til tross for tilpasset informasjon vil noen barn kunne ha vanskeligheter med å forstå hva det vil si å være med i et forskningsprosjekt, samt forstå at deltakelsen er frivillig. Danby og Farrell (2005) foreslår at man som forsker skal forsikre seg om at barnet forstår dette gjennom en muntlig gjennomgang i starten av intervjuet. Innledningsvis i intervjuet ble det derfor stilt en rekke spørsmål angående innholdet i informasjons- og samtykkeskrivet for å forsikre forståelse og frivillig deltakelse fra barnets side (vedlegg 1).

5 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funn hentet fra mitt datamateriale. I alt vil fem analytiske kategorier presenteres. De ulike kategoriene vil alle inneholde et variert antall underkategorier. Inndelingen av kapitlet bygger i utgangspunktet på intervjuguiden. Imidlertid har også noen interessante funn som har vist seg gjennom det analytiske arbeidet bidratt til utformingen av kapitelets hovedkategorier og underkategorier. Som allerede nevnt i metodekapitlet vil jeg først presentere mine funn rent deskriptivt, for så videre å presentere funnene sammen med egne refleksjoner og fortolkninger i neste kapittel. Dette gjøres for å skape en oversiktlig og ryddig oppbygning, samt for å bidra til å økt validitet ved å tydeliggjøre skillet mellom beskrivelsene fra informantene og forskerens fortolkninger.

5.1 Presentasjon av informantene og ART

I dette punktet vil informantene og deres relasjon til hverandre presenteres. Hovedaktøren, som her kalles Mikael, vil først presenteres. Her vil leser bli kjent med gutten, hans egenskaper og væremåte. Videre presenteres Mikael's familie og familiesituasjon. Også Mikael's skolesituasjon presenteres, da sammen med lærer og assistent, deres erfaringer med barn og unge, og deres kunnskaper om ART-programmet. Avslutningsvis presenteres ART-treningen Mikael har deltatt i og de tilpasningene som er gjort med tanke på ART-gruppen.

5.1.1 Mikael

Hovedaktøren i dette forskningsprosjektet er Mikael. Mikael er ni år gammel og går i fjerde klasse. Mor forteller om en fantasifull og kreativ gutt som for det meste liker å sitte stille å pusle med ting. Når jeg spør Mikael hva han liker å gjøre svarer han: ”*Skøyte og ake. Hoppe tau. Male, tegne, sy og lage mat*”. Hans kreativitet vises også gjennom hans favorittfag kunst og håndverk, og mat og helse. I følge mor er han både god, selvstendig og selvdreven på kjøkkenet. Han selv sier at det å lage kake er morsomt, og da gjerne sjokoladekake. Mor forteller at sønnen er kjærlig og god, med et godt hjerte. Dette støttes også av lærer og assistent som forteller at Mikael er en god og blid gutt. Imidlertid forteller både mor, lærer og assistent at Mikael kan ha et litt trøblete sinn og til tider vise utfordrende atferd. Både mor, lærer og assistent forteller om gjentatte episoder med utagering. De forteller også om en gutt som strever med sosial samhandling og relasjoner, spesielt i forhold til andre barn. Mikael's utfordringer belyses nærmere senere i presentasjonen.

5.1.2 Familien

Mikael og mor forteller at familien består av far, mor og tre barn. Mikael er eldst. Han har to yngre søsken, en lillesøster på åtte år og en lillebror på tre og et halvt år. Far kom fra Pakistan til Norge for 10 år siden. Mor har også sitt opphav i Pakistan, men er født og oppvokst i Norge. Mikael forteller om at de alle bor sammen i leiligheten. De bor i en av de større byene i Norge. Sammen med Mikael er mor deltaker i dette forskningsprosjektet. Far takket nei til forespørsel om å være deltaker i forskningsprosjektet, men han synes det er greit at mor og Mikael deltar og har skrevet under samtykkeerklæring på at sønnen deltar og at det innhentes informasjon om Mikael via lærer og assistent.

5.1.3 Skolesituasjon

Tidligere gikk Mikael på en såkalt ”normalskole”. Der gikk han til utgangen av tredje klasse. På grunn av hans daværende atferd ble han flyttet til en annen skole. I fjerde klasse begynte han i en såkalt ”spesialgruppe” for elever med utagerende atferdsvansker. Klassen Mikael går i består av fire elever i alderen 9 til 12 år. Mikael er den yngste og det nyeste medlemmet av gruppen. Klassen har høy voksentetthet. Det er som regel alltid en lærer og to assistenter sammen med gruppen.

Lærer og assistent

Læreren til Mikael har jobbet ved skolen siden høsten 2014. Han startet som assistent og nå er han kontaktlærer. Læreren har utdanning innen musikk og ingen formell lærerutdanning, men tar for tiden praktisk pedagogisk utdanning på deltid. Bak seg har han flere års erfaring med barn og unge i ulike teater- og musikkgrupper. Læreren har vært Mikael's kontaktlærer siden han startet på skolen i høst. Assistenten i Mikael's klasse er en av to assistenter som vanlig er sammen med klassen. Han har jobbet som skoleassistent ved skolen i ti år og har vært assistent i klassen den tiden Mikael har vært der. Både læreren og assistenten er sertifiserte ART-instruktør. Assistenten har arbeidet med ART i åtte år, mens læreren i to år.

5.1.4 ART-treningen

Mikael startet med ART åtte uker etter at han startet ved nåværende skole. Han forteller at ART-treningen ble avsluttet like før jul. I Mikael's tilfelle har ART-treningen foregått i en gruppe på fire elever, de samme fire elevene han til daglig går i klasse med. Opptil tre voksne har deltatt med tanke om at disse bidrar som prososiale rollemodeller da gruppen i hovedsak

består av elever med sosiale utfordringer. Gruppen har drevet ART i form av å først gjøre all sinnekontrolltreningen, videre sosiale ferdigheter i sin helhet og avslutningsvis moralsk resonnering. Timene har variert fra å vare i femten minutter til én time, alt ettersom gruppens utholdenhet den respektive dagen.

I intervjuet overrasket Mikael meg med å si: ”*Jeg har hatt ART før da*”. Mikael forteller at han har hatt ART med klassen i første klasse. ART-treningen han hadde den gangen var ART-komponenten sosial ferdighetstrening alene, som forebyggende intervensjon for hele trinnet ved skolen. Denne ART-komponenten alene kan i utgangspunktet ikke kalles ART, da ART som originalversjon vektlegger at alle tre komponentene skal gjennomføres. Jeg forsøkte i intervjuet å få innsikt i hva denne treningen besto i. Det Mikael imidlertid klarer å huske best er lekene de hadde som belønning i slutten av timene. Han husker også hvem han hadde ART-trening med og forteller at han synes det var gøy. Denne sosiale ferdighetstreningen vil ikke tas spesielt hensyn til i den neste analytiske kategorien. ”Tiden før ART” henviser dermed til tiden før Mikael startet med ART på nåværende skolen.

5.2 Tiden før ART

I denne kategorien vil jeg forsøke å gi et bilde av hvordan situasjonen til Mikael var før oppstarten av ART. Tiden før ART henviser både til da han gikk i ”normalskolen” og de åtte ukene før han startet med ART på nåværende skole. Her blir leseren kjent med hvordan situasjonen var hjemme og på skolen, og hvilken atferd omgivelsene da opplevde.

5.2.1 Hjemmesituasjon

I intervjuet med mor kommer det frem at familien har vært gjennom en krevende tid. Mor forteller at to av tre barn er prematurt født. Mens mor var gravid barn nummer tre måtte hun holde sengen for at alt skulle gå greit. I den forbindelse sier hun: ”*Der begynte han å bli sjalu. Og vi snakket om det, men det hjalp ikke*”. Videre forteller mor om en rekke forandringer i deres liv. Dette var i følge henne en omveltning for sønnen: ”*Vi flyttet til en ny leilighet, til et nytt område og vi skulle få en ny baby. Det ble veldig mye for han*”. Mor forteller også om at alle barna har krevd sitt av dem som foreldre. Mikael søsken har utfordringer knyttet til allergier og sykdommer som har krevd mye tid og ressurser. Hun forteller også om hvordan dette gikk inn på sønnen: ”*Og den tiden der, Mikael følte at vi ikke var der, selv om vi var der [...]. Han kløp lillebroren, han ville kaste han ut*”.

5.2.2 Skolesituasjon

Trivsel

Som allerede nevnt gikk Mikael i normalklasse fra første til tredje klasse. Da jeg spør Mikael hvordan denne tiden var og om han trivdes, svarer han kort: ”*Fint*”. Morens versjon er imidlertid en annen. Da jeg spør henne om hvordan Mikael hadde det før han startet ved nåværende skole svarer hun: ”*Forferdelig!*”. Hun utdyper ved å fortelle at Mikael ikke ble tatt i mot på måten de ønsket, og at det opplevdes som vanskelig for både foreldre og Mikael selv. Hun forteller at han begynte i en helt vanlig klasse, men at situasjonen endret seg:

Men etter hvert så tok de han ut, to voksne og et barn, fordi de mente at han begynte å bli voldelig. Han brukte stygge ord [...]. Han løp fra skolen fordi han ikke hadde noe glede av å være på den skolen der. Hver morgen hadde vi en kamp for at kan skulle gå på skolen.

Mor bekrefter at hun opplevde det at han stakk av og kampene på morgenene som mistrivsel.

Stempling

Moren forteller at de på daværende skole opplevde at både de som foreldre og deres sønn fikk et negativt stempel. Hun forteller: ”*Vanlig skole, de stempler. Og det er vondt. Vondt for de barna som går på skolen*”. Jeg spør hva hun legger i begrepet og mor svarer:

De vet ikke hva vi sliter med, de vet ikke hva vi går igjennom, hva Mikael går igjennom. Jeg hørte rundt omkring: ”Å, se på den oppdragelsen, se på den gutten. Jeg skjønner ikke, hvorfor er det to assistenter med han hele tiden?” ikke sant [...]

Skolefaglig utbytte

Moren forteller at Mikael aldri har hatt noe problem med det faglige til tross for en ellers vanskelig situasjon, og omtaler sønnen som en glup, smart og intelligent gutt: ”*Det har vi hørt hele tiden, og sett, at han er faglig sterk*”. Dette bekreftes også av de voksne som er rundt Mikael nå. Lærer forteller: ”*[...] Han er sånn sett aldersadekvat i de fleste fagene, det er bare arbeidslengden det går på sånn skolefaglig da.*”

Imøtekommenhet

Som nevnt startet Mikael på ny skole høsten 2015. Han forteller at det å være i liten gruppe er fint. Det er mindre bråk og man får raskt hjelp. De voksne er også veldig greie. Mor forteller

også om hvor fornøyd de er med den nye skolen, at sønnen får tett oppfølging i liten gruppe og hvor godt de har blitt tatt imot:

Nåværende skole virker fordi de har tålmodighet. De har mer å ta i mot med, de tar i mot med glede. De stempler ikke barn. Her er det forskjellige barn og her er det barn med forskjellige problemer. Foreldrene får ikke et stempel, barn får ikke et stempel.

Alvorligheten av å bli stemplet er også et sentralt tema i intervjuet med assistent og lærer.

Assistent forteller om hvordan han reagerer når han leser mappen til Mikael:

Jeg blir så sur når jeg leser om den søte lille guttungen, så står det at han er farlig, ikke sant? Da tenker jeg; hvem er det egentlig som er farlig? Det må jo være den voksne som skriver dette, som setter stempelet. Den som setter stempelet er den som er farlig.

Lærer forteller om hvordan han og assistent møter elevene og deres papirer på ulike måter:

Der er vi litt forskjellige. Du leser jo konsekvent ikke du, i starten. Du går heller tilbake og leser etterpå. Men jeg leste på forhånd [...]. Jeg tar ikke så stort hensyn til det som står i mappene, man må bare møte de sånn som de er.

Assisten legger til: ”Jeg liker best å møte dem selv og se hvordan de er”. Lærer fortsetter:

”Det viktigste er at vi fikk hilst på han og lære han å kjenne selv”.

5.2.3 Atferd

Sosial samhandling

Mor forteller at sønnen strever sosialt og trives best alene. Hun forteller: ”Han er ikke sosial, han takler ikke store grupper. Med mindre grupper går det veldig bra. Fokus og oppmerksomhet skal være på han, skjønner du”. Som hun sier er det viktig for sønnen at han får oppmerksomhet av voksne. Dette støttes også av assistenten: ”Han er veldig kontaktsøkende [...] og han vil gjerne ha en voksen for seg selv”. Lærer forteller også om hvordan Mikael henvender seg til voksne: ”Han er veldig avhengig av bekreftelse og voksenkontakt[...]. Den eneste kontakten har ser på som trygg i hodet sitt er med voksne.”. Videre forteller assistenten at Mikael ofte gav ordre til de voksne: ”Også gav han oss ordre. Han hadde jo også den der; ”Gi meg den”, ”Vær stille”. Det er for meg ordre”. Lærer forteller at det er noe han også kjenner seg igjen i.

Den sosiale samhandlingen med barn har også vært problematisk. Mor forteller: *”Han har ikke venner. Han sliter med å få venner fordi han er litt dominerende. Han fokuserer bare på seg selv, ingen andre. Av og til føler jeg at han ikke ser andre heller liksom”*. Dette støttes også av lærer som forteller: *”Etter hvert som du lærer han å kjenne så viser deg seg at han ikke har så lett for å ha kontakt med barn. Verken på sin egen alder, eldre eller mindre”*. Assistenten sier også: *”Han lekte ikke så veldig mye med de andre”*. Lærer forteller om hvordan Mikael tok kontakt med andre barn på den tiden:

Hvis jeg sitter med Mikael og en annen en sitter der borte, så spør han meg; ”Hva gjør eleven som sitter på pulten bortenfor?” Han tok ikke den direkte kontakten så ofte. Og hvis noen tok kontakt med han, så var det ofte veldig korte svar.

Sinne- og aggresjonsuttrykk

Jeg er interessert i å vite hvordan Mikael's atferd var før og ber informantene fortelle om situasjoner de opplevde som utfordrende og hvilke atferdsuttrykk de da så.

Han var mer urolig. Han ropte mer og venta ikke på tur og krevde oppmerksomhet i mye større grad. Da var det mer sånn, hvis jeg hjalp en med en oppgave; ”Assistent, assistent, assistent, assistent!”. ”Du må vente litt, du må vente på tur, jeg må hjelpe han før jeg kommer til deg”. ”Assistent, assistent”, og fortsatte bare sånn. Han ble urolig og noen ganger gikk han bare ut av klasserommet, eller han bråkte så mye at vi faktisk bare måtte ta han ut av klasserommet, fordi han forstyrret alle de andre. Han var veldig utålmodig, kan du si. (Assistent)

Mor forteller også at sønnen krever fokus og kontakt: *”Han krever; ”Jeg, jeg, se på meg, her er jeg” hele tiden”*. Men atferden var mer alvorlig enn som så. Mor forteller om gjentatte telefoner fra den tidligere skolen da sønnen hadde utagert. Mor forteller:

Vi hadde kamper hver dag vi. Det var sånn at vi satt og venta, begge vi foreldrene, på at vi skulle få en telefon hjem fra skolen. Vi fikk telefon hjem fra skolen; ”Han har knust blyant”. ”Han har kasta viskelær”. ”Han har kasta masse stoler og pulter”. ”Han er helt utenfor her, dere må komme og hente”.

Mor forteller også om at sønnen stakk av i lengere perioder når ting ble vanskelig, både fra hjemmet og skolen. En annen måte atferden kom til uttrykk hjemme var denne: *”Ellers så går han på rommet sitt og skriker og huler”*. Mor forteller at det til tider var så ille at naboene ringte på døren for å undersøke hva som stod på.

Lærer og assistent forteller om at Mikael's aggresjonsuttrykk var annerledes enn det de er vant med fra andre elever i gruppe. Lærer forteller: *"Den ene gangen husker jeg spesielt. Han var veldig, veldig sint. Men han slår jo ikke, og han sparker jo ikke, han bare roper; "Gå, gå vekk", "Jeg skal melde deg til politiet"".* Assistent har et annet eksempel:

Ja, sint og sint. For meg så virker det som om han egentlig ikke var så sint. Mer oppmerksomhet. Jeg husker en gang hvor jeg var alene med han i klasserommet, jeg er ikke sikker på hvor de andre var. Det var noe greier og så ble han sint. Og da tok han en skål som sto der og holdt den over hodet for å late som han skulle kaste den.

"Når han blir sliten så kan han late som om han blir sint", fortsetter assistenten. Jeg spør hva han mener med "å late som" og assistenten fortsetter: *"Han gjør en eller annen faktbevegelse, og ser hvordan du reagerer".* Lærer utdyper videre:

Han hever stemmen litt sånn kort mens han gjør en bevegelse. Det er litt sånn falskt sinne. Og gjerne med småtrusler. Men ikke noen grove ting. Men litt mer sånn; "Du er en dårlig lærer", "Jeg skal melde deg til politiet", "Du liker meg ikke du".

Også mor forteller at sønnen til tider truet hvis de var i konflikt. Han kunne for eksempel si: *"Mamma, jeg skal gå og fortelle at..."*. Jeg spør lærer og assistent hva de tenker om grunnen til at Mikael truet, både verbalet og fysisk. Assistenten begynner:

Jeg tror at han kanskje har hatt erfaring med at folk kanskje blir litt redd han når han gjør sånn. At han føler at han får litt makt, at han kan styre litt over de voksne og har litt kontroll i de situasjonene.

Læreren legger til: *"Ja, absolutt, jeg er helt enig i det. Jeg tror det er fordi at det er han vant med at fungerer".* Begrepet makt fremstår som sentralt i intervjuet med lærer og assistent. De sier begge at de tror de aggressive handlingene de ofte ser hos elevene handler om at de prøver å oppnå makt og kontroll i vanskelig situasjoner. Assistent sier blant annet: *"De er vant til å reagere på den måten. De er vant til å få kontrollen".* I den forbindelse legger lærer til: *"De er vant til å reagere slik når de er utrygge og irriterte. Det er det verktøyet de ofte har. Og spesielt det med utrygghet, det går igjen for alle elevene her vi har".*

5.2.4 Strategier

Jeg var også interessert i å finne ut om Mikael hadde strategier for å unngå eller stoppe å være sint før ART, og eventuelt hvilke strategier dette var. Det kan se ut til at Mikael hadde noen enkle strategier før. Mor forteller: *”Nei, ikke den tiden. Eneste var: Han kunne være kjempesint. Det har vært en periode der han løp fra hjemmet. Og at han går ut, og etter en time kommer han tilbake”*. Da jeg spør Mikael om han hadde strategier for å slutte eller unngå å bli sint, forteller han om en strategi: *”Telle til ti”*. Lærer og assistent forteller imidlertid at de ikke la merke til at Mikael brukte noen strategier de åtte ukene før ART.

5.3 Tiden etter ART

I denne kategorien presenteres informantenes fortellinger om hvordan tiden under og i etterkant av ART-treningen har vært. Underkategoriene er omtrent de samme som i kategorien ”Tiden før ART” for å gjøre sammenligning og analyse mer oversiktlig. Imidlertid er underkategorien ”strategier” i forrige kategori nå utvidet og vil fremstå som en selvstendig kategori som presenteres senere. Videre presenteres informantenes fortellinger om hvilke endringer de har opplevd i tiden etter ART, både hos Mikael selv og i miljøet rundt.

5.3.1 Hjemmesituasjon

Mor forteller at hjemmesituasjonen deres er endret. Fra å være kaotisk med barn med mange og ulike krav, har det nå blitt roligere med mer tid til hver enkelt. Hun forteller at etter Mikael søsken har fått hjelp til deres respektive sykdommer og allergier, har alt blitt bedre. De har mer tid til barna sine og de får mer oppmerksomhet enn tidligere. Hun forteller også at hun opplever situasjonen hjemme har blitt bedre på grunn av Mikael skolesituasjon.

5.3.2 Skolesituasjon

Trivsel

Mikael forteller at han trives godt på den nye skolen. Det samme forteller de andre informantene. Lærer beretter: *”Jeg opplever at han trives veldig godt her. Det opplever jeg spesielt at både mor og far sier til meg også, at hverdagen hans er helt forskjellig fra hva den var før”*. Assistent forteller om hvordan han opplever Mikael om morgenen:

[...] Når han kommer på skolen, når han kommer ut av taxien og når han kommer gående mot døra, kommer han med et smil rundt munnen. Og det første han gjør når

han ser oss er jo å smile. Og han er en glad gutt. Da tenker jeg det at det ser ut til at han trives. Jeg tror han trives. Og når jeg spør så sier han at han har det bra.

Et par dager før intervjuet skal Mikael ha insistert på å dra på skolen til tross for hodepine:

Det var i forgårs, han sto opp med hodepine. Og så ville han på skolen. Men jeg sa "Mikael, jeg tror det er bedre at du er hjemme og hviler litt ut". Han kjedet seg hele dagen og jeg fikk høre masse: "Dette er på grunn av deg jeg ikke er på skolen, det er på grunn av deg jeg ikke var på skolen" (ler). Og så sa jeg; "Jeg føler at du ikke er helt i form til å gå på skolen i dag, og det kommer til å være slitsomt for skolen og det er derfor bedre at du er hjemme og hviler, så kan du gå på skolen i morgen". "Nei, jeg har mat og helse. På grunn av deg får jeg ikke være med på det". (Mor)

Trygghet og relasjon

Trygghet viser seg å være sentralt både for mor, lærer og assistent. Mor forteller:

Ja, når barn kommer hjem og snakker om de voksne på skolen betyr det at han er trygg. Før så var det veldig mye kamp fordi han vil ikke gå på skolen. Vi måtte jobbe og jobbe, ja du aner ikke. Det første på morgenen er at du begynner å stresse med han liksom. Her er det ikke snakk om. Her han bare kler på seg, smører lunsjen sin, så er han veldig klar til å gå.

Lærer forteller gjentatte ganger om hvordan relasjon og trygghet er viktig for å komme i posisjon til elevene: *"Hvis man skal bruke ART, med hvilken som helst gruppe, så må man ha god relasjon til dem. Hvis ikke så får du ikke gjort noe".* Han forteller videre:

For å kunne gjøre et program med denne typen elever, med så sammensatte vansker, så må man kjenne dem. Man må ha brukt mye tid sammen med dem utenfor ART. Man må bli akseptert, de må kunne stole på deg og føle seg trygge.

Lærer spesifiserer viktigheten av å kjenne elevenes kompetanse før programmet settes i gang:

Og vi startet ikke det kurset før de har vært her i åtte uker, ikke sant. Og det er for at å kunne sette i gang dette kurset, det må gå såpass med tid og du må kjenne de i hvert fall såpass for at du vet hvilken ende du skal starte. Starter du med å plukke ferdigheter fra den potten uten å kjenne dem så har det ikke noe relevans. Og da tror jeg det ikke fungerer like godt. Og da også, med tanke på den sinnekontrollskirken, må du vite hvilken form sinnet deres har, for at det skal kunne ha noe relevans [...].

Assistenten trekker også frem tillit som spesielt avgjørende:

De må vite at det du sier er sant. De må vite at du holder det du sier. Det er veldig mange av barna som ikke stoler på voksne altså. [...] Du må følge opp. Det er jo det de er vant med fra andre voksne, at det blir lovet noe, og så blir det ikke noe av. Og da slutter de å stole på voksne. Da tenker de at slik er du også. Det tar lang tid å vise at du er glad i dem. For å få relasjon må du leke, spille spill og ha det gøy med dem.

Faglig utbytte

Som allerede omtalt har Mikael's faglig utbytte vært godt hele tiden. Jeg spør igjen hva assistent og lærer tenker om faglig utbytte etter ART. Assistent svarer: "Jeg vet ikke om det er ART som har gjort noe av det altså. Han er jo en veldig skarp gutt". Lærer fortsetter:

Nei, jeg tror ikke ART har noe med det å gjøre. I den grad det har det, så er det vel det at han kan holde ut litt lenger, at han klarer å jobbe et par minutter lenger med en fokusert oppgave uten å bli sliten og sint, men ikke i faglig utbytte [...].

5.3.3 Atferd

Sosial samhandling

Lærer og assistent hevder at den sosiale samhandlingsevnen i skolehverdagen virker å være endret. "Ja, det har vært en utvikling helt fra han kom. Det har vært en veldig fin utvikling, synes jeg i hvert fall", sier assistenten. Lærer fortsetter:

Ja, akkurat på den sosiale biten da, for han så har det da gått fra de der korte svarene og at han henvender seg litt gjennom voksne, til at han går bort og spør selv. Det er ikke alltid det går bra, ikke sant, men han kan gå bort og spør en elev; "Vil du være med på det?", "Vil du gjøre det?". Han henvender seg mye mer enn det han gjorde i starten, rett og slett. Han søker mer kontakt med andre barn. Det gjør han.

Assistenten legger til: "Han får mer kontakt også". Assistent og lærer fortsetter å fortelle om endring i hans tilnærming til både barn og voksne.

Nå er det sånn; "Assistent, kan du hjelpe meg?". Og jeg; "Et lite øyeblikk, jeg må bare, jeg skal bare hjelpe han med den der først". Og han bare venter da. Det er en kjempeforskjell. (Assistent)

Og også det med tilnærming til de andre barna, som sagt. Han er ikke like mild i retorikken mot de som han er mot oss. Mot oss så er det; "Tusen takk", "Kan du være så snill" og sånn. Mens han har endret formen han snakker med andre medelever på, fra å være veldig kommanderende og ved å snakke gjennom oss. "Hva er det du holder på med?" eller "Kan jeg se?". Tonen han nå snakker i, den hører man forskjell på. (Lærer)

Ifølge mor er den sosiale samhandlingen fortsatt en stor utfordring for Mikael. Mor forteller at han har fått et bedre forhold til sine søsken, men at det generelt er problematisk med andre barn. Han er fortsatt mye alene og har ifølge mor fortsatt ingen venner.

Sinne- og aggresjonsuttrykk

Mor forteller at Mikael's sinne- og aggresjonsuttrykk har forandret seg. Mor eksemplifiserer:

Før så var det veldig lett å slå lillebroren og lillesøsteren, men nå er det liksom slik at han kommer med hånda sånn, ikke sant (viser at hånden stopper før den treffer). Han blir sint, men hånden er bare der, uten å slå. Han går ikke videre, han slår ikke, han har bare hånden der. Før så bare "dunk" med en gang.

Mor fortalte tidligere om at sønnen skrek så mye at til og med naboene hørte det. Hun forteller også: "Men vi ser det etter at han begynte på skolen her at det har blitt mye mindre. Han kan bli sint, men det har blitt mye mindre". Mor forteller at varighetene på utageringene har blitt kortere: "På den tiden kunne utbruddene vare fra en time til en halvtime. Nå er tiden senket". Hun forteller også at situasjonen i etterkant av utagering er forandret:

Og nå har han også begynt å komme tilbake med unnskyldning. Det har ikke vært sånn før. Og etter et kvarter kanskje. Før var det at vi måtte jobbe for å få det ut liksom, men nå gjør han det selv. Han kommer ut om femten minutter, halvtimes tid, så kommer han og sier "Unnskyld mamma, det var dumt av meg".

Generelt om hjemmesituasjonen forteller mor: "Vi har det mye bedre hjemme". Jeg spør hvorfor hun tror det er slik. Hun svarer: "Jeg takker personalet for jobben de gjør for Mikael og den metoden som de jobber med". Mikael's atferd i skolehverdagen ser ut til å være forandret. Lærer forteller gjentatte ganger om at situasjonen på skolen har endret seg:

Han når nå veldig sjelden det at han truer med ting og kaste ting, veldig høy stemme, det når han veldig sjelden lenger. Han kommer dit med kroppslig uro og kommandering. Men hvis vi voksne rundt er rolige og elevene rundt er rolige, så

klarer han å hente seg inn igjen i 19 av 20 tilfeller. Men om det kun kan tilskrives ART, det tviler jeg på. Det er den tryggheten generelt, at vi jobber med det.

Han respekterer å måtte vente på tur, det er en stor forandring. Alle våre elever krever sin oppmerksomhet og støtte, men nå gjør det ikke noe at det ikke er han først. Det blir ikke den ropinga og skrikinga med en gang. Venter du for lenge så blir det selvfølgelig det. Man kan si; ”Nå hjelper jeg han først, så kommer jeg til deg”.

Assistent legger til: *”Og så spør han pent. Og er høflig og sier takk. Og det er det jeg ser mest av egentlig. At han har forandret seg veldig mye akkurat der”.*

5.4 Ferdighetslæring gjennom ART

Jeg ønsket også å undersøke hvilke strategier Mikael er på vei til å utvikle eller har utviklet gjennom ART-programmet for å unngå å bli sint eller stoppe å være sint. Sinnesirkelen benyttes for at elevene skal bli kjent med sinne, samt lære strategier for å håndtere eget sinne. Da jeg spør Mikael om sinnesirkelen forteller han: *”Du lærer smarte ting å gjøre istedenfor å slå. Man kan heller si det til en lærer eller si unnskyld”.* Videre gjengir Mikael begrepene som benyttes i sinnesirkelen og forteller kort hva de enkelte begrepene omhandler. Under dette punktet er mors stemme fraværende. Mor forteller at hun synes det er vanskelig å si noe konkret om hvilke strategier Mikael har endret eller utviklet gjennom ART, og at hun opplever sønnen som lite åpen for å snakke om dette hjemme. Mor forteller at hun på bakgrunn av atferdsendringene tror at Mikael sine strategier er endret, men at dette temaet er noe Mikael selv, hans lærer og assistent kan si mer om enn henne.

5.4.1 Forventninger til ART

Assistent forteller at de hadde store forventninger til hvordan gjennomføringen av ART skulle bli og hvordan programmet kunne bidra til å hjelpe Mikael:

Det jeg tenker er at dette her kommer til å gå veldig bra, når man ser hvordan de andre.. For vi hadde jo to andre i gruppa der, som har hatt ART før, som har klart seg egentlig veldig bra. Og da tenker jeg at når han ser hvor bra de klarer det, så tror jeg at han vil hige etter å klare det like bra.

Lærer forteller: *”Jeg tror faktisk vi snakka om det på forhånd, når vi diskuterte han og hans utfordringer, at når vi kommer i gang med ART så kommer mye av det her til å løse seg”.*

5.4.2 Dempere – Å roe seg selv ned

I intervjuet med Mikael forsøker jeg å få et inntrykk av hva han kan om begrepet ”dempere”. Han forteller: *”De demper deg ned [...] Dempere er gode ting man kan si til seg selv. Som husk å puste dypt, telle baklengs og tenke glade tanker.”* Jeg spør videre om han selv har noen teknikker for å dempe seg i situasjoner hvor han begynner å bli sint. Da svarer han: *”Telle til ti”* og *”Telle nedover fra ti”*. Han bekrefter også at det å puste dypt kan være en demper. Assistenten og lærer forteller om Mikael's forhold til dempere:

Han vet hva det er og vi prøver jo på det. Og vi bruker rollespill med dem. Han har jo brukt flere enn én demper i rollespill også. Han har snudd seg og gått vekk, han har pustet sakte. Det han bruker i praksis er jo å ta time-out tegnet. Det er det han bruker i praksis, men det tror jeg ikke han selv er helt klar over enda. Jeg tror ikke han selv helt skjønner at det er en demper. (Assistent)

Det tror jeg han bruker time-out nesten litt som automatisk. Når han blir sliten så bruker han det tegnet, men jeg tror han ikke helt skjønner at hvis han gjør det, så blir han ikke sint. Jeg tror ikke han forstår det helt. (Lærer)

Time-out tegnet er den demperen lærer og assistent forteller at de ser mest. Assistenten forteller flere ganger om hvordan de sammen hjelper Mikael til å ta i bruk time-out tegnet:

Det jeg har sett er at når han blir sint, og vi er i en time, og jeg sitter der og ser at han blir sint, og tenker; ”Ok, nå må jeg ta han ut.”, og så viser jeg time-out tegnet. Og da tar han time-out tegnet, og sammen går vi ut. Også går det fem minutter, vi går inn og han er helt rolig.

Når jeg ser at han begynner å heve stemmen så gjør jeg for eksempel sånn til han (viser time-out tegn). Da husker han det selv og tar time-outen (viser time-out tegn), og så går han ut. Og noen ganger så går jeg jo med han, og da pleier jeg alltid å spørre han; ”Jeg så at du begynte sånn, hva var det som skjedde?”. [...]”Hva var det egentlig som skjedde nå som gjorde at du klarte det så bra? Du blei ikke sint, du ropte ikke til meg, du sparker ikke, du gjør ingen ting. Hva var det egentlig som skjedde?”. Men han har ikke klart å svare på det enda da. ”Jeg vet ikke”. Nei, men det er greit.

Assistenten forteller at Mikael fortsatt trenger hjelp til å huske at det finnes strategier som kan roe han ned, spesielt de gangene hvor han allerede har blitt sint: *”Alltid minne på det. Når de blir sinte så er det ikke alltid de klarer det, selv om du minner dem på det.”* Lærer forteller imidlertid at han tror han har sett at Mikael jobber med seg selv, at det skjer en tankeprosess

hvor han roer seg ned. For å forsikre meg om at jeg forstår lærer rett, spør jeg om lærer tenker at Mikael bruker strategiene inne i hodet. Læreren svarer: *”Jeg ser for meg at det er det han gjør, at det skjer en tankeprosess inne i hodet. Han har jo ikke sagt det selv, men han reagerer med å være stille da og gå vekk”*. Han eksemplifiserer:

Noen ganger kan jeg synes at jeg ser at han jobber mye mer inne i hodet sitt enn det han har gjort før. I situasjoner hvor han kanskje tidligere ville ha blitt kort og kommanderende og skrikende, så blir han stille, så sitter han sånn veldig for seg selv, og så går det fem minutter, og så blir han helt klar igjen.

5.4.3 Triggere – Hva som gjør deg sint

Mikael kan fortelle meg hva triggere er. *”Triggere er det som gjør meg sint, som å bli slått og krangle [...]. Å bli trigga, men da er det viktig å ikke slå”*, forteller han. Også lærer kan fortelle at Mikael har forståelse for begrepet triggere: *”Han har adoptert det uttrykket. Han kan si; ”Nå blir jeg trigga”. De begrepene bruker han. Og vi bruker det også”*. Da jeg spør Mikael om han kjenner sine triggere, sier han nei. Lærer og assistent kan fortelle om hvilke triggere de har lært at Mikael har: *”Det er vel hvis han opplever noe som er urettferdig, eller hvis han opplever at noen får fordeler som han ikke får. Det er en trigger. Og så er det når han rett og slett er sliten”*, forteller lærer. Assistent legger til: *”Men du kan si, han hadde jo flere triggere før. For eksempel at han ikke fikk det som han ville, at han ikke fikk bestemme”*.

Imidlertid forteller lærer, på lik linje med demperen, at Mikael enda ikke synes å forstå hva triggere faktisk gjør med han selv: *”Men jeg tror ikke han har noe forhold til, at hvis han blir urettferdig behandlet, jeg tror ikke han klarer å sette ord på at det er derfor han blir sint. Det tror jeg nok ikke”*. Assistent sier seg enig. De arbeider med at Mikael og de andre elevene skal få kjennskap til disse begrepene, og dermed også eget sinne, gjennom å bruke begrepene i dagligtalen. Assistent forteller hvordan han benytter begrepene triggere når han snakker med elevene om situasjoner som har gjort dem sinte. Han forteller at han i etterkant spør: *”Ok, det her skjedde. Hva gjorde han som gjorde deg sint? Hva ble du trigget av?”*.

5.4.4 Signaler – Å kjenne at man blir sint

Mikael forteller meg at når man begynner å bli sint kan man kjenne ulike signaler i kroppen: *”Tegn på at man er sint kan være at man kjenner knute i magen eller at man får sinte øyne”*.

Mikael snakker også om at etter man blir trigget kan man få sinte tanker om den personen som trigget deg: ”Sinte tanker er at du tenker at det var med vilje at han gjorde det og at han er dum”. Signaler er ifølge lærer og assistent fortsatt noe vagt for Mikael. Assistent forteller:

På seg selv så tror jeg ikke han klarer å kjenne det på forhånd. Men vi kan se det på han og da pleier jeg å si; ”Nå må du ha en pause”. For mange ganger, særlig når han gjør noe han liker, så vil han ikke ha pause. Og da kan det gå for langt, han blir for sliten. Da ser vi rett og slett signalene.

Lærer forteller videre om hvilke signaler de ser hos Mikael: ”Ja, generell kroppslig uro, han bli litt mer høylytt og han vil gjerne bestemme mer”.

5.4.5 Konsekvenser – Hva skjer om...

Mikael forteller meg om hva konsekvenser er: ”Når jeg er sint. Hva som skjer etterpå hvis jeg gjør noe dumt”. Han forteller at en konsekvens for han kan være å ikke få leke ute. Lærer og assistent bekrefter at Mikael forstår hva konsekvenser betyr, men på lik linje med de andre begrepene i sinnesirkelen, kan det enn så lenge være vanskelig å benytte seg av denne strategien i praksis. Lærer forteller om Mikael's forhold til konsekvenser:

Mikael forstår nok den linken. Vi har snakket om kortsiktige og langsiktige konsekvenser, vi har forklart og forsøkt å få han til å sette ord på hva som er forskjellen på konsekvenser om et barn som gjør en ting og om den voksne gjør den sammen tingen. At det gir forskjellige konsekvenser. For eksempel at hvis et barn på skolen sier stygge ting eller slår en medelev i sinne, så får det en type konsekvens. Men hvis jeg hadde gjort det når jeg var ute med (assistentens navn) på kvelden som voksen, så ville det fått en annen type konsekvens. Og det skjønner han. Vi snakker med dem om konsekvenser og jeg tror han er fullstendig klar over at konsekvenser kan være både gode og dårlige ting. Hvis vi gjør et dårlig valg, så kan det få en dårlig konsekvens. Hvis vi gjør et bra valg, kan det få en bra konsekvens.

5.5 Generalisering

Denne kategorien omhandler generalisering. Generalisering henviser både til overføring av ferdigheter og opprettholdelse av lært kompetanse. Generalisering er som omtalt tidligere avgjørende for at ferdighetene skal brukes på naturlige måter i rett situasjon og til rett tid.

5.5.1 ART utenfor klasserommet

ART læres på skolen. Imidlertid er det ønskelig at ART skal ha betydning utenfor skolen og klasserommet. Jeg spør derfor hva lærer og assistent tenker om muligheten for overføring og generalisering, og hva de gjør for at ferdighetene skal kunne ha betydning for elevene i fremtiden. Assistenten forteller om et tiltak som gjøres for å sikre generaliseringseffekt:

Når vi snakker om sinnekontroll sirkelen, så snakker vi for eksempel om hvorfor det er viktig å kunne velge en ting når du blir sint. Da tar vi opp hvorfor det er viktig på skolen, hvorfor det er viktig når du er ute på gata, hvordan kan det være viktig når du er hjemme. Så de får jo de aspektene med seg. Og alle de som er der, de skjønner jo det at hvis jeg blir sint og begynner å slå noen ute på gata, alle de her er såpass smarte skjønner det at det kan være farlig. Derfor er det veldig, veldig viktig å få de til å tenke seg situasjoner utenfor skolen også.

Lærer og assistent påpeker at de synes det er vanskelig å si noe om overføringsverdien og effekten ART har utenfor klasserommet og skolen. Jeg spør videre om hva de tenker om sammenhengen mellom overføringsverdi og foreldresamarbeid. Lærer sier:

Det er et veldig godt spørsmål. Jeg tenker at det er todelt. Og det ene er at det kan bli litt mye mas også. Vi må huske at utfordringene disse barna har er ikke unnagjort over et 10 ukers kurs. Det er kanskje gjort over to år, ikke sant. Og hvis det blir for intenst fokus på det, både på skolen og hjemme, da kan du lett miste de litt og det kan føles som et mas. Så egentlig tror jeg at det at de har ART på skolen og ikke skal gjøre det med foreldrene, det tror jeg også at er positivt [...].

Sentralt i intervjuet med lærer og assistent er hvordan de arbeider med at elevene skal lære seg å ta gode valg. Dette blir trukket frem som sentralt i videre analyse. Til tross for at de opplever spørsmål om generalisering som vanskelig å besvare, nevner de en rekke elementer for å kunne gjøre overføring mulig underveis i hele intervjuet. Disse vil nå trekkes frem.

5.5.2 Å kunne ta gode valg i fremtiden

Lærer og assistent er opptatt av å lære elevene å ta hensiktsmessige og bevisste valg. Med dette følger det å ta ansvar for valgene de gjør, også når sinnet koker innvendig. Lærer forteller hvordan de arbeider for å bevisstgjøre elevenes vurderingsprosess som leder til valgene de tar: "Vi prøver egentlig hele tiden å få til en refleksjon rett etterpå. "Hva kunne vært gjort annerledes?". Og så snakker vi om; "Hvilke valg var det du tok nå?". Valg hele

tiden”. Assistenten legger til: ”Ok, og da valgte du å gjøre det. Ok, det er greit. Hvilke andre valg kunne du ha tatt? Hva er planen din for neste gang?”. Assistent forteller videre:

Og jeg pleier å si; Verdens smarteste mann vil også gjøre noen dårlige valg. Og alt handler om valg. Og det er ingen som er sinte på deg for at du har gjort et sånt valg, Men vi skal prøve å lære av de valgene vi gjør. Gå videre, og prøve å gjøre noe annet neste gang. Og det er som jeg sier; ”Jeg kan ikke bestemme hva du skal velge. Du må velge”. Og la de være med å lage en plan for hva de skal velge neste gang, så er det lettere for dem å gjøre det. Og så skjønner de at: ”Det er mitt valg hva jeg skal gjøre”. Det er kun de som har kontroll over situasjonen.

Lærer bringer en annen vinkling på banen, nemlig mangelen på valgmuligheter:

Eventuelt et mangel på valg, mangel på andre muligheter. Jeg har ikke jobbet med det her så veldig lenge, men jeg har tro på at all sånn type atferd er tillært, ikke medfødt. Så det går an å avlære sånn. Så det må vi, eller jeg prøver å minne meg på det selv at når jeg jobber med disse barna hver dag, at det kommer fra et sted som ikke nødvendigvis har med dem å gjøre, og da må vi hjelpe dem til å havne mer i balanse.

5.5.3 Overlæring og gjentakelse

Tidsaspektet og viktigheten av gjentakelse diskuteres flere ganger i løpet av intervjuet.

Lærer sier: ”Ja, det handler om bevissthet av eget sinne. Og da begynner man å snakke om at det kan ha en verdi når de er ute i samfunnet. Men da snakker vi om verdi over tid”.

Assistenten snakker om det sentrale ved gjentakelse for at kunnskapen som formidles gjennom ART skal kunne læres og internaliseres hos elevene. Han beretter:

Om de klarer å dra nytte av det ute i samfunnet, klarer å ta det med seg ut i samfunnet, det er litt umulig å svare på. Men det jeg tenker er at når de har vært gjennom disse tingene her fjerde, femte, sjette, sjuende og åttende gangen, så har de garantert nytte av det på en eller annen måte.

Assistent forteller om at elevene har ART-trening flere ganger i året:

Det er to ART-kurs i året, det har de frem til de går ut fra den skolen her i hvert fall. Og jeg tror det er smart å fortsette med det med han [...]. Fortsette med den jobben hvor vi bruker ART i konfliktløsning og bruker uttrykkene fra ART daglig i praten.

I tillegg til at ART-treningssekvensen drives to ganger i året, forteller lærer og assistent hvordan de bruker ART i hverdagen. Som allerede omtalt, benyttes begrepene i sinnesirkelen også utenfor ART-timen. Assistenten forteller:

Jeg tror at en av grunnene til at det går kjempebra for oss er at vi kjører på med alle de ART-orda. Ingen ord der er fremmedord for dem, de er vant med alle orda, de vet hva alt er. [...] Vi må bruke begrepene i hverdagen, i hverdagssamtalen, i samtalene med barna, når vi snakker med barna.

Lekser er også en generaliseringsstrategi hvor elevene oppfordres til å øve på det de har lært i ART-timen utenfor klasserommet. Assistent og lærer forteller:

Vi gir muntlig lekser, og enkle lekser. For eksempel kan lekse være at de skal gi noen et kompliment på skolen og hjemme før neste ART-time. Du skal spørre noen om de vil gjør noe, for eksempel, leke sammen eller sjakk, se på den tegningen her, hjelpe til med å tegne eller bygge noe. (Assistent)

De blir presentert mot slutten av timen. Og i starten av ny time, når vi har sagt velkommen til timen, spør vi; "er det noen som har gjort dette siden sist". Det er ikke alltid de tar ordet, men ofte så gjør de jo det. (Lærer)

Assistent legger til: "Og hvis de ikke gjør det, så pleier jeg alltid å påpeke at vi har sett at de har gjort det, ikke sant". Mikael forteller også at de har lekser i ART. Han forteller at leksene øves på utenfor ART-timene når de er på skolen, som for eksempel i friminuttet eller i andre timer. Mor forteller at hun ikke har noe inntrykk av at Mikael har hjemmelekser i ART.

5.5.4 Positiv fokusering, ros og belønning

Gjennom intervjuet kommer assistent og lærer tilbake til hvor viktig de opplever det er å påpeke hva elevene gjør bra og hva de får til. Assistent forteller:

Vi sier ofte; "Hva var det som skjedde? Tenk etter, kjenn inne i deg nå. Det var noe som skjedde inne i deg. Det her var veldig bra". Rose når han gjør det riktig. Ja, vi roser jo alltid når han gjør riktige ting. Det tror jeg har mye å si også. [...]Ikke snakke så mye om det han gjorde dårlig, men det her får han til. Påpeke og gjøre et nummer ut av de bra tingene han får til.

Lærer legger til: "Vi gjør mest mulig ut av det bra, og gjør lite ut av det andre. Og i ART timene spesielt da. Vi gir ikke negativ atferd oppmerksomhet". Assistent fortsetter:

Bra ting, de blir påpekt. Catch them doing something good. Det du påpeker, det er det de klarte. [...]Og med det skaper du en lyst for å gjøre det samme neste gang, til å klare det igjen. Gi positiv atferd mer oppmerksomhet enn negativ atferd.

Da jeg spør Mikael hva det morsomste med ART er forteller han om lekene de har i slutten av timene. Non-stop leken er den aller morsomste. Lærer og assistent forteller at de benytter premier og belønning i form av ART-lek konsekvent i slutten av alle ART-timer. De benytter også belønning systematisk for å motivere Mikael i skolearbeidet. Assistent forteller:

Vi pleide å leke og premiere i ART. Og det er jo han veldig glad i så er det premier. Belønning, det er noe som fungerer veldig bra for han. Det kan være en gulrot å strekke seg etter. Det kan være veldig enkelt.

5.5.5 Samarbeid med hjemmet

Mor og lærer forteller begge om et generelt godt samarbeid med ukentlig kontakt. Mor forteller at de deler erfaringer for å hjelpe hverandre. Lærer forteller: ”*Vi har jo fredagssamtaler, noen ganger oftere også. De vil veldig gjerne følge opp mye disse foreldrene, noe som er veldig bra [...].* Jeg undersøker også hvordan samarbeidet og informasjonsutvekslingen har vært før, under og etter ART. Lærer forteller:

Når vi var i gang med ART-programmet på skolen, hadde jeg også utviklingssamtalene mine med foreldrene. Da hadde jeg en lang samtale med mor og far om det på den første utviklingssamtalen. Og da tok vi opp ART som tema og da viste jeg litt av materialet vi bruker. Vi hadde også begynt med sinnekontroll sirkelen, så jeg hadde da med et sånn sinnometer som vi laget på hver elev. Det gjorde vi jo i fellesskap i en time. Så da hadde jeg med Mikael sitt, slik at de fikk se på det hvor han hadde skrevet ting fra en til fem, hva han bli sint for, og viste det til foreldrene. Også fortalte jeg om hvordan vi bruker og snakker om triggere, snakker om dempere og snakker om konsekvenser. Og også det med å kjenne sinne fysisk. Jeg gikk igjennom hele den sirkelen med foreldrene. [...]. Også fikk de også kopi av den sinnekontroll sirkelen med seg hjem, for det ønsket de å ha. Så de fikk da en delvis innføring i ART da. Jeg forsøkte å gjøre det ganske godt forklart.

Mor forteller også om informasjonen hun og far fikk i forbindelse med oppstart av ART: ”*At det hjelper mot aggresjon og sinte barn og sanne ting. Og at det kommer til å roe ned Mikael liksom, fordi de lærer teknikker; hvordan de skal kontrollere sinnet sitt. Så vi fikk veldig god informasjon*”. Videre forteller hun om informasjonsflyten underveis: ”*Ja, på foreldresamtale har vi fått ganske god informasjon. Og på foreldremøte har vi fått informasjon. Også snakker*

jeg med lærer hver fredag, så de gangene han har gjort ART så snakker vi på telefonen". Hun forteller at i disse samtaler ble temaet for ART-timene snakket om. Jeg spør hva hun husker og hun nevner demper; å telle ned når man blir sint. Videre påpeker hun at det er lenge siden og hun ikke husker stort mer. Mikael kan fortelle at de noen ganger snakket om ART hjemme da de drev med ART på skolen.

5.5.6 Framtidige utfordringer og framtidsutsikter

Det virker å være felles enighet om at Mikael har det bedre, men at det fortsatt er utfordringer som det må arbeides med videre. Mor forteller om det videre arbeidet: *"Det er de to målene våre; å bli sosial og å få bort sinnet. Men det har blitt mye mindre da, men det sosiale sliter vi fortsatt med"*. Lærer forteller at i hans øyne er det også to utfordringer de bør arbeide med i fremtiden: *"Så det er en litt slik todelt utfordring han har, slik som jeg ser det. Det er den faglige kondisjonen, også er det at det nesten ikke er noe samspill med andre barn på normal måte"*. De virker å være enige om at den sosiale biten er Mikael største utfordring på nåværende tidspunkt. Lærer forteller:

Men det er litt av utfordringen med han, synes jeg, det med sosiale ferdigheter som han trenger å øve mye på, det at de medelevene her, de er ikke beste å øve seg på. Ikke sant? Og jeg tror at, i hvert fall det inntrykket jeg har fått gjennom mor, er at han ikke klarer å ta med seg så mye av det vi øver på her ut når han treffer likesinnede på klubben der han går eller med søsknene sine. Men det har gått for kort tid, men det kan komme etter hvert. Men han trenger å jobbe mye mer med det. Så jeg har troen på det med ART som ide, men over lang tid.

Assistent sier videre: *"Man må jobbe med det på sikt. [...]. Hvor er han om tre år? Og hvor hadde han vært om han ikke hadde jobbet med det her da? Da hadde han stått stille kanskje, men det vet man jo ikke"*. Arbeid på sikt tas igjen opp som sentralt; det har gått for kort tid.

Mikael om to år

Jeg spør både lærer, assistent og mor om hvordan de ser for seg Mikael om to år.

På en veldig bra plass. Jeg sier ikke at dette er en dårlig skole, men det er ikke akkurat for Mikael når han er såpass faglig sterk. Så hvis vi får rydda opp i dette her så vurderer pappa og jeg at han skal få komme på privatskole. (Mor)

Assistent forteller at han tror Mikael går i ”normalskolen” om to år: ”Jeg tror at han kan gå i normalskolen jeg da, jeg tror ikke han har noe behov for å gå i spesialklasse da”.

Det tror jeg også. Jeg har satt meg som et mål at han skal gå her i år og neste år, så må vi forsøke å få han videre. Men det kommer an på mange ting det selvfølgelig. Men han har det faglige på plass. Han kommer til å trenge tilpasset opplegg der også, i starten. Men så fort han får knekt en sånn sosial kode med hvordan man forholder seg til andre, så kommer dette her til å gå som en lek. (Lærer)

De snakker videre om hvordan de fleste elevene i gruppen starter på en helt ny skole med blanke ark, og at dette også bør være en løsning med tanke på Mikael. Lærer beretter:

Men sånn i forhold til å reise tilbake til vanlig skole, det er neste ingen som drar tilbake til der de var. Da reiser de ofte til en helt ny skole. [...] Ofte er det et så problematisk forhold, altså skolen har et problematisk forhold til situasjonen eleven var i der, og kanskje i forhold til foreldrene. Da er det greit for alle å få en ny start.

Jeg spør også hva informantene tenker om Mikael's videre bruk av ART-ferdighetene:

Jeg tenker at han har lært såpass mye at han uansett kommer til å dra nytte av det. Men det jeg tenker som er viktig er at han får voksne som stoler på at han skal klare det. At de som er voksne der viser at de kan stole på han og viser at det ikke er noe spesielt med han. Det tror jeg må være noe av det viktigste av alt. Og har de ART på skolen kan ha godt være med. Da kommer han til å bli en ressurs der. (Assistent)

Også er de viktig at de voksne som er rundt han, at de stiller med blanke ark. At de ikke går i den mappa, slik som jeg gjorde på forhånd og leser alt det som står der, som kanskje ikke stemmer. (Lærer)

6 Diskusjon

Gjennom denne kvalitative studien har jeg fått innblikk i mine informanternes livsverden ved at de har delt sine opplevelser og erfaringer med meg. I diskusjonsdelen vil egne fortolkningen legges til allerede presenterte funn. Informantenes utsagn vil nå tolkes i lys av tidligere presentert teori. Informantene forteller at Mikael's atferd er endret til det bedre det siste året. Til tross for at Mikael fortsatt blir sint, forteller både mor, lærer og assistent at han utagerer mindre hyppig, med kortere varighet og av mindre alvorlige karakter. Mikael er også mer tålmodig, har mindre behov for konstant oppmerksomhet og respekterer andre i større grad. Hans sosiale samhandling er bedret, spesielt i måten han tilnærmer seg voksne. Mikael virker også å trives bedre i skolehverdagen. Informantene forteller om store endringer i konteksten Mikael er omringet av. Både hjemme- og skolesituasjonen er forandret. Hvordan hverdagen var før, sammenlignet med slik den er nå, er tilnærmet ugjenkjennelig. Samtidig har Mikael vært igjennom en sekvens av ART. Hva kan ha bidratt til at Mikael's atferd endret seg? Hva opplever informantene som utslagsgivende for endringene? Hvordan opplever informantene at ART kan ha bidratt i endringsprosessen? Dette vil nå diskuteres.

6.1 Kontekstuelle og individuelle faktorerens betydning

Barn og unges utvikling kan forstås som en vekselvirkende prosess hvor individet og dets sosiale systemer påvirker hverandre gjensidig. Individets atferd og handlinger, og dermed også utvikling og opprettholdelse av aggresjon og utfordrende atferd, må derfor forstås ut i fra den sosiale konteksten de er en del av. Bronfenbrenner (1975) viser i sin utviklingsøkologiske modell hvordan system og individ står i et gjensidig påvirkningsforhold. Samtidig viser utviklingspatologien hvordan positive og negative kontekstuelle og individuelle faktorer kan påvirke interaksjonen (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2012). I dette kapittelet vil Mikael's atferdsendringer drøftes med bakgrunn i en slik vekselvirkende prosess. Hvilke risikofaktorer kan ha influert i Mikael's tidligere livssituasjon? På hvilken måte kan endringene i systemene omkring Mikael ha bidratt til atferdsendringer? Og hvilke beskyttende faktorer kan se ut til å ha kommet til? Dette vil nå diskuteres.

6.1.1 Risiko for utvikling og opprettholdelse av atferdsproblemer

I dag er man klar over at det finnes en rekke individuelle og kontekstuelle forhold som kan gi barn og unge økt risiko for utvikling av atferdsproblemer. Det er også slik at når antall

risikofaktorer blir flere, øker individets sårbarhet og dermed sannsynligheten for uheldig utvikling (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2012). Informantenes fortellinger gir et bilde av at Mikael har hatt det vanskelig på flere arenaer. Det kan dermed se ut til at han har hatt flere risikofaktorer influerende i livet samtidig.

Individuelle faktorer

Barn og unge med utfordrende atferd ser ut til å ha lavere sosial kompetanse enn sine jevnaldrende (Nordahl, 2005; Ogden, 1995). Sentralt for sosial kompetent atferd (jf. pkt. 2.2.4) er blant annet evnen til å styre og kontrollere egen atferd, samt en moden moral som tar hensyn til menneskene man samhandler med (Gundersen & Moynahan, 2006). Lav sosial kompetanse, umoden moral og dårlig selvregulering er kjente risikofaktorer for å utvikle atferdsproblemer (Ogden, 2012). Både mor, lærer og assistent forteller at Mikael synes å ha utfordringer knyttet til disse tre områdene. Det er dermed nærliggende å tenke at disse individuelle risikofaktorene kan ha vært bidrag i Mikael's atferd. Mor forteller også om flere individuelle faktorer som kan ha vanskeliggjort situasjonen for Mikael. Blant annet forteller hun at sønnen er prematurt født og kom til verden allerede i uke 30. Det er i dag kjent at prematurt fødte barn virker å ha større sårbarhet for å utvikle atferdsvansker og andre emosjonelle utfordringer. Disse barna ser ut til å ha utfordringer knyttet til blant annet adaptive ferdigheter, sosialt samspill, konsentrasjon og aggressiv atferd oftere enn barn som er født til termin (Hayes & Sharif, 2009). Både mor, lærer og assistent kan fortelle at Mikael strever med sosial samhandling. Han kan ha en tendens til å reagere med utfordrende atferd når han blir sint, spesielt før. Lærer og assistent beretter også om at Mikael strever med konsentrasjonen og faglig utholdenhet. Det er mulig at flere individuelle faktorer ved Mikael har bidratt til å øke risikoen for utfordrende atferd.

Kontekstuelle faktorer

Flere kontekstuelle forhold virker å ha påvirket Mikael's situasjon, både på hjemmebanen, skolen og blant jevnaldrende. Blant annet virker hjemmesituasjon å ha vært preget av uro. Familien har flyttet og Mikael's trygghet og tilhørighet har dermed blitt satt på prøve. Det samme ser ut til å gjelde for skolehverdagen som har bestått av utagering, lite samarbeid mellom skolen og hjemme og lite tiltro til både han og foreldrene. Mor forteller at hun opplever at både de som foreldre og sønnen har blitt stigmatisert. Også lærer og assistent forteller om hvordan Mikael, gjennom innblikk i hans papirer, har blitt sett på som voldelig og farlig, til tross for at de selv ikke opplevde han slik da han startet i deres gruppe. De

opplever at gutten ble tillagt uheldige atferdskarakteristikker, som umulig kan ha bidratt til noe godt. I tillegg til dette har Mikael få eller ingen venner og lite sosialt nettverk utenfor familien. Utfordringene i Mikael's liv er kjente individuelle og kontekstuelle risikofaktorer man finner i barn og unges oppvekstmiljø (Nordahl et al., 2005; Ogden, 2012). Det er dermed nærliggende å anta at en opphopning av individuelle og kontekstuelle risikofaktorer i Mikael's liv kan ha bidratt til økt risiko for utvikling og opprettholdelse av utfordrende atferd.

6.1.2 Endring i micro- og mesosystemene

Funnene indikerer at Mikael's micro- og mesosystemer har gjennomgått en rekke positive endringer det siste året. Med microsystemer menes elevens aller nærmeste miljø, som blant annet familien, skolen og jevnaldrende (Bronfenbrenner, 1975). Mor forteller at deres familiesituasjon er endret til det positive og at foreldrene nå har mer tid til sønnen. Mikael's skolesituasjon virker også å være forandret til det bedre. Både Mikael og mor er begge fornøyd med at han nå er i en mindre klasse og at voksentettheten har økt. Endringen består også i at Mikael har fått andre voksne rundt seg. Jeg kan ikke uttale meg spesielt om Mikael's nære voksne på tidligere skole, men ut fra hva mor og lærer forteller kan det se ut som holdningene ovenfor Mikael er endret. Samtidig forteller mor om positive endringer i mesosystemet. Mesosystemet henviser til forbindelsen mellom de ulike microsystemene (Bronfenbrenner, 1975). Det ser ut til å ha vært positive endringer i samhandling mellom foreldre og skolen. Mor forteller at hun og far tidligere opplevde skole-hjem samarbeidet som problematisk, at de ble stemplet både av lærere og andre foreldre, samt lite forståelse for Mikael's utfordringer. Etter at Mikael skiftet skole er samarbeidet bedret, og mor forteller at deres utfordringer blir forstått, at de blir møtt på en god måte og behandlet med respekt.

Tilskudd av beskyttende faktorer

Det kan se ut til at det siste året er preget av en rekke positive forandringer i Mikael's liv. Mikael's atferd virker å være forandret til det bedre. Det kommer også frem at micro- og mesosystemene som omkranser Mikael er i endring. På bakgrunn av dette kan det se ut til at flere av faktorer som tidligere utgjorde en mulig risiko har blitt eller er på vei til å bli forandret, og at disse endringene kan ha ført til en rekke tilskudd i beskyttede faktorer i Mikael's liv. Beskyttende faktorer er kjennetegn ved barnet selv og deres miljø som motvirker eller nøytraliserer den negative effekten risikofaktorer kan ha på barnets utvikling (Ogden, 2012). Positive endringer i Mikael's liv, som blant annet bedre relasjoner, samhandling

mellom hjem og skole, samt balanse i familielivet, ser ut til å være positive for hans utvikling og atferd, og kan dermed muligens bidra til å motvirke eller nøytralisere biologiske eller kontekstuelle risikofaktorer som fortsatt er til stede.

6.2 De voksnes rolle

En lærer vil alltid være det man kaller en betydningsfull eller signifikant voksenperson for et barn. Samhandlingen og relasjonen mellom lærer og elev, eller lærer, assistent og elev som her er tilfellet, og de erfaringene dette bringer med seg vil kunne ha stor betydning for elevens utvikling. Sentralt for denne utviklingen er relasjonen som skapes, anerkjennelsen og respekten som vises, og bekreftelsen som gis av de voksne (Drugli & Nordahl, 2013). Mor vektlegger flere ganger i intervjuet hvor viktig hun opplever at lærer og assistent har vært for sønnen, hans atferdsmessige endringer og fremgang. Hvilken betydning kan de voksne ha hatt for Mikael's situasjonelle og atferdsmessige utvikling og endring? Dette vil nå diskuteres.

6.2.1 Trygghet og relasjon

Mor forteller at Mikael virker å være tryggere i skolekonteksten enn tidligere. Hun forteller at sønnen har en god relasjon med skolens voksne og at Mikael snakker ofte og positivt om både lærer og assistent hjemme. Lærer og assistent er også opptatt av betydningen trygghet og relasjon har i skolehverdagen. De forteller at trygghet og en god relasjon til elevene oppleves som helt elementært for å komme i posisjon for læring. Dette er ifølge dem også svært sentralt i ART. Samtidig opplever lærer og assistent en god relasjon og kjennskap til elevene som avgjørende for å kunne gi hjelp som matcher den enkeltes utfordringer. Når lærer snakker om Mikael's atferdsendringer poengterer han viktigheten av trygghet for endring og forbedring hos elevene på generell basis, og han betviler om ART alene kan bidra til slike endringer uten gode relasjoner i bunn.

Viktigheten av relasjon og trygghet synes å være i tråd med blant annet Linder (2012) og Drugli (2012) som hevder at relasjonen mellom lærer og elev kan betraktes som en av de mest grunnleggende variablene for blant annet sosialt læringsutbytte i skolen. En god lærer-elev relasjon vil også kunne være en beskyttende faktor med tanke på utvikling og opprettholdelse av atferdsproblemer. Samtidig påpeker Drugli (2012) at elever med utfordrende atferd virker å ha større sårbarhet for å utvikle en negativ relasjon med læreren, og understreker videre lærerens ansvar for å aktivt arbeide med å styrke relasjonen, spesielt

med tanke på elever med atferdsproblematikk. Også innenfor ART-programmet fremstår relasjonen mellom trenerne og deltakerne som sentralt (jf. pkt. 3.2.5). I ART hevdes trenerferdighetene å være den mest sentrale faktoren for at elevene lykkes. ART-trenere skal derfor arbeide med å skape en god relasjon til hver enkelt deltaker (Glick & Gibbs, 2011).

6.2.2 Anerkjennelse og respekt

Gjensidig anerkjennelse er sentralt i gode og stabile relasjoner. Kun ved å anerkjenne og se eleven kan den voksne oppnå gjensidig anerkjennelse i relasjonen. Anerkjennelse forstås i denne sammenheng som en betingelsesløs innstilling, som ikke nødvendigvis er preget av hva den voksne sier eller gjør, men handler om genuin respekt for eleven og dens opplevelser. Sentralt i dette er å kunne være åpen for og ta elevenes perspektiver. Anerkjennelse åpner for positiv bekreftelse, som igjen vil påvirke en elevs oppfatning av og respekt for seg selv (Drugli & Nordahl, 2013). Damsgaard (2003) poengterer viktigheten av å møte elever som utfordrer oss med den respekten de har krav på. Individet har først og fremst behov for å bli sett, møtt og tatt imot på en respektfull og god måte, til tross for uhensiktsmessig atferd. Dette virker å være i tråd med hvordan ART-programmet forstår anerkjennelse og respekt (jf. pkt. 3.2.5). ART-treneren skal arbeide med å anerkjenne og respektere deltakeren, samtidig som de skal respondere på uønsket atferd på måter som ikke virker moraliserende og nedverdiggende, men som oppmuntrer til å fortsette med hensiktsmessig og prososial atferd (Glick & Gibbs, 2011).

Mor forteller at hun opplever at både sønnen og hun selv har blitt tatt imot på en respektfull måte. Til forskjell fra tidligere, opplever hun nå at både foreldre og elever ikke stemples og stigmatiseres, til tross for en rekke utfordringer. Det å respektere elevene, selv om de til tider viser uhensiktsmessig atferd, fremstår som sentralt for lærer og assistent. De forteller begge hvordan de arbeider med å møte elevene på en god måte, samt å lære dem å kjenne og respektere dem uavhengig av hva de gjør. I situasjoner hvor aggresjon og utagering er tilfelle forteller lærer og assistent hvordan de alltid forsøker å fokusere på det eleven har gjort bra, forbedringer og videre læring, uten å moralisere og nedverdige med tanke på handling og atferd. De forteller hvordan de forsøker å respektere og anerkjenne eleven og elevens følelser, også sinne og aggresjon, til tross for at de ikke godtar handlingen i seg selv.

6.2.3 Positiv fokusering og belønning

Sentralt i intervjuet med lærer og assistent er fortellingene om hvordan de gjennom positiv fokusering, ros og belønning er opptatt av å lære Mikael og de andre elevene å ta gode og hensiktsmessige valg i hverdagen. De forteller hvordan de påpeker positiv og hensiktsmessig atferd, samtidig som de forsøker å gi minst mulig oppmerksomhet til negativ og uhensiktsmessig atferd. Tidligere opplevde de Mikael's aggressive atferd som hensiktsmessig og effektiv for han, og at atferden dermed ble opprettholdt. De diskuterer også muligheten for at atferden kan ha vært uttrykk for manglende eller bedre handlingsalternativer. Med utgangspunkt i dette arbeider de systematisk med å gi positiv atferd oppmerksomhet for at ønsket og hensiktsmessig atferd skal gjentas og læres som handlingsalternativ i fremtiden.

Denne formen for positiv fokusering synes å være i tråd med hva litteraturen omtaler som sentralt for elever med utfordrende atferd. Ifølge Damsgaard (2003) gir ros generelt bedre effekt enn ris. Dessverre virker det å være en tendens at lærere gir mindre positiv oppmerksomhet til elever med vanskelig temperament. De synes også i større grad å bli utsatt for kontroll og negativ respons (Drugli & Nordahl, 2013). Barn trenger positiv tilbakemelding, ikke bare fordi ros er viktig, men også for å bli mer oppmerksom på egen positiv atferd. Å fokusere på ønsket atferd vil kunne bidra til å gi elevene mer hensiktsmessige handlingsalternativer (Damsgaard, 2003; Nordahl et al., 2005). Lærer og assistent forteller også om hvordan de bruker belønning systematisk for å fokusere på det eleven gjør bra. Belønning ser ut til å være effektiv for Mikael ved at det skaper motivasjon både i ART og andre hverdagslige situasjoner. Dette er i tråd med tanken om at belønning er mer effektiv enn straff. Det å gi elevene goder for ønsket atferd øker sannsynligheten for at atferden gjentas og for at positiv endring oppstår. Samtidig med positiv fokusering og beskrivelse av ønsket atferd virker belønning å bidra til økt kognitiv forståelse ved at det synliggjøres enda tydeligere for barnet hvilken atferd som er ønsket (Damsgaard, 2003).

6.2.4 Teacher efficacy

Mange av de positive endringene i Mikael's liv handler ifølge mor om at Mikael har vokst rundt seg som har troen på han. I tillegg til å vektlegge det positive i Mikael's hverdag, virker lærer og assistent også å være positive i forhold til hva Mikael kan klare, samt i hvilken grad de selv kan påvirke Mikael og hans situasjon i positiv retning. Lærer og assistent forteller blant annet om hvordan de forsøker å legge forutinntatthet bort når de tar i mot nye elever i

gruppen. De beretter også om deres positive forventninger til Mikael, til ART-programmets bidrag og hvordan de ser lyst på Mikael's fremtid. Dette synes å være i tråd med Banduras teori om "teacher efficacy" (jf. pkt. 3.1.1). En lærers forventning om å kunne nå ut til elevene ser ut til å kunne påvirke eleven i både positiv og negativ forstand. Å ha positiv forventningstro virker å gi bedre vilkår for læring og utvikling enn det å ha negativ forventningstro. Det kan med dette være nærliggende å anta at den tidligere skolens negative forventninger kan ha påvirket Mikael i uheldig retning, mens nåværende lærer og assistents forventningstro kan virke i positiv retning. Samtidig kan det at lærer og assistent fokuserer på det som fungerer godt, at de har tro på at Mikael kan mestre, og at de legger til rette for mestring i hverdagen ha betydning for Mikael's egen forventning om mestring, både i sosial samhandling og for håndtering av aggresjon. I tråd med Banduras teori om self-efficacy (1997) vil dette kunne spille en rolle for Mikael's motivasjon til å handle sosial akseptabelt og til å delta i ART. Det kan også anta å påvirke Mikael's innsats i sosial samhandling med andre, samt hvilke sosiale situasjoner han vil forsøke å gå inn i.

Hvilke holdninger og forventninger man har til elevene syntes å stå i relasjon til hvordan man tilrettelegger for og behandler elevene. En slik type forventning omtales gjerne som Rosenthal-effekten eller pygmalion-effekten, og henviser til et prosjekt gjort av Rosenthal og Jacobson (1968) som fant ut at det å opplyse lærer om at noen tilfeldig utvalgte elever i en klasse virket spesielt lovende, skapte en forventning som over tid faktisk produserte den forventede effekten. Det virker å være slik at lærerne systematisk forskjellsbehandlet elevene uten selv å være klar over det. Samtidig kan det også antas at en slik forventning vil vises utad til den enkelte elev. Denne formen for påvirkningen kalles symbolsk interaksjonisme og handler om at eleven danner et bilde av seg selv ut ifra samhandling med andre mennesker, hvordan disse menneskene ser dem og hva de tenker og mener om dem. Å ha troen på elevene og deres muligheter for mestring syntes dermed å kunne virke som en beskyttende faktor (Damsgaard & Kokkersvold, 2011; Overland, Nielsen, & Bay, 2009).

6.3 ART-programmets bidrag og begrensninger

I intervjuet stiller Mikael's assistent et interessant spørsmål. Hvor hadde Mikael vært om vi ikke hadde jobbet med ART? Dette spørsmålet er svært sentralt i forskningsprosjektet. Har ART-programmet bidratt til at Mikael's situasjon er endret? ART-programmet har vært en del av Mikael's liv, og kan dermed tenkes å ha vært et bidrag i denne utviklingsprosessen.

Imidlertid har ART begrensninger og er utsatt for kritikk, blant annet for å fokusere for mye på individuelle årsaksforklaringer. Er ART utelukkende positivt? Kunne gjennomføringen ha vært gjort annerledes med tanke på Mikael? Mikael's ART-deltakelse, samt programmets mulige bidrag, gjennomføringsmåte og begrensninger vil nå diskuteres.

6.3.1 Hvordan kan ART bidra til å hjelpe Mikael's utfordrende atferd?

Det finnes i dag en rekke forebyggende tilnæringsmåter rettet mot alle skolens elever. Dessverre er det ofte slik at disse skoleomfattende tiltakene ikke er nok for elever som viser utfordrende atferd av alvorlig karakter, fordi disse elevene ofte trenger tiltak direkte rettet mot elevens utfordringer. ART er et strukturert og individsentrert læringsprogram som fokuserer direkte på deltakernes utfordringer (Nordahl et al., 2005). ART fokuserer på læring via kognitiv atferdsmodifikasjon og selvinstruksjon hvor deltakerne oppøves i å styre egen tanke og handling (Damsgaard, 2003). På hvilken måte kan ART-treningen ha bidratt til Mikael's atferdsendring? ART-programmets mulige bidrag vil nå diskuteres.

Å lære å styre seg selv

Isdal (2000) og Bandura (1973) hevder at da aggressiv atferd virker å være lært, kan også ønsket og prososial atferd læres. Sentralt med tanke på elever med utfordrende atferd er å lære dem strategier for å styre tanke og atferd på hensiktsmessige måter slik at aggressiv atferd ikke lenger er det eneste handlingsalternativet. Det kan imidlertid se ut til at disse elevene generelt strever med å bruke ulike kognitive prosesser til å regulere egen atferd (jf. pkt. 2.2.4). Derfor trenger de også mer spesifikk trening for å utvikle indre kognitive strukturer som hjelper dem i å oppfatte og forstå sosiale situasjoner rundt seg, samt styre egen atferd hensiktsmessig i forhold til dette (Damsgaard, 2003; Aasen et al., 2002). ART arbeider med å styrke deltakernes indre kognitive strukturer. Kognitiv teori (jf. pkt. 3.1.3) antar at barn og unge kan utvikle og forbedre sin sosiale informasjonsbearbeiding gjennom undervisning, veiledning og rådgivning fra kompetente rollemodeller (Ogden, 2012).

I de to ART-komponentene sosial ferdighetstrening og sinnekontroll trenes deltakerne i hvordan man best mulig forstår og handler i tråd med omgivelsene. I rollespillene ledes deltakerne gjennom en rekke trinn for hvordan sosial informasjon best kan tolkes og forstås, samt at de oppøves i å velge hensiktsmessige handlingsalternativer i den aktuelle situasjon (jf. pkt. 3.2). På denne måten lærer deltakerne sosial problemløsning og sinnekontroll

gjennom kognitiv atferdsmodifikasjon. I tillegg til de tradisjonelle ART-komponentene beskriver lærer og assistent hvordan de bevisstgjør Mikael på egen tanke og handling gjennom å benytte ART-begrepene også utenfor treningene. ”Hva gjorde du? Hvilke valg tok du? Hva kan du gjøre neste gang?”. Slike samtaler synes å være sentrale for at elevene skal kunne instruere seg selv i fremtiden (Damsgaard, 2003; Ogden, 2012). ART-programmet kan på bakgrunn av dette ses som et mulig bidrag til å lære barn hensiktsmessig atferd i ulike situasjoner. ART gir barnet mulighet til å lære strategier for å styre egne tanker, handlinger og reaksjonsmåter, samt uttrykke sinne og frustrasjon på en akseptabel og hensiktsmessig måte. Med tanke på at Mikael har deltatt i en ART-sekvens på om lag 30 timer kan det være plausibelt å tro at ART kan ha bidratt til å utvikle og forbedre hans kognitive strategier, og dermed kan programmet være én av flere grunner til at mor, lærer og assistent ser mindre utfordrende atferd i hverdagen.

Bevisstgjøring og forståelse av sinne

I ART er det sentralt å bevisstgjøre deltakerne på egne tankeprosesser og eget sinne. ART forsøker å gi deltakerne innsikt og forståelse for egen væremåte, også i situasjoner hvor emosjonene bruser innvendig. Dette kan på sikt bidra til forståelse for menings- og årsakssammenhenger i de sosiale situasjonene de til daglig er en del av. I samarbeid med ART-treneren øves deltakerne i å utvikle større bevissthet om egne tankeprosesser som skjer forut for deres handlinger, samt hvilke konsekvenser egen atferd kan gi deltakerne selv og omgivelsene. Dette gjøres for at deltakerne i større grad skal kunne oppdage og utvide et hensiktsmessig atferdsrepertoar og handlingsmuligheter som kan bidra til å hjelpe dem i sosial samhandling i hverdagslige situasjoner (Glick & Gibbs, 2011; Gundersen et al., 2015).

Gjennom ART og sinnesirkelen er det nærliggende å anta at Mikael har blitt mer bevisst eget sinne. Funn tyder på at Mikael har lært og videre er på vei til å lære mer om egne triggere, dempere og hvilke konsekvenser atferd kan få. Til tross for at kunnskapen enda ikke virker å være fullt ut utviklet og internalisert, forteller lærer og assistent at første ART-sekvens har bidratt til at de har lært Mikael å kjenne, og at de etter hvert håper å bevisstgjøre Mikael selv på denne kunnskapen. Til daglig arbeider lærer og assistent med bevisstgjøring ved å flittig benytte disse begrepene, også utenfor ART-timen. Det kommer tydelig frem at lærer og assistent fokuserer på egen rolle i forhold til Mikael's kognitive læring, noe som virker å være i tråd med den utviklingsøkologiske modellen (jf. kapittel 2.2.1). Gjennom at menneskene i

Mikaels nære omgivelser og etter hvert han selv oppnår forståelse for hans sinne, kan man anta at dette kan bidra til å forebygge og hindre at utfordrende atferd oppstår.

Generaliseringsmulighetene

Sentralt i ART-programmet er mulighetene for generalisering. Vil Mikael klare å opprettholde det han har lært gjennom ART? Vil han kunne bruke strategiene han har lært på en naturlig måte i andre lignende situasjoner i fremtiden? Dette vil selvfølgelig være umulig å svare på ved nåværende tidspunkt. Imidlertid ser det ut til at ART-trenerne har arbeidet i tråd med det man antar kan gi generaliseringseffekt. Som allerede omtalt kalles prosedyren for opprettholdelse og overføring av ferdigheter ”transfer training” (jf. pkt. 3.2.4). Funnene viser at prinsippene for ”transfer training” er relativt godt ivaretatt av ART-trenerne. Imidlertid kan det virke som det økologiske perspektivet i denne sammenheng ikke er like godt ivaretatt. Det økologiske perspektivet viser her til at arbeidet med ART gjøres i flere av elevens ulike microsystemer samtidig, som for eksempel ved å involvere hjemmet. Det er ønskelig at deltakerne får mulighet til å få hyppig veiledning og tilbakemeldinger i naturlige situasjoner. Dette hevdes å være avgjørende for god generaliseringseffekt (Glick & Gibbs, 2011).

Til tross for at både lærer, assistent og Mikael forteller at de har lekser i ART, forteller mor at de ikke arbeider med ART-lekser hjemme. Mor virker å ha lite kunnskap om sinnesirkelen og ART-begrepene, noe som kanskje kan skyldes at det er noen måneder siden kurset ble gjennomført. Hjemmeoppgaver og forsterkning også utenfor skolen er et sentralt prinsipp for overføring av ferdigheter. Bandura understreker økologi, foreldrenes rolle og ”familial empowerment” som sentralt for barnets forandring. Han hevder at det å gi foreldre gode strategier for å forstå, og håndtere barnets atferd vil gjøre familiehverdagen mer balansert (Evans & Bandura, 1989). Foreldreveiledning i ART antas å kunne bidra til at foreldrene i større grad får de nødvendige redskaper for å håndtere eget barns atferd hjemme. Samtidig er det naturlig å anta at et slikt samarbeid med hjemme vil kunne bidra til overføring av ferdigheter gjennom god og effektiv veiledning og tilbakemelding på barnets atferd også utenfor skolen. Når jeg spør lærer om hva han tenker om sammenhengen mellom overføringsverdien av ART og samarbeid med hjemmet, problematiserer han det å følge opp ART hjemme. Lærer forteller at han er redd for at det å fokusere på ART hjemme kan virke i motsatt retning enn man ønsker på grunn av at intensiviteten og maset blir for stort. Han tror selv at det å ikke fokusere på ART hjemme kan gi elevene ”et lite pusterom”, og dermed vil kunne være positivt og føre til større effekt. Vil overføringen da bli like stor? Mister man

ikke da en viktig del av ”transfer trainingen”? Dette er vanskelig å svare på og vil sannsynlig være individuelt for hver enkelt elev, og dermed opp til de enkelte ART-trenerne å vurdere og avgjøre med tanke på sine elever.

6.3.2 Er ART bare smart?

Som vist i tidligere avsnitt kan det se ut til at ART kan bidra positivt for barn ved blant annet å sette i gang en bevisstgjøringsprosess og gi barn teknikker for å styre seg selv i utfordrende situasjoner. Men er ART bare smart? ART-programmet kritiseres blant annet for å fokusere for lite på bakenforliggende forklaringer, for å i liten grad være opptatt av omstendighetene rundt barnet og for å rette fokus på individuelle årsaksforklaringer (Lystad, 2014; Pettersvold & Østrem, 2012). Det individsentrerte fokuset problematiseres av Lystad (2014, s. 33):

ART stiller ingen krav til å undersøke tilhøva rundt eleven, og hva som er årsakene til at eleven har sinnesymptoma sine. Ved å nytte ART som tiltak åleine, risikerer vi difor at eleven og omgjevnadene legg årsaksforklaring i barnet sjølv i og med at eleven sjølv på eit vis får ansvaret for å handle og meistre annleis gjennom ART.

ART som individsentrert tiltak, programmets mulig manglende fokus på bakenforliggende årsaker, samt programmets tilnærming til barnet som del av et økologisk vekselspill vil nå diskuteres ytterligere.

ART – Et individsentrert tiltak. Men hva med de bakenforliggende årsakene?

Tradisjonelt har man nærmet seg atferdsproblemer ved å rette søkelyset mot individet (Nordahl et al., 2005). ART-programmets formål er å hjelpe barn med aggresjonsproblematikk gjennom å hjelpe barnet å styre seg selv. ART omtales som et individsentrert program som fokuserer på endring av deltakernes atferd gjennom kognitiv atferdsmodifikasjon. Hjelpen gis ved å trene barnet i å reagere på hensiktsmessige måter når de opplever aggresjon. Ved å fokusere på hva eleven selv kan gjøre i utfordrende situasjoner, legger man da en stor del av ansvaret over på dem? Et kritisk punkt ved individrettede tiltak som ART, er deres holdninger til at endring fokuseres på individet ene og alene, til tross for at man i dag er klar over at barns utvikling skjer ved en vekselvirkning mellom barnet og konteksten det er en del av. Det individsentrerte perspektivet kritiseres i dag for å være for ensidig og endimensjonalt. Imidlertid omfatter ikke kritikken at individuelle faktorer skal

overses og legges til siden, men at individuelle faktorer må inngå som ett av flere elementer når man skal forstå, forebygge og hjelpe utfordrende atferd (Nordahl et al., 2005).

Pettersvold og Østrem (2012) argumenterer for at individsentrerte tiltak som ART ikke tar hensyn til konteksten aggresjon springer ut av. *"Aggresjonen forstås som noe som bor i det enkelte barn, uavhengig av tid og sted. Bare man har trent nok, kan sinnekontrollen overføres til en hvilken som helst situasjon"* (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 74).

Aggresjon kan forstås som et tegn på at barn av en eller annen grunn har det vanskelig (Damsgaard, 2003; Ellneby, 2000; Isdal, 2000). Ifølge Damsgaard (2003) er det mange måter å rope om oppmerksomhet på. Hun poengterer videre at problematferd kan være et uttrykk for at barn kan ha det vanskelig, og påpeker viktigheten av å forstå atferden som en reaksjon på konteksten barnet er en del av: *"Problematferd er sjelden helt uforståelig hvis vi forsøker å se verden med elevens øyne"* (Damsgaard, 2003, s. 11). I tråd med Isdals (2000) definisjon på avmakt (jf. pkt. 2.2.3) kan det tolkes dit hen at Mikael's tidligere livssituasjon har gitt han en avmaktoplevelse. Et fellestrekk ved barn som viser utfordrende atferd er at de ser ut til å streve med å håndtere det å være i og holde ut en avmaktssituasjon (Lillevik & Øien, 2012). Dette kan bidra til å kaste lys over hvorfor den utfordrende atferden til Mikael har vært et tilfelle. Ser man Mikael's atferd i sammenheng med de vanskelige omstendighetene han er en del av, kan hans aggresjon ses på som en logisk reaksjon og en mestringsstrategi med tanke på avmaktssituasjonen han befinner seg i. Mennesket forsøker å komme ut av slike avmaktssituasjoner med verktøyene de har tilgjengelig og de selv opplever som hensiktsmessige (Axelsen, 1990; Isdal, 2000). Det kan antas at aggresjon og utfordrende atferd har vært Mikael's strategi for å takle den vanskelige situasjonen, nettopp fordi han opplever at strategien fungerer ved at han oppnår oppmerksomhet, eventuelt fordi han mangler andre handlingsalternativer. Kan det være slik at bakenforliggende årsaker, en strevsom livssituasjon på alle hans arenaer, har bidratt til å opprettholde Mikael's utfordrende atferd? Som diskutert tidligere har Mikael's atferd endret seg i takt med endringene i konteksten han er en del av (jf. pkt. 6.1). På bakgrunn av dette kan det tolkes dit hen at i takt med endring og bedring i konteksten har Mikael's avmakt og atferd også avtatt, og at man derfor nå ser en gutt som har det bedre og dermed utagerer mindre enn tidligere.

Ved å fokusere på å gi barna ulike strategier til å reagere hensiktsmessig på omstendigheten omkring seg selv, vil man ikke da overse og distansere seg fra bakenforliggende faktorer, som for eksempel at aggresjon springer ut av en avmaktssituasjon? Vil det ikke være mer

hensiktsmessig og effektivt å forsøke å endre årsakene til at eleven opplever avmakt, for videre å lære dem måter å reagere hensiktsmessig på om atferden fremdeles ikke opphører? Lystad (2014) argumenterer for å hjelpe barn i avmaktssituasjon ved i første omgang å forsøke å forstå og endre årsakene til at elevene viser utfordrende atferd. Dette virker å være i tråd med den utviklingsøkologiske modellen som ser barn og kontekst i sammenheng, og dermed også kontekst som utløsende og opprettholdende faktor for uønsket atferd (jf. pkt. 2.2.1). Det å skulle forsvare at barnet selv har ansvar for eget atferd ved å trene dem i å styre eget sinne og reaksjonsmåter, bør skje først når man som voksenperson er sikker på at omgivelsene er ”gode nok” (Lystad, 2014). Fraskriver ART de voksnes ansvar ved å trene barn i å kontrollere eget sinne? ART-programmet er imidlertid også opptatt av deltaker-trener relasjon og et positivt blikk på deltakerne (jf. pkt. 3.2.5), noe som bidrar til å flytte fokuset fra det individuelle til det relasjonelle. Dette fremstår også som sentralt for lærer og assistent (jf. pkt. 5.5.6) da de snakker om Mikael's framtid. De påpeker viktigheten av at Mikael har voksne som møter han på en positiv måte, som stoler og respekterer han.

Aggressiv atferd versus utfordrende atferd?

En rekke definisjoner på aggresjon forstår aggressive handlinger som intensjonelle med hensikt om å skade (jf. pkt. 1.3 og kap. 2). ”A” i ART en forkortelse for ”aggression”. På norsk omtaler man gjerne programmet som et aggresjonserstatningsprogram. Hvis man ved bruk av ART-programmet tar utgangspunkt i slike definisjoner av aggresjon, vil man ikke da også ilegge barn en intensjon om å skade andre ved å omtale de som aggressive? I tråd med eksperimentet til Rosenthal og Jacobson (1968) vil det være nærliggende å tro at en slik forståelse av et barn vil kunne ha betydning for hvordan man forstår, forholder seg til og legger til rette for å hjelpe barna. Overser man ikke mulige bakenforliggende faktorer som kan bidra til å utvikle og opprettholde atferden ved å tillegge barna en intensjon om å aktivt og intensjonelt handle for å skade andre? Jeg har flere ganger tidligere i oppgaven (jf. pkt. 1.3 og kap. 2) forsøkt å forklare hvorfor jeg ikke ønsker å omtale barn og unge som aggressive, og derfor benytter termen ”utfordrende atferd” fremfor ”aggressiv atferd”, dette til tross for at ART benytter begrepet aggresjon. Barn handler kanskje intensjonelt aggressivt, men ikke med intensjon om å skade. Slik jeg forstår den utfordrende atferden handler den i større grad om en intensjon om å påvirke og endre sine omgivelser. På grunn av manglende sosialt aksepterte og hensiktsmessige strategier blir utfordrende atferd den strategien de benytter for å forsøke å endre omgivelsene til det bedre for seg selv.

”De vet jo hvorfor de er her”

Lærer og assistent forteller i etterkant av intervjuet at elevene i deres gruppe er fullt klar over hvorfor de er nettopp der. De ser hvilke andre barn som er i gruppen og sammenligner dermed seg selv med dem. Dette er imidlertid ikke ment som en kritikk til verken spesialskole eller spesialgrupper som samler barn og unge med utfordrende atferd på samme sted. Den diskusjon er det verken ment eller plass til å ta i denne forbindelse. Imidlertid ønsker jeg å sette fokuset på at barn forstår seg selv ut fra egen kontekst, samt hvilke muligheter som finnes med tanke på sosial ferdighetslæring i en gruppe hovedsakelig bestående av elever med utfordrende atferd, slik lærer problematiserer det i intervjuet.

Hvis det er slik som lærer og assistent sier: at barna forstår hvorfor de er i denne gruppen, vil kanskje de og andre barn også forstå hvorfor de har ART. Jeg har også hørt andre som arbeider med ART i ”normalskolen” fortelle om at når barn hører hva forkortelse ”ART” står for, si; ”Men jeg har jo ikke sinneproblemer...”. Lystad (2014) problematiserer en mulig stigmatiseringseffekt ved ART. Hun hevder at det å bli plukket ut til å delta i en ART-gruppe kan for noen elever gi et signal om at de ikke er gode nok som de er, spesielt om ART ikke gir de effektene man ønsker. Dette kan ifølge henne bidra til at elevene opplever seg selv som vanskelige og mister troen på seg selv, samt at de utvikler forklaringsmodeller om seg selv som vanskelige, aggressive og farlige. En slik forventning kalles symbolsk interaksjonisme. Som omtalt tidligere (jf. pkt. 6.2.4) handler symbolsk interaksjonisme om at eleven danner et bilde av seg selv ut ifra samhandling med andre mennesker, hvordan disse menneskene ser dem og hva de tenker og mener om dem (Damsgaard & Kokkersvold, 2011; Overland et al., 2009). Til tross for at Mikael går på en skole hvor de aller fleste elevene er deltakere i ART-kurs, kan det tenkes at en fokusering på sinne og aggresjon kan bidra til at han utvikler forståelse av seg selv som sint og aggressiv, som dermed kan påvirke hans selvbilde, hans atferd og fremtidige utviklingsmuligheter.

ART anbefales å trenes i en gruppe hvor et tverrsnitt av ”normalklassen” er representert, med prososiale jevnaldrende som en del av gruppen (jf. pkt. 3.2). Dette anbefales fordi man antar at prososiale jevnaldrende er viktige bidragsyttere som rollemodeller og motivasjon for å lære ønsket atferd (Glick & Gibbs, 2011). Mikael's klasse består som sagt av fire elever med ulike former for utfordrende atferd av utagerende karakter, og dermed vil ikke et slikt tverrsnitt være representert. Det å drive ART-trening i en gruppe sammensatt på denne måten kan være utfordrende med tanke på blant annet fravær av ønskede og modne innspill. Som lærer

problematiserer i intervjuet er Mikael medelever heller ikke de beste å øve seg på. Sentralt i ART-programmet, spesielt i komponentene sosial ferdighetstrening og moralsk resonering, er at treningen drives fremover ved å vektlegge de modne og sosialt hensiktsmessige innspillene. For å sikre deltakelse av prososiale rollemodeller er voksentettheten både i ART-timene og ellers i skolehverdagen svært høy. ART-trenerens og de andre voksne deltakerens rolle blir dermed å forsøke å bidra til å fremme sosialt akseptable og modne innspill. Kan voksentettheten i Mikael's gruppe antas å veie opp for mangelen på prososiale jevnaldrende?

Ingen rask og enkel vidunderkur

Selv om lærer og assistent skryter av ART-programmet og hvordan det har hjulpet mange elever, påpeker de samtidig at ART ikke er en enkel og kjapp vidunderkur. Blant annet må begrepene som benyttes i sinnesirkelen arbeides med gjennom flere treningssekvenser. De forteller at målet er at Mikael skal arbeide systematisk med ART ut året, samt neste år. Når de forteller om elevens fremgang påpeker de samtidig at de tror trygghet og relasjon (jf. pkt. 6.2) er minst like avgjørende for endringene som selve ART-treningen. Lærer og assistent vektlegger også andre sentrale beskyttende faktorer som viktige for atferdsendring, som blant annet positiv fokusering og belønning, anerkjennelse og respekt, og i tillegg et godt samarbeid med hjemmet. På bakgrunn av deres uttalelser kan det se ut til at de opplever at ett ART-kurs alene ikke er nok for varig endring av atferd, spesielt ikke for elevgruppen de arbeider med. Dette synes å være i tråd med Lystad (2014) som forteller at hun har erfart at det som skjer i ART-timene må henge sammen med det som skjer ellers i hverdagen, at de voksne rundt må være påpasselige med å følge opp, samt at elever opplever at ferdighetene som trenes på lønner seg å bruke. Samtidig arbeider Mikael's skole med å skape et godt skole-hjem samarbeid og en god autorativ klasseledelse for å legge til rette for at eleven skal kunne mestre hverdagen.

Både mor, lærer og assistent forteller at til tross for bedring må arbeidet med å hjelpe Mikael's utfordrende atferd fortsette, og da spesielt hans sosiale fungering med andre barn. De ser lyst på Mikael's fremtid og mulighet for etter hvert å kunne fungere godt i "normalskolen". De forventer at han er en del av en "normalklasse" i løpet av en to års periode. Imidlertid opplever lærer og assistent at en rekke elementer må være på plass for at Mikael skal kunne ha det optimalt under slike omstendigheter. De er opptatt av at Mikael trenger en ny start, med voksne som har troen på han og evne til å tilpasse godt i forhold til hans utfordringer. De forteller også at de tror han kan dra nytte av det han har tilegnet seg gjennom ART.

7 Avsluttende refleksjoner

Studiens problemstilling lyder som følgende: *”Hvilken betydning kan ART ha for barns håndtering av aggresjon gjennom forbedring av kognitive strategier?”*. For å kunne besvare problemstillingen velger jeg å støtte meg til to forskningsspørsmål som omhandler hvordan informantene opplevde endring og forbedring både i atferd generelt og kognitive strategier for håndtering av aggresjon spesielt, samt hvilke aspekter og faktorer informantene opplevde som avgjørende for dette. Svaret på problemstillingen og forskningsspørsmålene er i korte trekk at ART kan antas å ha vært ett av flere bidrag når det kommer til Mikael's endring av atferd og bedre ferdigheter i å håndtere og regulere egen aggresjon. ART-deltakelsen kan se ut til å ha gitt Mikael større forståelse for eget sinne, samt flere mulige handlingsalternativer enn tidligere. Imidlertid ser det ut til at en rekke faktorer i hans liv kan ha vært avgjørende for endringene og bedre regulering av ham selv. Fra å være omringet av en rekke risikopregede faktorer, både individuelt og kontekstuellt, ser det nå ut til at flere av faktorene har fått et positivt fortegn, og dermed blitt beskyttende faktorer. Dette kan antas å bidra til å nøytralisere og motvirke den negative effekten av fortsatt tilstedeværende risikofaktorer. I tillegg kan det også se ut til at andre beskyttende faktorer har kommet til. Blant annet har hjemmesituasjon forandret seg positivt.

En annen sentral faktor for endringene ser ut til å være de mange forandringene i skolehverdagen. Det kan også se ut til at målrettet og bevisst arbeid med det kontekstuelle omkring Mikael, som blant annet en god elev-lærer relasjon og de voksnes forståelse for mulighetene de har til å påvirke Mikael i en positiv retning, kan ha bidratt til å kompensere for individuelle risikofaktorer som for eksempel svake sosiale ferdigheter. Som vi vet er barn og unges utvikling kompleks. Det er dermed vanskelig å si noe sikkert om hvilke faktorer som kan ha vært utslagsgivende, og eventuelt hvilke faktorer som kan ha vært av større betydning enn andre. Hvilken betydning ART kan ha hatt ene og alene for Mikael's atferdsendring er det derfor umulig å si noe om. Til tross for dette kan Mikael's ART-trening ses på som en av flere positive endringer og tilskudd i hans livssituasjon, og kan dermed antas å ha vært medvirkende til de positive endringene, sammen med blant annet endringene i familiesituasjonen, bedre samarbeid mellom skole og hjem, mindre gruppestørrelse og større voksentetthet, samt bedre relasjon med skolens voksne.

Kan undersøkelsen antas å gjelde for flere enn akkurat Mikael og hans situasjon? Det blir opp til leseren å avgjøre i hvilken grad resultatene fra undersøkelsen er gjeldende i flere situasjoner. Jeg har ut fra teori og empiri forsøkt å belyse ART-programmets mulighet og begrensninger for å hjelpe barn og unge med håndtering av aggresjon, samt hvilke generaliseringsmuligheter programmet gir. Samtidig har jeg forsøkt å belyse det komplekse samspillet i barns utvikling ved å peke på en rekke andre kontekstuelle faktorer i Mikael's omgivelsen som kan se ut til å spille inn for en vellykket endring av atferd. Jeg håper studien kan være medvirkende til at viktige voksenpersoner i disse barnas nærmiljø kan forstå og hjelpe barn og unge med utfordrende atferd på en bedre måte i fremtiden.

7.1 Et kritisk blikk på eget arbeid

Alle studier vil ha forbedringspotensial og det vil alltid kunne vært gjort andre prioriteringer og valg underveis. Slik er det også i dette forskningsprosjektet. De valg og prioriteringer som er gjort vil nå kort diskuteres. En av studiens deltakere er et barn. Det å ha med et eller flere barn som informanter i et kvalitativt forskningsintervju er utfordrende og krever en rekke forskningsetiske overveielser fra forskerens side. Det krevde god kunnskap om barn, deres kommunikasjons- og væremåter. Jeg fikk ikke de lange, utdypende og ”tykke beskrivelsene” man gjerne ønsker i kvalitative undersøkelser, og innser i ettertid at en bedre relasjon med barnet kunne ha bidratt til mer utdypende svar. Til tross for at det å ha et barn som informant har vært utfordrende på flere plan, opplever jeg det som viktig å høre barnets stemme i et tema som angår det selv. Som allerede omtalt poengterer også NESH (2006) viktigheten av å høre menneskene det faktisk angår når man skal utvikle kunnskap om dem. Dette gjelder også barn og unge, til tross for at dette er en sårbar gruppe med krav på beskyttelse. Jeg opplever at elevintervjuet gir studien tyngde og et interessant perspektiv, og at det derfor er svært verdifullt.

Det kunne vært interessant å studere flere case for å kartlegge bredden og variasjon omkring tematikken i større grad. Hvis det hadde vært tilfellet kunne det også vært interessant å sammenligne funn fra de ulike casene med hverandre, og dermed finne likheter og forskjeller mellom casene. I casestudier er det også vanlig å benytte seg av metodetriangulering, det vil si å benytte flere metodiske innfallsvinkler for å belyse problemstillingen. Det kunne for eksempel vært spennende å observere eleven i og utenfor ART-treningssekvensene, samt sett nærmere på skriftlig dokumentasjon av ART-intervensjonen ved siden av de kvalitative

intervjuene. De valg og prioriteringer som er gjort er tatt på bakgrunn av oppgavens begrensninger, både med tanke på omfang og tid. Selv om kvalitative casestudier medfører begrensninger for generaliserbarheten av forskningsresultatene, vil studien kunne bidra til informasjon og kunnskap omkring hvilke erfaringer og opplevelser både skolen, foresatte og eleven selv har om deltakelse i ART, og hvilken betydning programmet kan ha for barns håndtering av aggresjon.

7.2 Videre forskning

Denne kvalitative undersøkelsen har belyst hvilke opplevelser og erfaringer fire individer har til ART-programmets betydning for barns håndtering av aggresjon. I den forbindelse kunne det vært interessant med en kvantitativ undersøkelse som måler i hvilken grad opplevelsene informantene forteller om gjelder for flere ART-deltakere, deres foresatte og lærere. Det kunne også vært interessant å følge Mikael over en lengre tidsperiode, og dermed undersøke hvilken effekt informantene opplever at programmet har ved en, to eller tre ART-treningssekvenser til. Samtidig kunne det vært spennende å undersøke generaliseringseffekten av ART gjennom å følge Mikael inn i ”normalskolen” og på slik måte få kunnskap om hvilken måte ferdighetene ville vært tatt i bruk, samt hvilke faktorer som ville kunne være avgjørende for å opprettholde og ta i bruk ferdighetene lært gjennom ART.

Som omtalt innledningsvis i oppgaven drives ART-programmet på en rekke ulike måter. Dette forskningsprosjektet undersøker ART som individrettet intervensjonsprogram hvor hovedfokuset ligger på å forbedre deltakernes håndtering av egen atferd. ART brukes blant annet også som forebyggende program for alle elever. Forebygging av utfordrende atferd er svært viktig, både med tanke på elevenes egen utvikling og læring, men også i et større samfunnsperspektiv. Som allerede presentert viser studier at økt sosial kompetanse virker positivt både med tanke på skolefaglige resultater og utfordrende atferd (jf. pkt. 2.2.4). Det kunne dermed vært interessant å se nærmere på hvilken effekt ART-programmet har med tanke på forebygging av utfordrende atferd. Samtidig kunne det også vært interessant å se nærmere på hvilken effekt ART har i de tilfeller hvor programmet i større grad inkluderer det økologiske perspektivet, som blant annet i ART-versjonen FamilieART. Det kunne vært interessant å se hvor stor generaliseringseffekten er i en slik versjon av ART, sammenlignet med ART-programmet som ble undersøkt i dette forskningsprosjektet.

Litteraturliste

- Amendola, M., & Oliver, R. (2010). Aggression Replacement Training[R] Stands the Test of Time. *Reclaiming Children and Youth*, 19(2), 47-50.
- Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringsvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodisk tilnærming i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Ask, K. H. (2006). "Trylletriks for korte lunter": Ungdom med AD/HD og trening av sosial kompetanse ved hjelp av ART. (Masteroppgave), Universitetet i Oslo.
- Axelsen, E. D. (1990). Menns psykiske problemer i et makt- og avmaktperspektiv. I T. Anstorp & E. D. Axelsen (Red.), *Menn i forandring: En tydeliggjøring av problemer og utviklingsmuligheter* (s. 81-100). Oslo: Tano.
- Axelsen, E. D. (2007). *Psykoterapi og bestialitetens historie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, N. J Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Bengtson, M., Steinsvåg, P. Ø., & Terland, H. (2004). *Ungdom bak volden: Forståelse og behandling av ungdom med volds- og aggresjonsproblem*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjon og kontekst. I R. Kalleberg & H. Holter (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and Research in the Ecology of Human Development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119(6), 439-469.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3. utg.). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne: Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H. L., & Kokkersvold, E. (2011). *Ungdom på ville veier: Skoleerfaringer og kriminalitet*. Oslo: Unipub.
- Danby, S., & Farrell, A. (2005). Opening the research conversation. I A. Farrell (Red.), *Ethical research with children* (s. 49-67). Maidenhead: Open University Press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok for pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 69-102). Bergen: Fagbokforlaget.

- Ellertsen, B., & Baug Johnsen, I. M. (2002). Nevropsykologisk teori og empiri. I B. Gjørum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et neurobiologisk perspektiv - et skritt videre* (2. utg., s. 98-123). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ellneby, Y. (2000). *Om barn og stress: Og hva vi kan gjøre med det*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Emerson, E., & Einfeld, S. L. (2011). *Challenging Behaviour* (3. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, R. I. (1989). *Albert Bandura, the man and his ideas: A dialogue*. New York: Praeger.
- Feindler, E. L., & Ecton, R. B. (1986). *Adolescent anger control: Cognitive-behavioral techniques*. New York: Pergamon Press.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256-272). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction* (8. utg.). New York: Longman Publishers.
- Gjørum, B., & Grøsvik, K. (2002). Psykisk utviklingshemming/mental retardasjon. I B. Gjørum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et neurobiologisk perspektiv - et skritt videre* (2. utg., s. 206-262). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Glick, B., & Gibbs, J. C. (2011). *Aggression Replacement Training: A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth* (3. utg.). Champaign, Illinois: Research Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331-344. doi: 10.1177/001440290106700303
- Grøholt, B., Sommerschild, H., Garløv, I., & Weidle, B. (2015). *Lærebok i barnpsykiatri* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K., & Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gundersen, K., Olsen, T. M., Finne, J., Strømgren, B., & Daleflod, B. (2015). *AART: En metode for trening av sosial kompetase*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K., & Svartdal, F. (2005). Evaluation of a Norwegian postgraduate training programme for the implementation of Aggression Replacement Training. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 435-444. doi: 10.1080/10683160500256610
- Gundersen, K., & Svartdal, F. (2006). Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 63-81. doi: 10.1080/00313830500372059
- Hayes, B., & Sharif, F. (2009). Behavioural and emotional outcome of very low birth weight infants—literature review. *Journal of Maternal-Fetal and Neonatal Medicine*, 22(10), 849-856. doi: 10.1080/14767050902994507
- Helsedirektoratet. (2015). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2015*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Holone, H. (2006). *ART - "en annen form for læring": En kvalitativ studie om fire ungdommers erfaring med Aggression Replacement Training*. (Masteroppgave), Universitetet i Oslo.
- Huber, R., & Brennan, P. (2011). Aggression. I R. Huber, D. L. Bannasch & P. Brennan (Red.), *Aggression* (s. 1-6). Burlington: Elsevier Science.

- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Isdal, P., Thilesen, R., & Andreassen, S. M. N. (2003). *Vold i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jørgensen, A. (2009). *Hans-Georg Gadamer*. København: Anis.
- Kazdin, A. E. (2003). *Research design in clinical psychology* (4. utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-184). Oslo: Unipub.
- Kohlberg, L. (1963). The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. *Human Development*, 6(1-2), 11-33. doi: 10.1159/000269667
- Krogh, T., Theil, R., Iversen, I., & Reinton, R. E. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning: Innføring i de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub.
- Lillevik, O. G., & Øien, L. (2012). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen: En håndbok for forebygging, håndtering og oppfølging*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Luria, A. R. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Liveright.
- Lystad, A. H. (2014). Er det ART dei treng? Tiltak i skulen for å hjelpe elevar med utfordrandre åtferd. *Spesialpedagogikk*(01), 30-36.
- Manger, T., & Lillejord, S. (2013). Livet i skolen. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 9-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 32(3), 279-300.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. (NOVA Rapport 2005:19). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2. utg., s. 105-135). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M. B., & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggendearbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktisk tilnærming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer. Rapportserie fra Barnevernets utviklingssenter (trykt utgave)*. (1995:3). Oslo: Barnevernets utviklingssenter.
- Ogden, T. (2012). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, T. M., & Gundersen, K. (2012). *Implementering av ART: Kvalitetssikrende retningslinjer og rutiner*. (Rapport 2012:1). Oslo: Diakonhjemmet Høgskole.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet 15.04.2016, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Overland, T., Nielsen, B., & Bay, E. T. (2009). *Skolen og de utfordrende elever: Om forebyggelse og reduktion af problemadfærd*. Frederikshavn: Dafolo.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rønhovde, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Skogen, K. (2006). Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 52-65). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Stams, G. J., Brugman, D., Dekovic, M., van Rosmalen, L., van der Laan, P., & Gibbs, J. C. (2006). The Moral Judgment of Juvenile Delinquents: A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 692-708. doi: 10.1007/s10802-006-9056-5
- Strømgren, B., Gundersen, K., & Moynahan, L. (2005a). Grunnlaget for å velge ART som metode. I L. Moynahan, B. Strømgren & K. Gundersen (Red.), *Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak* (s. 75-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømgren, B., Gundersen, K., & Moynahan, L. (2005b). Hvorfor aggresjonserstatningstrening (ART)? I L. Moynahan, B. Strømgren & K. Gundersen (Red.), *Erstatt aggresjonen. Aggression Replacement Training og positive atferds- og støttetiltak* (s. 17-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømgren, B., & Moynahan, L. (2005). Hva er ART? I L. Moynahan, B. Strømgren & K. Gundersen (Red.), *Erstatt Aggresjon. Aggression Replacement Trainong og positiv atferds-og støttetiltak* (s. 24-74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.

Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, K. S., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide elev

Etablering av kontakt

- Fortelle litt om meg og forskningsprosjektet
- Fortelle hva vedkommende kan bidra med forskningsmessig
- Snakke om hva vi skal gjøre i intervjuet og varighet
- Snakke om at det ikke finnes noen feil eller riktig svar

Kontrollspørsmål før intervjustart for å sjekke forståelse av prosjekt og frivillighet

- Vis frem informasjonsskrivet
 - Jeg ser at navnet ditt står på denne streken. Har du selv skrevet dette?
 - Har du selv lest eller noen voksne lest dette arket for deg?
 - Kan du kort fortelle meg med egne ord hva vi to snakker sammen om i dag?
Husker du hvorfor vi skal snakke om dette?
- Vis frem opptaksutstyr
 - Her har jeg en dings som tar opp det vi sier på lyd og et ark jeg kommer til å skrive litt på. Dette står det noe om i skrivet du fikk. Husker du hvorfor jeg gjør dette? Du kan få lov til å se og lese det jeg har skrevet etterpå om du vil
 - At vi to snakker sammen er frivillig og du kan si at vi skal stoppe når som helst hvis du ønsker det. Hva gjør eller sier du om du ikke skulle ha lyst til å være med lenger?
 - Det du sier er hemmelig og ingen vil vite at det er akkurat deg jeg har spurt, derfor kommer jeg til å bruke et annet navn enn ditt. Har du et forslag til fornavn jeg kan bruke når jeg skriver oppgaven min?

Viktig gjennom intervjuet:

- Benytt begrepene informanten bruker. Spør hva som legges i disse begrepene
- Still oppfølgingsspørsmål til det informanten sier, be utdype og fortelle mer
- Spør etter eksempler

Tema 1: Bli kjent

Først vil jeg at vi skal snakke litt om deg, slik at vi blir litt bedre kjent.

1.1 Kan du fortelle litt om deg selv?

Mulig oppfølgingsspørsmål:

- Hvor gammel er du?
- Hva liker du å gjøre på fritiden?
- Hva er det du er flink til?
- Hvem bor du sammen med?
- Hvor mange søsken har du?
- Hvor gamle er de?
- Hvilken klasse går du i?
- Hvor mange er det i klassen din?
- Hvilke voksne er mest med deg og klassen din?
- Hvilke fag liker du best? Og hvorfor?

Tema 2. I forkant av ART

Først kommer jeg til å spørre deg litt om tiden før du startet på ..., og hvordan det var å være deg på den tiden.

2.1 Hvordan hadde du det før du startet på ... skole?

2.1.1 Trivdes du?

2.2 Hvordan var skolen du gikk på før?

2.2.1 Hvor mange var det i klassen?

2.2.2 Var du inne i klassen hele tiden eller var du også litt på grupperom?

2.3 Hva tror du var grunnen til at du startet på ... skole?

2.4 Kan du fortelle om en gang ble sint når du gikk på ... skole?

2.4.1 Hva tenkte du da?

2.4.2 Hva følte du da?

2.5 Hadde du noen lure måter å unngå og stoppe å være sint da?

2.6 Hvordan var du mot andre mennesker på den tiden?

2.6.1 Hvordan tror du at de opplevde det?

2.7 Hvordan var andre mennesker mot deg på den tiden?

2.7.1 Hvordan opplevde du det?

2.8 Hva tenkte du om å starte med ART?

2.8.1 Hadde du troen på at ART kunne hjelpe deg?

Tema 3: Under gjennomføringen av ART og læring gjennom ART

Nå kommer jeg til å spørre litt om hvordan det har vært å ha ART og hva du har lært gjennom ART-treningen.

3.1 Kan du fortelle litt om ART-treninga du har hatt?

3.1.1 Hvor mange var dere i ART-timene?

3.1.2 Hvor ofte har dere hatt ART?

3.2 Kan du fortelle litt om de ulike delene i ART?

3.2.1 Sosial kompetanse

3.2.2 Sinnetrening

3.2.3 Moralsk resonnering

3.3 Kan du fortelle litt om hva du har lært gjennom ART?

3.3.1 I ART lærer man gjerne om sinnesirkelen. Kan du fortelle litt om denne?

3.3.1.1 Kan du fortelle litt om hva du har lært om triggere?

3.3.1.2 Kan du fortelle litt om hva du har lært om dempere?

3.3.1.3 Kan du fortelle litt om hva du har lært om signaler?

3.3.1.4 Kan du fortelle litt om hva du har lært om konsekvenser?

3.4 Det er vanlig å ha lekser for å øve på det man lært i ART-timene på skolen. Har du hatt hjemmelekser i ART?

3.4.1 Kan du fortelle om disse leksene?

3.4.2 Hvordan pleier mamma og pappa å være med eller hjelpe deg med disse leksene?

3.4.3 Har dere snakket om ART hjemme?

3.5 Opplevde du at du forandret deg når du hadde ART?

Tema 4. I etterkant av ART

Nå vil jeg snakke litt om hvordan du har hatt det etter at du var ferdig med ART-treningen.

4.1 Selv om man har gjennomført ART er det fortsatt normalt å bli sint innimellom. Kan du fortelle om en gang du har brukt teknikker lært gjennom ART når du ble sint?

4.2 ART læres på skolen. Hvordan er det å bruke det du har lært gjennom ART utenfor skolen, som for eksempel hjemme eller på fritiden med venner?

4.3 Tidligere spurte jeg hvordan du var mot andre mennesker før ART. Hvordan har dette forandret seg etter du har hatt ART?

4.3.1 Hvordan opplever du at andre er mot deg nå etter du har hatt ART? Har dette forandret seg fra tidligere?

4.4 En elev har sagt at det han lærte gjennom ART nå skjer automatisk uten at han trenger å tenke igjennom "oppskriftene" på samme måte som før. Hvordan er dette for deg?

4.5 Hvordan trives du på skolen nå etter ART?

4.6 Hva tenker du om å bruke det du har lært gjennom ART i fremtiden?

4.7 Er det noe mer du ønsker å si eller fortelle?

Vedlegg 2. Intervjuguide foresatte

Etablering av kontakt

- Fortelle litt om meg og forskningsprosjektet
- Fortelle hva vedkommende kan bidra med forskningsmessig
- Snakke om hva vi skal gjøre i intervjuet og varighet
- Informere om opptak og notatskriving
- Kort nevne konfidensialitet og anonymisering
- Ingen feil eller riktig svar, kan la være å svare eller trekke seg uten konsekvenser
- Komme tilbake med sitater i kontekst for å sikre riktig forståelse

Viktig gjennom intervjuet:

- Benytt begrepene informantene bruker. Spør hva som legges i disse begrepene
- Still oppfølgingsspørsmål til det informantene sier, be utdype og fortelle mer
- Spør etter eksempler

Tema 1: Bli kjent

Først vil jeg at vi snakker litt om N.N. og deres familiesituasjon

1.1 Kan du fortelle litt om deres familiesituasjon?

1.2 Hvis jeg skulle ha observert N.N. uten å ha møtt han tidligere, hva ville du sagt for at jeg skulle kjenne han igjen?

Tema 2: I forkant av ART

Nå vil jeg at vi skal snakke om tiden før ART og hva

2.1 Hvordan opplevde du skoletilbudet til N.N. før han startet på ... skole og med ART?

2.1.1 Hva slags skoletilbud hadde han da?

2.1.2 Opplevde du at han trivdes?

2.2 Hvordan var familiesituasjonen deres før N.N. startet på ... skole og med ART?

2.2.1 Hvordan opplevde du samhandlingen mellom han og dere?

- 2.2.2 Hvordan opplevde du samhandlingen mellom han og andre barn?
- 2.2.3 Hvordan opplevde du at atferden hans påvirket hans relasjoner med dere og andre?

2.3 Hva tenker du om grunnen til at N.N. startet på ... skole og med ART?

- 2.3.1 Hva slags forventninger hadde du til ART-programmet?

2.4 Hvordan opplevde du situasjoner hvor N.N. ble sint på den tiden?

2.5 Hva gjorde N.N. for å unngå eller stoppe å være sint på den tiden?

2.6 Hva slags strategier hadde du for å forholde seg til og hjelpe N.N. i de situasjonene han ble sint tidligere?

Tema 3: Under gjennomføringen av ART og læring gjennom ART

Nå kommer jeg til å spørre litt om hvordan du har opplevd gjennomføringen av ART og hva dere og N.N. har lært

3.1 Hvordan opplevde du å bli introdusert og informert om ART?

3.2 Hvordan opplevde du å bli involvert i ART?

3.3 Hvordan har samarbeidet mellom deg og skolen vært under gjennomføringen av ART?

3.4 Det er vanlig å ha lekser for å øve på det man lært i ART-timene på skolen. På hvilke måte ble du involvert i lekser?

3.5 Hva opplever du at N.N. har lært gjennom ART?

- 3.5.1 Hva opplever du selv å ha lært gjennom ART?

- 3.5.2 Hva har du lært om de ulike begrepene som benyttes i sinnesirkelen?
(Trigger, demper, signaler, påminner, evaluering)

3.6 Hva slags forandringer opplevde du hos N.N. hjemme idet ART-treningen foregikk?

Tema 4: I etterkant av ART

Nå vil jeg at vi snakker litt om hvordan tiden etter ART har vært

4.1 Selv om man har gjennomført ART er det fortsatt normalt å bli sintt innimellom. Kan du fortelle om en situasjon du har opplevd N.N. sintt i etterkant av ART-treningen?

4.2 Hvordan opplever du at N.N. har tatt til seg teknikkene han har lært?

4.2.1 Utføres disse på en naturlig måte?

4.3 ART læres på skolen. Imidlertid er det ønske om at ART også skal ha betydning utenfor skolen. Hvordan opplever du at N.N. benytter teknikker lært i ART hjemme?

4.3.1 Hvordan opplever du at han benytter teknikkene på fritiden?

4.4 Hva slags strategier har du nå med tanke på å hjelpe N.N. i de situasjonene han blir sintt?

4.4.1 Er disse annerledes enn før ART?

4.5 Hva slags forandringer har du opplevd i samhandling mellom N.N., deg og andre?

4.5.1. Opplevdes det at du selv og andre forholder seg annerledes til N.N. nå enn tidligere?

4.6 Opplever du at N.N.s trivsel er forandret?

4.7 På hvilke måte opplever du at ART programmet har forandret hjemmesituasjonen deres?

4.8 Hvordan ser du N.N. for deg om to år?

4.8.1 På hvilken måte tror du ART kan ha betydning for fremtiden?

4.8.2 Hva tror du om at N.N. kan bruke det han har lært i ART når han bli eldre?

4.9 Er det noe mer dere ønsker å si eller fortelle?

Vedlegg 3. Intervjuguide lærer og assistent

Etablering av kontakt

- Fortelle litt om meg og forskningsprosjektet
- Fortelle hva vedkommende kan bidra med forskningsmessig
- Snakke om hva vi skal gjøre i intervjuet og varighet
- Informere om opptak og notatskriving
- Kort nevne konfidensialitet og anonymisering
- Ingen feil eller riktig svar, kan la være å svare eller trekke seg uten konsekvenser
- Komme tilbake med sitater i kontekst for å sikre riktig forståelse

Viktig gjennom intervjuet:

- Spør hva som legges i disse begrepene informant bruker, benytt disse
- Still oppfølgingsspørsmål til det informantene sier, be utdype og fortelle mer
- Spør etter eksempler

Tema 1: Bli kjent

Først vil jeg snakke litt om dere og ART

1.1 Kan dere fortelle litt om dere selv, arbeidssituasjon, stilling og erfaringer?

1.2 Hvis jeg skulle ha observert N.N. uten å ha møtt han tidligere, hva ville dere ha sagt for at jeg skulle kjenne han igjen?

1.3 Kan dere fortelle litt om når og hvordan dere ble kjent med N.N.?

1.4 Hva slags kompetanse har dere innenfor ART-programmet?

1.5 Hvordan erfarer og opplever dere ART-programmet på generell basis, uavhengig av denne eleven?

1.5.1 Hva er positiv ved ART?

1.5.2 Hva er negativt ved ART?

1.6 Hva er skolens visjon omkring ART-programmet?

Tema 2. I forkant av ART

Nå vil jeg spørre litt om N.N.s tid før ART ble satt i gang

2.1 Hvordan var skoletilbudet til N.N. før han startet med ART?

2.2 Hvordan var skolesituasjonen hans faglig og sosialt på den tiden? Hvordan påvirket atferden hans dette?

2.2.1 Hvordan gjorde han det faglig?

2.2.2 Hvordan opplevde dere hans samhandlings med skolens personal på den tiden?

2.2.3 Hvordan opplevde dere hans samhandling med medelever på den tiden?

2.2.4 Hvordan opplever dere at atferden påvirket relasjonen mellom han og andre mennesker?

2.2.5 Hvordan opplevde du at han trives på skolen?

2.3 Hva tenker dere om grunnen til at N.N. startet på med ART?

2.3.1 Hva slags forventinger hadde dere til ART-programmet i forhold til denne eleven?

2.3.2 Når startet N.N. med ART?

2.4 Hvordan opplevde dere situasjoner hvor N.N. ble sint på den tiden?

2.5 Hva slags strategier opplevde dere at N.N. hadde for å unngå og stoppe å være sint før ART-treningen?

Tema 3: Under gjennomføringen av ART og læring gjennom ART

Nå vil jeg at vi skal snakke litt om hvordan ART ble gjennomført og hvordan dere opplever læringseffekten

3.1 Hvordan har N.N.s ART-treninger vært organisert og hvilke tilpasninger er gjort med tanke på hans behov?

3.2 Hva slags erfaring og kompetanse har de som jobber med N.N. på skolen om ART?

3.2.1 Hvordan samarbeider dere med andre på skolen omkring N.N. og hans progresjon?

3.3 Er andre tiltak satt inn samtidig som ART-treningen foregikk?

3.4 Hvordan ble foresatte og elev introdusert og informert om ART?

3.4.1 Hvordan opplevde dere elev og foreldres innstilling til ART i forkant av treningen?

3.5 Hvordan har foresatte blitt involvert i ART-programmet

3.5.1 Hva slags informasjon fikk hjemmet om lekser og oppfølging?

3.6 Hvordan opplevde dere samarbeidet mellom skolen og foreldre?

3.7 Hvordan opplevde dere N.N. i gjennomføring av ART-treningen?

3.8 Kan dere fortelle om en sekvens fra hver av de tre dimensjonene i ART-treningen?

3.8.1 Sosial ferdighetstrening

3.8.2 Sinnekontroll

3.8.3 Moralsk resonnering

3.9 På hvilken måte opplevde dere at N.N. fikk læringseffekt underveis i ART-sekvensen?

3.10 Hvordan opplever dere at N.N. fikk kunnskap om begrepene som benyttes i sinnesirkelen? *Begrepene: trigger, demper, signaler, konsekvenser*

3.11 Hva slags forandringer opplevde dere hos N.N. på skolen ide ART-treningen foregikk?

Tema 4: I etterkant av ART

Nå kommer jeg til å spørre litt om tiden etter ART

- 4.1 Selv om man har gjennomført ART er det fortsatt normalt å bli sint. Kan dere fortelle om en situasjon dere har opplevd N.N. sint i etterkant av ART-treningen?
- 4.2 Hvordan opplever dere at teknikkene lært gjennom ART har blitt internalisert i N.N.s atferdsrepertoar?
- 4.3 ART læres på skolen. Imidlertid er det ønskelig at ART også skal ha betydning utenfor skolen. Hva gjør dere for at strategiene også skal kunne fungere på andre arenaer?
- 4.4 Hva slags forandringer har dere opplevd i samhandling mellom N.N. og skolens personale i etterkant av ART?
- 4.5 Hva slags forandring har dere opplevd i samhandling mellom N.N. og medelever i etterkant av ART?
- 4.6 På hvilken måte opplever dere at ART programmet har forandret hans skolesituasjon?
- 4.7 Hva gjøres for å vedlikeholde og videreføre strategiene og kunnskapen som N.N. har tilegnet seg gjennom ART?
- 4.8 Hvordan ser dere N.N. for dere om to år?
- 4.8.1 På hvilken måte tror dere ART kan ha betydning for fremtiden?
- 4.9 Er det noe mer dere ønsker å si eller fortelle?

Vedlegg 4. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring elev

Informasjon og forespørsel om deltakelse i forskingsprosjektet: *”Håndtering av aggresjon gjennom ART”*

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Line Paulseth. Jeg jobber med en skoleoppgave om ART og hva barn og ungdom kan lære gjennom ART-programmet. For å kunne skrive oppgaven ønsker jeg å snakke med deg, dine foreldre, din lærer og assistent.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Jeg vil stille spørsmål om hvordan det har vært å ha ART og hva du har lært. Samtalen vil ta omtrent en time. Jeg håper det er greit om vi to snakker sammen alene. Dine foreldre eller lærer kan være i et rom ved siden av hvis du vil det. Samtalen vil tas opp på lydbånd for at jeg skal huske det til senere.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det vi snakker om skrives i oppgaven, men ingen vil vite at det er akkurat du som har fortalt meg dette. Jeg vil ikke skrive hva du heter, hvor du bor eller hvilke skole du går på. Dette er hemmelig.

Frivillig deltakelse

Det er du som bestemmer om du vil være med i oppgaven. Foreldrene dine må også si at det er greit. Jeg må også snakke med dine foreldre, din lærer og assistent om hvordan de synes ART har vært og hva de har sett at du har lært.

Du kan når som helst ombestemme deg hvis du ikke lenger har lyst til å være med i prosjektet. Da sletter jeg alt du har sagt og jeg vil ikke skrive om deg i oppgaven allikevel.

Dersom du ønsker å være kan du og dine foreldre ringe meg på telefon 98437312.

Hvis du vil være med kan du skrive navnet ditt på denne streken

Hilsen Line

Vedlegg 5. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring foresatte

Informasjon og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: "Håndtering av aggresjon gjennom ART"

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Line Paulseth. Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk. Prosjektets formål er å undersøke erfaringer og opplevelser omkring ART-programmets (Aggression Replacement Training) mulighet for utvikling og forbedring av strategier for å håndtere aggresjon hos barn. For å undersøke dette ønsker jeg å intervjuet et barn som har deltatt på ART, barnets foresatte, lærer og assistent.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Hvis du velger å delta i denne undersøkelsen vil jeg stille spørsmål angående din opplevelse av og erfaringer med ART-programmets betydning for håndtering av aggresjon. Samtalen vil tas opp på digitalt lydbånd og notater vil skrives underveis i intervjuet. Intervjuet vil vare i omtrent 1,5 time og vi vil sammen finne et passende tidspunkt og sted. Barnet ønskes intervjuet alene. Foreldre ønskes intervjuet sammen i et gruppeintervju, det samme ønskes ART-trener og lærer. I tilfeller hvor foresatte samtykker for sine barn kan intervjuguide fremvises ved forespørsel.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og min veileder som har tilgang på dine personopplysninger og lydopptak av intervjuene. All informasjon vil lagres på privat pc hvor tilgang krever innlogging med brukernavn og passord. Du som informant vil anonymiseres og vil ikke gjenkjennes når masteroppgaven publiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2015. Ved prosjektets slutt vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse og samtykke

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Om du ønsker å delta må du som foresatt samtykke både på vegne av deg selv og ditt barn, samt samtykke i at jeg som forsker innhenter informasjon fra barnets lærer og ART-trener.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kontakt Line Paulseth på 98437312.

Kontaktinformasjon veileder:

Veerle Garrels. E-post: veerle.garrels@isp.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at jeg selv og mitt barn deltar.
Jeg samtykker også i at forsker innhenter informasjon fra lærer og assistent om mitt barn.

(Signert av mor - dato)

(Signert av far - dato)

Vedlegg 6. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring lærer og assistent

Informasjon og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: ”Håndtering av aggresjon gjennom ART”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Line Paulseth. Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk. Prosjektets formål er å undersøke erfaringer og opplevelser omkring ART-programmets (Aggression Replacement Training) mulighet for utvikling og forbedring av strategier for å håndtere aggresjon hos barn. For å undersøke dette ønsker jeg å intervjuere en elev som har deltatt på ART, elevens foresatte, lærer og assistent.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Hvis du velger å delta i denne undersøkelsen vil jeg stille spørsmål angående din opplevelse av og erfaring med ART-programmets betydning for håndtering av aggresjon. Samtalen vil tas opp på digitalt lydbånd og notater vil skrives underveis i intervjuet. Intervjuet vil vare i omtrent 1,5 time og vi vil sammen finne et passende tidspunkt og sted. Eleven ønskes intervjuet alene. Foreldre ønskes intervjuet sammen i et gruppeintervju, det samme ønskes ART-trener og lærer.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og min veileder som har tilgang på dine personopplysninger og lydopptak av intervjuene. All informasjon vil lagres på privat pc hvor tilgang krever innlogging med brukernavn og passord. Du som informant vil anonymiseres og vil ikke gjenkjennes når masteroppgaven publiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2015. Ved prosjektets slutt vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kontakt Line Paulseth på 98437312.

Kontaktinformasjon veileder:

Veerle Garrels

veerle.garrels@isp.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7. Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Veerle Garrels
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 13.01.2016

Vår ref: 46060 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>46060</i>	<i>Håndtering av aggresjon gjennom ART</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Veerle Garrels</i>
<i>Student</i>	<i>Line Paulseth</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no