

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

PALS gjennom lærernes øyne

En kvalitativ studie om læreres erfaringer med det skoleomfattende programmet PALS og hvordan programmet kan ha bidratt til å styrke arbeidet med utagerende elever på en norsk byskole.

Kristin Elle Dæhlin
Trondheim, mai 2015

Sammendrag

Denne studien tar for seg det arbeidet som utføres i norske skoler for å regulere og forebygge utagerende atferd. En måte å gjøre dette på er å ta i bruk det skoleomfattende programmet PALS, «positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling». Det legger vekt på å fremme elevenes positive atferd og sosiale ferdigheter gjennom et systematisk og effektivt forebyggende arbeid.

Studien ser på virkninger på atferdsproblemer blant elever ved en norsk byskole som bruker PALS. Dataene ble hentet fra intervju med tre lærere. I intervjuene ble det lagt vekt på å få frem lærernes egne erfaringer for best mulig å kunne besvare problemstillingen: *Hvilke erfaringer har lærerne med PALS og hvordan kan PALS ha bidratt til å styrke lærernes arbeid med utagerende elever på denne skolen?*

Per mai 2015 foreligger det ikke forskningsresultater som viser om PALS har langsiktig virkning. Det har likevel blitt dokumentert kortsiktig virkning som er et godt utgangspunkt for videre forskning. Denne studien er et lite bidrag i denne forskningen.

Funnene fra denne studien viser at lærerne er fornøyde med det PALS har tilført lærerarbeidet deres. De ser på PALS som et verktøy som har styrket arbeidet med utagerende atferd. Programmets vekt på at læreren skal være bevisst på å gi alle elever oppmerksomhet i form av positiv tilbakemelding, har også fremmet den positive atferden på skolen. Det kommer frem i studien at PALS har påvirket lærerne mest ved at de har blitt mer bevisst på egen væremåte og hvordan de gir tilbakemelding til elevene.

Forord

Jeg setter med skrekkblandet fryd siste punktum på masteroppgaven min, etter en lang og lærerik prosess. Dette halvåret kan på mange måter ses tilbake på som en berg og dalbane med til tider høy puls, lite søvn, mye venting, skriving og åpenbaringer. Men som alle andre arbeidsoppgaver det legges ned mye tid på, er følelsen av å være ferdig veldig deilig. Jeg sitter igjen med mye god kunnskap om PALS, som er et skoleomfattende program jeg ser har mange gode forutsetninger for å bli vellykket.

Når jeg nå leverer masteroppgaven min og trer inn i læreryrket, er ikke dette på en PALS-skole. Like fullt har den kunnskapen og de refleksjonene jeg har tilegnet meg i dette prosjektet gitt meg nyttige verdier, som er med å videreutvikle meg som lærer. PALS sine hovedprioriteringer har fått meg i større grad til å tenke på hvordan læreren skal møte elevene ut fra deres forutsetninger og hvor viktig det er å vektlegge gode relasjoner.

Denne masteroppgaven hadde ikke vært en realitet uten mine støttespillere som har kommet med faglige, språklige råd og oppmuntrende ord. Først vil jeg takke veilederen min, Heidun Oldervik, for at hun har vært tilgjengelig for råd når som helst. Takk til Mamma og Pappa som alltid støtter meg i det jeg gjør og gir meg troen på meg selv. I en langsiktig skriveprosess ser man seg blind på sitt eget arbeid, så tusen takk for korrekturlesing Pappa. Takk også til Even for at du leste gjennom sammendraget mitt.

Jeg vil også rette en takk til medstudenter, venner og kollektivet mitt for å ha støttet meg og fått meg til å koble av gjennom denne lange våren.

Til slutt vil jeg trekke frem et sitat av 11 år gamle Kåre Willoch. Jeg synes sitatet belyser hvordan ting som blir gjort kan virke negativt på lengre sikt. PALS er et skoleomfattende program enda ikke har påvist langsiktig virkning. Dette gjør det aktuelt å undersøke om programmet kan oppnå ønskete virkninger.

«Opp gjennom historien kan man stadig se hvor vanskelig folk har for å se sammenhengen i det som gjøres og det som skjer.

Også små ting må sees i en større sammenheng, og man må alltid spørre hvilke konsekvenser de kan få på lengre sikt»

Kåre Willoch, 11 år (NRK1, 2015)

Trondheim, mai 2015

Kristin Elle Dæhlin

Innholdsfortegnelse

1	PALS – et skoleomfattende program.....	5
1.1	Generelt om PALS	5
1.1.1	Strukturen rundt arbeidet med PALS	6
1.1.2	SWIS	8
1.1.3	Implementeringen.....	8
1.2	Den teoretiske forankringen til PALS	9
1.3	Forskning om PALS.....	10
1.3.1	NOVA- rapporten.....	11
1.3.2	Kritikken av PALS	12
2	Teori.....	15
2.1	Lærernes arbeid	15
2.1.1	Læreren i møte med eleven	15
2.1.2	Læreren som del av et profesjonelt fellesskap.....	18
2.1.3	Læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere	19
2.2	Atferdsproblemer.....	19
3	Metodisk tilnærming.....	23
3.1	Kvalitativ forskningsmetode	23
3.2	Utforming av studien.....	23
3.3	Fremgangsmåte i studien.....	24
3.4	Den analytiske tilnærmingen til funnene.....	26
3.5	Informantene og deltakerskolen	26
3.6	Studiens kvalitet	27
3.7	Etiske retningslinjer.....	29
4	Funn.....	31
4.1	Fremme det positive hos elevene med utgangspunkt i gode relasjoner.....	31
4.2	PALS sin virkning på atferdsproblemer	34
4.3	PALS sine verktøy.....	38
5	Diskusjon.....	43

5.1	På hvilke måter har PALS påvirket lærerens arbeid?	43
5.2	Har PALS bidratt til å regulere den utagerende atferden i skolen?	46
6	Avsluttende konklusjon	51
6.1	Forslag til videre forskning	52
	Litteraturliste.....	55
	Vedlegg 1	61
	Vedlegg 2	63
	Vedlegg 3	65

Innledning

Skolen består av et mangfold elever med ulike forutsetninger. Enkelte elever lager mer bråk og uro for seg selv, medelever og lærere enn andre. St. meld. nr. 16 «...ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring» (2006-2007) viser til internasjonale undersøkelser som viser at norske skoler har store problemer med bråk og uro, og at det rapporteres av elevene at mye av tiden går til å få ro, som fører til mindre tid til læringsarbeid (St. meld. nr. 16 (2006-2007), s. 33).

Det er flere måter skolen kan hjelpe disse elevene til å få en bedre skolehverdag, med best mulig opplæring ut fra deres egne forutsetninger. En måte å gjøre dette på er å ta i bruk det skoleomfattende programmet PALS, som ifølge Kristiansen (2015) er forankret i forskning om tiltak som kan være med å fremme et trygt læringsmiljø, sosial og faglig kompetanse i skolen (Kristiansen, 2015). Programmet er særlig innrettet mot å regulere uønsket atferd blant elever. Etter at PALS var et pilotprosjekt i perioden 2003-2006, har det vært et tilbud som per mai 2015 er tatt i bruk av 207 skoler. Når et så stort antall skoler praktiserer programmet, er det aktuelt å vurdere virkninger av programmet. PALS er temaet for denne masteroppgaven.

Formålet med studien

PALS er et program som utøves av læreren. For å kunne få innsikt i hvordan programmet virker, må en undersøke hvordan lærerne praktiserer programmet. Formålet med denne studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med bruken av PALS i å regulere utagerende atferd.

Et skoleomfattende program berører store deler av læringsmiljøet. Det er en serie tiltak satt i system. De ulike tiltakene kan gi virkninger som kan være positive, nøytrale eller negative.

Den norske skolen er i større grad styrt etter læreplaner og bestemmelser gitt av sentrale og lokale utdanningsmyndigheter. Føringerne skal tilpasses hver enkelt skoles lokale kultur, tradisjoner og kompetanse. Slike lokale variasjoner kan påvirke hvilken virkning skoleomfattende programmer som PALS kan få.

I kjølvannet at implementeringen av PALS har det kommet kritikk om at det ikke har blitt dokumentert om programmet har hatt ønskede virkninger. PALS-programmet er basert på

teorier som stammer fra forskning i USA. Programskaperne er forskere innenfor pedagogikk og sier de har tatt i betraktning forskjeller som finnes mellom den norske og amerikanske skolekulturen (Vannebo, 2014a). Likevel har PALS møtt kritikk på at de ikke innfrir det som er lovet. For å imøtekomme denne kritikken og for å skaffe bedre innsikt i hvordan og under hvilke betingelser PALS kan ha en virkning, har det blitt satt i gang et omfattende forskningsprogram som skal søke etter svar på disse problemstillingene. Programmet startet opp høsten 2014 og vil vare ut 2018.

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål

Som avgrensning har jeg valgt å studere PALS sin virkning på et mikronivå ved å studere læringsmiljøet gjennom lærernes øyne ved en norsk byskole som har anvendt PALS i 8 år. Jeg har intervjuet sentrale pedagogiske aktører ved skolen, for å få svar på hvilke virkninger PALS har hatt på skolen og hva disse kan være forårsaket av. Erfaringene til studiens informanter er nødvendigvis ikke tilstrekkelig til å kunne overføres til alle PALS-skoler, men gir et bilde av virkninger på deltakerskolen. Deres erfaringer utgjør likevel et viktig bidrag til en bredere og mer allmenn forståelse av hvordan PALS virker i den norske skolen.

I lys av dette har jeg valgt følgende problemstilling for denne studien:

Hvilke erfaringer har lærerne med PALS og hvordan kan PALS ha bidratt til å styrke lærernes arbeid med utagerende elever på denne skolen?

For å besvare problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

- 1. På hvilke måter har PALS påvirket lærerens arbeid?*
- 2. Har PALS bidratt til å regulere den utagerende atferden i skolen?*

Disse forskningsspørsmålene belyser lærernes arbeidsvilkår og kan være med på å se hvordan PALS-programmet har virket på deltakerskolen.

For å forstå oppbyggingen av PALS har jeg satt meg inn i teorigrunnet til PALS, forskning om programmet og et utvalg teorier om sentrale sider ved lærernes arbeid og om atferdsproblemer.

Det er en omfattende forskningsprosess å få kunnskap om PALS sine virkninger og hvordan den bør praktiseres. Det har vært utført forskning om PALS siden oppstarten og det kommer til å pågå i mange år fremover blant annet gjennom det ovennevnte forskningsprogrammet.

Like fullt som at denne studien ikke tilfredsstillende alle krav som stilles til mer omfattende forskningsmessig dokumentasjon, har studiens blikk på hvordan programmet fungerer på mikronivå også betydning. Om resultatene som kommer ut av funnene har validitet for deltakerskolen er dette viktige funn for denne skolen. Hver skole og hver enkelt elev er betydningsfull. Denne studien vil derfor være et lite bidrag i denne kunnskapsprosessen.

Oppgavens struktur

Kapittel 1 - En redegjørelse av hva PALS er og hva det tilfører lærernes arbeid i skolen. Den teoretiske forankringen til programmet blir presentert, samt forskning om PALS sin virkning og målsetting. Kapitlet vil også belyse kritikken som har kommet i kjølvannet av PALS, fra ulike fagmiljøer og skolepolitiske myndigheter.

Kapittel 2 – En redegjørelse for et utvalg teorier om sentrale sider ved lærerens arbeid og om atferdsproblemer.

Kapittel 3 – Klarlegging av forskningsmetode for denne studien.

Kapittel 4 – Presentasjon av funnene fra intervjuene.

Kapittel 5 – Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene diskuteres funnene i lys av et utvalg teori.

Kapittel 6 – En avsluttende konklusjon for å besvare problemstillingen og forslag til videre forskning på dette området.

1 PALS – et skoleomfattende program

1.1 Generelt om PALS

PALS er en forkortelse for «positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling». Det er en for forskning og videreutvikling gjort av Atferdssenteret, med utgangspunkt i amerikanske modeller som blant annet er utviklet ved Universitetet i Oregon. Disse er skoleomfattende modeller med benevnelsen SW_PBIS (School-Wide Positive Behavioral Intervention and Support) (Kristiansen, 2015). Atferdssenteret har fått tildelt nasjonalt ansvar til å videreutvikle PALS av Utdanningsdirektoratet. Programmet mottar også implementeringsstøtte av direktoratet (Madslie, 2015a).

Kristiansen (2015) som arbeider ved Atferdssenteret vektlegger at PALS er utformet med bakgrunn i forskning og kunnskap om tiltak som kan være med å fremme et trygt læringsmiljø og sosial og faglig kompetanse hos elevene (Kristiansen, 2015). For å oppnå dette fremhever Arnesen, Ogden og Sørli (2006)¹ at PALS har som hovedprioritering å fremme elevenes positive atferd og sosiale ferdigheter gjennom et systematisk og effektivt forebyggende arbeid. Foruten forskningsperspektivet til programmet er det også praktisk rettet, med stor vekt på handlingsaspektet. I en fremstilling av det amerikanske programmet, SW_PBIS, som PALS er en for forskning av, peker Bowen, Jenson og Clark (2004) på hva som er avgjørende for å oppnå en positiv virkning:

School-based interventions may be much more effective when incorporated as part of a milieu in which the majority of children and adults within an entire school are working together to create a proactive, positive environment, while reducing the opportunities and conditions that trigger behavior problems.

(Bowen m. fl., 2004, s. 207)

Like fullt som at PALS legger stor vekt på elevene, påpeker Arnesen m. fl. (2006) at det legges like mye vekt på lærerne. Som et skoleomfattende program fremhever Kristiansen (2015) at PALS i tillegg til å involvere hele skolen, også involverer elevenes foresatte. Lærerne skal ha som målsetting å øke sin egen kompetanse gjennom at skolen fungerer som en lærende organisasjon (Kristiansen, 2015). Ifølge Manger, Lillejord, Nordahl og Helland (2009) definerer den amerikanske forskeren Peter Senge (1990) en lærende organisasjon som en organisasjon der de ansatte blir stadig flinkere til å lære sammen, ved å rette

¹ Arnesen, Ogden og Sørli (2006) er en bok som omhandler de fire årene PALS ble utformet og innført av forfatterne.

oppmerksomheten sin mot felles mål. Det gir dem mulighet til å utvikle nye måter å tenke på og dele sin kunnskap med sin kollegaer (Manger m. fl., 2009, s. 107). Dette innebærer blant annet at lærerne får den opplæringen og den motivasjonen som trengs for å gjennomføre arbeidet.

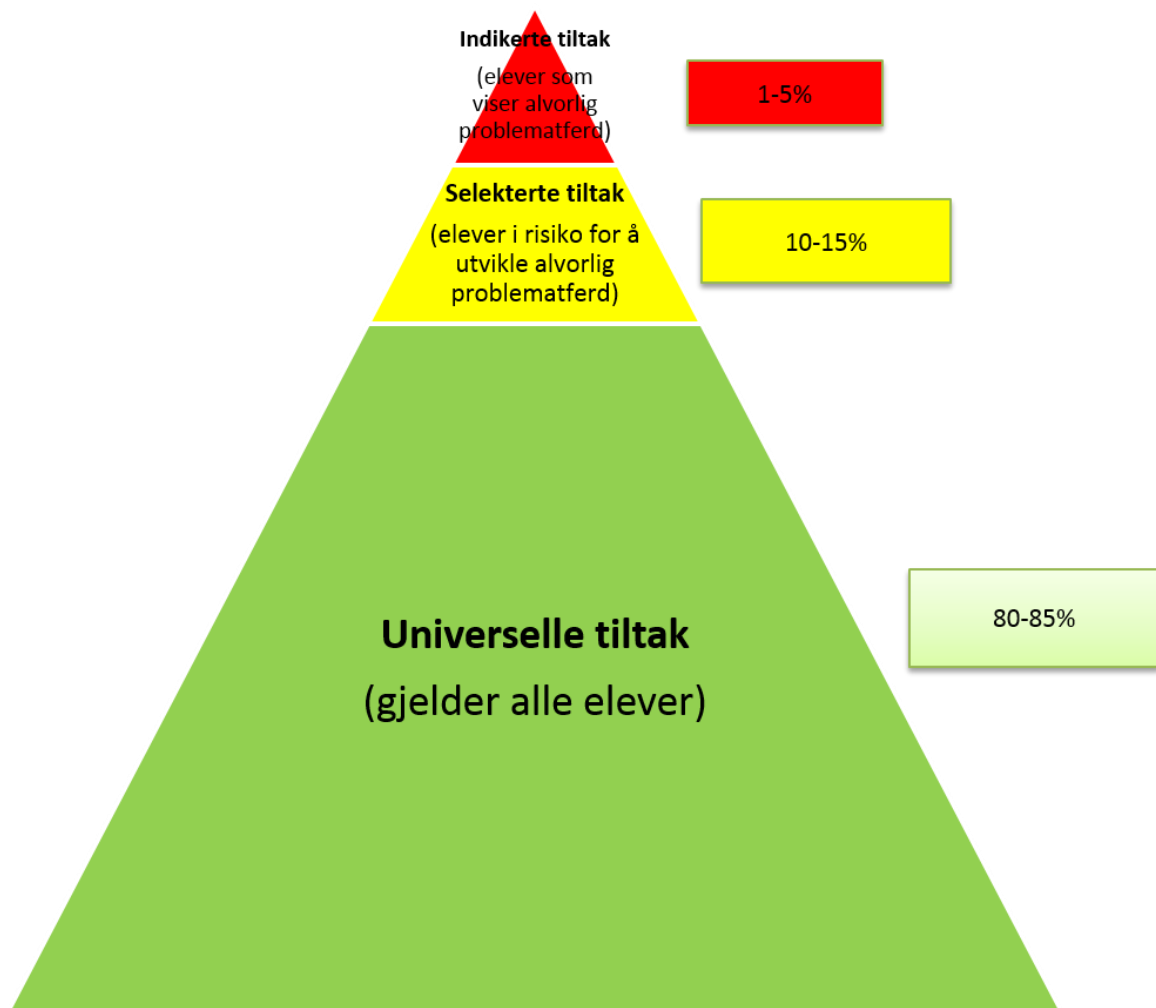
Arnesen m. fl. (2006) trekker frem at det stilles ulike krav til lærerne i arbeidet med PALS. Lærerne skal la arbeidet med PALS kombineres med skolens undervisningsplan og at det legges vekt på elevenes sosiale ferdigheter og positive atferd i undervisningen. Dette skal være tydeliggjort i skolens felles normer og regler. Arnesen m. fl. (2006) påpeker at PALS tar utgangspunktet i gode rutiner for oppmuntring, ros og belønning, som vektlegges ved at alle de ansatte har et felles belønningssystem. En viktig belønningsform er å bruke såkalte BRA-kort som er en håndfast bekreftelse og belønning som elevene får når de har fulgt de reglene som har blitt satt (Arnesen m. fl., 2006, s. 126). Arnesen m. fl. (2006) vektlegger den atferden man får mest oppmerksomhet for, er den man ønsker å vise mer av.

For å fremme PALS sine hovedprioriteringer, peker Arnesen m. fl. (2006) på at det er viktig at lærerne bevisstgjør seg selv på hvordan de henvender seg til elevene i form av gode og instruktive beskjeder. Sammen med elevene skal de reflekterer rundt de positive og negative konsekvensene av elevenes atferd. Den utløsende faktoren til atferdsendringen er informasjon, kunnskap og refleksjon (Arnesen m. fl., 2006, s. 64). I håndteringen av atferdsproblemene vektlegger PALS ifølge Arnesen m. fl. (2006) tidlig innsats ut fra et forebyggende perspektiv som en felles målsetting for hele skolen. Sånn at det kommer elevene til gode (Arnesen m. fl., 2006, s. 48).

1.1.1 Strukturen rundt arbeidet med PALS

For å opprettholde det ønskede forebyggende arbeidet, presenterer Arnesen m. fl. (2006) nødvendige retningslinjer som må følges. På hver PALS-skole har de et PALS-team som er ansvarlig for å tilrettelegge og følge opp skolens kompetansebygging og igangsette og evaluere tiltak. PALS-teamet består av representanter fra skoleledelsen, foreldrene, lærerne, PP-tjenesten og Aktivitetsskolen. De skal fange opp signaler og stemninger i skolens miljø, og om nødvendig arbeide med disse (Arnesen m. fl., 2006).

Arnesen m. fl. (2006) forklarer at tiltakene som igangsettes av PALS-teamet er rundt elever som vurderes som risikoelever. Atferden til skolens elever blir vurdert etter og kategorisert i PALS sine tre tiltaksnivåer; universelt, selektert og indikert. I modellen under ser vi hvordan elevene fordeles prosentvis på de tre nivåene i norske skoler:



Figur 1 PALS – tre tiltaksnivåer²

Arnesen m.fl. (2006) beskriver at det universelle tiltaksnivået er beregnet på alle elever. De to andre nivåene er tilpasset elever som er i en risikoutsatt posisjon for atferdsproblemer. Det utdypes at tiltakene på selektert og indikert nivå, er individuelt tilpasset og kommer i tillegg til de universelle tiltakene. Tiltakene skal være med å forhindre at det blir en videre negativ utvikling i atferdsmønsteret til disse elevene. Vi ser av modellen at elevene på selektert tiltaksnivå er i risikozonen for å utvikle alvorlige atferdsproblemer, mens elevene på indikert tiltaksnivå har alvorlige atferdsproblemer (Arnesen m. fl., 2006, s. 76).

Arnesen m. fl. (2006) klargjør at elever på indikert nivå ikke får utbytte av tiltakene på de to andre nivåene. De får skreddersydd tiltak med en individuell atferdsstøtteplan. Denne planen blir utarbeidet med utgangspunkt i SWIS-systemet (forklart nedenfor). Der etableres det individuelle atferdsstøtteteam med interne og eksterne ressurspersoner, samt elevens foresatte. Sammen lager de en plan som skal sikre en målrettet opplæring og veiledning (Arnesen m. fl.,

² Figuren er hentet fra deltakerskolen

2006, s. 84). Videre utdyper Arnesen m. fl. (2006) at formålet med tiltakene skal være å stoppe eller dempe alvorlig utagerende og voldelig atferd (Arnesen m. fl., 2006, s. 64).

1.1.2 SWIS

Tiltakene som settes i gang av PALS-teamet har som nevnt utgangspunkt i data fra kartleggings- og informasjonssystemet SWIS (School-Wide Information System). Dette er en passordbeskyttet database som gir skolen en oversikt over elevenes atferd og hvordan denne utvikles. Madslie (2015b) påpeker at all informasjonen i databasen er konfidensiell. Alle data er avidentifisert og det som er mulig å identifisere erstattes av et løpenummer som er låst ned på hver enkelt skole. SWIS gir skolen mulighet til å vurdere atferden til enkelt elever, i grupper eller i bestemt situasjoner og tidspunkt i løpet av en skoledag. Disse dataene opplyser Madslie (2015b) hentes ut fra hendelsesrapportene som lærerne skriver når elevenes atferd, er i strid med skolens normer og regler. Hendelsesrapportene gir blant annet ytterligere informasjon om omfanget av atferdshendelsen. I form av hvem som var involvert, hvor og når det skjedde og mulig motiv for atferden, samt hvilke konsekvenser det har ført til. Informasjonen som lagres i SWIS, kan hentes ut som en enkel rapport. Denne kan gi skoleledelsen og lærerne mulighet til å legge forholdene til rette for elevenes faglige og sosiale utvikling (Madslie, 2015b)

1.1.3 Implementeringen

Implementeringen, som vil si hvordan programmet iverksettes og gjennomføres, er ifølge Arnesen m. fl. (2006) grunnlaget for hvordan det videre arbeidet med PALS blir. Videre beskriver de ulike krav som skolene må oppfylle, for å kunne ta i bruk PALS på en virkningsfull måte:

- Skolen må først og fremst ha et behov for programmet og definere minst et forbedringsmål.
- Like viktig må skolens ledelse gi aktiv støtte og medvirke i programmet.
- Minst 80 % oppslutning blant det pedagogiske personalet er nødvendig.
- Foresatte, skoleeier og støtteapparat rundt skolen skal også støtte tiltaket. Målsettingen med å inkludere de foresatte i å støtte programmet, slik at de ikke står på sidelinjen når skolehverdagen til barna deres er under utvikling.

(Arnesen m. fl., 2006, s. 82)

Utover dette presiserer Ogden (2015) at for å oppnå best mulig implementering, forplikter skolen seg til å prioritere PALS i en 3-5 års periode, samt bidra med evalueringsdata (Ogden,

2015, s. 116). Implementeringskvaliteten evalueres ifølge Arnesen m. fl. (2006) ved å sammenligne den faktiske implementeringen med hvordan programskaperne har planlagt implementeringen (Arnesen m. fl., 2006, s. 59).

I implementering av PALS påpeker Arnesen m. fl. (2006) at skolen kan oppleve ulike implementeringsproblemer. Disse er ofte forårsaket av for liten forpliktelse og for liten kontroll over om PALS implementeres i undervisningen. Mangel på forpliktelse og kontroll gir lærerne frihet til å operere med sin egen private praksis (Arnesen m. fl., 2006, s. 15).

1.2 Den teoretiske forankringen til PALS

PALS er bygget på et multi-teoretisk fundament ut fra forestillingen om at det er vanskelig å finne én teori som dekker alle aspekter om hvordan elever fungerer i skolen. Arnesen m. fl. (2006) utdyper at den teoretiske forankringen gir et grunnlag for hvordan og hvorfor tiltakene er med på å oppnå målsettingene å fremme positiv atferd og komme med ulike begreper og hypoteser om dette (Arnesen m. fl., 2006, s. 31).

PALS bygger ifølge Arnesen m. fl. (2006) i hovedsak på *Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori*. Bronfenbrenners teori er et teoretisk bakteppe som beskriver hvordan elever utvikler seg i et samfunn som er i kontinuerlig endring. Teorien blir beskrevet av Bø (1997) som illustrasjon av et helhetlig bilde i en modell med de ulike samfunnsnivåene (Bø, 1997, s. 144). Faktorene i de ulike nivåene påvirker og samspiller gjensidig med hverandre. Eriksen, Hegna, Bakken og Lyng (2014) utdyper at de kontekstuelle forholdene rundt læringsmiljøet har stor betydning, som gjør at denne teorien er sentral for PALS. Eriksen m.fl. (2014) er forfatterne bak NOVA-rapporten som er den nyeste og mest omfattende forskningsbaserte vurderingen av PALS til nå.

Eriksen m. fl. (2014) gir en god beskrivelse av de andre teoretiske forankringer til PALS. PALS bygger også på utviklingspsykologiske teorier, som belyser hvordan risikofaktorer og beskyttende faktorer påvirker barnas utvikling. I tillegg bygger PALS på læringsteori som *Vygotskys sosiokulturelle læringsteori*, *Banduras sosial-kognitive læringsteori* og *Pattersons læringsteori om sosial interaksjon*. Disse er med å gi en teoretisk begrunnelse og beskrivelse på at atferd er lært og at læringen både kan påvirkes positivt og negativt. Teorien om sosial tilknytning og sosial kontroll beskriver hvordan barn og unges tilknytning og tilhørighet til et miljø kan være med å forebygge at de bryter normer og regler (Eriksen m. fl., 2014, s. 46).

Pattersons læringsteori forklarer ifølge Arnesen m. fl. (2006) hvordan barn lærer seg antisosial atferd og hvorfor noen ender opp med å praktisere denne atferden, mens andre klarer å kontrollere aggresjonen og utvikle en mer prososial og sosial kompetent atferd (Arnesen m. fl., 2006, s. 32).

1.3 Forskning om PALS

Høsten 2014 orienterte Vannebo (2014b) at Atferdssenteret startet opp i samarbeid med fire andre forskningsmiljøer en omfattende studie³ om langtidseffekten av programmer for skoleintervensjoner og skolemiljø. Et av programmene som skal vurderes er PALS. Langtidseffekten som skal vurderes har utgangspunkt i et bredt spekter av resultater i og utenfor skolen som måles i ungdomsårene og i tidlig voksenalder (Vannebo, 2014b).

Den amerikanske forskeren Catherine P. Bradshaw la frem i 2010 sine første resultater av en omfattende 5 års longitudinell studie hun var med på om virkninger av PALS sitt amerikanske opphav SW_PBIS. Resultatene er lagt frem i en artikkel av Bradshaw m. fl. (2010). Studien er av samme type som forskningsprogrammet som pågår i Norge nå. Ifølge Vannebo (2014b) er Bradshaw involvert i det norske forskningsprogrammet, som en av de utenlandske eksperter som er trukket inn for å sikre god forskningskvalitet. Bradshaw m. fl. (2010) sine konklusjoner var interessante. De fant blant annet signifikant nedgang i frekvensene for utvisninger og skoleanmerkninger på skolene som hadde tatt i bruk SW_PBIS på en god måte. Dette er riktig nok forskning om skolen i USA. Ettersom den amerikanske skolen har forskjeller fra norsk skole, kan man ikke dra parallelle sammenligninger uten videre. Likevel, sanksjoner og straff er også et virkemiddel i norsk skole og er en indikator på kvaliteten i læringsmiljøet. Atferdsnormene til norske og amerikanske barn er like fullt såpass like at disse funnene må antas å ha en viss gyldighet også for norsk skole. I tillegg til studien fra 2010 publiserte Bradshaw, Waasdorp og Leaf (2014) en artikkel som presenterte funn som viste at elevene innenfor den tilsvarende amerikanske formen av selektert nivå og indikert nivå i PALS sin tiltaksnivåer⁴ var de elevene som hadde fått mest nytte av skolens bruk av SW_PBIS (Bradshaw m. fl., 2014).

³ Dette er det sammen omfattende forskningsprogrammet som ble nevnt innledningsvis i denne studien og vil vare frem til 2018.

⁴ PALS sine tre tiltaksnivåer, figur 1

1.3.1 NOVA- rapporten

Den omtalte NOVA-rapporten er et oppdrag NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) gjennomførte for Utdanningsdirektoratet, publisert av Eriksen m. fl. (2014). Det ble gjort en undersøkelse av fire skolemiljøprogrammer med implementeringsstøtte fra Utdanningsdirektoratet, hvor et av dem var PALS. Eriksen m.fl. (2014) utdyper at de blant annet gjorde en vurdering av hvordan skolene tok i bruk programmene og hvilke erfaringer de hadde gjort seg i arbeidet med programmene (Eriksen m. fl., 2014, s.7).

Eriksen m. fl. (2014) fremhever at de fleste evalueringene av programmene som har blitt gjort kan vise til positive endringer, men at disse kun er målt omtrent ett år inn i implementeringsfasen. Like fullt som at det kommer frem enkelte funn av negativ eller ingen sammenheng, er det så langt ingen evaluering som peker på negativ virkning av programmene. I rapporten kommer det frem at PALS er den eneste av de fire undersøkte programmene som det hersker uvisshet om hvilken virkning programmet har hatt. Uvissheten bunner ikke i dårlige resultater, men heller mangel på pålitelige evalueringer som kan dokumentere virkninger.

Den dokumentasjonen som foreligger om PALS, påpeker Eriksen m. fl. (2014) viser til evalueringresultater av det amerikanske SW_PBIS. Dette er evalueringer som ikke er pålitelig kilde om PALS sin virkning. Dette programmet er tilpasset den amerikanske skolen og blir kun praktisert der. Bradshaw m. fl. (2010) eller andre undersøkelser gjort av Bradshaw blir ikke nevnt av Eriksen m. fl. (2014), eller er oppført i rapportens litteraturliste. I Norge er den eneste evalueringen som har blitt publisert ifølge Eriksen m. fl. (2014) en som er basert på fire skoler, der to var PALS-skoler og to var kontrollskoler. Denne undersøkelsen ble gjort av Sørli og Ogden (2007). Denne viste at lærerne vurderte at elevenes atferdsproblemer hadde blitt mindre på PALS-skolene enn på kontrollskolene. Disse endringene var på de skolene som hadde størst omfang av atferdsproblemer. Undersøkelsen konkluderte med at det var skolen som hadde brukt PALS mest i tråd med intensjonene som hadde oppnådd positive virkninger. Eriksen m. fl. (2014) utdyper at denne studien ikke inneholder nok tilstrekkelig kildemateriale til å kunne konkludere virkninger av PALS i en norsk kontekst. Eriksen m. fl. (2014) presiserer at det ikke holder å vise til endringer i læringsmiljøet for å vurdere programmet. De mener at man må finne sammenligningsgrupper der man ser at PALS har en utvikling som er mer positiv eller har høyere takt. Det fremheves at det også er viktig å gjøre en vurdering på hva det er med programmet som eventuelt virker. Som nevnt har det blitt satt

i gang et større og mer omfattende studie for å kunne gjøre en bedre vurdering på dette. Ettersom PALS mottar støtte fra Utdanningsdirektoratet og NOVA rapporten var en evaluering av programmet finansiert av direktoratet, er det rimelig å anta at dette forskningsprogrammet er en direkte oppfølging av NOVA-rapporten.

Eriksen m. fl. (2014) sine konklusjoner om PALS kan oppsummeres til at manglende forskning står i veien for å kunne gi dokumentasjon på skoleprogrammets virkninger. Forskningen som er gjort, er mangelfull som evidensbasert forskning selv om den gir indikasjoner på at PALS virker. Det er et godt utgangspunkt for videre forskning, som forhåpentligvis vil gi oss et svar på om PALS-programmet har en langsiktig virkning. Herunder også for denne studien.

1.3.2 Kritikken av PALS

I kjølvannet av PALS har det kommet negative oppfatninger, fortolkninger og kritiske utsagn fra ulike fagmiljøer og skolepolitiske myndigheter mot PALS. I en kronikk i Aftenposten reiser blant annet Pettersvold og Østrem (2013)⁵ en debatt om PALS sine atferdspedagogiske virkemidler og tiltak i utviklingen av gode holdninger og godt læringsmiljø på den enkelte skole. Kritikken rettes mot programmets bruk av BRA-kort som belønning for positiv atferd (Pettersvold & Østrem, 2013). I kronikken henvises det til Løvlie(2013) sin kritikk om at PALS sin logikk er å skape et utilsiktet strafferegime. Han påpeker at en positiv regel har alltid en motsats: bruddet på regelen. Videre viser de til at Løvlie (2013) går hardt ut mot PALS som et forebyggende arbeid mot problematferd, ved å kalle det å drive forkjøpskrig mot handlinger som elever ikke har utført og heller ikke har tenkt å utføre (Pettersvold & Østrem, 2013). For å forsterke kritikken, trekker de også frem utsagn fra elever på PALS-skoler som uttrykker misnøye for å ikke få BRA-kort for små positive handlinger de gjør i skolehverdagen (Pettersvold og Østrem, 2013). Kronikkforfatterne synes at elevenes utsagn er med å belyse det kritiske med bruken av BRA-kort. Som svar på Pettersvold og Østrem (2013) sin kritikk, svarte kunnskapsministeren i et innlegg i Aftenposten følgende «Å opparbeide en skolekultur med ro, orden og uten mobbing er ikke gjort gjennom å implementere et program. Men for noen kan dette være en vei inn i et større arbeid som må gjøres på den enkelte skole» (Isaksen, 2013).

Også Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, Olseth og Sørli (2012) trekker frem kritikken mot PALS. De belyser kritikken om at programmet virker uheldig på lærer-elev-relasjonen, at det

⁵ Kronikken ble skrevet som svar på Kunnskapsministeren Torbjørn Røe Isaksen sin uttalelse til Aftenposten at det er for lite disiplin i norsk skole.

legges for stor vekt på et behavioristisk perspektiv på elevenes atferd og for lite på holdninger og verdier. Det kritiseres også at det er vanskelig å få et eierforhold når programmet er forhåndsdefinert og skriftliggjort. I tillegg nevner de kritikk mot bruken av systematisk registrering av atferd og SWIS. For å undersøke om disse negative perspektivene samsvarte med vurderingen til de som brukte PALS, gjorde Arnesen m. fl. (2012) en undersøkelse blant 143 rektorer som hadde brukt PALS i minst ett år (Arnesen m. fl., 2012, s. 1). Denne undersøkelsen konkluderer at rektorene stilte seg positive til PALS sine grunnleggende arbeidsmåter og innholdskomponenter. Rektorenes svar om egne opplevelser av bruken av PALS samsvarte ikke med kritikken mot programmet. Arnesen m. fl. (2012) presiserer at dette gir et godt samsvar mellom PALS sine målsettinger og rektorenes vurderinger (Arnesen m. fl., 2012, 15). Denne undersøkelsen er et godt bidrag i vurderingen om hvilke virkninger PALS har hatt. Det må likevel tas i betraktning at dette er subjektive vurderinger av rektorer som har lagt ned mye tid til PALS, som gjør at man kan i større grad er positiv til programmet.

2 Teori

2.1 Lærernes arbeid

St. meld. nr. 11 - *Læreren, rollen og utdanningen* (2008-2009), er et sentralt policydokument for nåværende læreplan for grunnskolen. Her defineres lærerrollen som summen av forventninger og krav som kreves av dem i deres yrkesutøvelse. For å imøtekomme samfunnets forventninger til skolen, kreves det at lærerne har god innsikt i sin rolle og skolens betydning i samfunnet. Det forventes også at lærerne er en god formidler av holdninger til elevene. I meldingen deles lærerrollen inn i tre hovedområder;

1. Læreren i møte med eleven
2. Læreren som del av et profesjonelt fellesskap
3. Læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere

St. meld. nr. 11 (2008-2009).

Disse tre hovedområdene vil være sentrale i den påfølgende teorien om hvordan læreren kan være en god lærer generelt og i møte med elever med atferdsproblemer.

2.1.1 Læreren i møte med eleven

Haugen (2008) klarlegger at lærerne er den viktigste påvirkningsfaktoren i skolen (Haugen, 2008, s. 63). Når det gjelder hovedområde nr. 1 «Læreren i møte med eleven», så er lærerne de som er tettest på elevenes utvikling og skolehverdag. Læreren bør ha autoritet som beskrives av Manger m. fl. (2009) som en lærer som bryr seg og stiller krav til elevene sine (Manger m. fl., 2009, s. 25). Postholm (2013) utdyper at flere studier viser at lærerne som viser en god balanse mellom å ha kontroll på klassen og viser omsorg har elever som har høyere kognitive prestasjoner og større positiv holdning til fagene (Postholm, 2013, s. 22). Elever som opplever å bli godt likt av læreren sin, vil ifølge Lillejord, Manger og Nordahl (2010) mest sannsynlig oppleve å kunne realisere sitt faglige potensiale, samtidig som disse positive opplevelsene faglig bidrar til en mer positiv personlig og sosial utvikling (Lillejord m. fl., 2010, s. 142). Ertsås (2013) påpeker at som kontaktlærer må man være en god klasseleder og ha et spesielt ansvar for å skape et positivt læringsmiljø og et miljø som støtter og legger til rette for læring for hele klassen og enkeltelever (Ertsås, 2013, s. 187). Lillejord m.fl. (2010) betegner lærerne som en betydningsfull (signifikant) voksen for elevene, som slår fast at de har definisjonsmakt ovenfor elevene på bakgrunn av det asymmetriske maktforholdet som eksisterer mellom dem. Lærerens posisjon innebærer også hva læreren

tenker og mener om eleven har stor betydning. Lærernes holdninger spiller derfor mye inn på hvordan relasjonen til elevene blir (Lillejord, m. fl., 2010, s. 142).

I lærerens møte med eleven som stortingsmeldingen betegner som et av hovedområdene i lærerrollen, har relasjonene dem imellom mye å si. Lillejord m. fl. (2010) betegner lærer-elevrelasjonen som et mini-utviklingsmiljø som får betydning for hvordan eleven fungerer og utvikler seg på kort og lang sikt. De påpeker videre at en positiv relasjon innebærer i stor grad nærhet, åpenhet, omsorg, involvering, støtte og respekt mellom partene og fører ofte til skoletrivsel. Røkenes og Hanssen (2006) definerer relasjonskompetanse som at man må forstå og samhandle med de menneskene man omgås i yrkeslivet på en god og hensiktsmessig måte. Her utdyper de at man skal kjenne seg selv, forstå andres opplevelser og hva som skjer i samspillet med den andre (Røkenes & Hanssen, 2006, s. 7). Dette støttes opp om av Postholm og Hoel (2013) som beskriver denne relasjonen som en hjørnestein i klasseledelse og at dette får medhold i forskning som viser at denne gode relasjonen har stor betydning for elevens atferd og læring (Postholm & Hoel, 2013, s. 10). Elevene har ifølge Lillejord m.fl. (2010) ikke ennå utviklet ferdig sitt egenverd, slik at relasjonen som skapes mellom dem og lærerne kan ha stor innvirkning på den videre utviklingen av egenverdet. Videre utdyper Lillejord m. fl. (2010) at for at barn skal skape et godt selvbilde av seg selv, er det viktig at de opplever å bli anerkjent av voksne, inkludert lærerne sine. Lærerens anerkjennelse av eleven handler ikke så mye om hva læreren sier, men at læreren viser genuin respekt for eleven og dens opplevelser. Anerkjennelse fremheves som et relasjonelt begrep som belyser gjensidighet i relasjoner. Det er først når en elev blir anerkjent av en lærer som den selv anerkjenner, at det læreren står for og mener blir betydningsfylt for eleven. Lillejord m. fl. (2010) mener med dette at dette kan føre til at elever som får mye negativ bekreftelse eller blir oversett av betydningsfulle voksne, lett vil få en uklar og negativ selvoppfatning (Lillejord m.fl., 2010, s. 142-143).

Ifølge Haugen (2008) skal lærerne gi positiv tilbakemelding etter innsats og ikke ut fra flinkhet hos elevene (Haugen, 2008, s. 63). Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2012) beskriver at for alle mennesker er det viktig å få bekreftelse på at det man har gjort er bra gjennom ros, oppmerksomhet og oppmuntring. Elever med atferdsproblemer får sjelden ros av læreren og er vel de som trenger det mest (Nordahl m. fl., 2012). Atferdsproblemer er en del av skolehverdagen som tærer mest på energien til lærerne og er en av de viktigste grunnene til at lærere ikke trives i yrket. Ifølge Freidman (2006) (som sitert i Postholm, 2013), svekker dette relasjonene til elevene og gjør lærerne frustrerte. De svekker også de idealene som er knyttet til lærerprofesjonen og kan føre til at lærerne slutter. Dette styrker forestillingen om hvor

viktig forebyggingen av elevenes atferdsproblemer er (Postholm, 2013, s. 22). Her blir det Ogden (2012) definerer som forebyggende klasseledelse viktig. Dette omhandler hvordan læreren forebygger eller korrigerer begynnende problematferd med grep som minst mulig forstyrrer læringsaktiviteten i klasserommet. Dette støttes opp av undersøkelser som viser at det er enklere å forebygge uro enn å stoppe den og at en dyktig klasseleder er flinkere til å forhindre problemer enn å håndtere dem. Ogden (2012) presiserer at om de enkle men mindre tiltakene ikke gir noe virkning må læreren ta i bruk atferdskorrigerende tiltak (Ogden, 2012, s. 53).

Hvordan lærerne skal møte eleven praktiseres på ulike måter. Oppmerksomheten lærerne gir elever er ifølge Webster-Stratton (2005) en av de viktigste betingelsene som må til for at elevene skal gjøre det bra på skolen (Webster-Stratton, 2005, s. 89). Videre utdyper hun at for å håndtere atferden til elevene på en strukturert og bra måte, er det fordelaktig å ha gjennomtenkte retningslinjer eller en plan. Hun viser til forskning som viser at lærere er mer tilbøyelige til å bruke straffende teknikker med negative konsekvenser enn positive teknikker. Dette er tilfelle, selv om den allmenne oppfatningen er motsatt (Webster-Stratton, 2005, s.145). Videre reflekterer Webster-Stratton (2005) rundt at mange lærere er bekymret for at en for stor vekt på positiv tilbakemelding, svekker elevenes tro på seg selv og at de skal bli avhengig av ros og ytre motivasjon. Jevnlig ros og oppmuntring fra læreren bygger opp elevenes selvrespekt og bidrar til at eleven har tillit til læreren sin (Webster-Stratton, 2005, s. 89). Avhengigheten av en ytre motivasjon, gjør at lærerne også bekymrer seg for at elevene ikke kommer til å utvikle den indre motivasjonen som er så viktig for å oppnå en god utvikling. Forskningen som viser det motsatte hevder at rosen barn får fra hjemmet og av lærerne sine gjør de i stand til å tilegne seg den positive tilbakemeldingen og bidrar til å utvikle et positivt selvbilde. Over en lengre periode vil ikke elevene føle behov for like mye ros, fordi de føler seg kompetente innenfor området (Webster-Stratton, 2005, s. 91).

Forskningen viste videre at denne virkningen er spesielt sannsynlig hvis barnet har fått ros for sine anstrengelser og evner, i større grad enn om det hadde handlet om å oppnå resultater. Her kan man vise til Deci og Ryans teori om selvbestemmelse og indre motivasjon, som blir presentert i Skaalvik og Skaalvik (2013). Det er en fare for at en instrumentell bruk av for eksempel BRA-kort vil ødelegge denne indre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 144).

I en forskningsartikkel av Cameron og Pierce (1994) som har tatt utgangspunktet i 96 studier der elever som får belønning blir sammenlignet med elever som ikke får belønning, gir ikke

støtte til lærernes bekymring. Her bekreftes heller det motsatte og det konkluderes med at elevene som mottok mye positiv tilbakemelding både i hjemmet og på skolen, har en større indre motivasjon enn den andre gruppen (Cameron & Pierce, 1994, som sitert i Webster-Stratton, 2005, s. 92). Ifølge Webster-Stratton (2005) er det dessverre slik at elevene med atferdsproblemer får mer negativ tilbakemelding enn positiv, som er uheldig og det er kanskje disse som trenger det mest (Webster-Stratton, 2005, s. 92).

Nordahl m. fl. (2012) påpeker at belønning alene ikke kan være strategien for å lære ønsket atferd, men kan være i tillegg til andre proaktive og prososiale strategier (Nordahl m. fl., 2012, s. 238). I lys av dette peker Webster-Stratton (2005) på at denne belønningen ikke alltid er tilstrekkelig i situasjoner der eleven ikke helt vet hva som er riktig eller galt og hva som trengs. Her mener hun det bør bli tatt i bruk håndfaste belønninger for å fremme elevenes motivasjon og gi sosial bekreftelse, som kan være med å fremme elevenes mestring gjennom at eleven anstrenger seg for å oppnå ny kunnskap eller en ny atferd (Webster-Stratton, 2005, s. 107). Forskning viser at lærere gir tre til femten ganger så mye mer oppmerksomhet til negativ atferd enn til den ønskede atferden (Webster-Stratton, 2005, s. 89).

2.1.2 Læreren som del av et profesjonelt fellesskap

Når det gjelder St. meld. nr. 11 sitt hovedområde nr. 2 «Læreren som del av et profesjonelt fellesskap», så bemerker Haugen (2008) at for å oppnå god skolevirksomhet er det avgjørende hvordan lærerne samarbeider og forholder seg til hverandre som kollegaer. At lærerne kommer frem til en felles væremåte overfor elevene med problematisk atferd, kan øke sannsynligheten for at negative ringvirkninger av elevenes uønskete atferd ikke eskalerer (Haugen, 2008, s. 63). Lærernes felles håndtering av atferdsproblemer er også med å øke deres egen kompetanse som lærer. Dette blir bemerket av Lillejord m. fl. (2010) som påpeker at man lærer i et fellesskap, noe som forventes av hele organisasjonen og ikke kun den enkelte lærer (Lillejord m. fl., 2010, s.232). I tillegg til et godt samarbeid med sine kollegaer skal lærerne også ha et godt skole-hjem-samarbeid. Dette gode samarbeidet fremheves av Overland (2011) er viktig i arbeidet med atferdsproblemer. De ansatte i skolen og foreldrene er begge en stor del av barnets hverdag og kan være med å påvirke atferden deres i både negativ og positiv retning. (Overland, 2011, s. 130). Når skolen skal implementere nye ideer og tiltak, påpeker Irgens (2013) at skolen bør ha nok kunnskap til å sette de nye ideene i perspektiv og ikke avvise det nye eller ta det i bruk kritikkfritt, men heller iverksette det i tråd med det man har fra før av. Kunnskapen skolen har, vektlegger Irgens (2013), er en avgjørende faktor når et program skal tilpasses lokale anvendelser. Programmet som

implementeres er ikke formet ut fra hva skolen selv vet om sitt eget elevmangfold, eksisterende rutiner og erfaringer. Skolen er selv ansvarlig for at det blir tilpasset riktig. Det eksisterende arbeidet tilpasses slik at det nye og det gamle sammenfattes etter de lokale forutsetningene (Irgens, 2013, s.42).

Postholm (2012) fremhever at det er viktig at skolen får et eierforhold til programmet i endringsprosessen, og at skoleledelsen og lærerne må utvikle en identitet og tilhørighet til prosjektet. Hun mener at om arbeidet med programmet blir for mekanisk og instrumentelt, vil man ikke klare å oppnå varige forbedringer. Eriksen m. fl. (2014) har fremhevet Postholm sine bemerkninger og utdyper at skolene må gjøre egne valg om hvordan de skal bruke programmet med eller uten supplerende tiltak. Om skolen klarer å gjøre disse valgene mener de at skolen viser viljestyrke og evne til dynamisk utviklingsarbeid, som de antyder kan gi varige endringer.

2.1.3 Læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere

Jfr. hovedområde nr. 3 «Læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere» i lærerrollen, så er Haugen (2008) sin bemerkning om at med jevnlig og positiv kontakt med foreldrene, øker dette sannsynligheten for å iverksette forebyggende tiltak som kan være med å forhindre en begynnende feilutvikling hos eleven. Nordahl (2005) (som sitert i Haugen, 2008) viser til at ut fra den begrensede forskningen som har blitt gjort på skole-hjem-samarbeidet og sosial og emosjonelle vansker, viser at det ikke er hyppigheten av kontakten med hvordan man samarbeider på og graden av målrettethet i samarbeidet som er avgjørende (Haugen, 2008, s. 63). Gode løsninger for et godt skole-hjem-samarbeidet kan være å se etter prinsipper som kan fremme samarbeidet. Partene må vise hverandre tillit og vektlegge på realiteten her og nå. I tillegg til et godt samarbeid mellom disse partene, får skolen også hjelp (Overland, 2011, s. 132).

2.2 Atferdsproblemer

Ifølge Nordahl m. fl. (2012) baserer tradisjonelle forklaringsmodeller seg på en tenkning om at alt som skjer, må ha en årsak eller være en virkning av noe. Slik er det også med atferden til elever og at man lett kan forklare en atferd ut fra at den har en årsak. Nordahl m.fl. (2012) mener at om vi finner årsaken og får den fjernet, vil atferdsproblemer også bli borte. Videre presiserer de at årsaken ikke alltid er like lett å finne, og at i en stressende skolehverdag kan læreren lett glemme at grunnen til at eleven står og spytter på andre har en grunn (Nordahl m.

fl., 2012, s.140). Arnesen m. fl. (2006) presiserer at skolen trenger å oppnå en forståelse for hvordan skolemiljøet og ulike situasjoner påvirker elevens atferd. For å oppnå dette trenger skolen flere innfallsvinkler og perspektiver (Arnesen m. fl., 2006, s. 66).

For å forstå omfanget i arbeidet med atferdsproblemer er det sentralt å se på hva atferdsproblemer er. Det brukes mange forskjellige benevninger rundt denne atferdsproblematikken. I denne studien vil jeg holde meg til begrepet atferdsproblemer. Det finnes mange ulike teoretiske definisjoner og problemet utfolder seg forskjellig (Nordahl m. fl., 2012, s. 34). Arnesen m. fl. (2006) definerer atferdsproblemer som et samhandlingsproblem mellom elever og andre barn og voksne. Elevene har vansker med å innordne seg gjeldende regler og normer i skolehverdagen. Problemet kan ha utspring i sårbarhet hos den enkelte elev, men også som konflikter og konfrontasjoner mellom enkeltpersoner eller i negative gruppeprosesser. Utover dette varierer det om atferdsproblemet er mer eller mindre alvorlige med tanke på intensiteten, omfanget og varigheten (Arnesen m. fl., 2006, s. 66).

Overland (2011) beskriver at en akseptabel atferd i skolen, bestemmes i hovedsak av skoleledelsen og lærerne gjennom de normer og regler som blir satt. Med dette som utgangspunkt er det lærerne som avgjør hva som aksepteres både gjennom subjektive og objektive kriterier. De objektive kriteriene er atferdskriterier utledet fra skolens normer og regler, mens de subjektive er med bakgrunn i lærerens personlige holdninger, følelser eller oppfatninger. Selv om elevens atferd er et problem for læreren, vil ikke dette kvalifisere atferden til å bli definert som atferdsproblemer (Overland, 2011, s.14). Det kan tenkes at dette kan være fordi atferden føles som et problem for lærerne, men at det ikke kan karakteriseres som atferdsproblemer.

For å karakterisere atferdsproblemer kan man ifølge Nordahl m. fl. (2012) skille mellom ulike former. Den vanligste formen er å skille mellom utagerende og innagerende atferd. Undersøkelser viser at omfanget av disse formene er like store. I dette prosjektet avgrenses det til å se på den utagerende atferden, som også omtales som *eksternalisert* atferd. Dette er også den formen beskriver Nordahl m. fl. (2012) som er mest synlig og kan være med på å provosere og utfordre lærerne mest (Nordahl m. fl., 2012, s. 35).

I en omfattende studie utført av Sørli og Nordahl ble problematferd i skolen kartlagt. Studien ble avsluttet i 1998 og er blant annet beskrevet i Nordahl m.fl. (2012). Studien ble gjort med utgangspunkt i elevundersøkelser der elevene selv skulle rapportere om egen atferd. Dette ga

et bilde av hvordan atferdsvanskene kan arte seg i praksis og beskrives på en mer spesifikk måte enn med termene internalisert og eksternalisert atferd. I studien kom de frem til fire hovedtyper av atferdsproblemer; lærings- og undervisningshemmende atferd, sosial isolasjon, antisosial atferd og utagerende atferd (Nordahl m. fl., 2012, s. 36).

Nordahl m. fl. (2012) orienterer at fordelingen har fått støtte i flere studier. Ut fra at denne studiens problemstilling legger vekt på de utagerende elevene, vil ikke sosial isolasjon bli nærmere omtalt. Hovedtypene klassifiserer hvordan problematferd utøves, men behøver nødvendigvis ikke utøves separat. Problematferden til enkelt-elever kan ha kjennetegn fra flere av kategoriene. Ut fra Sørli og Nordahl (1998) sine utarbeidelser av disse fire kategoriene presenterer Nordahl m. fl. (2012) og Overland (2011) de slik:

Lærings- og undervisningshemmende atferd ses på ifølge Nordahl m. fl. (2012) som den vanligste formen og er når elever har problemer med å konsentrere seg, blir fort distraheret av andre og ting rundt seg. Denne problematferden er ofte udramatisk, men den kan være med å svekke læringskvaliteten. Omfanget påvirkes av kvaliteten på de faglige og sosiale læringsbetingelsene i klassen (Nordahl m. fl., 2012, s. 36).

Antisosial atferd beskrives av Nordahl m. fl. (2012) som når elever utfører handlinger som åpenbart er i strid med sosiale normer og regler. Denne utøves ikke i så stor grad i barneskolen, men er utfordrende i de få tilfellene (Nordahl m. fl., 2012, s. 36). Overland (2011) utdyper at disse elevene kan gjøre hærverk på skolens eiendom, true og plage medelever eller skulke skolen (Overland, 2011, s. 15).

Utagerende atferd beskrives av Nordahl m. fl. (2012) som den nest mest vanlige formen og er når elevens atferd er aggressiv, gjennom fysiske og verbale angrep på andre i skolen. Denne reaksjonen kan komme etter at eleven blir sint, når de svarer en voksen som har irettesatt dem eller kranglet eller slåss med medelever. På barneskoletrinnene forteller de at det er den fysiske utageringen som er mest utbredt, i form av lugging, sparking og slag. Man ser denne atferden gjennomgående mest hos gutter (Nordahl m. fl., 2012, s. 36). Overland (2011) utdyper at utagerende atferd kan være svært ødeleggende for undervisningen og krever et omfattende arbeid for å regulere den. Nordahl m. fl. (2012) beskriver at i studien til Sørli og Nordahl (1998) ble det registrert at elever som utagerte også var sosialt isolert og ensomme i skolen. Flertallet av de som både utagerte og innagerte, var gutter. Dette kan være en forklaring på at det ligger noe bak ageringen. Det kan forstås som at utagering blir brukt til å skjule opplevelsen av å være sosialt isolert fra de andre elevene. Dette understreker

viktigheten av at skolens ansatte står ovenfor et viktig arbeid i å regulere denne atferden, og at årsakene kan søkes i faktorer i elevens skolehverdag (Overland, 2011, s. 15).

I de to foregående kapitlene har jeg tatt for meg teori som både omhandler bruken av PALS, programmets teoretiske forankring, forskning om PALS og et utvalg teori om hvordan læreren kan være en god lærer og møte utagerende atferd på en god måte. Det vil i analysen og drøftingen bli vesentlig å sammenfatte informantenes refleksjoner om hva PALS har tilført lærerarbeidet deres opp mot den teoretiske premissene for dette arbeidet. I tillegg vil hovedmomentene som er relevant å ta med seg videre i stor grad være teoretikernes forklaringer på hva som er viktig at lærerne retter oppmerksomheten på i arbeidet med elevene, betydningen av lærer-elev-relasjonen og hvordan lærernes væremåte og det profesjonelle fellesskapet bør være. Disse momentene vil være med å belyse problemstillingen til denne studien.

3 Metodisk tilnærming

Jeg har valgt kvalitativ metode som tilnærming for min studie, med intervju som hoved datainnsamlingsmetode. Ut fra at problemstillingen belyser lærernes erfaring, valgte jeg en kvalitativ tilnærming slik at jeg kunne få dybdekunnskap om de intervjuete lærernes arbeid og erfaringer.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ metode beskrives av Thagaard som en metodisk tilnærming som gir forskeren mulighet til å oppnå forståelse for sosiale fenomener med utgangspunkt i fylldige data om personer eller situasjoner (Thagaard, 2013, s.11). Ifølge Bjørndal er styrken til denne metodiske tilnærmingen at forskeren får muligheten til å få en dypere forståelse av problemstillingen sin (Bjørndal, 2009, s.98). Forskningsmetoden er fleksibel i den grad forskeren kan arbeide parallelt med de ulike delene av prosessen (Thagaard, 2013, s. 31). Forskningsmetoden vektlegger ifølge Thagaard at det skapes tillit og en fortrolig atmosfære i datainnsamlingsprosessen, som gir informantene mulighet til å åpne seg om tema, forskeren ønsker kunnskap om (Thagaard, 2013, s. 109).

3.2 Utforming av studien

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med PALS til å regulere utagerende atferd. Som forsker ønsket jeg å se på hvordan PALS kan ha bidratt til å styrke de intervjuede lærernes arbeid med utagerende elever og hvilke erfaringer disse gjør seg rundt dette arbeidet.

Intervju er en datainnsamlingsmetode som fanger godt opp nyanser om hva informantens refleksive mønstre er spunnet rundt. Intervju blir beskrevet av Thagaard som en velegnet metodisk tilnærming når studiens formål er å få kunnskap om intervjuedes erfaringer og at de setter ord på sin virkelighet (Thagaard, 2013, 58). Denne måten å se de intervjuede lærernes erfaringer er i tråd med fenomenologien som Kvale og Brinkmann beskriver nettopp legger vekt på informantenes egne perspektiver og beskrivelser av verden med utgangspunkt i slik de opplever den (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Intervjuet vil gi meg som forsker mulighet til

å tilpasse spørsmålene til informantene og underveis få reflektert over PALS sin virkning. Det ville vært svært vanskelig å forutberegne informantens refleksjoner og formalisere dem i et spørreskjema ved bruk av kvantitativ metode.

En stor utfordring med prosjektet har vært at det i en lang periode var vanskelig å få tak i informanter. I denne perioden satte jeg meg inn i teorien rundt problemstillingen. Det har bidratt til at problemstilling og spørsmål er blitt teoretisk forankret. Denne fremgangsmåten viser at studien min har elementer av en abduktiv tilnærming. Thagaard beskriver denne tilnærming som en mellomting mellom induksjon og deduksjon, ved at forskerens teoretiske bakgrunn gir perspektiver for fortolkninger av dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013, s. 198). Teoribakgrunnen min og kunnskapen om PALS bidro til at jeg kunne analysere intervjuene og identifisere materialet med utgangspunkt i den presenterte teorien.

3.3 Fremgangsmåte i studien

I utvelgelsen av informanter valgte jeg å kontakte Atferdssenteret for å finne frem til egnede skoler. Jeg ønsket å bli satt i kontakt med skoler som hadde praktisert PALS over en lengre periode. Informantene skulle helst også ha relativt lang fartstid i skolen. Jeg mottok en liste med skoler som jobber aktivt med PALS. Jeg valgt å kontakte tre av disse. Av disse tre var det én skole som ønsket å delta i prosjektet. Bakgrunnen for avslagene på den ene skolen var at det ikke var noe interesse hos lærerne å bli intervjuet. På den andre hadde det vært en større utskiftning i personalet de siste årene og de hadde derfor ingen aktuelle informanter.

Utvelgelsesprosessen ble gjort i tråd med det metodelitteraturen beskriver som *tilgjengelighetsutvalg*. Thagaard (2013) beskriver at denne utvelgingsprosessen brukes når rekrutteringen av deltakerne skjer gjennom en formell henvendelse innenfor en setting hvor forskeren kan finne potensielle informanter. I min studie ble denne henvendelsen rettet til Atferdssenteret. Thagaard utdyper at tilgjengelighetsutvalget er strategisk ut fra at informantene representerer egenskaper som er relevant for problemstillingen og fremgangsmåten er formet ut fra at deltakerne er tilgjengelig for forskeren (Thagaard, 2013, s. 61).

Under gjennomføringen av intervjuene var det viktig for meg å kunne stille spørsmål som ga meg et bredt innblikk i arbeidet med PALS. I lys av at studiens problemstilling retter oppmerksomhet på lærerens erfaring i arbeidet med utagerende elever, ble dette en naturlig

rød tråd i utformingen av spørsmålene. For å få et helhetsinntrykk av lærernes erfaring i arbeidet med PALS, var det også viktig å stille spørsmål om andre ansvarsoppgaver rundt utagerende elever og generell atferdsendring. Under bearbeidelsen av funnene så jeg etter felles erfaringer rundt hvordan PALS hadde vært med å påvirke informantenes arbeid, deres væremåte og erfaring om programmet hadde bidratt til å regulere utagerende atferd.

Selv om intervjuguiden⁶ for intervjuene var lik, var gjennomførelsen forskjellig på bakgrunn av informantenes ulike erfaringer og innfallsvinkler. Intervjuguiden var i detalj planlagt i forkant av intervjuet, men som forsker tok jeg meg friheten til hyppig å ta i bruk prober, som er et metodebegrep for oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013, s. 102).

Ledelsen på deltakerskolen hadde plukket ut to lærere som ønsket å bli intervjuet. Jeg endte likevel opp med tre informanter. Den tredje informanten var skolens sosiallærer som stilte seg til disposisjon for et intervju etter å ha spurt henne om noen formelle sider av PALS innledningsvis i intervjufasen.

Besøket på deltakerskolen ble fordelt over to dager. Den første dagen gjennomførte jeg intervjuet med de to lærerne. Grunnet liten tid måtte det ene intervjuet ferdigstilles den andre besøksdagen, da jeg også intervjuet sosiallæreren. Denne dagen fikk jeg også observert en undervisningstime der læreren og elevene diskuterte og evaluerte i hvor stor grad elevene klarte å følge ukens PALS-mål. I etterkant av datainnhentingene ser jeg på det uplanlagte intervjuet med sosiallæreren som svært verdifullt og innholdsrikt, da denne informanten kom med utdypende informasjon utover det som skjedde i klasserommet. Informanten ga meg blant annet et innblikk i det arbeidet PALS-teamet gjorde, der hun selv var medlem.

For å få et best mulig innblikk i lærernes erfaringer, var det i selve intervjusituasjonen viktig å skape en trygg atmosfære, ved at jeg viste anerkjennelse til informantene og interesse for det som ble fortalt. Før jeg satte på lydopptaket forsikret jeg meg om at informanten hadde fått all nødvendig informasjon og fikk mulighet til å stille spørsmål de måtte ha om prosjektet.

I transkripsjonsprosessen tok jeg i bruk en relativt forenklet versjon av transkripsjonsnøkkelen, fordi formålet var å få frem det som ble sagt og andre faktorer i samtalene ville ikke ha noe betydning for funnene mine. Under observasjonen av undervisningstimen skrev jeg kun ned små refleksjoner og stikkord som kunne tilføyes det informantene allerede hadde opplyst i intervjuet.

⁶ Intervjuguiden er vedlagt som vedlegg 2

3.4 Den analytiske tilnærmingen til funnene

Ved å ta utgangspunktet i transkripsjonene prøvde jeg å trekke ut informasjon som ville være nødvendig for å besvare problemstillingen til studien.

For å trekke ut det mest vesentlige og nødvendige, kodet jeg funnene. Koding beskrives av Thagaard (2013) som å finne begreper som tegner utsnittene i funnene. Hun utdyper at dette er med på å finne meningsinnholdet i funnene, så man videre kan drøfte dem (Thagaard, 2013, s.157).

Jeg tok i bruk åpen koding, som ifølge Nilssen betyr å identifisere, kode, klassifisere og navngi de viktigste mønstrene i funnene (Nilssen, 2012, s. 82). Kodingen min var en blanding av lavere og høyere abstraksjonsnivåer. Lavere abstraksjonsnivå beskrives av Thagaard som konkrete beskrivelser om hvilke egenskaper informantene har og deres synspunkter, mens høyere abstraksjonsnivå inneholder forskerens tolkning av informantenes situasjon og handlingene deres (Thagaard, 2013, s. 159).

I kodingsprosessen tok jeg i bruk en temasentrert tilnærming, som Thagaard (2013) forklarer er når man studerer hva hver informant sier om hvert tema. Hun utdyper at tilnærmingen kan sammenligne hva alle informantene tilføyer temaene og være med å gi en dyptgående forståelse av hvert tema (Thagaard, 2013, s. 181). I utarbeidelsen av transkripsjonene rettet jeg oppmerksomheten på hva informantene fortalte og valgte å se bort ifra uttrykksmåter og andre faktorer.

Kodene brukte jeg videre til å klassifisere i kategorier, der beslektede temaer kom under samme kategori. Thagaard beskriver kategorier som en betegnelse med begreper som gjenspeiler sentrale temaer i studien (Thagaard, 2013, s. 160). Kodingen ledet frem til følgende kategorier: *Fremme det positive hos elevene med utgangspunkt i gode relasjoner*, *PALS sin virkning på atferdsproblemer* og *PALS sine verktøy*.

3.5 Informantene og deltakerskolen

Studiens tre informanter hadde alle kompetanse og erfaring med bruken av PALS. De reflekterte grundig rundt de ulike områdene i arbeidet med PALS og ga meg som forsker et godt bilde av hvordan deres erfaring med PALS sin funksjonalitet var i praksis. Funnene viser mange fellestrekk mellom informantenes erfaring, men hver og en av dem gir også sitt

nyanserte bilde av PALS ut fra deres individuelle bakgrunn. Her er en beskrivelse av hver enkelt av dem:

Lise har vært lærer i 7 år, alle årene på denne PALS-skolen, der hun startet ett år etter at skolen hadde begynt å ta i bruk PALS. I denne perioden har hun fulgt en klasse, før hun i år har tatt over en 5. klasse. I tillegg til kontaktlæreransvaret er informanten faglærer i en annen klasse. Hun er ikke noe involvert i PALS utover de faste rammene som er satt for de ansatte.

Truls har vært lærer i 4 år. I likhet med Lise har hele lærergjeringen hans vært på deltakerskolen, men startet ikke før etter at implementeringsfasen av PALS var over. Han startet opp med det han beskriver som en krevende mellomtrinnsklasse, som han er lærer for i dag. Utover de faste rammene i PALS som alle de pedagogisk ansatte er underlagt, er denne informanten medlem i skolens PALS-team.

Kari har per dags dato jobbet som sosiallærer og spesialpedagog ved PALS-skolen. Informanten begynte som lærer for 15 år siden. I sin lærergjerning har hun jobbet som lærer både på barne- og ungdomskolen. Hun startet på PALS-skolen før implementeringen. De første årene var hun kontaktlærer og spesialpedagog, mens de 3 ½ siste årene har hun vært skolens sosiallærer, i tillegg til noen spesialpedagogiske arbeidsoppgaver. Som skolens sosiallærer sitter Kari i PALS-teamet sammen med Truls og flere⁷.

Deltakerskolen er en byskole med 1.-7. trinn. Arnesen m. fl. (2006) vektlegger at PALS er rettet mot barneskolen, 1.-7. trinn (Arnesen m. fl., 2006, s. 9). For å imøtekomme konfidensialiteten har jeg som nevnt gitt informantene og elever som nevnes fiktive navn, som de heretter vil bli benevnt som.

3.6 Studiens kvalitet

I all forskning er det vesentlig å gjøre en kvalitetssikring av studien. For å vurdere om den er gjort på en pålitelig og tillitsvekkende måte brukes begrepet reliabilitet som Thagaard (2012) definerer som studiens troverdighet. I vurderingen av studiens gyldighet, brukes begrepet validitet som defineres om funnene er en representasjon av den virkeligheten som forskeren

⁷ PALS-teamet består av representanter fra skoleledelsen, foreldrene, lærerne, PP-tjenesten og Aktivitetsskolen (Arnesen m. fl., 2006).

vil beskrive (Thagaard, 2013, s. 201). Etter innhenting av dataene hadde jeg som forsker mulighet til å vurdere dette.

Som nevnt i underkapittel 3.3 ble mine informanter rekruttert med utgangspunkt i en liste fra Atferdssenteret. Denne måten å rekruttere på omtaler Thagaard (2013) som *tilgjengelighetsutvalget*, der man kommer i kontakt med informantene gjennom en formell henvendelse innenfor en setting hvor det kan finnes aktuelle informanter (Thagaard, 2012, s. 61). For å styrke troverdighet til prosjektet mitt, vurderte jeg kontakten med Atferdssenteret som viktig for å komme i kontakt med PALS-skoler som arbeidet aktivt med arbeidet med PALS. Å rekruttere informantene gjennom et tilgjengelighetsutvalg, ser jeg på som en styrking av studiens reliabilitet.

I vurderingen av funnenes validitet, er det viktig å trekke frem at de kun representerer en av mange PALS-skoler i Norge. En annen viktig faktor i vurderingen er at man høyst sannsynlig kan anta at deltakerskolen representerer en av de PALS-skolene som har oppnådd vellykket implementering. Dette på bakgrunn av at den ble vurdert som aktiv i bruken av PALS. Funnene i min undersøkelse er lærernes egne opplevelser som utgjør deres subjektive meninger om det de blir spurt om. Dette gjør at vurderinger av funnene kun gjelder for disse lærerne og deltakerskolen. De kan være et fint tillegg i å skape en helhetsforståelse for den generelle virkning av PALS.

Forskeren har ifølge Thagaard (2013) en viktig rolle i kvalitativ metode ved at en påvirker selve datainnsamlingen og analyserer dataene ut fra sine fortolkninger. At man i vurderingen av funnenes validitet ser på dens representasjon av virkeligheten, kan man knytte dette opp mot den hermeneutiske forforståelsen som beskrives av Tveit (2014) som forskerens forforståelse som den har med seg i form av virkelighetsoppfatninger av ulike slag. Han vektlegger at dette subjektive innslaget alltid vil være gjeldende i en tolkningsprosess (Tveit, 2014, s. 167). I min studie hadde jeg som forsker som nevnt i forkant tilegnet meg kunnskap om PALS og en forståelse av skolens praksis gjennom endt lærerutdanning og studier i spesialpedagogikk. Denne forforståelsen kan gjøre det utfordrende å være åpen nok i analysefasen.

Det faktum at informantene har ulike fartstid og arbeidsoppgaver i arbeidet med PALS gir studien bredde og kan være med på å gi et rikt og nyansert bilde av virkninger av PALS. Dette gir gode forutsetninger for at dataene både kan ha god pålitelighet og god gyldighet.

3.7 Etiske retningslinjer

I enhver studie reiser det seg ulike etiske spørsmål som forskeren må ta hensyn til. Det er den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) som definerer og presiserer de etiske normene forskere må følge (NESH, 2015).

Tidlig i prosessen av denne studien gjorde jeg meg tanker om hvilke hensyn jeg måtte ta i møtet med informantene og under behandlingen av datamaterialet. Thagaard (2013) påpeker at i kvalitative studier er disse kravene særs viktige, da det er en viss nærhet mellom forsker og informanter. Hun utdyper videre at de tre viktigste etiske retningslinjene innenfor kvalitativ metode er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av at informantene deltar i studien (Thagaard, 2012, s. 26).

I forkant av min henvendelse til Atferdssenteret søkte jeg om godkjenning av studien hos Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Jeg la ved et informasjonsskriv i søknaden som ga de aktuelle deltakerskolene informasjon om prosjektet og hva jeg ønsket å spørre informantene om⁸. For å imøtekomme konfidensialiteten informerte jeg om at alle data ville bli transkribert og lydopptakene ville bli slettet etter gjennomført transkribering. Skolen og lærerne som nevnes ville også bli anonymisert ved at lærerne har fått fiktive navn og skolen omtales som en byskole i Norge. To av informantene retter oppmerksomheten mot hver sin elev. Der disse nevnes vil jeg kun omtale de som «eleven». Jeg har også utelatt dialektale kjennetegn hos informantene i sitater og transkripsjonen, for å sikre konfidensialitet.

⁸ Informasjonsskrivet til aktuelle deltakerskoler og godkjenningen fra NSD er vedlagt som vedlegg 1 og 3

4 Funn

4.1 Fremme det positive hos elevene med utgangspunkt i gode relasjoner

Informantene understrekte at det som hadde størst betydning i arbeidet med PALS var stimulering av gode relasjoner og fremhevelse av elevenes positive oppførsel. Dette beskrev de som kjernen i PALS, slik de oppfattet programmet. De beskrev PALS som et positivt tilskudd i deres arbeid som lærer. For dem var PALS et verktøy for å rette oppmerksomheten på det positive. Lise utdyper dette videre slik:

Jeg har mer sett på det som et slags verktøy i forhold til å ha fokus på det positive. Som nyutdannet var det i mitt tilfelle en god hjelp. For det er jo veldig lett at du i en klasseromssituasjon hvis det er 25 elever og 4 stykker ikke gjør det de skal, at noen for eksempel tuller og unngår oppgaver. At du da vet at PALS har litt ekstra fokus på at nå skal jeg fokusere på det de skal og den oppførselen jeg ønsker mer av. Om man da sier «Så fint at så mange ...». Ja, da kommer flere til å gjøre det

Hun tilføyet at i oppstarten kunne man til tider føle at programmet var hektisk og tok tiden fra andre faglige og pedagogiske oppgaver. I ettertid ser hun at dette var nødvendig tidsbruk for å oppnå vellykket bruk av PALS. Det lærerne jobbet med da, var nå blitt en del av skolen. Hun tilføyer at det er viktig at det vedlikeholdes. Nå har de fått en solid grunnmur på plass, slik at det er tid til både PALS og andre oppgaver. Om tiden som ble lagt ned til PALS, påpekte alle informantene at programmet ikke ble opplevd som en tidstyv. De så heller på programmet som en investering. Kari eksemplifiserer dette slik med dørstokkregelen:

Hvis du klarer å lære elevene dine å gå fort til hyllene og hente bøker. Den tiden du bruker på å lære dem det, det sparer du jo inn på at de bruker la oss i 1 minutt da (...) Når man øver på det, så investerer du jo i tid... du kaster ikke bort noe tid på å få ro og avslutte sånn som man startet.. det er jo investering, og for å få timene lettere..

Et fellestrekk blant informantene var PALS hadde gjort noe med væremåten deres, både som lærer og som person. Oppmerksomheten på å fremme den positive atferden mente Lise hadde påvirket hvordan man pratet og formulerte seg på. Truls følte at PALS hadde endret han som person. Han hadde blitt flinkere til å vektlegge det positive som skjedde rundt han og av det de rundt han gjorde. Han uttrykte videre at når han hadde det bra, hadde elevene det også bra. For Kari som var den av informantene med lengst fartstid, hadde PALS satt ting i system for henne. Hun konkretiserte også at programmet hadde rettet oppmerksomheten mot at de voksne skulle like elevene. Dette mente hun var viktig ut fra at det eneste hun mente elevene

var usikre på, var om de voksne likte dem. Hun mener at når elevene er trygge på de voksne og at de voksne klarer å vise at de liker elevene, er det forebyggende i seg selv. Hun bemerket at det var lærernes ansvar at dette ble vist. Elevsynet og relasjonen måtte være en grunnmur i det arbeidet lærerne gjorde med PALS. Kari fortalte også at noen år etter oppstarten av PALS, ble det gjort en elevundersøkelse på skolen. Her uttrykte elevene at den største forskjellen etter PALS, var at lærerne hadde blitt hyggeligere. Oppstarten av bruken av PALS beskriver Kari slik:

PALS talte egentlig veldig til meg (...) Da vi fikk presentert PALS da så ble jeg veldig glad for at det er veldig sånn jeg som jeg tenker at man bør møte barna da... jeg er veldig opptatt av det med relasjonsbiten, så det var vel det at ting ble satt litt i system også det at det ble skoleomfattende, at det gjaldt for alle at det ikke var sånn privatpraktisering i et klasserom da, men at man skulle sørge for at barna ble møtt på en positiv måte i gangene og ute (...) PALS ga jo oss et godt verktøy for å dempe den lyden (...) Det var jo et konkret verktøy for hvordan mål du skal ha for innestemme (...) Da oppdaget vi at det ikke var alle barna som kunne hviske (...) Også da hadde vi fokus på det og da kunne du omtrent slippe en knappenål og så kunne se viske bakerst de som ønsket å samarbeide.

Om å fremme ønsket oppførsel reflekterte Lise videre at dette naturlig førte frem en god relasjon med elevene. Her trakk hun frem at man burde gi fem gode tilbakemeldinger for å kunne gi en negativ. Hun mente ikke at man nødvendigvis måtte gå rundt og telle. Dette kunne heller være en god huskeregel for å imøtekomme eleven på en positiv måte. Hun påpekte at for å kunne korrigere eller endre noe på elevens atferd, var det viktig å ha den gode relasjonen. Ved å ha en plan kunne man i større grad være bevisst på dette. Det negative kunne man øve på, enn å gi det oppmerksomhet. Når det oppsto bråk og støy bemerket hun at man måtte fremheve de som gjorde det de skulle. De som bråkte skulle ikke få så mye oppmerksomhet. Denne bevisstgjøringen opplevde Lise hadde forebygget bråk.

Da Truls var ny på deltakerskolen tok han seg selv i at han var ute etter å straffe elevene når de bråkte og ga dem en anmerkning for den negative oppførselen. Etter å ha formet seg som lærer og brukt mer og mer på PALS opplevde at oppmerksomheten ble mer rettet mot de som ikke bråkte. Da han fikk klassen sin var det en klasse som han beskrev som urolig. Han bemerket at han hadde inntrykk av at PALS hadde vært med å skape en bedre klassekultur og mer ro i klassen. At PALS hadde hatt innvirkning på denne endringen, mente han kunne begrunnes med at han begynte å se og fremheve det positive fremfor det negative.

Gjennom den gode relasjonen med elevene reflekterte informantene at de oppnådde respekt hos elevene slik at de følte en trygghet i skolehverdagen. Her ga de igjen uttrykk for at

væremåten deres var avgjørende. For å oppnå denne gode relasjonen påpeker alle tre informantene at det er avgjørende å vektlegge det positive elevene gjør. Samtidig som de viser at de anerkjenner dem. Dette mener informantene har stor betydning for elevene.

Informantene ga tydelig inntrykk av at lærer-elev-relasjonen hadde blitt styrket. Det hadde også elev-elev-relasjonen og elevenes sosiale ferdigheter. Lise forteller at elevene viser at de har blitt mer bevisst på hvordan de skal være mot andre, lese medelever og blitt flinkere til å si ifra. Hun forteller at dette er noe de har lagt ned mye tid til å snakke om i klassen for å gjøre elevene bevisste, noe hun tror og har erfart at elevene er veldig opptatt av.

Om oppmerksomheten deres mot gode relasjoner trakk Kari frem kritikken som hadde blitt rettet mot PALS. Hun reflekterte rundt dette med utgangspunkt i teorien bak PALS-programmet slik:

Kritikken av PALS er det her med at den ikke bruker relasjonsbegrepet... de bruker positiv involvering... og det at de har plassert i midten av permen i stedet for å blåse opp relasjonsbiten på en måte først.. uansett hva du gjør, må det ligge i bunn da... derfor kan PALS misbrukes over... hvis man bare tar.. for eksempel regler, belønning og BRA-kort... Det er jo en veldig snever måte å se PALS på da... Da blir jo PALS et skummelt verktøy, men du er nødt til å ha.. de relasjonene, du er nødt til å ha den... holdt på å si... gode beskjeder.. gode kommunikasjonsferdigheter da.. og.. du er nødt til å bruke det med omhu. Du må ha et godt elevsyn, altså du må føle en varme for barna.. så det er vi veldig opptatt av hos oss.. dette med konsekvenser .. også forhåpentligvis skal man få slippe og bruke konsekvenser

Kari forteller at for å få et bra innblikk i hvordan PALS fungerer, er det avgjørende å kunne se hvordan det gjøres i praksis. Hun påpeker at om man kun leser boken til de⁹ som har laget og skriver om programmet, så er det lett å bli litt kritisk. Hun forklarer dette med at man får presentert det på en veldig instrumentell måte, så man nesten begynner å tenke behavioristisk. Hun mener de som står bak PALS kunne ha gjort seg selv en tjeneste med å endre litt på presentasjonen og noe på strukturen i instruksjonspermen som PALS-skolene får. Som kan gjøre at elevsynet kommer bedre frem, med det relasjonelle som grunnmur. Hun påpeker at det er viktig å huske på at man ikke kan endre eller påvirke et barn i en positiv retning uten at relasjonene legges til grunn. De som driver PALS på en god måte mener hun ikke har noe kritisk blikk på PALS. Tar man derimot utgangspunkt i boka, så kan det bli skummelt. Derfor er det så viktig at hver skole får til relasjonsbiten av PALS. Dette er noe de er veldig opptatt

⁹ Arnesen m. fl. (2006)

av på deltakerskolen. Kari legger til at en avgjørende faktor er å ikke kun ta i bruk regler, belønning og konsekvenser. Da blir det et dårlig system.

Svake sider ved PALS, fremhevet Lise var i hvor stor grad lærerne var avhengig av fellesskapet for å bruke PALS på en god måte. Hun mente at om en enkeltlærer gikk bort fra enkeltdeler kunne dette før til en dårlig praktisering av PALS. Like fullt som at dette kunne være en svak side, hadde fellesskapet også en sterk side når alle var med. Andre sterke sider ved programmet var ifølge Lise at de var en VI-skole med VI-trinn. Som vil si at lærerne jobbet i et felleskap for å oppnå skolens mål og at det positive ble vektlagt. Hun utdyper at trinnet sammen må være flinke til å samhandle i felleskap. Slik kunne de ordne opp i vanskelige situasjoner og pedagogiske oppgaver som et team. Fellesreglene skal være med å skape en struktur i skolehverdagen, slik at elevene til enhver tid vet hva som forventes av dem. Hun påpekte at det også var viktig at trinnet diskuterte og informerte hverandre om hendelsesrapporter eller utarbeidet tiltak hos enkeltelever. Små saker ble ikke rapportert. Lise uttrykte at dette var ønskelig, men tiden strakk ikke til. Dette kunne være dytting, ufint språk eller elever som kommer i en spontan konflikt.

I denne kategorien har vi fått et innblikk i informantenes refleksjoner om hvordan PALS har påvirket lærerens relasjon til elevene. Det kommer tydelig frem at den gode relasjonen har blitt fremmet. Oppmerksomheten på elevenes positive atferd har hatt innvirkning på lærernes egen væremåte og hvordan de anerkjenner de rundt seg. Dette er noen av hovedfunnene fra kategorien jeg vil ta med meg videre i drøftingen. Kari sine refleksjoner rundt tidsinvesteringen med dørstokkregelen er også relevant. Samt hennes kritikk av hvordan programskaperne fremstiller programmet.

4.2 PALS sin virkning på atferdsproblemer

På spørsmålet om PALS har vært med å endre hvordan informantene håndterte uønsket atferd uttrykte Lise og Truls at det har vært både og. Det var for begge vanskelig å fastslå, i den grad de var nyutdannede ved ansettelsen. Lise erfarer at hun følte hun hadde blitt flinkere til å være mer bevisst på å vise hvilken oppførsel hun ønsket, samt forsterking av det positive. Hun følte at PALS har vært et veldig konkret verktøy for hvordan hun skal reagere på elevenes

oppførsel og at dette har fungert bra. I enkelte situasjoner måtte man gå frem på annen måte for å tilpasse seg situasjonen. Slike situasjoner kunne være sosialt relaterte.

I intervjuene kom det frem at alle informantene ser på PALS som mer forebyggende enn regulerende. Lise erfarer at for de aller fleste av elevene holder det med en samtale om det som har skjedd. Kari utdyper at man kan tjene mye på å ha konkretisert forventninger på alle områder og at barna trenger dette. Ikke nødvendigvis på grunn av atferd, men at det gir en struktur i hverdagen og at det blir god undervisning. At lærerne har planlagt hvordan elevene skulle jobbe og hente bøkene sine, var med å forhindre at mye tid gikk til å få dem til å gjøre det raskt. Dette mente informantene ga elevene forutsigbare rammer. Kari reflekterer videre at det i utgangspunktet har gjort at den øverste grensen på 85 % for det laveste nivået har blitt brutt og økt faktisk, jfr fig 1. Dette skyldes etter informantenes oppfatning at PALS er et godt system for skolen. For elevene som trenger ekstra støtte utover dette har skolen det hun kaller en verktøykasse med tiltak¹⁰. Med denne behøver de ikke finne opp kruttet på nytt og på nytt.

Om kontakten med hjemmet bemerket Truls at det er viktig at læreren har en god balanse mellom det positive og negative i tilbakemeldingene. Verken Lise eller Truls synes PALS har endret kontakten med hjemmet i noen stor grad. Her er det viktig å rette oppmerksomheten på ønsket oppførsel, etter at man har gitt tilbakemelding på en del negativ. Truls mener dette kan være viktig, selv om den ønsket oppførselen ikke er av en karakter som er vanlig å melde om til hjemmet.

Dørstokkregelen beskrives av Truls som en regel som angår alle elevene i klassen, som blir mye tatt i bruk på deltakerskolen. Den stiller krav til elevene om hvordan de skal oppføre seg når de kommer inn i klasserommet. Dørstokkregelen er forskjellig inn til de ulike undervisningstimene. Til første undervisningstime stilles det krav om at de skal finne den korteste veien til plassen sin uten å lage forstyrrelser. Deretter finne frem stillelesningsboken sin og lese den. Til andre time skal de fort finne frem til plassen sin og vente på videre beskjed fra læreren. Alle mine informanter gir uttrykk for at denne regelen er med på å gi skolehverdagen en struktur. Alle elevene er innforstått med den og har vært med å endre atmosfæren i klasserommet til det bedre. Dørstokkregelen er en regel som ifølge informantene er mye praktisert på skolen. Elevene har trent seg på å imøtekomme de kravene regelen stiller, gjennom å ha det som et av ukens PALS-mål.

¹⁰ Tiltak som er utformet med utgangspunkt i PALS sine tiltaksnivåer.

Lise og Truls uttrykte at PALS spesielt har hatt innvirkning på å forebygge bråk og støy i klasserommet. Her trakk Truls frem dørstokkregelen som en betydningsfull regel i denne endringen:

(...) vi har tatt tak i et og et PALS-mål her på skolen, som er for eksempel (...) denne uken her så jobber vi med.. den dørstokkregelen, altså at «jeg skal følge dørstokkreglen» ... og «jeg jobber mer konsentrert» (...) Nå jobber vi med målene en og en, sånn at man tar tak i... spesielt når jeg var ny og jeg synes ikke noen ting fungerte... og kun ta tak i en og en ting og jobbe med en og en ting av gangen... synes jeg var etterhvert veldig godt.. og etter veldig kort tid da... så begynte ting også å endre seg.. for man slipper liksom ikke.. det ene målet selv om man tar inn et nytt mål..

Da jeg observerte klassen til Truls, brukte han dørstokkregelen som utgangspunkt i om han skulle gi elevene BRA-kort. I arbeidet med atferdsendring hos elevene og bruken av regler i skolehverdagen, vektla informantene PALS-målene i dette arbeidet. PALS-mål beskrives av Truls som mål som er utarbeidet fra standard klasseregler og konsentrerer seg om bestemte rutiner eller regler. Disse målene uttrykte informantene var en god hjelp for å oppnå den ønskete atferden. Med et godt vedlikeholdsarbeid av de reglene elevene allerede klarer å mestre, mener de dette kan brukes på en positiv måte i elevenes skolehverdag.

I bruken av BRA-kort bemerket Lise at man ikke måtte bruke det alene, men med utgangspunkt i en opparbeidet god relasjon gi elevene en begrunnelse. Belønningene må kombineres med varme fra de voksne. Da har man gode forutsetninger for å lykkes. Uten dette uttrykte informantene at belønningen vil bli veldig skadelig. Lise påpeker at det er mye småting i skolehverdagen som er viktig i PALS-perspektivet, som for eksempel å påpeke at en elev går fint i gangen eller si «gå i gangen», i stedet for «ikke løp i gangen». Å gi elevene som viste ønsket atferd BRA-kort, erfarer Truls at elevene gjerne ønsket denne materielle belønningen for å bli sett. Dette mer enn å få en bemerkning på at de hadde bråkt og ikke gjorde det de skulle. Når hele klassen har opparbeidet seg et gitt antall BRA-kort fortalte han at de får en PALS-belønning. PALS-belønningen kan eksempelvis være en kosetime på slutten av dagen. Med dette utdypet han at han hadde sett endringer i hvilken oppførsel han ga elevene tilbakemelding på. Dette mente han hadde forandret han som lærer. For han var det også en positiv ting på flere plan i livet og konkluderte smilende at sånn sett burde alle være PALS-mennesker.

På spørsmålene om arbeidet rundt utagerende elever forteller Lise om en elev i en annen klasse hun er faglærer i. Eleven er i rød gruppe under PALS sine tiltaksnivåer og får hjelp av PALS-teamet gjennom SWIS-systemet. Hun forteller at denne elevene har utfordringer rundt

atferden sin og får hjelp til å håndtere den gjennom en åpen dialog med sosiallærer, hjemmet og faglærere. De hjelper eleven med å konsentrere seg om tre ting av gangen. For å følge dette opp får han en tilbakemelding på hvordan det har gått i form av smilefjes. Ved oppsamling av et bestemt antall smilefjes får eleven en ekstra belønning. Dette er tiltak Lise erfarer har hjulpet denne eleven til å håndtere sin egen atferd bedre. Hun utdyper at det må være et godt utgangspunkt for eleven å kunne konsentrere seg om de konkrete tingene. Dette omtaler hun som en-ting-av-gangen-prinsippet. Selv om det kan være mange ting utover disse tingene, mener hun det er viktig at de andre tingene ikke blir tatt tak i før elevene håndterer den konkrete tingen. Hun utdyper at hun har erfart at elever som sliter med ulike ting i skolehverdagen, ofte også sliter med flere ting og på flere områder. En-ting-av-gangen-prinsippet forteller hun gjerne kan ha utgangspunkt i PALS-mål, der hun skreddersyr disse etter eleven. Selv om det blir tatt utgangspunkt i PALS-mål som er felles for hele klassen, er det viktig at denne individuelle hjelpen kun er mellom læreren og denne eleven.

I Truls sitt tilfelle har han en elev i parallellklassen på trinnet som han mener utagerer. Han utdyper at denne eleven ofte utøvde vold mot medelever i friminuttet, i klasserommet og kom ofte sint på skolen. Utageringen kunne være i form av å kaste stoler, pulter og «ta» medelever i timen. I arbeidet med PALS-ble denne eleven tidlig tatt inn i SWIS- systemet. Truls forteller at deltakerskolen tok imot hjelp fra Atferdssenteret, når så at de ikke hadde egnete tiltak selv. Derfra fikk de hjelp til å veilede lærere, foreldre og snakke med eleven. Etter Truls sin erfaringer var denne hjelpen svært nyttig for denne eleven.

I hjelpen fra Atferdssenteret så man på triggerne og prøvde å finne måter eleven kunne unngå disse på. Her bemerker Truls at det var viktig at eleven selv ble klar over triggerne, slik at han kunne jobbe videre med dem selv. I perioden det ble tatt imot ekstern hjelp, ble elevene belønnet med korttidsintervensjonen *sjekk inn/sjekk ut*¹¹. Ut fra de erfaringene Truls gjorde seg i denne situasjonen mener han at *sjekk inn/sjekk ut* hjalp for denne eleven. Han beskriver at elevens atferd er som natt og dag etter tiltakene som ble satt i gang. Han så også endringer med elevens faglige innsats. Eleven gikk fra å nesten ikke jobbe noe med fag til å gjøre betydelig mye mer og oppnå bedre læringsresultater. Truls uttrykte at dette kan være fordi

¹¹ Sjekk inn/sjekk ut er en korttidsintervensjon og er et tilbud fra PALS-teamet som er rettet mot elever med moderate atferdsproblemer som kan ha utbytte av mer struktur og påminnelse gjennom en skoledag. Elever som er med på sjekk inn/sjekk ut møter en voksen fra PALS-teamet på starten av skoledagen, der utvalget utviklingsmål vurderes. På slutten av skoledagen sjekker elevene ut hos den samme voksenpersonen og snakker om hvordan det har gått med utviklingsmålene i løpet av skoledagen (Natvig og Eng, 2014)

eleven har opplevd mestring rundt atferden sin, og da har mer krefter og overskudd til å legge ned ekstra arbeid i det faglige.

Rundt arbeidet med disse to elevene spurte jeg Lise og Truls om de trodde de hadde klart å oppnå denne positive utviklingen uten PALS. Her uttrykte begge at de trodde de ville klart dette uten PALS, fordi det er mange måter å håndtere dette på og PALS ikke er en mirakelkur. De understrekte at PALS selvfølgelig hadde vært en god hjelp. De uttrykte begge at å rette oppmerksomheten mot en ting av gangen var en god strategi. Denne så de resultater av tidlig i bruken av PALS. Truls utdypet at når man først har jobbet mye med en ting, er det kanskje større sannsynlighet for at dette sitter og har blitt systematisert.

I denne kategorien har vi fått et innblikk i hvilke erfaringer informantene har med PALS sin påvirkning på arbeidet med utagerende elever. Her vil det bli relevant å ta med seg de indikasjoner som informantene skaffet om PALS har virket inn på den utagerende atferden. Like fullt er det vesentlig å ta med seg lærernes håndtering av denne elevgruppen og hvilke midler som blir tatt i bruk.

4.3 PALS sine verktøy

Det kommer tydelig frem at kartlegging av atferd vektlegges i arbeidet med PALS. Gode konsekvenser og ta i bruk gode strategier er avgjørende. Lise uttrykte at å finne den riktige konsekvensen for enkeltelever kan føles som ekstra tidskrevende. I tillegg kommer oppfølgingen som kommer i etterkant.

Inkluderingen av elevene i å forbedre læringsmiljøet blir gjort gjennom å inkludere dem i kartleggingen av hvordan de kan bli bedre i ulike PALS-mål. Informantene mener at elevene slik kan oppnå bedre forståelse for hva som må endres for å forbedre læringsmiljøet. I beslutningen om hva som skal være ukens PALS-mål, er elevene delaktige i prosessen. I tillegg til å diskutere sammen med læreren hvilke mål de bør sette seg, skal de også kategorisere valgte mål på trafikklyssystemet de har på skolen.

Trafikklyssystemet beskrives av Truls som en plansje som er plassert lengst fremme i klasserommet. Den er konstruert som et trafikklys med grønt felt nederst, gult felt i midten og

rødt felt øverst¹². Disse fargene, som er utformet på samme måte som i PALS sine tiltaksnivåer, signaliserer hvor flinke elevene er til å følge reglene som utformes som PALS-mål. PALS-målene som blir plassert på det grønne feltet er regler elevene er flinke til å følge. Truls forteller at dette kan være regler klassen behersker, men som de eventuelt har sklidd litt ut av og må bli påminnet om for å systematisere det enda bedre. PALS-mål som er på det gule feltet er regler klassen er på vei til å beherske. Disse trenger de litt mer trening på før det har blitt systematisert hos hele klassen. PALS-målene på det røde feltet er regler klassen behersker dårlig og jobber mye mer med i fellesskap. I en slik situasjon må de gjennom en modelleringsfase, der de prøver å systematisere det hos seg selv. Det kan variere om PALS-målene gjelder for en enkelt uke, eller om læreren vurderer det som nødvendig å la de stå en uke til. Her er elevene med på å kartlegge sin egen innsats og eventuelt endre på plasseringen på trafikkløset.

For å få overordnet oversikt over atferden til elevene på skolen, opplyste informantene at man kan kategorisere elevene i en oversikt¹³. Denne tar utgangspunkt i antall hendelsesrapporter elevene har. Informantene snakket mye rundt hvordan de forholdt seg til de ulike nivåene i tiltaksnivåene som er tilhørende PALS-programmet. De forteller at dette gjør at de får et system¹⁴ på hvilken uønsket atferd elevene utøver. Dette gjør det lettere å tilpasse tiltakene som settes i gang etter elevenes forutsetninger. Med utgangspunkt i PALS sine tiltaksnivåer beskriver Truls hvordan elevene blir fordelt i de ulike tiltaksnivåene ut fra antall hendelsesrapporter. Også hvordan de ble kategorisert ut fra de prosentandelen som fordeles den grønne, gule og røde andelen. Når elevene har mellom 0-3 hendelsesrapporter er de på det universelle nivået, hvor normalt med 80-85 % befinner seg. Elevene som har en atferdsutøvelse som medfører 3-5 hendelsesrapporter kategoriseres som uønsket atferd og det blir det satt i gang tiltak som er tilpasset det selekterte nivået, hvor normalt 10-15% av elevene befinner seg. For de elevene med mer alvorlige atferdsproblemer og som har fått flere enn 5 hendelsesrapporter utgjør normalt 1-5% av elevene. Det er disse som får hjelp av PALS-teamet. Selv om hendelsesrapportene avgjør hvilke tiltak som settes i gang, vet ikke skolens elevene noe om hendelsesrapportene. Alle mine informanter bemerker at denne rapporteringen er kun ment for lærerne. Formålet er å få en oversikt over elevenes oppførsel. Lise utdypet at hendelsesrapportene ikke må brukes som en konsekvens. Det må heller brukes

¹² Trafikkløssystemet er utformet med utgangspunkt i PALS sine tiltaksnivåer

¹³ PALS sine tre tiltaksnivåer, figur 1

¹⁴ Hendelsesrapporten registreres i SWIS, som gir en oversikt over antall hendelsesrapporter hver enkelt elev har (Madslie, 2015b)

for å få en oversikt over hva som skjer på skolen. I praksis gir informantene inntrykk av at de ikke tenker så mye over denne fordelingen. Det er PALS-teamet som holder orden på denne oversikten.

De forteller at hendelsesrapportene brukes i stor grad for å kunne registrere dem i SWIS-systemet. Å ha oversikt over antall hendelsesrapporter hver elev har, kan gi lærerne mulighet til å sette i gang tiltak når det trengs og vurdere effekten av tiltakene. Lise betegner tiltaksnivåene som mer forebyggende enn regulerende. For de fleste av elevene så holder det å ha én samtale med eleven. Hun har erfart at det å gå litt bort fra situasjonen og få pratet med eleven ofte fungerer bra. For å hjelpe elevene med alvorlige atferdsproblemer, er ofte *sjekk inn/sjekk ut* relevant å prøve ut. På deltakerskolen er det Kari som har ansvaret for dette tiltaket. Her passer hun på at det er tiltak rundt de elevene som trenger det. Slik beskriver hun gangen i *sjekk inn/sjekk ut*: «Med *sjekk inn/sjekk ut* har jeg gutter som kommer hit hver morgen, før det ringer inn og får et skjema hos meg, får en klapp på skulderen og en prat ... og så kommer de inn når skolen er ferdig». Hun utdyper at elevene som er med på *sjekk inn/sjekk ut* kan være på det gule feltet og er på vei til å utvikle seg mot det røde feltet.

Ifølge Lise har arbeidet med hendelsesrapporter påvirket valg av tiltak ved å være mer i forkant og unngå at atferden ikke eskalerer. Om den uønskete atferden inntreffer er det viktig å se tilbake på hva man har gjort og ut fra dette se hva som er en god konsekvens. Truls uttrykte at selv om han tar i bruk hendelsesrapporter jobber han i mindre grad ut fra tiltaksnivåene. Han jobber jevnt og prøver å ikke vente med å sette inn ytterligere tiltak før eleven kommer opp på det røde nivået. Når elevene har kommet dit mener han det er naturlig at PALS-teamet kommer mer inn for å hjelpe til. Han utdyper at det også er viktig å sette i gang tiltak når elevene er på det gule nivået, så de kan prøve å forebygge at problemene forverres.

Om hvordan prosentandelen på tiltaksnivåene eventuelt hadde endret seg, mente Truls at elever med alvorlig atferdsproblemer ikke ville minke og komme ned på gult nivå. Han presiserte likevel at dette kun var spekulasjoner fra hans side. Det han hadde sett var at det på deltakerskolen hadde blitt mindre uønsket atferd ettersom jo eldre elevene var. Dette mente han var fordi at på småtrinnet var elevene utfordringer for det meste noe man lettere kunne endre på. De utfordringene som hang igjen når de ble eldre var kanskje de mer alvorlige. Ut fra sin egen oppfatning reflekterte Kari om at elever som var i gråsonen (det gule området) for å utvikle atferdsproblemer har kommet nærmere det grønne nivået enn det rødenivået med bruk av PALS. De som har en større problematikk trodde hun ville vært på det nivået også

foruten PALS, men at problemene kanskje har minsket og mindre utartet med PALS. Hun påpekte at de har måter de kan håndtere det på og at de må gjøre det beste ut av situasjonen og det som er best for elevene.

I denne kategorien har vi fått innblikk i hvilke erfaringer informantene har om kartlegging i arbeidet med PALS og andre verktøy som tas i bruk. Informantenes refleksjoner gir indikasjoner på at verktøyene har hjulpet lærerne og resten av skolen til å ha en systematisk oversikt over den atferden som skjer. Hovedfunnene som vil være vesentlig å ta med seg videre vil være lærernes refleksjoner rundt bruken av trafikkløssystemets hendelsesrapporter og hvordan de forholder seg til PALS sine tiltaksnivåer.

5 Diskusjon

I denne studien ses det på hvilke erfaring lærere på en norsk byskole har rundt bruken av PALS og hvordan dette har påvirket arbeidet deres med utagerende atferd. I dette kapitlet skal jeg sette informasjonen fra intervjuene sammen og analysere dem i lys av problemstilling og det teoretiske rammeverket som er spent opp som forklaringsramme for å få besvart forskningsspørsmålene.

5.1 På hvilke måter har PALS påvirket lærerens arbeid?

I St. meld. nr. 11 (2008-2009) som inndeler lærerrollen i tre hovedområder¹⁵, har vi sett at lærerens ansvar rundt elevenes skolehverdag favner bredt. Lærerne er en sentral kilde når man skal vurdere virkninger av tiltak og det systematiske arbeid som rettes mot elevene. En god del av rammevilkårene for lærernes yrkesutøvelse er fastsatt i læreplanen. Vil et program som PALS kunne tilføre noe til lærernes handlingsbetingelser når læreplanen allerede har definert en stor del av handlingsrommet. Mine funn indikerer at PALS påvirker handlingsbetingelsene til lærere. Programmet påvirker lærerens yrkesutøvelse og påvirker også læreren som person. Dette er i tråd med Kristiansen (2015) at i arbeidet med PALS skal lærerne ha som målsetting å øke sin egen kompetanse. Informantene opplyser at PALS har åpnet øynene deres for å se etter det positive hos elevene og at de bygger relasjonene til elevene på dette grunnlaget. Informantene opplyser at med PALS anerkjenner også elevene lærerne mer fordi de blir møtt med en mer positiv tilnærming enn tidligere. Anerkjennelsen fra læreren vises av både Lillejord m. fl. (2010) og funnene å være avgjørende for om elevene har en positiv selvoppfatning. Den økte anerkjennelsen kan gagne en større andel av elevene. Dette er med å styrke beskrivelsen til Ertsås (2013) om at som kontaktlærer skal man være en god klasseleder som skaper et godt læringsmiljø med vekt på å støtte og legge til rette for læring for hver og en elev.

Arnesen m. fl. (2006) sin fremheving av at en av hovedprioriteringene til PALS er å fremme den positive atferden, ble bekreftet av informantene. Her bemerket informantene at det var avgjørende at de var tydelige i å vise elevene hva som var en positiv oppførsel, for at elevene skal vite hva som forventes av dem. Dette gjør det lettere for elevene å imøtekomme lærernes

¹⁵ De tre hovedområdene i lærerrollen 1) Læreren i møte med elevene 2) Læreren som del av et profesjonelt fellesskap 3) Læreren i møte med foreldrene og andre samarbeidspartnere (St. meld. nr. 11. (2008-2009))

krav og oppførselen deres vil være mer forståelig. Jeg får inntrykk av at dette handler mye om på hvilken måte det pedagogiske personalet på deltakerskolen har forberedt vektleggingen av det positive hos elevene. De har jobbet sammen om dette og har lagt stor vekt på hvordan de som lærere skal komme elevene i møte. Det er viktig å bruke tid til å forberede dette. Lærere kan som nevnt lett bruke tid og oppmerksomhet på negativ atferd og irttesettelser. Felles bevisstgjøring sikrer at lærerne har lik forståelse på hvordan de møter elevene. Elevene opplever da at skolen møter dem på lik måte uavhengig av hvilken lærer de møter.

Lærernes relasjoner til elevene var blitt bedre, mente informantene etter innføringen av PALS. Dette kom blant annet frem i Kari sine refleksjoner. Kari understreket også at PALS kunne bli et farlig verktøy dersom man ikke la vekt på positiv relasjonsbygging. Da ville PALS bli et hult skall med liten troverdighet overfor elevene. Det er likevel viktig å påpeke at betydningen av å bygge gode relasjoner er noe særegent med PALS. De gode relasjonene som belyses av informantene støttes opp om teorien av Lillejord m. fl. (2010) som fremhever hvor viktig det er at lærerne er bevisst på hvordan væremåten deres skal være ovenfor elevene. Dette støttes også opp av det Haugen (2008) utdyper om at den positive tilbakemeldingen skal gis etter innsats og ikke flinkhet. Sett ut fra hovedprioriteringene til PALS og St. meld. nr. 11 (2008-2009) sine tre hovedområder av lærerrollen, kan man si at PALS har gitt gode forutsetninger på deltakerskolen til å sikre at dette arbeidet går i en positiv retning. De fremhever at en viktig faktor her er hvordan programmet har blitt implementert og om skolen klarer å utvikle seg i en positiv retning som et fellesskap. Informantene understreket at det var viktig at læreren vurderte nøye tanker sine om hver elev og tenkte mest mulig fordomsfritt og positivt om eleven. Uten slik refleksjon må en kunne anta at lærerne ikke har vært igjennom erkjennelsesprosessen som er grunnlaget for å kunne anerkjenne elevene som positive individer med stor egenverdi og gi den bekreftelsen de trenger for å oppnå et godt selvbilde. Lærere som hopper over dette, vil lett tolke uønskede situasjoner negativt og gi negative tilbakemeldinger. Dette kan knyttes opp mot Lillejord m. fl. (2010) sin teori om at for mye negativ bekreftelse lett kan få som følge at elevene utvikler et negativt selvbilde. Kari kom med en uttalelse som jeg synes poengterer dette. Hun bemerket at det eneste elevene var opptatt av, var om læreren likte dem eller ikke. Det er rimelig å anta at dette påvirker elevenes skolehverdag mer enn man kanskje tror. Uansett atferden til eleven, er vi som menneske opptatt av hva de rundt oss tenker om oss. Det gjelder selvfølgelig også elevene og vil være med på å påvirke atferden deres. Dette dreier seg i bunn og grunn om tilfredsstillelse av elementære menneskelige behov. Nordahl m.fl. (2012) understreker at sosial bekreftelse og

ros gjør noe med både de stille og de bråkete elevene. Truls sitt utsagn om at han i starten av lærergjerningen hadde hatt et behov for å straffe elevene og hele tiden påpekte det som var negativt uten at atferdsmønsteret til elevene ble bedre av denne grunn, er en god illustrasjon på dette. Etter at han hadde fått PALS under huden, ble behovet for å straffe dempet. I tillegg følte han at dette hadde innvirkning på humøret til både han og elevene og det ble mer ro i klasseværelset. Truls og de andre informantene har i ulik grad endret seg selv som lærere.

Informantenes var samstemte om at PALS er et verktøy som retter oppmerksomheten mot det positive som elevene gjør, men det er mye arbeid og refleksjoner som må gjennomføres for at programmet skal virke. Kari så på dette som en god investering som ikke bare ga avkastning i form av bedre atferdsregulering. Arbeidet med PALS bidro også til å skape gode rutiner og ferdigheter hos elevene. Disse refleksjonene støtter opp om Ogden (2012) sin teoretiske beskrivelse av forebyggende klasseledelse. Informantene uttrykte at dørstokkregelen hadde vært med å forme en tydeligere struktur i klasserommet og medfølgende bedre elevrutiner. Dørstokkregelen var blitt til i PALS prosessen. Ogden (2012) forklarer videre at en god klasseleder er flinkere til å forhindre problemer enn å håndtere dem. Dette er jo allmenngyldig og ikke noe PALS spesifikt og kan begrunnes ut fra pedagogisk teori. Dette tegner et bilde av at PALS ikke er genuint forskjellig fra annen pedagogisk kunnskap.

I tillegg til at PALS etter informantenes oppfatning også bidrar til bedre klassestruktur, er Karis tanker om at dørstokkregelen er tidsbesparende en annen positiv virkning av PALS. Kari mente at man sparte 1 minutt per undervisningstime ved å lære elevene hvordan de skal følge rutinene i dørstokkregelen. I løpet av et skoleår summerer dette seg til 25 undervisningstimer, når en legger 45 min per undervisningstime til grunn. Selv om gevinsten ikke realiseres samlet, vil denne ekstra tiden kunne utgjøre forskjellen på om en elev som sliter med å knekke koder i grammatikk eller matematikk klarer å løse slike koder. PALS sin bruk av dørstokkregelen kan derfor også bidra indirekte til godt læringsmiljø og faglig mestring.

Drøftingen rundt dette forskningsspørsmålet viser at funnene støtter oppfatningen om at PALS har påvirket lærernes arbeid. Den har endret de intervjuede lærernes væremåte og hvilken atferd de vektlegger hos eleven. Informantene er overbevist om at dette er et resultat av utvikling av gode relasjoner med elevene og hvilke tanker lærerne har om elevene. Dette bekrefter at PALS har vært med å gi elevene til de intervjuede lærerne et mer støttende læringsmiljø.

5.2 Har PALS bidratt til å regulere den utagerende atferden i skolen?

Informantene gir uttrykk for at PALS har vært med å redusere den utagerende atferden i skolen deres. Truls fortalte om en elev som hadde hatt store utfordringer med å regulere atferden sin. Truls så tydelige tegn på at denne eleven hadde hatt nytte av de tiltakene som hadde blitt satt i gang med PALS. Funnene peker på at PALS har gitt lærerne gode strategier og hjelp til å imøtekomme elevene som ikke klarer å regulere sin egen atferd.

Generelt så informantene på PALS som mer forebyggende enn regulerende, i den grad programmet tok for seg alle skolens elever og at man som et fellesskap skulle fremme den positive atferden med gode relasjoner. Her er det også viktig å trekke frem Karis opplysning om at den øverste grensen på 85% i første tiltaksnivå i PALS hadde blitt brutt og økt. Dette mente Kari har bakgrunn i at PALS har vært et godt system for deltakerskolen. Nordahl m. fl. (2012) redegjør at elever med atferdsproblemer ikke får så mye ros som de trenger.

Informantene mener at nøkkelen til den suksessen de har realisert ligger her. PALS har endret måten de gir tilbakemelding på. De er påpasselige med å gi nok ros. Det er viktig at rosen er ekte og ikke utenpå klistret og er respons på forhold som eleven kjenner seg igjen i. Lise og Truls fortelling om de to elevene som hadde hatt utbredte problemer med atferden sin er en god illustrasjon på dette.

I Arnesen m. fl. (2006) fremheves at den atferden man får mest oppmerksomhet for, er den man ønsker å vise mer av. Dette bygger opp om Webster-Stratton (2012) sin teori om at lærerens ros og oppmuntring styrker elevens selvrespekt og bidrar også til at eleven får tillit til læreren. Det er tydelig at dette er en huskeregel informantene mine jobber ut fra. Like fullt som at dette vektlegges i PALS-programmet, er ikke dette noe spesielt for dette programmet, men noe som er allmenn kjent innen pedagogikken. Til tross for dette, er det noe lærere lett kan glemme i en stressende skolehverdag. Hvis ikke dette settes på den pedagogiske dagsorden, som PALS gjør, blir det glemt og lærerne bruker ubevisst ryggmargsrefleksjonen og møter negativ atferd med negative tilbakemeldinger. I så måte er PALS en bevisstgjøring i å møte elevene på en positiv måte og sette dette i system blant annet med bruk av BRA-kort. Slik sett er PALS common-sense satt i system som sikrer at lærerne klarer å opprettholde en positiv tilnærming til elevene.

«En-ting-av-gangen-prinsippet» er trolig en god strategi for å endre atferden til elevene, men også noe som krever bevissthet fra lærerne. Strategien er i tråd med det Ogden (2012) ser på som forebyggende klasseledelse. Arbeidet med å endre atferdsproblemer er en møysommelig

jobb som det i Nordahl m. fl. (2012) påpekes må inneholde en forståelse av atferden og bakgrunnen for den. Med bruken av «en-ting-av-gangen-prinsippet» er informantene på linje med Nordahl m. fl. (2012) sin teori om at når man finner årsaken, kan man fjerne atferden. Dette bunner i tradisjonelle forklaringsmodeller om at det alltid er en årsak for det som skjer. Dette kan også trekkes opp mot Atferdssenteret sin innsats i å lete etter hva som trigger den uønskete atferden hos eleven som Truls beskrev som utagerende. Bruken av trafikklyssystemet fikk jeg inntrykk av lettet dette arbeidet i den grad elevene selv var delaktige i vurderingen som fikk dem til å forstå hva deres egne handlinger var forårsaket av.

For å endre den utagerende atferden fremhevet informantene at det var viktig med god lærer-elev-relasjon. Igjen kan vi trekke frem Kari sine refleksjoner rundt kritikken mot PALS. Her bemerket hun at programskaperne ikke hadde vektlagt relasjonsbegrepet godt nok. Uten relasjonsbygging og positiv involvering betegnet hun PALS som farlig, ved kun å ta utgangspunkt i reglene, belønningene og konsekvensene som er satt for programmet. Dette støtter opp om Nordahl m. fl. (2012) sin teori om at belønning ikke kan brukes som en hovedstrategi for å fremme ønsket atferd, men heller som en av flere strategier. Når relasjonsbyggingen ikke blir nok vektlagt i instruksjonspermen som Kari uttalte, kan det være en risiko for at skolen kan gå i feil spor i bruken av PALS. Selv med det faktum at alt arbeid med PALS skal bunne i gode relasjoner, blir det overlatt til hver enkelt skole selv å finne ut av dette. Vi har også i denne studien vurdert ekstern kritikk mot programmet. Det er imidlertid viktig å understreke at denne kritikken stiller spørsmål til PALS. Kritikerne har ikke konkludert om PALS. Kritikken er på mange måter positivt fordi den belyser svakheter ved et program og skjerper oppmerksomheten. Ser en kritikken som er fremsatt i en lærende organisasjon perspektiv er mye av den kritikken som er fremsatt viktige input i læringsløyene til den lærende organisasjon. Et lite eksempel er Pettersvold og Østrem (2013) sin kritikk om BRA-kort om at dette stimulerer elevenes interesse av å få flest BRA-kort. Det samsvarer ikke med mine funn. Det er dermed ikke sagt at kritikken er relevant. Med den innsikten jeg har fått gjennom mine funn tror jeg at slike belønninger må være begrunnet i elevens situasjon. Ellers blir slik belønning overflatisk og ubegrunnet. Belønningen vil bli et mål i seg selv og ikke en bekreftelse på at det eleven har gjort er positivt.

Jeg tolker informantene slik at PALS ikke er en vidunderkur for bråkete klasser, men heller et effektivt verktøy som bidrar til at man får mer tid til læring, istedenfor å korrigere uønsket atferd. Spesielt Lise og Truls uttrykte at PALS hadde bidratt til å forebygge bråk og støy. Her trakk Truls frem dørstokkregelen som en god regel for å oppnå dette. At funnene viser at PALS kan ha positiv virkning på bråk og støy, samsvarer med funnene Bradshaw (2010) fant om at det hadde vært en signifikant nedgang i frekvensene for utvisninger og skoleanmerkninger. Selv om bråk, utvisning og skoleanmerkninger ikke er direkte sammenlignbare begreper i norsk og amerikansk skolekontekst, er dette momenter som går under samme endringsområde i PALS og SW_PBIS.

Tiltaksnivåene i PALS fremhevet informantene som en god hjelp til å få oversikt over den uønskete atferden og at tiltakene tilpasses elevenes forutsetninger med større presisjon. Å gruppere elevene kan både være positivt og negativt. Resultatet tror jeg bestemmes av hvordan det praktiseres. I deltakerskolens situasjon får man inntrykk av at virkningen av det å gruppere elevene, har ført til en positiv retning. Informantene legger vekt på at det er på den forebyggende siden at grupperingen har størst virkning ved at man med større sikkerhet vet hvilke elever som kan utvikle problematferd og får konsentrert oppmerksomheten og tiltakene på disse. Elevene som Lise og Truls trekker frem illustrerer dette. Disse elevene og andre eksempler gitt under intervjuene er likevel et lite utvalg. Selv om det er et lite utvalg, gir like fullt deltakerskolens resultater klar indikasjon på at det kan ha en virkning. Om det bare skulle gjelde for deltakerskolen er dette ikke en ubetydelig virkning i seg selv.

Et sentralt spørsmål som har tatt form i løpet av denne studien er om skolen hadde klart å oppnå den samme virkningen i regulering av utagerende atferd uten PALS. Jeg stilte informantene mine kontrollspørsmål om dette. De mente at de hadde klart det, men da ved bruk av flere ressurser. For Kari som hadde pedagogisk erfaring utenom PALS, er utsagnet mer troverdig enn for de som kun har erfaring med PALS. Dette er en kontrafaktisk hypotese og er således vanskelig å besvare. Eriksen m. fl. (2014) sin konklusjon om at det heftes en viss usikkerhet rundt om det er PALS som har ført til de positive endringene skolen belyser det samme fra en annen vinkel. Er erfarte og opplevde virkninger årsaksmessig bundet sammen med PALS, eller er det andre årsaker. På sett og vis kan verken utsagnet deres bekrefte eller benektes.

Forklaringsrekkevidden i mine funn er avgrenset til disse tre lærerne og deres erfaringer. Innenfor denne rammen er det forsvarlig å hevde at PALS har hatt virkning på å regulere den utagerende atferden som informantene har blitt eksponert for i sin lærergjerning. PALS har

hjulpet lærerne til å få et bedre system rundt dette arbeidet. Dette systemet består av arbeidet med tiltaksnivåene og at lærerne i større grad jobber forebyggende for å endre på elevens atferd. Oppmerksomheten deres på væremåten ovenfor elevene som ble fremhevet i forrige forskningsspørsmål har også stor betydning.

6 Avsluttende konklusjon

I denne intervjustudien har vi sett på hvordan tre lærere ved en norsk byskole praktiserer det skoleomfattende programmet PALS og hvilke erfaringer de har høstet av programmet i lærerarbeidet og som verktøy for å regulere utagerende atferd. Informantenes opplysninger har blitt analysert ut fra forskningsspørsmål, relevant teori og tidligere forskning om PALS.

Det kommer frem av funnene at informantene erfarer PALS som et positivt bidrag i deres arbeid som lærer, at det har bidratt til mer ro i klassen og skapt et bedre læringsmiljø. De trekker spesielt frem at de har blitt bedre i stand til å hjelpe utagerende elever som ligger i risikozonen for at atferden skal eskalere til utagerende atferd. PALS-programmet tar utgangspunkt i at normalt på skoler kan 15-20 % av elevene enten være i fare for å utvikle utagerende atferd eller ha slik atferd. Disse elevene er gruppert i hver sin risikogruppe, gul gruppe for de som står i fare for å utvikle utagerende atferd og rød gruppe for de som har slik atferd. Den siste gruppen utgjør den minste andelen, 1-5%. De øvrige elevene, 80-85% har ingen påvisbar risiko for å utvikle uønsket atferd og er gruppert i grønn gruppe. Ved deltakerskolen var andelen elever som faller i grønn gruppe høyere enn 85 % og det er meget få elever som har atferdsproblemer i kategorien utagerende atferd ved skolen. Dette er en klar indikasjon på at PALS har hatt virkning, i hvert fall på deres skole.

Den største og kanskje den mest betydningsfulle endringen som informantene har erfart er at det har skjedd en endring i lærernes væremåte ovenfor elevene. De trakk frem her etablering av gode relasjoner og at tilbakemeldingen på positiv oppførsel skulle fremmes. Informantene ga uttrykk for at de følte de hadde blitt flinkere til å se hver enkelt elev og møte dem på en mer positiv måte. At skolen og lærerne i et fellesskap praktiserer dette, er viktig for at en positiv endring skal bli realisert. For å unngå det informantene trekker frem som negativ virkning av PALS, er det avgjørende at det er et god samarbeid blant det pedagogiske personalet og at de føler et eierskap til programmet. Disse områdene av lærernes arbeid med PALS er viktig i belysningen av denne studiens problemstilling. Jeg sitter igjen som forsker med et inntrykk av at PALS i stor grad tar for seg aktuelle handlingsområder i den allmenne skolen, men til forskjell fra ikke-PALS-skoler setter de dette arbeidet mer i system med ulike retningslinjer og stor oppmerksomhet på arbeidet i fellesskap. På mange måter kan man si at PALS er et verktøy som i stor grad øker kompetansen lærerne allerede har. En skolehverdag rommer mange ansvarsområder som stiller krav til lærerne, både rundt elevens faglige

utvikling, men kanskje i enda større grad rundt elevenes sosiale og emosjonelle utvikling. Sistnevnte er en oppgave som ved denne skolen har hatt en positiv forsterkning ved arbeidet med PALS. Dette understrekes i Kari sin bemerkning om at PALS må brukes på en fornuftig måte. Glemmer man å legge vekt på relasjonen med eleven, kan dette føre til negative konsekvenser på lengre sikt.

Informantene uttalelser i er samsvar med PALS-programmets forutsetninger om at det må legges ned mye arbeid i forberedelser for at programmet skal brukes på en god måte og gi positiv virkning. Her er det igjen viktig å presisere at lærerne må skape gode relasjoner med elevene, slik at ikke programmet blir for instrumentelt. Informantene presiserte at den tiden de la ned for å skape disse gode relasjonene var nødvendig. Med dette hjelper PALS skolen til å systematisere krevende ansvarsområder. Dette kan virke positivt inn på skolens målsetting om å gi elevene et godt læringsmiljø. Funnene viser at PALS-programmet er innrettet mest på lærerrollen. Informanten Kari sin uttalelse om at det eneste hun mente elevene var usikre på, var om de voksne likte dem understreker dette. Å fremme at elevene føler en større trygghet ovenfor lærerne, kan både være med å forbedre relasjonen mellom elev og lærer og elevenes egenverd.

Vi har sett at forskningsmiljøer som forsker på PALS mener at det må gjøres omfattende forskning for å finne tilstrekkelig dokumentasjon på virkninger av PALS. Det foreligger ikke ennå resultater av den forskningen som har blitt igangsatt. Denne forskningen er i stor grad bredt anlagte kvantitative undersøkelser som skal måle effekter av PALS skoler opp mot skoler som ikke har iverksatt særskilte programmer. Denne studien er en kvalitativ studie av et lite utsnitt av læringsmiljøet ved en norsk byskole. Selv om denne studiens funn ikke kan generaliseres til norsk skole generelt, viser den at PALS kan se ut til å virke ved denne skolen. Informantenes refleksjoner om hvorfor PALS hadde virket på denne skolen, virker pålitelige. Dette bygger ikke bare på informantenes refleksjoner, men også ut fra at deres erfaringer lar seg forklare ved hjelp av teorigrunnet og forskning rundt PALS.

6.1 Forslag til videre forskning

Det omfattende forskningsprogrammet som er planlagt avsluttet i 2018, er en kvantitativt studie som skal finne svar på et bredt utvalg av momenter rundt virkning av PALS. Som et supplement til denne forskningen hadde det vært interessant med en kvalitative studier på mikronivå.

Her kunne det vært interessant å se på hvilken virkning PALS har hatt på skoleresultatene til elevene, ved å intervju lærere og observere arbeidet med elever med atferdsproblemer over en lengre periode. Vi har sett av denne studiens funn at informantene hadde erfart at enkelt-elever i større grad hadde klart å konsentrere seg om det faglige, når de klarte å regulere atferden sin. Det hadde vært interessant å undersøke om PALS sin virkning på elevenes atferd bidro til endringer i skoleresultatene deres. Det er per mai 2015 ikke noe forskning som har klart å vise denne sammenhengen. Om fremtidig forskning viser en positiv virkning, kan elever fra PALS-skoler ha gode forutsetninger for å klare seg bedre faglig og ha bedre forutsetninger for å lykkes senere i sitt utdanningsløp. Dette vil sammenfalle godt med følgende prinsipp for elevenes opplæring i den generelle delen av LK06 «Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode - å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling» (Kunnskapsløftet, 2006, s. 22).

Litteraturliste

Arnesen, A., Ogden, T., & Sørli, M.-A. (2006) *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T., Olseth, A.R., & Sørli M.-A. (2012) Rektorundersøkelsen 2012: Rektors brukervurdering av den skoleomfattende tiltaksmodellen «Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling» (PALS). *Atferdssenteret*. Hentet 28. april 2015, fra http://www.atferdssenteret.no/getfile.php/Files/Atferdssenteret.no/Internett/Programmer_Metoder/PALS/Rektorunders%C3%B8kelsen%202012.pdf

Bjørndal, C. R. P. (2009). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (1. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bowen, J. M., Jenson, W. R., & Clark, E. (2004). *School-based interventions for students with behavior problems*. New York: Kluwer Academic.

Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J (2010) Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes: Results From a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior*. 12(3), 133-148. Hentet 01. Mai 2015, fra http://www.wrightofer.com/uploads/2/0/5/6/20561318/examining_the_effects_of_school-wide_positive_behavioral_interventions.pdf

Bradshaw, C.P, Waasdorp, T.E., & Leaf, P.J. (2014). Examining Variation in the Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings From a Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Journal of Educational Psychology*. 107(2), 546-557. Hentet 01. Mai 2015, fra <http://psycnet.apa.org/psycarticles/2014-35232-001>

Bø, I. (1997) *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Tano A.S.

Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A., & Lyng, S. T. (2014) *Felles fokus: En studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole* (NOVA Rapport 15/2014). Hentet 11. februar 2015, fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2014/Nova_skolemiljo.pdf?epslanguage=no

Ertsås, T. I. (2013) «Klasseledelse gjennom kontaktlærerarbeid». I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse: for elevenes læring*. (s. 187-197). Trondheim: Akademika forlag.

Haugen, R. (2008) Påvirkningsfaktorer: Risikofaktorer versus beskyttelsesfaktorer. I R. Haugen (Red.) *Barn og unges læringsmiljø 3* (s. 44- 71). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Irgens, E. J. (2013) «Utvikling av ledelsesformer i skolen». I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse: for elevenes læring*. (s. 41-66). Trondheim: Akademika forlag.

Isaksen, T. R. (2013, 31.12). Flere veier til ro og orden. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/Flere-veier-til-ro-og-orden-7420400.html>

Kristiansen, I. H. (2015) *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (PALS)*. Hentet 24. mars 2015, fra <http://www.atferdssenteret.no/pals/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademiske.

Lillejord, S., Drugli, M. B., Nordahl, T., & Manger, T. (2010). *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Madslie, I. (2015a) *Implementering*. Hentet 14. mai 2015, fra <http://www.atferdssenteret.no/implementering-opplaring/category1134.html>

Madslie, I. (2015b) *Hva er SWIS™ ?*. Hentet 12. mai 2015, fra <http://www.swis.no/hva-er-swis/category228.html>

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009) *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagforlaget.

Natvig, H., & Eng, H. (2014). *PALS- Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling*. Hentet 10. mai 2015, fra https://www.ungsinn.no/post_tiltak/pals-positiv-atferd-stottende-laeringsmiljo-og-samhandling-2/

NESH (2015) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 3. mars 2015, fra

<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2012) *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

NRK1 (5. april, 2015). *Willochs historie*. [TV-dokumentar]. Hentet fra

<http://tv.nrk.no/program/MDFP13003014/willochs-historie#t=2m56s>

Ogden, T. (2012) *Klasseledelse: Praksis, teori og forskning* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ogden, T. (2015) *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Overland, T. (2011) *Skolen og de utfordrende elevene*. Bergen: Fagforlaget.

Pettersvold, M. & Østrem, S. (2013, 28.12) Statsrådets disiplin-bom. *Aftenposten*. Hentet fra

<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Statsradens-disiplin-bom---7418176.html>

Postholm, M. B. (2012). *Om støtte til læringsmiljø- og antimobbeprogrammer*. I

Utdanningsdirektoratet (2012), *Vurdering av støtte til antimobbeprogram og læringsmiljøprogram*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 02. mai 2015, fra

http://www.udir.no/Upload/Mobbing/Vurdering_laringsmiljo_og_antimobbeprogrammer.pdf?epslanguage=no

Postholm, M. B. (2013) «Klasseledelse: Hva forskningen sier». I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse: for elevenes læring*. (s. 21-39). Trondheim: Akademika forlag.

Postholm, M. B., & Hoel, T. L. (2013) «Innledning». I G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L., Hoel & M. B. Postholm (Red.), *Klasseledelse: for elevenes læring*. (s. 9-20). Trondheim: Akademika forlag.

Røkenes, O. H., & Hanssen, P-H. (2006) *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013) *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

St. meld. nr. 11 (2008- 2009). (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Hentet 23. mars 2015, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

St. meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). ... *og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 24. april 2015, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagforlaget.

Tveit, K. (2014). «Historisk forskningsmetode». I F. Hjørdemaal, K. Tveit & T. A., Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). (s. 139-178). Bergen: Fagforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Den generelle delen av lærerplanen*. Hentet 24. mai 2015, fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

Vannebo, A. (2014a). *Om Atferdssenteret*. Hentet 15. mai 2015, fra <http://www.atferdssenteret.no/om-oss/category7.html>

Vannebo, A. (2014b). *Langtidseffekter av skoleintervensjoner og skolemiljø: en registerstudie*. Hentet 25. april 2015, fra <http://www.atferdssenteret.no/langtidseffekter-av-skoleintervensjoner-2014-2018/category1235.html>

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

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”En undersøkelse av PALS som et atferdsregulerende tiltak”*

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å se på om PALS har vært med å regulere atferdsproblemer etter at skolen har tatt i bruk PALS. Forskeren/studenten ønsker å se på hvordan PALS kan ha bidratt til å styrke lærerens arbeid med utagerende elever og hvilke erfaringer lærerne gjør seg rundt dette arbeidet. Dette kan være med å belyse om PALS har vært med på å regulere atferdsvanskene på skolen. Prosjektet er et mastergradsstudie ved pedagogisk institutt på NTNU.

Utvelgelse av informanter er gjort på grunnlag av at informanten jobber på en barneskole som tar i bruk PALS.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Mitt masterprosjekt er et intervjustudie med lærere fra PALS-skoler. Spørsmålene på intervjuet vil omhandle hvilke erfaringer læreren har med PALS knyttet opp mot hvordan dette atferdsprogrammet har vært med på å regulere atferdsproblemer på skolen, med hovedvekt på elever med utagerende atferd. Etter nærmere avtale er det ønskelig å få være med i en undervisningssituasjon, for å se hvordan man implementerer PALS inn i skolehverdagen. Her vil det eventuelt bli brukt feltnotat. Ved innsamlingen av hoveddataene fra intervjuet ønsker jeg å bruke lydopptak. All data vil videre bli transkribert. Alle lydopptak vil bli slettet etter gjennomført transkribering. Det vil ikke bli samlet inn opplysninger om deltagerne fra andre kilder

I tillegg til innhenting av data fra lærere, vil forskeren/studenten hente inn informasjon om det landsdekkende arbeidet rundt PALS fra PALS-senteret ved Atferdssenteret.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger vil kun bli behandlet av forskeren/studenten. Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt/anonymisert i datainnsamlingsverktøyene og lydopptak vil bli slettet etter gjennomført transkribering.

Deltakerne i denne masteroppgaven vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2015. All personopplysning som eventuelt har blitt oppbevart under prosjektperioden vil bli makulert. Alle lydopptakene vil på dette tidspunktet allerede være slettet.

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 anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med student Kristin Elle Dæhlin, ked1990@yahoo.no eller veileder Heidun Oldervik, heidun.oldervik@svt.ntnu.no

Studien er godkjent av 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)

Forskeren/student mottar signert samtykke ved avtalt besøk på skolen.

Vedlegg 2

Intervjuguide for lærerne:

Før intervjuet spør jeg læreren om hvor lenge de har jobbet som lærer og hvor lenge de har jobbet med PALS.

1. Først og fremst – hvilke arbeidsoppgaver har du med PALS?
2. Om vi går helt tilbake til da skolen startet med PALS, hadde du noen utagerende elever i denne overgangsfasen?
 - a. Ut fra dine erfaringer, synes du at implementeringen av PALS har hatt en påvirkning på den/disse elevene?
3. Har PALS ført til at du har måtte slutte å praktisere gode metoder eller strategier som du har brukt tidligere?
4. Hva har PALS gjort med deg og din yrkesutøvelse som lærer?
 - a. Vil du si at PALS har vært med på å endre deg som lærer på en positiv måte, eller har det ikke vært så store endringer?
5. Har du erfart at PALS har vært tidskrevende, i den graden det har tatt opp tiden til andre viktig utfordringer i skolen?
6. Som klasseleder er det viktig å få med seg alle elevene i undervisningen. Hvordan virkning har PALS hatt på bråk og støy i klassen?
 - a. Hva er kjennetegnene på denne endringen?
7. Føler du at PALS har endret hvordan du som lærer håndterer uønsket atferd?
 - a. Hvilke elevgruppe har disse endringene hatt mest positiv virkning på?
8. PALS-modellen tar utgangspunktet i gode rutiner for oppmuntring, ros og belønning? Hvilke erfaringer har du med at dette har en positiv effekt på å regulerer den utagerende atferd?
9. Har du merket noe endring i elevenes atferd etter oppstarten av PALS?
10. Kan du komme med et eksempel på at PALS har hatt en virkning med å regulere uønsket atferd?
 - a. Tror du man hadde fått samme virkning uten PALS?

11. I skolens hefte om håndtering av problematferd, nevnes det at dere har en trygghetsplan for håndtering av alvorlig, utagerende problematferd. Hva går denne ut på?
12. I samme hefte nevnes en hendelsesrapport. Har du fått mye bruk for denne?
13. Det nevnes også ulike konsekvenser som kan gis ved negativ atferd. Hvilke av disse har du erfart har hatt positiv virkning på de utagerende atferden?
(Samtale/Problemløsning, Tap av privilegium/gode, «time-out», ledelsen, erstatning, foresatte, individuelle gjenlæring/instruksjon)
 - a. Hvorfor tror du denne/de har en positiv virkning?
14. Hvordan har de tre tiltaksnivåene; universelt, selektert og indikert påvirket arbeidet ditt med å utforme tiltak tilpasset hver enkelt elev?
 - a. Hvorfor tror du de har hatt den virkningen?
15. Hvilke erfaring har du med SWIS? (Et databasert informasjonssystem som er utviklet for å gi skolens ansatte støtte til å utforme skoleomfattende og individuelle tiltak)
 - a. Har dette programmet hjulpet deg som lærer i å hjelpe elever med deres utagerende atferd?
16. Har PALS gitt deg større mulighet og hjelp til å kartlegge graden av den utagerende atferden?
17. Har du noe erfaring med at PALS har økt den faglige motivasjonen til de utagerende elevene?
18. Hvordan har PALS påvirket lærer-elev-relasjonen?
19. Føler du at skole-hjem-samarbeidet endret seg etter innføringen av PALS?
20. Hvilke erfaringer har du gjort deg om PALS har hatt en virkning på det sosiale miljøet mellom elevene?
 - a. Er det i friminuttene eller i faglige situasjoner denne virkningen har vært størst?
21. Hvordan har det vært for deg som en erfaren lærer og implementere PALS inn i arbeidsdagen din?
22. Hvorfor tror du PALS har hatt den virkningen den har hatt?

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



NSD - Næringsgata 2B
N-5007 Berge
Narvik
Tel: +47 25 28 21 17
Fax: +47 25 28 21 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 969 221 884

Heidun Oldervik
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.01.2015

Vår ref: 41517 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41517	<i>En undersøkelse av PALS som et atferdsregulerende tiltak</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Heidun Oldervik
Student	Kristin Elle Dæhlin

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf. 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Arkivingsdato: 2015-01-20 10:15

NSD - Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS
Næringsgata 2B, 5007 Berge, Trondheim, Norge
Telefon: +47 25 28 21 17
E-post: nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no