

PALS – Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen

Førebyggjande for risikoutsette barn?



Unni Helle Nordberg

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk - våren 2013

Samandrag

Tittel: PALS – Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen. Førebyggjande for risikoutsette barn?

Fagområde: Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen.

Student: Unni Helle Nordberg, Radøyvegen 2170, 5936 MANGER

Innlevering: Vårsemesteret 2013

Formål og problemstilling: Formålet med forskingsarbeidet er å undersøke om det er forskjell på skular som gjennomfører tiltak etter PALS-programmet og skular som har andre tilnæringsmåtar til åtferdsvanskar i førebyggjande arbeid. Fokus er på tiltak for elevar som er i risiko for å utvikle åtferdsvanskar. Problemstillinga for undersøkinga er formulert i ei hovudproblemstilling med tre forskningsspørsmål eller delproblemstillingar som konkretiserer nokre sentrale område:

Er det forskjell på PALS-skular og andre skular i forhold til å identifisere og støtte elevgrupper med risiko for å utvikle åtferdsvanskar?

1) I kva grad har skulane organiserte tiltak for elevar med risiko for å utvikle åtferdsvanskar?

2) I kva grad opplever lærarane at skuleorganisasjonen involverer seg i tiltaka?

3) I kva grad opplever lærarane at tiltaka hjelper elevene?

Metode og kjelder: Datainnsamlinga er gjort ved hjelp av eit spørjeskjema frå tre skular av kvart slag og byggjer på lærarane si oppleving av tiltaka på sin skule. Spørjeskjemaet er utforma slik at dei fleste spørsmåla har faste graderte svaralternativ. Andre spørsmål har svaralternativ, men gjev opning for supplerande informasjon. For å få fram svar som gjev informasjon om lærarane sine refleksjonar rundt problemstillinga, er det nokre opne spørsmål på slutten av spørjeskjemaet. Svarprosenten er samla sett 72 prosent, fordelt på dei to skulekategoriane. Analysane er gjort i SPSS (Statistical Packages for Social Science). Resultat av analysane er hovudsakleg presentert i tabellar og skildra i tekst. Data til kvar av tabellane er henta frå fleire SPSS-analyser, og presentert slik for å gje ein meir samla framstilling.

Hovudkonklusjoner: Svara i denne undersøkinga viser at det er lagt vekt på grunnlag for eit godt læringsmiljø både i PALS-skulane og dei andre skulane. Undersøkinga viser derimot forskjell mellom PALS-skular og andre skular på spørsmål om tidleg identifisering av risikofaktorar og oppfølging av eleven. Lærarane i PALS-skulane hevdar i større grad at dei har ein skuleorganisasjon som involverer seg og at dei har ein konkret og oversiktleg handlingsplan som er kjend blant personalet. Fleire lærarar på PALS-skular enn på skular utan PALS opplever at skulen klarer å fange opp elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar og at tiltaka hjelper.

Lærarar frå begge skulekategoriane ser ut til å oppleve forholdsvis høg grad av samarbeid med støtteapparatet rundt barnet. Samarbeidet er ulikt organisert, m.a. som forum for bekymringssaker. Svara gjev grunnlag for å reflektere over om forum for bekymringssaker er meir etablert på PALS-skular enn på skulane utan PALS.

Vidare viser undersøkinga at kurs og rettleiing i forhold til åtferdsvanskar er vanlegare for lærarar på PALS-skulane enn på skulane utan PALS. Likevel ser vi i denne undersøkinga at lærarar ved skulane utan PALS skårar høgare på utbytte av kurs og rettleiing. Dei hevdar at opplæringa både har auka faginnsikt, gjeve praktiske løysingar og felles forståing i personalet.

Variasjonen innanfor ein skulekategori kan i nokre høve vere interessant, men er ikkje vektlagt i stor grad fordi utvalet i undersøkinga er forholdsvis lite. Likevel er det hensiktsmessig å trekkje fram eit moment. Vurderinga av resultat frå dei ulike PALS-skulane peikar på utfordring med vedlikehald av kunnskap og kompetanse på den enkelte skule. Skular med stor utskifting av personale ser ut til å ha større utfordringar i kunnskapsformidling til ny-tilsette og dermed vedlikehald av intensjonar og praktisk gjennomføring.

Både i forhold til opplæring av personalet, planarbeid og gjennomføring av tiltak har leiinga ved skulane ei viktig rolle. Undersøkinga viser at lærarane ved PALS-skulane opplever i større grad enn lærarane ved dei andre skulane at skulen som organisasjon involverer seg og at opplæringa er meir systematisert. Med dette utgangspunktet fortel undersøkinga at ved å implementere eit system eller program som gjer organisasjonen i stand til å fange opp faresignal og setje i verk tiltak, har leiinga eit deltakande forhold til arbeid med skulemiljø og barn med fare for å utvikle åtferdsvanskar.

Forord

Naturen er ei inspirasjonskjelde. I dyre- og fugleliv kan vi sjå mange døme på omsorg for ungene i familien eller i flokken. Dei nære relasjonane og samfunnet rundt tek vare på avkommet.

For at dei små skal få dei beste forholda slik at dei kan klare seg i livet, må reiret vere klart før egget blir lagt og klekt ut. Seinare vernar foreldra om barnet frå alle farar. Dei kan gå ganske langt i å våge sin eigen tryggleik for ungene sine.

Vi har gjennom dokumentarfilmar blitt kjend med pingvinen som tåler frost, kulde og svolt i månadsvis for å verne om sine små i Antarktis. I fuglefjella langs kysten vår hekkar tusenvis av krekker, lundefugl, havsuler og fleire andre artar. Eg har mange gonger undra meg over at dei verkeleg vil byggje reiret sitt i stupbratte fjellveggar. Men her er dei sjølve og ungene tryggare for rovdyr enn lengre inne på land og dei er nært «matfatet». Her har òg ungene den rette «startgropa» for dei første flygeturane, meistring og sjølvstendige liv.

Den første tida med vern av ungene, deretter øving i ferdighet til å klare seg i livet, er sjølvstendige i fugle- og dyreliv. Illustrasjonen på framsida viser ein alkefugl som nettopp gjer dette, tek vare på ungen sin. Det morsomme i denne samanhengen er at alkefuglar, som heiter *Uria algae* på latin, kom fram på skjermen då eg søkte på bilete av Urie Bronfenbrenner. Då hans bodskap handlar om å ta vare på barna i dei nære relasjonane og nettverka rundt, synest eg alkefuglane skulle få vere illustrasjon på avhandlinga mi.

Stor takk til skulane som har latt meg få kome inn på deira arena, bruke av deira tid for å presentere prosjektet og gjennomføre undersøkinga. Takk for god og venleg mottaking! Takk for at de har gjeve innblikk i korleis fagfolk som arbeider direkte med barn i grunnskulen opplever kvardagen!

Takk til rettleiar, Dag Roness, for grundige og konstruktive innspel og tilbakemeldingar! Han er alltid positiv og tålmodig. Det er godt å ha ein slik rettleiar!

Takk til familien min som har tålt mor i skrivefase over lang tid, intenst opptatt og «absent-minded»! Spesielt takk til han eg delar livet med for praktisk hjelp og støtte i drøfting og «høgttenking» rundt problemstillingar som har dukka opp undervegs. Det er blitt ein tradisjon

at eg går til skrivebordet laurdag føremiddag. Ektefellen kjem til å sakne denne tradisjonen, seier han. Då har han visst kor han hadde meg...

For meg har det vore nytt og spennande å gjennomføre ei undersøking. Eg har lært utruleg mykje om prosessen før sjølve undersøkinga, i gjennomføringa og ikkje minst i arbeid med materialet etterpå. Ein læringsprosess er ofte arbeidskrevjande. Det har denne vore òg. Derfor er det godt å kunne sjå seg tilbake og finne at arbeidet har gjeve læringsgevinst, det er eit *før* og eit *etter*. Så håper eg at avhandlinga kan vere interessant for andre. Kanskje fortel den lesaren noko nytt eller styrkar kunnskap som var der frå før.

Manger, 16.03.13

Unni Helle Nordberg

Innholdsliste

SAMANDRAG	1
FORORD	3
INNHALDSLISLE	5
1. INNLEIING	7
1.1 Bakgrunn for emneval	7
1.2 Problemstilling	10
1.3 Disposisjon og avgrensing	11
2. TEORIDEL	13
2.1 Sentrale omgrep	13
2.1.1 Førebygging	13
2.1.2 Åtferdsvanskar	14
2.1.3 Risikoutsette barn	16
2.2 Politiske føringar, lovverk og læreplan	20
2.3 Nokre teoretiske perspektiv på førebygging av åtferdsvanskar	23
2.4 Forsking på åtferdsvanskar	26
2.5 Teorigrunnlag for PALS	32
2.6 PALS-modellen	36
2.7 Implementeringsstrategiar	39
3. METODE	43
3.1 Vurderingar i val av metode og instrument	43
3.2 Vurderingar i val av informantar	45
3.3 Vurderingar i utforming av spørsmål	46
3.4 Forskingsetiske vurderingar	48
3.5 Datainnsamling og svarprosent	49
3.6 Analyse av datamaterialet	51
3.7 Validitet og reliabilitet	52

4. PRESENTASJON AV DATAMATERIALET	55
4.1 Aktuelle analysar og presentasjon	55
4.2 Resultatpresentasjon	57
4.2.1 Plan	57
4.2.2 Rettleiing	58
4.2.3 Organiserte tiltak	61
4.2.4 Samarbeid med andre instansar	66
4.2.5 Verknad av tiltaka	68
4.2.6 Førekomst av åtferdsvanskar	71
4.2.7 Opne spørsmål om tiltak og effekt	71
5. DRØFTING	73
5.1 Drøfting av programmet	73
5.2 Drøfting av undersøkinga	78
5.2.1 Førekomst av åtferdsvanskar	79
5.2.2 I kva grad har skulane organiserte tiltak for elevar med risiko for å utvikle åtferdsvanskar?	81
5.2.2.1 Organisering på skulen	81
5.2.2.2 Samarbeid med andre instansar	83
5.2.3 I kva grad opplever lærarane at skuleorganisasjonen involverer seg i tiltaka?	84
5.2.4 I kva grad opplever lærarane at tiltaka hjelper elevene?	85
5.2.5 Er det forskjell...?	89
5.2.6 Konklusjon	92
5.2.7 Refleksjonar i ettertid	93
REFERANSELISTE	95
VEDLEGG	1
Vedlegg 1: Svar på søknad til NSD	1
Vedlegg 2: Presentasjon av spørreundersøkelse i forbindelse med masteroppgave	3
Vedlegg 3: SPØRJESKJEMA OM SAMHANDLINGS-/ÅTFERDVANSKAR	4
Vedlegg 4: Søylediagram for spørsmål 9	10
Vedlegg 5: Tabell frå SPSS – spørsmål 11	11
Vedlegg 6: Tabell frå SPSS – spørsmål 12	12
Vedlegg 7: Tabell frå SPSS – spørsmål 13	13
Vedlegg 8: Søylediagram for spørsmål 8	14
Vedlegg 9: Svar på opne spørsmål 14, 15 og 16	15
Vedlegg 10: Kategorisering av alle kommentarane i spørsmål 14, 15 og 16	25

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn for emneval

Utgangspunkt for denne masteroppgåva og undersøkinga som er utført, er førebygging for risikoutsette barn. Bakgrunn for emneval er aktualitet i skule og samfunn.

Etter mange års arbeid innanfor skule og for tida som PP-rådgjevar, har eg erfaring med at arbeid med åtferdsvanskar bør vere kontinuerleg og systematisert. Studiet «Psykososialt arbeid, barn og unge» ved Høgskolen i Bergen, gav meg høve til fagleg fordjuping i emnet åtferdsvanskar. I masterprogrammet med vekt på spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen, valde eg å følgje denne linja. Gjennom desse studia har eg orientert meg i forhold til ulike program for førebygging av åtferdsproblem, mellom anna gjennom omtale av dei i rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I denne avhandlinga vil eg sjå nærmare på eit av programma vurdert i rapporten frå Utdanningsdirektoratet: PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø i skolen). Dette programmet er skuleomfattande og synleggjer elevgruppa eg ønskjer å setje søkelyset på, barna i risiko for å utvikle åtferdsvanskar. Eg er nysgjerrig på om brukarane av programmet opplever at dei klarer å fange opp barna i risikosona.

Emnevalet sin aktualitet i skule og samfunn er uttrykt gjennom ulike stortingsmeldingar, rettleiande dokument og rapportar frå utdannings- og helsedepartement. Av overordna og førande dokument kan nemnast «Opptappingsplanen for psykisk helse» (Sosial- og helsedepartementet, 1999) og «Læreplan for grunnskulen og vidaregåande utdanning» (Utdanningsdepartementet, 2006). Stortingsmelding nr. 18: «Læring og fellesskap» har òg sterke føringar for tidleg innsats og arbeid med læringsmiljø for barn med særlege behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). Arbeidet med elevane sitt arbeidsmiljø er dessutan nedfelt i lovverket (Opplæringslova, 2003). Meir om overordna retningslinjer og lovverk i kapittel 2.2.

For barn i utvikling er det viktig at førebyggjande tiltak fungerer slik at barnet har grunnlag for å byggje eit positivt sjølvbilette, god sosial utvikling og helse: «For barn og unge kan det derfor både være uhensiktsmessig og for sent om skolen først iverksetter tiltak når de viser en problematisk atferd, eller helt klart har en negativ utvikling. Det er avgjørende at skolen også driver et forebyggende arbeid som fremmer en god helse og en positiv sosial og personlig utvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6).

Åtferdsvanskar er vanskeleg å handtere «i full blomst». Derfor treng fagfolk i skulen og støtteapparatet rundt gode strategiar og reiskap for å førebyggje og handtere åtferdsvanskar. Ein må ha auge som ser og vite kva som er fagleg rett å gjere. Forsking innanfor temaet vil kunne gje kunnskap til praktisk arbeid blant barn og ungdom. Forskingbasert og erfaringsbasert praksis bør gå «hand i hand» slik at tiltaka kan byggje på best tilgjengeleg kunnskap: «All kunnskap som anvendes i praksis, må bygge på noens erfaringer, men det er en fordel dersom slik kunnskap forklares av teori og bygger på, samt understøttes av forskning.» (Ogden, 2010, s.247). I eit samspel mellom forskning og praksis vil utvikling av tiltak i skulen vere basert på kunnskap, med andre ord «evidensbasert praksis». Dette omgrepet er meir i fokus no enn tidlegare og blir nærmare omtalt i samband med drøfting av PALS.

I seinare tid er det utvikla fleire skuleprogram med føremål å betre elevmiljø og førebyggje åtferdsproblem. Rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» er utarbeidd av forskargrupper oppnemnd av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet for å evaluere desse programma og tiltaka (Utdanningsdirektoratet, 2006). Forskargruppene representerer fleire universitet og høgskular i Norge. Programma omtalt i denne rapporten er vurdert ut frå om dei har eit kunnskapsgrunnlag bygd på forskning og teori, om dei kan vise til effekt og har gode implementeringsstrategiar (Utdanningsdirektoratet, 2006). Rapporten er sentral som «kart i terrenget» for pedagogar og skuleleiing i val av metode slik at skular rettar ressursane sine inn på dei kunnskapsbaserte programma. Den vil òg vere eit sentralt dokument for vurderingar i denne masteravhandlinga.

Sjølv om det er PALS som får merksemd i denne masteroppgåva, kunne fleire andre program ha vore interessante i ein studie som har fokus på barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar. Eg vil her nemne to aktuelle: LP-modellen og ART. LP-modellen (Læringsmiljø og Pedagogisk analyse) er ein analysemetode for å kartlegge faktorar som kan utløyse og oppretthalde åtferdsvanskar i skulesamanheng. Kartlegginga vert følgd av framlegg til tiltak. LP-modellen er utvikla ved Lillegården kompetansesenter og har fått god omtale i «Forebyggende innsatser i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2006). ART (Aggression Replacement Training) er retta inn mot elevar som står i fare for eller har utvikla åtferdsvanskar. Derfor hadde dette programmet gått meir «rett på sak» i forhold til verknad for akkurat denne aktuelle elevgruppa. ART er òg eit program med solid teoretisk fundament og med eit systematisk opplegg. Rapporten noterer likevel at det kan vere nødvendig å supplere ART med skuleomfattande tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Etter vurderingar av ulike program med god omtale i «Forebyggende innsatser i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2006), har altså valet mitt falt på PALS. Dette valet er tatt både fordi programmet tar utgangspunkt i heile skulesamfunnet som dannar grunnlaget for alle elevane ved ein skule, og definerer problemområdet som står i fokus for min interesse.

PALS er vurdert å ha ei solid teoretisk forankring, empiri og tiltakspakke som omfattar heile skulemiljøet i tenking og struktur rundt åtferdsvanskar (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Programmet har tiltak som grip inn i «det indre livet» i skulen. For barna i risiko for å utvikle åtferdsvanskar er det viktig at systemtiltaka er på plass slik at grunnlaget i elevmiljøet verkar førebyggjande og at tiltak rundt den enkelte eleven kan bli sett i verk tidlegare.

Ut frå min erfaring tenkjer eg at sentrale spørsmål i forhold til elevar i risiko vil vere: Er pedagogar flinke til å sjå når eit barn er i risiko? Veit ein kva ein skal sjå etter og kva som er hensiktsmessig å gjere? Kva rammer har ein for oppfølging av tiltak? Er førebygging og oppfølging av tiltak eit «ein-person-foretak» eller eit ansvar for heile skulen? I denne samanhengen peikar følgjande sitat på grunnlag for tiltakstenking i forhold til barna i risikosone: «Forebyggingsarbeid krever kunnskap om barn og unge i deres livskontekst og årvåkenhet for risikofaktorer og beskyttelsesforhold.» (Befring m.fl., 2010).

PALS blir implementert i skular over heile Norge gjennom Atferdssenteret (Universitetet i Oslo) og Statleg pedagogisk støttesystem (Statped) etter søknad frå skulen. Programmet blir kontinuerlig evaluert og rettleiinga blir vidareutvikla. Når implementeringa skjer via Statped har programmet relativt godt «nedslagsfelt», noko som gjer det mogeleg å få skular i eit relativt avgrensa område med i ei undersøking.

Grunnlag for val av skuleprogrammet PALS i denne oppgåva er derfor både motivasjon for emne og problemstilling, aktualitet i skule og samfunn, og at programmet er basert på kunnskap og viser heilskapstenking i system og tiltak rundt det enkelte barnet.

1.2 Problemstilling

Ut frå vurderingar presentert ovanfor, ønskjer eg å undersøkje korleis skular med PALS opplever tiltaka, spesielt dei som er retta inn mot den risikoutsette elevgruppa.

I arbeid med problemstillinga har det vore mange utkast. Problemstillinga skal både setje søkelys på eit område og avgrense det: «Målet bør være å si mye om lite, ikkje omvendt.» (Ryen, 2002, s. 76). Dessutan må problemstillinga vere formulert slik at den er «forskbar» (Ryen, 2002).

I endeleg formulering er derfor perspektivet ei samanlikning mellom PALS-skular og skular som ikkje har implementert PALS. Fokus er sett på elevar som står i risiko for å utvikle åtferdsvanskar. Delproblemstillingane konkretiserer nokre sentrale område: organiserte tiltak, involvering frå skuleorganisasjonen og om lærarane opplever at tiltaka har effekt.

Problemstillinga legg opp til ei undersøking basert på lærarar si oppleving av situasjonen.

På bakgrunn av desse vurderingane er problemstillinga formulert slik:

Er det forskjell på PALS-skular og andre skular i forhold til å identifisere og støtte elevgrupper med risiko for å utvikle åtferdsvanskar?

Delproblemstillingar:

I kva grad har skulane organiserte tiltak for elevar med risiko for å utvikle åtferdsvanskar?

I kva grad opplever lærarane at skuleorganisasjonen involverer seg i tiltaka?

I kva grad opplever lærarane at tiltaka hjelper elevene?

I hovudproblemstillinga er uttrykket *identifisere* brukt om å oppdage. I spørjeskjemaet er dette operasjonalisert gjennom uttrykket *fange opp* (vedlegg 3, spm 9). Uttrykket *støtte elevgrupper* er brukt om å setje inn tiltak for å betre situasjonen rundt eleven. Med tanke på denne oppgåva si avgrensing er det vanskeleg å finne handfaste, målbare data som fortel noko om det å identifisere og støtte. Derimot vil lærarane på den enkelte skule kunne gje uttrykk for kva dei opplever og på denne måten gje eit innblikk i problemfeltet.

Dei to første delproblemstillingane set søkelys på område som er definert inn i PALS-programmet. Andre skular kan ha slike tiltak i eller utanfor eit bestemt program. For denne undersøkinga er det interessant å sjå korleis lærarane opplever at målsetting og tiltak fungerer i skulekvardagen. I delproblemstillingane er det derfor brukt formuleringa: «I kva grad...» for

å få fram nyansar i korleis situasjonen ved den enkelte skule vert opplevd og om det er forskjell på lærarane si oppleving i PALS-skular og skular med andre type tiltak.

1.3 Disposisjon og avgrensing

Etter presentasjon av bakgrunn for emneval, problemstilling og avgrensing av oppgåva i innleiinga, vil eg i teoridelen først ta for meg nokre sentrale omgrep og politiske føringar, lovverk og læreplan. Deretter vil eg setje søkelys på eit utval teoretiske perspektiv og forskning på førebygging av åtferdsvanskar før eg går over til teoretisk grunnlag og tiltaka i PALS. Implementeringsstrategiar er omtalt i eige kapittel.

I metodedelen vil eg ta for meg vurderingar som ligg til grunn for val av metode, informantar og utforming av spørsmål. Forskingsetiske vurderingar, datainnsamlinga og arbeid med datamaterialet vil òg bli omtalt i metodedelen.

Datamaterialet er presentert i eigen del med kapittel etter tema. I drøftingsdelen blir programmet først drøfta. Deretter ser vi på resultata i forhold til problemstillingane. Avslutningsvis vil eg gje uttrykk for erfaringar med undersøkinga.

Då undersøkinga har fokus på eit emne innanfor eit stort fagfelt, kan den bli svært omfattande. Omfanget av undersøkinga vil i ei masteroppgåve likevel vere avgrensa. Tema for oppgåva snevrar inn fagfeltet og problemstillinga viser mål og retning. Ei anna avgrensing er val av informantar. I metodedelen er det gjort nærmare greie for vurderingar som ligg til grunn for dette valet. Her kan det kort nemnast at det er valt 3 skular som har implementert PALS og 3 skular som ikkje har dette programmet. På eit slikt avgrensa grunnlag kan ein ikkje trekkje generaliserte slutningar, men ein vil kunne gjere nokre vurderingar på bakgrunn av svara frå informantane.

Undersøkinga byggjer på lærarane sine opplevingar av arbeidet på deira eigen skule i forhold til elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar. Det er ikkje valt å gå inn på elevinformasjon eller elevar sine opplevingar då dette både ville ha kravd eige løyve på grunn av sensitive opplysningar og ville ha vore langt meir omfattande enn ei masteroppgåve kunne dekke inn ressursmessig.

Geografisk spreining er òg eit moment i samband med avgrensing av undersøkinga. I utgangspunktet var geografisk område tenkt å vere Bergensområdet med omliggande

kommunar. Då området rundt Bergen ofte blir spurt om å delta i undersøkingar, ble området utvida til òg å omfatte Sogn og Fjordane.

Andre faktorar i val tatt i samband med undersøkinga, t.d. skulestorleik, kjem vi tilbake til under metodedelen.

2. Teoridel

2.1 Sentrale omgrep

Førebygging, åtferdsvanskar og risikoutsette barn er sentrale omgrep i denne masteroppgåva. Derfor er det klargjerande å sjå på desse omgrepa slik dei er omtalt innanfor pedagogisk og helsereelatert litteratur.

2.1.1 Førebygging

Førebygging er definert slik i rettleiinga «Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene»: «... arbeidet for å redusere sykdom, skader, sosiale problemer, dødelighet og risikofaktorer» (Sosial- og helsedirektoratet, 2007, s.67). Ein kan tenkje seg førebyggjande arbeid både som helsefremjande tiltak og som sjukdomsførebyggjande. Helsefremjande tiltak er dei som gjev trivsel og livskvalitet. Når ein tar det sjukdomsførebyggjande perspektivet, tenkjer ein reduksjon av faktorar som fører til sjukdom. Desse perspektiva har ein samanheng i det at tiltak som fremjar livskvalitet ofte vil vere sjukdomsførebyggjande. Samanhengen kan ein òg sjå i omvendt rekkefølge (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I faglitteratur finn vi to ulike måtar å dele inn førebyggjande arbeid: *Primær-, sekundær-, tertiær-førebyggjande* som den eine. *Universelle, selektive og indikative tiltak* som den andre (Glavin og Erdal, 2007). Primærførebyggjande arbeid er det som blir gjort for at problem ikkje skal oppstå. Sekundærførebyggjande tiltak blir sett inn tidleg når ein har identifisert eit problem, slik at tilstanden ikkje forverrar seg. Tertiærførebyggjande arbeid tar utgangspunkt i at problem eller sjukdom eksisterer og er tiltak som hindrar vidare negativ utvikling eller følgjeskade.

Den andre måten å dele inn førebyggjande arbeid, viser til at universelle tiltak rettar seg mot alle menneske i ei gruppe eller populasjon, uavhengig om dei har vanskar av ein eller annan grad eller art. Dei selektive tiltaka er for dei som står i risiko for å utvikle vanskar og indikative tiltak er tenkt brukt der ein finn indikatorar på vanskar av ulike slag.

Ved første augekast kan det vere vanskeleg å sjå store skilnader på dei to inndelingane av førebyggjande arbeid. Likevel representerer dei ulike perspektiv på førebygging: «Den største

forskjellen på typologiene er hva man vektlegger: symptomer eller risikofaktorer» (Glavin og Erdal, 2007, s.32). Omgrepa universelle, selektive og indikative tiltak kan vere betre å bruke i samband med psykisk helsearbeid og i forhold til barn fordi desse omgrepa fokuserer på reduksjon av risiko. Om ein kjenner til risikofaktorar, kan ein dessutan førebyggje betre enn om fokuset er retta inn mot symptom (Glavin og Erdal, 2007). Dei universelle tiltaka vil i skulesamanheng vere retta inn mot heile elevgruppa. Selektive tiltak er for risikogrupper. Indikative tiltak er for elevar med indikasjon på vanskar av ulik art. Denne måten å dele inn tiltaka på er i samsvar med PALS.

Førebyggjande arbeid vil ha som mål både reduksjon av risikofaktorar og utvikling av ressursar. Eit heilskapleg helseperspektiv må ligge til grunn for vurderingane. Derfor blir det tverretatlege samarbeidet eit viktig poeng her (Klefbeck og Ogden, 2003).

Eit førebyggjande perspektiv må òg følgje barnet gjennom heile oppveksten: «Selv om tidlig intervensjon er viktig, kan barn i løpet av grunnskolealder utsettes for nye belastningar og stress. Det er derfor vanskelig å tenke seg at tidlig intervensjon skal fungere som en form for vaksinerings med ubegrenset holdbarhet. Og hvis effekten av tiltak ikke vedlikeholdes, kan barn utvikle nye vansker.» (Klefbeck og Ogden, 2003, s. 117).

2.1.2 Åtferdsvanskar

Åtferdsvanskar er eit anna sentralt omgrep brukt i avhandlinga. Det er fleire ulike syn knytt til omgrepet ut frå ulikt fagperspektiv, t.d. helsefagleg eller pedagogisk perspektiv. Døme på dette kan vere *atferdsforstyrrelse* innanfor psykiatri og *samhandlingsvanskar* innanfor pedagogikk (Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2005).

I boka «Atferdsproblemer blant barn og unge» blir det gjort greie for fire perspektiv på definisjon av åtferdsvanskar (Nordahl m.fl., 2005). Det første perspektivet ser på manglar hos barnet som *avvikande kjensler* eller åtferd og lita evne til å skape gode sosiale relasjonar. Det andre ser på åtferdsvanskar som eit *normativt og relativt fenomen* (Nordahl m.fl., 2005, s. 32). Forventningar til akseptabel åtferd avgjer kva som er klassifisert som åtferdsvanske. Desse forventningane kan variere frå tid til tid og frå kultur til kultur. I tillegg har denne retninga eit krav om at problemet har vart over tid. Eit tredje perspektiv har sin bakgrunn i Bronfenbrenner sin teori om økosystem. Åtferdsproblem blir definert som *samspelsvanskar* mellom barnet og systema rundt barnet. Forventningane til barnet samsvarar ikkje med barnet

sin evne og vilje til å møte krava. Derfor er ikkje alltid åtferdsvansken grunna i manglar hos barnet, men kan vere manglar ved kommunikasjonen mellom barnet og miljøet rundt barnet. I denne modellen er det fokus på samhandling (Nordahl m.fl., 2005). Barnet som tolkar omgjevnaden og *handlar ut frå intensjon* er i sentrum for det fjerde perspektivet på åtferdsvanskar. Intensjonen kan t.d. vere å skaffe status blant jamnaldringar eller som ein reaksjon på urettferdighet. Eleven kan sjå handlinga som rasjonell ut frå sin eigen ståstad (Nordahl m.fl., 2005).

Desse fire tilnærmingane til definisjon av åtferdsvanskar fortel om ulike sider ved omgrepet og viser at problemet kan ha fleire innfallsvinklar.

Ulike omgrep knytt til problemfeltet, t.d. sosiale og emosjonelle vanskar, samhandlingsvanskar, utagerande åtferd og avvikande åtferd, blir ofte brukt om kvarandre utan å skilje mellom alvorlege og mindre alvorlege vanskar eller kor ofte åtferda viser seg. Nordahl m.fl. (2005) hevdar at ein bør ha klarare bruk av omgrepa for m.a. å kunne vurdere risiko for feilutvikling og vurdere tiltak.

Ofte blir problemåtferd delt opp i internalisert og eksterialisert åtferd (Ogden, 2009; Nordahl m.fl., 2005). *Internalisert åtferd* blir assosiert med emosjonelle vanskar som t.d. at eleven kjenner seg einsam, usikker og deprimert. Ein slik tilstand går i liten grad ut over miljøet rundt barnet, men kan ha store konsekvensar for barnet sjølv med t.d. sosial isolasjon. *Eksterialisert åtferd* viser seg i utagering og samhandlingsvanskar der eleven øydelegg for andre elevar, opponerer mot reglar og forstyrrar undervisning. Sjølv om det kan vere hensiktsmessig å skilje mellom desse to hovudtrekka, vil ein kunne finne begge trekk hos eit og same barn. Begge formene kan vere undervisningshemmande i skulesamanheng og skape vanskar for fungering i heim og lokalmiljø (Ogden, 2009).

Innanfor barne- og ungdomspsykiatrien blir ulike former for åtferdsvanskar delt inn i diagnosesystem etter europeisk (ICD-10) eller amerikansk (DSM-IV) standard. Vansken slik den kjem til uttrykk, blir vurdert etter diagnosekriterie for t.d. «alvorleg atferdsforstyrrelse» eller «opposisjonell atferdsforstyrrelse» (Helsedirektoratet, 2011; American Psychiatric Association, 2000). I diagnosevurdering er fokus på patologiske faktorar hos barnet. Likevel kan andre faktorar verke inn, forsterke eller minske problemet, t.d. samhandlinga i miljøet rundt barnet (Nordahl m.fl., 2005; Klefbeck og Ogden, 2003).

I andre tilfelle treng ikkje problemåtferd å vere knytt til ein diagnose, men likevel verke forstyrrende i undervisning og problematisk i forhold til samspel med medelevar og vaksne. (Nordahl m.fl., 2005).

Klargjerande i denne samanhengen er oppdeling av problemåtferd i fire hovudtypar: *Lærings- og undervisningshemmande åtferd* som uro og bråk, er den mest høgfrekvente på alle klassetrinn. *Utagerande åtferd* både verbalt og fysisk er det vi oftast tenkjer på med åtferdsvanskar. *Sosial isolasjon* viser seg å vere nesten like vanleg som utagerande åtferd (Nordahl m.fl., 2005; Kunnskapsdepartementet, 2011). Siste type er *antisosial åtferd*, skildra som destruktiv åtferd med alvorlege regelbrot der barnet kan gjere skade for andre (Nordahl m.fl., 2005; Kunnskapsdepartementet, 2011). Likevel er det ikkje slik at elevar kan plasserast i den eine eller andre hovudtypen problemåtferd. Ofte har elevar «ein fot i fleire leirar» og kan vise både utagerande åtferd og lage uro i undervisninga. Omvendt ser ein at der det er mykje undervisningshemmande åtferd, kan òg frekvensen av alvorlege regelbrot auke (Arnesen og Sørli, 2010; Nordahl m.fl., 2005).

Då spørjeundersøkinga i denne oppgåva går ut til skular der ein har heile «spennet» i elevgruppa, er det vurdert at ein relativt vid og operasjonell definisjon av omgrepet åtferdsvanskar vil høve best. Spørsmåla dreier seg både om skulen sitt opplegg for førebygging av åtferdsvanskar og barn i risiko for å utvikle denne typen vanskar. Følgjande definisjon presiserer at problema kjem til uttrykk på ulike måtar og konkretiserer vanskane i eit språk som vil vere kjend i skulesamanheng: «Atferdsproblemene i skolen er mangfoldige og omfatter alt fra vanlige læreres problemer med vanlige elever til alvorlig utagerende atferd. Det kan handle om undervisnings- og læringshemmende atferd som uro og bråk, men også om skolevegring, passivitet og utagering.» (Arnesen, Ogden, Sørli, 2006, s. 17) Definisjonen er direkte knytt til PALS og programmet sitt grunnsyn.

2.1.3 Risikoutsette barn

Kva vil det seie at eit barn er risikoutsett? Her vil det vere fruktbart å sjå samanhengen mellom det pedagogiske og det helsefaglege perspektivet. Omgrepet *salutogenese*, eit omgrep som er uttrykk for det helsebringande perspektivet, fokuserer på kva som skapar trygge forhold eller risiko, t.d. for utviklinga hos barn. Salutogenese-omgrepet er skapt av Aaron Antonovsky, professor i medisinsk sosiologi, på 1980 og -90-talet, og står i motsetnad til

fokus på sjukdom, patogenese (Antonovsky, 1987; Sommerschild, 1998). Omgrepet salutogenese høver godt sett i samanheng med det førebyggjande perspektivet.

I samband med salutogenese snakkar Antonovsky om «*Sence of coherence*» (SOC) som prinsipp for helsebringande arbeid (Antonovsky, 1987). «*Sence of coherence*» er eit uttrykk for at ein opplever samanheng i tilværet: det å kunne forstå situasjonen, ha tru på at ein kan finne løysingar og finne mening i å prøve løysingsframlegga (Sommerschild, 1998). Prinsippet i SOC er interessant her fordi det ligg tett opp til omgrepet meistring, som er mykje brukt innanfor pedagogikk. Eit salutogent perspektiv og fokus på meistring vil vere grunnleggjande for å førebyggje risiko av ulik art, sjølvlagt òg åtferdsvanskar: «Han (Antonovsky) anbefaler at helsefremmende programmer i fremtiden bruker SOC som rettesnor, slik at de individer eller grupper som tiltakene rettes mot, bedre kan forstå sin situasjon, styrkes i sin tro på å finne løsninger og finne god mening i å forsøke på det.» (Sommerschild, 1998, s. 55).

Med det helsebringande perspektivet som bakgrunn, og for å utdype og konkretisere omgrepet risikoutsett, er Sommerschild's modell for «Mestringens vilkår» presentert nedanfor:

Tilhørighet	Kompetanse
DYADEN: Minst en nær fortrolig	kunne noe være til nytte
FAMILIEN: forutsigbarhet, bekreftelse, tilhørighet	få og ta ansvar utfolde nestekjærighet
NETTVERKET: fellesskap i verdier, sosial støtte	møte og mestre motgang



Egenverd



Motstandskraft

Figur nr. 1: «Mestringens vilkår» (Teikna etter modell frå Sommerschild, 1998, s. 58)

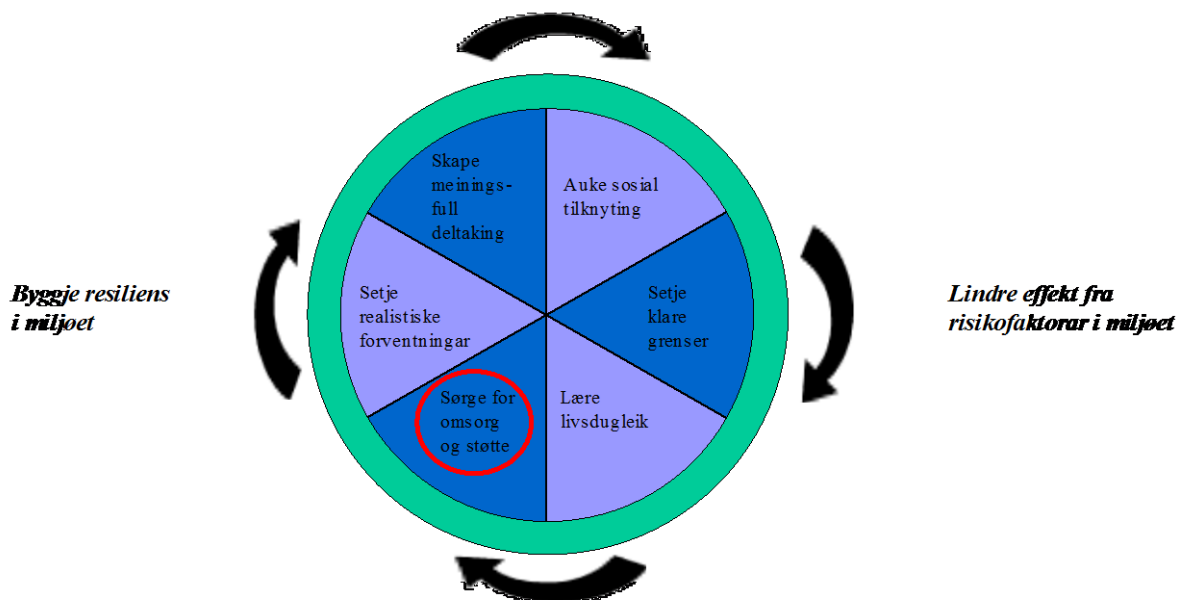
I denne modellen får Sommerschild fram at det mest grunnleggjande for eit menneske er tilknytning til minst ein nærperson. Opplevinga av at ein kan noko, meistrar noko, er òg avgjerande for utviklinga. Vidare er det viktig for barnet å ha ein støttande familie som stadfestar «tilhørighet», der barnet kan få og ta ansvar og der det kan ha kjensle av å stå i ein samanheng. Desse faktorane byggjer opp eigenverd og gjev motstandskraft i utfordringar barnet møter (Sommerschild, 1998).

Sommerschilds modell lærer noko om vernande faktorar i barna sine liv. Det motsette sluttproduktet: mangel på kjensle av eigenverd, skapar risiko for barnet. Det kan t.d. kome til uttrykk som åtferdsvanskar av ulike slag og ulik grad. Modellen «Mestringens vilkår» har slik sett relevans både i heimemiljøet og i skulesamanheng.

Med «Mestringens vilkår» som bakgrunn ser vi på rettleiinga «Utvikling av sosial kompetanse» som er laga på oppdrag frå Utdannings- og forskingsdepartementet. Denne snakkar om skulen sine to meistringsarenaer: den faglege og den sosiale (Læringssenteret, 2003). Elevar som meistrar begge arenaer er i ein gunstig posisjon fordi dei er trygge, tileignar seg ny kunnskap og utviklar godt sjølvbilete. Nokre elevar meistrar godt det skulefaglege, men er lite flinke til positiv sjølvhevding overfor jamnaldringar. Ei anna gruppe elevar er sosialt aktive, men hevdar seg ikkje skulefagleg. Ein kan finne både elevar med evnemessige gode føresetnader og elevar som ikkje kan klare det som er forventa innanfor desse gruppene. Når interessa for det faglege er «på vikande front» og negative haldningar til skulen kjem til uttrykk, får det følgjer for heile elevmiljøet. Nokre elevar opplever at dei ikkje meistrar det faglege og heller ikkje det sosiale (Læringssenteret, 2003). Denne siste gruppa er svært sårbar. Sett i relasjon til Sommerschilds «Mestringens vilkår» er fleire barn i elevgruppene skildra ovanfor, risikoutsette. I tillegg kjem faktorar i heimen og nærmiljøet og samspelet mellom dei ulike arenaene. For desse risikoutsette elevgruppene vil det vere viktig å søkje etter meistring i det daglege livet på skulen, i heimen og i fritidsaktivitetar.

Rettleiinga frå Læringssenteret presiserer at ein må arbeide på «to frontar», gje tilrettelagt undervisning og arbeide for inkludering i elevmiljøet, det vil seie, både meistring og tilknytning (Læringssenteret, 2003). Her ser vi eit konkret døme på samanhengen mellom det pedagogiske og det helsefaglege perspektivet. Skuleprogrammet PALS er i tråd med denne tanken og brukar omgrepet *støttande læringsmiljø* i namnet sitt. Støttande læringsmiljø gjev både sosial og fagleg støtte (Arnesen m.fl., 2006).

Dei same perspektiva presentert gjennom «Sense of coherence» og «Mestringens vilkår», finn vi att i «Resilience-hjulet» (Danielsen, 2005). *Resilience* står for motstandskraft og byggjer på kunnskap om meistring av krevjande livssituasjonar som t.d. oppvekstvilkår i risikomiljø, stress og katastrofar. Forsking rundt resilience har sett på kva faktorar som er felles for barn som klarer seg bra på tross av vanskelege vilkår og påkjenningar (Werner and Smith, 2001). «Resilience-hjulet» set opp seks element ein meiner er viktige for å fremje kompetanse og positiv utvikling: Sørgje for omsorg og støtte, setje realistisk høge forventningar, meningsfull deltaking, auke sosial tilknytning, setje klare grenser og lære livsdugleik (t.d. samarbeid, problemløysing). Det første elementet er rekna for å vere det mest avgjerande for positiv utvikling (Danielsen, 2005). «Resilience-hjulet» viser samanhengen mellom elementa sett i relasjon til miljøet rundt barnet.



Figur nr. 2: «Resilience-hjulet» (Teikna etter modell frå Danielsen, 2005, s.76)

Gjennom «Resilience-hjulet» ser vi at den autoritative lærarrolla med omsorg, struktur og positive forventningar til elevane er tenleg i.f.t. barn i risikogrupper. Ofte ser ein i langtidsstudiar at barn som klarer seg på tross av vanskelege tilhøve heime, finn ein tilfluktsstad på skulen: «I studiene av barn som klarer seg bra, på tross av alvorlig motgang i

livet, har man funnet at lærere og skoler er blant de hyppigst forekommende beskyttelsesfaktorene i disse barnas liv.» (Danielsen, 2005, s. 75).

Risikofaktorar kan grupperast i fem nivå: *barnenivå*, *familienivå*, *jamnaldringsnivå*, *skulenivå* og *utvida sosial kontekst*. På barnenivå finn vi medfødde eigenskapar, t.d. vanskeleg temperament, psykiske lidingar, nevrobiologiske forhold. Familienivå fortel noko om foreldrepraksis, samspelet i heimen, sosioøkonomisk status, åleineforeldre, søsken med åtferdsvanskar. Jamnaldringsnivå har med korleis barnet blir inkludert blant jamnaldringar, kven det er saman med og identifiserer seg med. Skulenivå står for klasse- og skulemiljø og meistring av det skulefaglege. Den utvida sosiale konteksten er fritidsmiljø og nabolag (Hagen og Christensen, 2010). Denne grupperinga, kan i tillegg til dei andre perspektiva presentert ovanfor, vere utgangspunkt for ein konkret analyse av oppvekstvilkåra for barnet og kan gjere det lettare å finne tiltak for risikoutsette elevgrupper.

I kapitlet «Sentrale omgrep» er ulike aspekt ved førebygging, åtferdsvanskar og risikoutsette barn forsøkt klargjort slik at føresetnaden for bruk av omgrepa i denne masteroppgåva er konkretisert. Det er lagt vekt på samanhengen mellom det pedagogiske og det helsefaglege perspektivet.

2.2 Politiske føringar, lovverk og læreplan

Under denne overskrifta ser vi i korte trekk på utviklinga som ligg til grunn for auka merksemd på arbeid med barn og unge sitt oppvekstmiljø, rammene i opplæringslova og læreplanverket.

Tradisjonelt har tiltak mot uønska åtferd vore retta mot enkeltelevar. Utviklingsarbeid med forskingsbaserte tiltak som speglar heilskapleg tenkning i arbeid med elevmiljøet, har auka siste tiåra (Ogden, 2010). Rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» som er omtalt tidlegare (kap. 1.1), viser til at utviklingsarbeidet i Norge innanfor dette feltet starta på 1990-talet og har halde fram utover 2000-talet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Etter «Opptappingsplan for psykisk helse 1999 – 2006» (Sosial- og helsedepartementet, 1999) har samfunnet fått meir merksemd på førebygging og tiltak innanfor fagfeltet psykisk helse, spesielt psykisk helse for barn og unge.

Fleire stortingsmeldingar og rettleiande skriv har førebygging, psykisk helse og tiltak for betre psykososialt arbeid i barn og unge sitt oppvekstmiljø som fokusområde. Ei av desse er

Stortingsmelding nr. 16 «Resept for et sunnere Norge» (Helsedepartementet, 2003). Denne tar m.a. for seg førebygging gjennom læring av sosial kompetanse, konflikthandtering og verdival. «Resept for et sunnere Norge» framhevar òg det systematiske arbeidet innanfor alle ledd i dei kommunale tenestene og samarbeidet mellom tenestene. Eit anna døme er rettleiinga «Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene» (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Rettleiinga ser det psykiske helsearbeidet for barn og unge som eit ansvar for alle kommunale tenester som er i kontakt med barn og unge. Om oppvekstarenaene seier rettleiinga følgjande: «Barnehage, skole og fritidssektoren er viktige hverdagsarenaer for utvikling av god psykisk helse. Forskning viser at gode skole- og læringsmiljøer beskytter effektivt mot problemutvikling hos barn og unge.» (Sosial- og helsedirektoratet, 2007, s. 11). Tankane frå meldingar og skriv nemnd ovanfor er vidareført òg understreka i Stortingsmelding nr. 18 «Læring og fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Denne meldinga fokuserer på tre strategiar: 1) *fange opp – følgje opp*, 2) *målretta kompetanse – styrka læringsutbytte* og 3) *samarbeid/samordning – betre gjennomføring*. Med desse tre strategiane som utgangspunkt går ein gjennom utfordringar og utviklingspotensiale i utdanningssystemet. Eit av måla for vidareutvikling av utdanningssystemet er å arbeide med tiltak som fremjar eit godt læringsmiljø. Her ser ein på samanhengar mellom t.d. problemåtfærd og skuleprestasjonar og erkjenner at barn har betre utvikling både fagleg og helsemessig dersom dei opplever meistring, får høvelege utfordringar i faga og utviklar god sosial kompetanse gjennom tydeleg klasseleiing og gode relasjonar til lærarar og medelevar (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Arbeid med barn og unge sitt kvardagsmiljø er i skulesamheng forankra i Opplæringslova. Denne lova fekk i 2003 ein ny paragraf, § 9 a, som omhandlar elevane sitt «arbeidsmiljø». Den seier følgjande: «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Opplæringslova § 9 a-1). Vidare heiter det: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.» (Opplæringslova § 9 a-3). Lova kom i same periode som opptrappingsplanen for psykisk helse var aktuell, og markerer grunnskulen og vidaregåande skule si rolle i arbeidet for å betre vilkåra i forhold til barn og unge si psykiske helse. Paragrafen forpliktar skulane til å drive eit aktivt og systematisk arbeid på dette feltet.

Kunnskapsbaserte tiltak er framheva i Stortingsmelding nr. 16 (Helsedepartementet, 2003a) og i «Regjeringas strategiplan: Sammen om psykisk helse» (Helsedepartementet, 2003b).

Sistnemnde plan har kunnskap og kompetanse som ei av tre hovudmålsettingar. I denne samanhengen ser ein utfordring i å formidle forskingsbaserte tiltak til praksisfeltet:

«Etterhvert som kunnskap utvikles og spres, vil kompetansegrunnlaget på alle nivå øke. Dette vil kunne styrke desentraliserte tjenesters mulighet til å yte hjelp.» (Helsedepartementet, 2003b, s. 34). Når ein ser § 9 a i relasjon til desse føringane, ser ein at for å kvalitetssikre arbeidet med elevmiljøet, må tiltaka vere heilskaplege, forskingsbaserte og langsiktige.

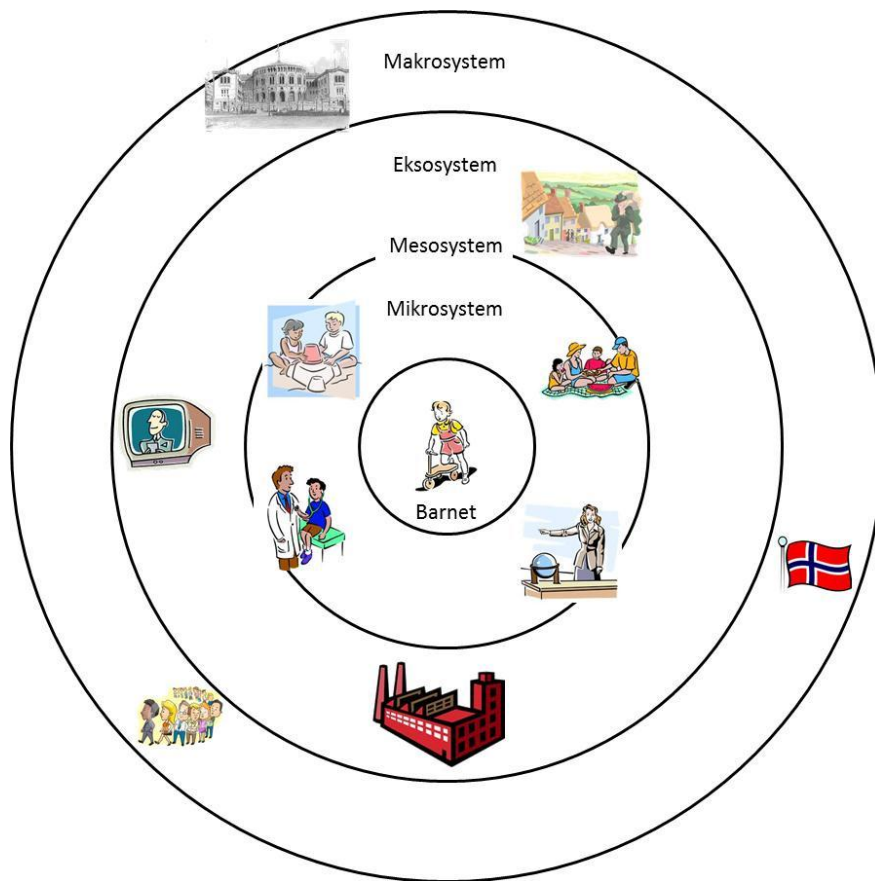
«Kunnskapsløftet» som er gjeldande læreplan for heile grunn- og vidaregåande opplæring, seier i sine målformuleringar mykje om dei ulike faga, men òg om elevmiljøet og utvikling av personlegdomen til den enkelte eleven. Under overskrifta «Det meningssøkende mennesket» finn vi fleire formuleringar som støttar dette arbeidet, m.a. følgjande: «Oppfostringen skal se mennesket som et moralsk vesen, med ansvar for egne valg og handlinger, med evne til å søke det som er sant og gjøre det som er rett.» (Utdanningsdepartementet, 2006, s. 4/5). Vidare heiter det under overskrifta «Det samarbeidende mennesket»: «Det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter.» (Utdanningsdepartementet, 2006, s. 16). Som prinsipp for opplæringa understrekar planen at eit tydeleg verdigrunnlag skal ligge til grunn for eit inkluderande sosialt fellesskap der mangfaldet i elevgruppa vert respektert og elevane «får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering.» (Utdanningsdepartementet, 2006, s. 32). Den mest klargjerande målformuleringa finn vi elles i innleiinga til læreplanen: «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi.» (Utdanningsdepartementet, 2006, s. 3).

Som ein ser av denne oversikta, gjev politiske føringar som stortingsmeldingar, planar og lovverk uttrykk for ein vilje frå storsamfunnet og er dermed ei forankring oppover i systemet for planmessig arbeid på den lokale skulen.

2.3 Nokre teoretiske perspektiv på førebygging av åtferdsvanskar

Dette kapitlet vil ta for seg nokre teoretiske perspektiv relatert til temaet for oppgåva. I eit stort omfang av litteratur innanfor feltet, er utvalet her avgrensa til det som er vurdert å vere relevant for tema og problemstilling. Utvalet er ikkje på nokon måte uttømmende.

Teori og praksis i forhold til åtferdsproblem har utvikla seg frå sterk fokus på individtenking til å rette blikket mot systemtenking (jfr. kap. 2.1.2 og 2.2). Vurdering og tiltak har tradisjonelt ikkje sett barnet i kontekst og samhandling med jamnaldringar og vaksne i skule og fritid, men har i stor grad konsentrert seg om faktorar hos barnet sjølv (Ogden, 2010). I systemtenking framhevar ein verdien av å analysere og lage tiltak ut frå korleis miljøvariasjonar påverkar problema. Dette perspektivet blir kalla *ein systemteoretisk modell* (Klefbeck og Ogden, 2003). Den systemteoretiske modellen har sitt utspring i *Bronfenbrenners sosialøkologiske teori* (Bronfenbrenner, 1979), er dynamisk og kompleks med fokus på heilskaplege vurderingar: «I forhold til tradisjonell tiltakstenkning fokuserer den på hvordan barn er innvevd i sitt sosiale nettverk og preges av sin genetiske utrustning, sine læringserfaringer og av direkte eller indirekte miljøpåvirkninger.» (Klefbeck og Ogden, 2003, s. 125). Eit slikt syn på barnet si utvikling vil ha følgjer for tiltak. Tiltak som passar for eit barn, passar gjerne ikkje for eit anna barn. Dei må vere tilpassa barnet og den sosiale konteksten det står i til ei kvar tid, ha konkrete mål for meistring og sosial støtte i nærmiljøet. Samarbeidet om å skape eit godt nettverk skal gå på tvers av tenestsystema, vere langsiktige og styrke samarbeidet mellom barnet sine oppvekstarenaer (Klefbeck og Ogden, 2003). Då Bronfenbrenner sin sosialøkologiske modell dannar grunnlag for systemtenking rundt barnet, blir den presentert i det følgjande med illustrasjon og skildring av dei ulike nettverka rundt barnet (sjå fig. nr. 3)



Figur nr. 3: «Bronfenbrenners sosialøkologiske modell» (Teikna etter modell frå www.des.emory.edu)

Dei nære relasjonane rundt barnet, blir kalla *mikrosystem*. Det er heim, skule, vener, etc. Samarbeidet mellom desse er i modellen til Bronfenbrenner kalla *mesosystem*. *Eksosystem* står for samfunnet barnet lever i, t.d. lokalsamfunn og foreldra sitt arbeid. *Makrosystem* står for storsamfunnet som skaper rammer og ressursar for enkeltmennesket (Bronfenbrenner, 1979; Klefbeck og Ogden, 2003).

Bronfenbrenner sin sosialøkologiske modell med mikro-, meso-, ekso- og makrosystem gjer det mogeleg å analysere dei ulike systema barnet er ein del av og samspelet mellom systema. Her kan ein òg sjå faktorar i samfunnet og politisk relaterte tilhøve som er med og påverkar barnet sine levekår (Bronfenbrenner, 1979). Den sosialøkologiske modellen blir grunnlag for analyse i ulike nettverkskart der ein får oversikt over korleis barnet eller ungdommen sine system fungerer i seg sjølv og i forhold til kvarandre. På denne måten kan ein finne nødvendige støttande tiltak for barnet, for samspelet med barnet og mellom dei nære relasjonane barnet står i, dvs. mesosystema (Klefbeck og Ogden, 2003).

Med kjennskap til teoriane ovanfor som bakgrunn, ser vi nærmare på viktige prinsipp i ein multisystemisk tilnærming til åtferdsvanskar (Nordahl m.fl., 2005). Multisystemisk forståing legg vekt på at ein i arbeid med åtferdsvanskar tar omsyn til *aktørperspektivet*, det at barnet er handlande menneske i eige liv. Det er viktig å finne ut kvifor barnet handlar som det gjer for å kunne rettleie barnet til å kunne bruke sine ressursar positivt i samhandling med andre. Dessutan framhevar ein *meistringsperspektivet*. Ved å ta dette perspektivet med i vurdering av tiltak, vil ein kunne ta omsyn til barna sine ressursar og gje høvelege utfordringar slik at barnet opplever meistring. Slik får ein grunnlag for vekst og utvikling. Her kan ein vise til det som tidlegare er skrive om «Mestrings vilkår» og resilience. Nært knytta til meistringsperspektivet og aktørperspektivet finn vi omgrepet *empowerment*. Empowerment inneber at ein ser på individet som subjekt i eige liv, med evne til å ta avgjersler og handle ut frå eigne vurderingar. I forhold til barn og ungdom gjeld det å utvikle tru på eigne ressursar, bruke og styrke sosialt nettverk rundt barnet. Til dømes kan det vere å tilføre kompetanse til oppvekstarenaene slik at ein der kan møte barnet på ein måte som gjev styrke (Nordahl mfl., 2005). Gjennom desse omgrepa og det dei står for, finn vi tråden tilbake til det som er skrive tidlegare om «Sense of coherence» (Antonovsky, 1987) (kap. 2.1.3).

Det *sosialkonstruktivistiske perspektivet* ser på åtferdsvanskar frå ein annan vinkel. Her ser ein på korleis aktørane i eit samspel tolkar kvarandre og sin eigen rolle. Barnet tolkar det som blir sagt og gjort i samspelet. Dei barnet samhandlar med, gjer det same. I neste runde responderer barnet og den barnet samhandlar med. Ein kan både få ei eskalering av konfliktnivået eller ei «avvæpning» (Nordahl mfl., 2005).

I tråd med dette perspektivet finn vi omgrepet *transaksjonsanalyse* eller *transaksjonsmodellen* som òg handlar om samhandlinga mellom barna og miljøet rundt. Modellen ser samhandlinga som mønster som utviklar seg over tid mellom t.d. foreldre og barn, lærar og elev. Desse mønstra kan vere konstruktive eller destruktive. Dei kan vere fastlåste eller kan vere moglege å bryte (Hagen og Christensen, 2010). Følgjande sitat viser eksempel på korleis samhandling i familiar kan tolkast ut frå transaksjonsmodellen: «Foreldre og barn påvirker altså hverandre. Forskning har for eksempel vist at det ikke bare er en sammenheng mellom såkalte «høykvalitets» hjem og kompetente barn, men at kompetente barn også styrker foreldrepraksis.» (Hagen og Christensen, 2010, s. 65).

Sjølv om ein ser åtferdsvanskar ut frå ei multisystemisk forståing som skildra ovanfor, kan ein ikkje sjå bort frå *individperspektivet*. På den eine sida er det ein fare for at individet sine kvalitetar blir vektlagt einspora slik som i tradisjonell individtenking. På den andre sida kan

ein likevel ikkje sjå bort frå eigenskapane til barnet som t.d. nevrobiologiske eller genetiske eigenskapar. Kjennskap til barnet sine særtrekk vil vere viktig for å få ei heilskapleg forståing av barnet sine handlingsmønstre. Kunnskap om eigenskapar og ressursar vil òg vere viktig som grunnlag for vurdering av tiltak. I ei multisystemisk forståing av åtferdsvanskar ønskjer ein å sjå breidda og ikkje einspora leggje vekt på ein forklaringsmodell som bakgrunn for åtferdsvansken. (Nordahl m.fl., 2005; Manger, 2009)

Gjennomgang av teoretiske perspektiv ovanfor viser at det er viktig å ha fleire innfallsvinklar til åtferdsvanskar og dermed òg til vurdering av risikofaktorar i dei ulike oppvekstarenaene. Dersom barnet har risikofaktorar i seg sjølv som skuldast nevrobiologiske eller genetiske eigenskapar, er det særleg viktig å sjå på vernande faktorar i miljøet rundt barnet. Desse barna er spesielt risikoutsett og systemisk tenking rundt barnet vil vere avgjerande for å kunne gje grunnlag for positiv utvikling. (Nordahl mfl., 2005)

Under overskrifta «Nokre teoretiske perspektiv på førebygging av åtferdsvanskar» har vi sett på eit utval perspektiv frå faglitteratur. Vi har sett på faktorar knytt til barnet, oppvekstarenaer og samspelet mellom barnet og miljøet rundt. Barnet i kontekst blir framheva ut frå systemteoretisk perspektiv. Like viktig er det å sjå barnet som handlande menneske i eige liv og ha kjennskap til barnet sine særtrekk slik at barnet kan oppleve meistring.

2.4 Forsking på åtferdsvanskar

På same måte som faglitteratur om førebygging av åtferdsvanskar har auka sidan 1990-talet, har òg forskning relatert til temaet auka. (Utdanningsdirektoratet, 2006; Ogden, 2010) Nokre av desse forskingsprosjekta er interessante som bakgrunnskunnskap når ein skal undersøke om PALS-skular skil seg frå andre skular.

Utvalet består av fire forskingsprosjekt frå vårt eige land. Gjennom utdrag frå desse ser vi på førekomst av åtferdsvanskar, funn av kjenneteikn ved skular med liten førekomst av åtferdsvanskar og erfaringar med implementering av PALS. Atferdssenteret gjennomfører for tida ein landsomfattande oppfølgingsstudie om PALS. Då studien ikkje er slutført, er den ikkje publisert, men det er publisert nokre artiklar som det er nyttig å gjere seg kjend med.

Vi ser òg på relevante funn frå John Hattie sitt arbeid med å samanfatte forskingsresultat relatert til læringsutbytte (Hattie, 2009). Denne studien har fått mykje merksemd

internasjonalt. Det er derfor fruktbart å sjå på resultat frå Hatties studie, men avgrensa til det som er relevant for problemstillinga i denne oppgåva.

Ei undersøking ved Høgskolen i Hedmark hadde som føremål å sjå på kjenneteikn ved skular med stor og liten førekomst av åtferdsvanskar (Nordahl, Mausestaden og Kostøl, 2009). Både barneskular og ungdomsskular var med i undersøkinga. På grunnlag av kartlegging av eit større omfang skular, valde ein ut tre med liten og tre med stor førekomst av denne typen vanskar. I dei aktuelle skulane er lærarar og skuleleiing intervjuet og undervisninga observert. Undersøkinga viser at det er tydeleg forskjell på elevsyn, organisering av undervisning og spesialundervisning, skuleleiing og klasseleiing. Der det er låg førekomst av åtferdsvanskar ser ein elevane i relasjon til kvarandre og dei vaksne i skulekvardagen. Det blir lagt vekt på arbeid med elevmiljø med tydelege forventningar for åtferd og læring. Relevant ros og oppmuntring er i aktiv bruk for å skape eit positivt læringsmiljø. Klasseleiing og skuleleiing er prega av samarbeid og god organisering. Resultat frå undersøkinga stadfestar i stor grad det faglitteratur framhevar som vernande faktorar i forhold til åtferdsvanskar (Nordahl mfl., 2009).

«Barn i Bergen-undersøkinga» er ein svært omfattande undersøking av fleire forhold som har innverknad for barn og unge si psykiske helse. Undersøkinga følgjer elevkull frå småskulealder til ungdomstid. Linda Munkvolds studie er ein del av Barn i Bergen-prosjektet og ser på ulike trekk i utviklingsmessige forhold og komorbide tilstander innanfor åtferdsvanskar (Munkvold, 2009). I teksten nedanfor er det trekt ut moment som er interessante med omsyn til førekomst av åtferdsproblem.

I presentasjon av studien reflekterer Munkvold over at ho finn mindre grad av åtferdsvanskar i skulane ho har undersøkt enn det ein har funne i andre vestlege land, at det er større førekomst blant gutar enn jenter og verknad av sosio-økonomisk status. Munkvold stiller spørsmålet: Kan det hende at disiplinen er strengare i andre land og avvik oftare blir vurdert til å vere åtferdsvanskar, medan det i Norge er større toleranse for t.d. bråk og uro? Forventning og normer blir endra frå tid til tid og gjer definisjon av omgrepet åtferdsvanskar vanskeleg: Kva er normalt og kva er avvikande? (Munkvold, 2009). Munkvolds vurderingar fell saman med eit av fire perspektiv i definisjon av åtferdsvanskar der ein brukar uttrykket normativt og relativt fenomen (kap. 2.1.2.) (Nordahl mfl., 2005).

Eit anna interessant funn er ulik rapportering av åtferdsvanskar hos lærarar og foreldre. Ofte ser foreldre meir til åtferdsvanskane enn lærarane. Spesielt gjeld dette for jenter. Sjølv om ein

ikkje veit årsak til dette, registrerer ein at åtferdsvanskar kan komme til uttrykk i nokre situasjonar og vere fråverande i andre. Åtferdsvanskar hos jenter veit ein generelt for lite om. Kan dette vere ein av fleire moglege årsaker til at det blir rapportert færre tilfelle av åtferdsvanskar blant jenter enn blant gutar? Munkvold stiller spørsmål om ein har relevante kriterier for å avdekke slike vanskar hos jenter (Munkvold, 2009). I denne samanhengen er det relevant å minne om at internaliserte vanskar ikkje er like synlege i skulekvardagen som utagerande åtferd. Under definisjon av åtferdsvanskar (kap. 2.1.2.) er det presisert at barn kan ha begge utrykk, både sosial tilbaketrekking og utagerande åtferd, gjerne til ulik tid og stad (Ogden, 2009).

Psykisk helse hos foreldre og sosio-økonomisk status er andre faktorar Munkvold finn i undersøkinga si. Desse faktorane kan gje grunnlag for negative eller positive forventningar til barnet i forhold til sosial og fagleg fungering. Samspelet elev-lærer og mellom elevane blir påverka av desse forventningane. Munkvold peikar på sosiale støtteordningar som kan motverke auka skilnad mellom elevane. Dette er interessante moment både når det gjeld relasjonsbygging og systemretta tiltak, som t.d. samarbeid med andre instansar utanfor skulesystemet (Munkvold, 2009).

Erfaringar med implementering av PALS er vurdert i ein kvalitativ studie i samband med pilotprosjektet for PALS i Norge (Hagen, 2008). Undersøkinga byggjer på erfaringane til lærarar og skuleleiarar. Problemstillingane fokuserer viktige faktorar for kompetanseutvikling og utfordringar ved implementering av PALS. Det er interessant å sjå på denne undersøkinga fordi faktorar ved implementering av programmet spelar inn på kvalitet på tiltaka (Utdanningsdirektoratet, 2006). Indirekte eller direkte kan derfor faktorar ved implementeringa vere avgjerande for om PALS-skular skil seg frå andre skular med omsyn til barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar.

Hagen si undersøking framhevar at skulen har sett trong for og ønskt eit tiltaksprogram før dei søkte om deltaking i PALS. Dette er ein avgjerande faktor for motivasjon for programmet. Tid til opplæring før programmet ble «sett ut i livet» på skulen deira og støtte frå ekstern rettleiar har vore viktig i implementeringsfasen. Skuleleiinga si rolle blir framheva, spesielt med omsyn til styring, prioritering, framdrift og ikkje minst, motivasjon for utviklingsarbeidet ved skulen. Felles praksis på skulen legg grunnlag for utvikling av felles språkbruk, klåre forventningar og positive tilbakemeldingar til elevane, noko som blir trekt fram av deltakarane som ein spore til endra elevsyn. Undersøkinga vurderer det systematiske opplegget i PALS med interne støttesystem der regelbrot blir registrert og følgd opp til å vere

hensiktsmessige verktøy til å handtere åtferdsvanskar. I drøftinga skriv Hagen følgjande: “Lærerne har utviklet et systemperspektiv på endring. Systemteori legger vekt på interaksjonen, hvordan elementene i et system henger sammen og at et problem ikke kan løses uavhengig av konteksten.” (Hagen, 2008, s. 70).

Blant utfordringane lærarar og skuleleiing framhevar finn ein vedlikehald av motivasjon for felles strategiar etter eit bestemt program. Til tider kan òg andre oppgåver i skulekvardagen ta fokus frå arbeidet med elevmiljøet. Nye prosjekt kan dessutan fortrenge den etablerte drifta. Samtidig konkluderer Hagen med at skulane går inn i ei kritisk fase når dei skal «stå på egne bein» utan ekstern støtte. I denne fasen er dei avhengige av at dei interne støttesystema fungerer og at leiinga er pådrivar (Hagen, 2008).

Ei anna utfordring er det når nokre lærarar i eit personale ikkje følgjer opp intensjonane i programmet. Når desse i tillegg ikkje tar motførestellingar opp i sakleg diskusjon, blir det vanskeleg å handtere både for kollegaer og leiing. Hagen peikar på at det er lite tradisjon i skulane for å ta opp konfliktsaker til drøfting og reflekterer over om verdiforankringa i programmet gjerne ikkje har vore godt nok framme i debattar i personalet. Samanhengen mellom teori og praksis må vere tydeleg er erfaringar frå Hagen si undersøking (Hagen, 2008).

Atferdssenteret har publisert ei rekke artiklar som presenterer funn frå forskning på PALS. Ein av artiklane omhandlar undersøkinga i pilotstudiet. Etter innføring av PALS i pilotskulane, viste undersøkinga reduksjon av problemåtferd (Sørli og Ogden, 2007). Elevane fekk betre sosial kompetanse, spesielt merkbart var dette hos elevar med minoritetsbakgrunn. Desse elevane viste òg større faglege prestasjonar etter innføring av PALS. Det blir reflektert over om dette kan ha samband med den konkrete undervisninga i sosial kompetanse som PALS legg opp til, tydelege grenser og oppmuntring til positiv åtferd. Slik kan opplegget gjerne kompensere for manglande språkforståing og gjere barn med minoritetsbakgrunn kjend med normer og reglar i samfunnet (Ogden, mfl. 2007). Funna frå denne første undersøkinga blir følgd opp i studien som er i gang.

Eit anna funn i pilotstudien var at lærarane si forventning til å kunne påverke elevane si åtferd var større etter dei to prøveåra i skulane. Denne forventninga såg ut til å henge saman med oppleving av at problemåtferd faktisk ble redusert (Sørli og Ogden, 2007). Dette aspektet blir fokusert i ei nyare undersøking. Her blir omgrepet *kollektiv mestringskompetanse* lansert. Med dette uttrykket meiner ein lærarane si oppleving og tru på at kollegiet taklar utfordringar.

Undersøkinga viser at lærarane sin kollektive mestringskompetanse varierer med omfang av problemåtferd blant elevane og om skulen har hatt problem over tid. Skular der lærarane hadde høgare kollektiv mestringskompetanse, hadde mindre omfang av problemåtferd både i klasseromma og på andre område i skulen samanlikna med skular der lærarane hadde låg kollektiv mestringskompetanse (Sørлие og Torsheim, 2010). Resultata frå undersøkinga fortel kor viktig det er at lærarane får reiskap til å handtere problemåtferd i skulen. Med tanke på verknad for læringsmiljø og læringsutbytte for elevane er det særleg viktig å setje søkelyset på den kollektive kompetansen.

I ei anna undersøking utført av Atferdssenteret, var hjelpeapparatet i ein kommune involvert i prøveprosjekt saman med skulane. Her fekk familiare tilbod om rettleiing gjennom «Parent Management Training - Oregonmodellen» (PMTO) som har same grunnlag og prinsipp for tiltak som PALS (Kazdin, 2005; Patterson, 2002). Kommunale tenester hadde kurs i tidleg identifisering av barn i risikosone og ulike opplegg for å følgje opp barn og familiar. Lærarane i skular som prøvde ut programmet saman med andre tiltak, rapporterte om mindre problemåtferd i klasserommet og betre relasjonar mellom elevane (Kjøbli og Sørлие, 2008).

Atferdssenteret peikar på ein gunstig samanheng i implementering av PALS og PMTO fordi dette gjev tiltak på fleire nivå i førebyggjande arbeid, både i grunnskulen og i forhold til heimemiljøet. Implementeringsstrategi på nasjonalt nivå er viktig både for spreiding, fagutvikling og vedlikehald av programma i langtidsperspektiv. Dessutan er det viktig at tiltaka er lokalt forankra både i kommuneleiing og på arbeidsplassen der opplegget skal gjennomførast (Ogden og Sørлие, 2009).

John Hattie, forskar frå New Zealand, har gjennom boka «Visible Learning» gjort greie for funn han har gjort ved å samanlikne 800 metaanalyser som igjen byggjer på 52000 studiar (Hattie, 2009). Til saman har 83 millionar elevar tatt del i studiane over tid. Han får med dette eit overblikk med «vidvinkel». Når Hattie analyserer materialet, har han målt resultata opp mot 138 ulike faktorar. Fleire av desse faktorane går på organisering av undervisning, læringsmiljø, lærar- og foreldrerolla. Formålet med analysen er å ha eit breitt grunnlag for å sjå kva som har effekt på læring. I forhold til tema for denne oppgåva er det relevant å sjå på lærar- og foreldrerolla.

Faktorar knytt til lærarrolla er av dei faktorane som har stor effekt på læring: klar og tydeleg klasseleiing, handtering av bråk og uro og ein positiv og støttande relasjon mellom lærar og elev. Direkte og tydelege instruksjonar om læringsmål, motivasjon for læring, direkte og

konstruktive tilbakemeldingar rangerer òg høgt. Desse faktorane har Hattie summert i følgjande sitat: «Teachers need to be actively engaged in, and passionate about, teaching and learning. They need to be aware of, and update their conceptions and expectations of students, and be directive, influential, and visible to students in their teaching.» (Hattie, 2009, s.36). I boka «Visible Learning for Teachers» går forfattaren alt i forordet ut med oppfordringa til læraren: «Know thy impact!» (Hattie, 2012, s. ix). Med denne oppfordringa til læraren understrekar Hattie læraren si rolle for læring og læringsmiljø. For elevane med åtferdsvanskar eller som er i risiko for å utvikle slike, vil relasjon til lærar, god klasseleing med klåre forventningar og tilpassa læringsoppgåver vere essensielle som vernande faktorar fordi eleven under slike forhold vil ha tilknytning og meistring. Her kan ein trekkje trådane til det som tidlegare er skrive om «Mestringens vilkår», «Resilience-hjulet» og «Sense of coherence» (kap. 2.1.3) (Sommerschild, 1998; Danielsen, 2005).

Foreldre sine forventningar og støtte rangerer òg høgt på faktorar som påverkar læring. Forventningane må vere realistiske og foreldre må vere godt orienterte om skulen sine mål og metodar (Hattie, 2009). Kontakten mellom oppvekstarenaene må danne trygge og gode rammer rundt barnet for å kunne stimulere til vekst og utvikling. Her ser vi linjene til Bronfenbrenner sin systemteori og samspelet mellom systema (kap. 2.3, fig. nr. 3) (Bronfenbrenner, 1979; Klefbeck og Ogden, 2003).

Overraskande viser Hattie sine analyser at ytre rammefaktorar som t.d. klassestorleik, har liten eller ingen effekt. Ei ny svensk undersøking omtalt i Utdanningsnytt i mars 2012 har kome til motsett konklusjon. Undersøkinga følgjer 30.000 elevar frå dei gjekk på skulen til dei er komne ut i arbeidslivet. Her har forskarane konkludert med gode langsiktige effektar av mindre klassar (Utdanningsnytt.no, 2012). Dette blir forklart med meir tid til kvar elev når ein reduserer klassestorleik. Betre tid til kvar elev betrar kommunikasjonen mellom lærar og elev, gjev betre høve til tilpassing av lærestoff og kan gje meir ro i læringssituasjonen. Sett i perspektiv til Hatties forskning, er dette noko å undre seg over. Thomas Nordahl framhevar i ein kommentar til den svenske undersøkinga at fokus likevel bør vere på det som skjer i klasserommet (Utdanningsnytt.no, 2012). Som ein refleksjon rundt desse forskingsresultata og relatert til problemstillinga for denne oppgåva, kan ein framheve følgjande: Då både meistring av det faglege og sosiale er vern for risikoutsette barn, vil læraren sitt høve til, så vel som evne til å skape godt læringsmiljø, vere avgjerande for barn/ungdom på skulen.

Dette kapitlet inneheld fleire moment frå forskning om åtferdsvanskar. Funn frå forskingsprosjekt viser viktige kjenneteikn ved skular med låg førekomst av åtferdsvanskar.

Kjenneteikna går på organisering av undervisninga, arbeid med elevmiljøet, grunnlag for meistring og positive relasjonar mellom vaksne og barn (Nordahl mfl., 2009). Hatties analyse støttar opp om desse faktorane si rolle for læringsutbytte. I tillegg framhevar Hattie foreldra sine forventningar og støtte til eleven (Hattie, 2009). Vidare har vi sett at åtferdsvanskar hos elevar kan ha ulike uttrykk heime og på skulen, gjerne spesielt for jenter. Dessutan kan normer for adekvat framferd bli endra frå tid til tid, frå ein kultur til ein annan. Samtidig har vi faktorar knytt til foreldre si helse og økonomi (Munkvold, 2009).

Av studiar med direkte referanse til PALS har vi sett på føresetnader for og utfordringar ved implementering av programmet. Her er motivasjon, vedlikehald og tydeleg prioritering frå leiinga viktige nøkkelord (Hagen, 2008). Atferdssenteret si forskning som er referert til i dette kapitlet, framhevar kollektiv meistringskompetanse blant lærarane (Sørлие og Torsheim, 2010). Tiltak med felles strategi på skule og i rettleiing til foreldre har vist god effekt (Kjøbli og Sørлие, 2008). Konkret og tydeleg undervisning i sosial kompetanse gav reduksjon av problemåtferd (Sørлие og Ogden, 2007).

Moment frå utvalet av forskning presentert i dette kapitlet, vil seinare bli sett i samanheng med resultat frå undersøkinga i denne masteroppgåva.

2.5 Teorigrunnlag for PALS

I dette kapitlet tar vi eit «djupdykk» i teoretisk grunnlag for PALS.

PALS er utvikla i USA ved University of Oregon der namnet er PBIS, School-wide Positive Behavior Intervensjon and Support. PBIS har eit skuleomfattande perspektiv på førebygging, mange kjenneteikn på effektive tiltak og gode implementeringsstrategiar (Chrono og Horner, 2003; Sugai, Horner og Gresham, 2002). University of Oregon står for innføring av programmet i amerikanske skular og kan vise til gode resultat (Sugai og Horner, 2002). Den norske versjonen av PALS er utarbeidd ved Atferdssenteret, Universitetet i Oslo. Anne Arnesen er prosjektleiar. Mari-Anne Sørлие og Terje Ogden har hatt ansvar for forskning og evaluering av programmet. Atferdssenteret har òg utvikla norsk versjon av foreldrerettleiingsprogrammet PMTO (Parent Management Training – Oregonmodellen) (Kazdin, 2005; Patterson, 2002). Denne byggjer på same prinsipp som PALS og er lansert gjennom Bufetat og Barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikkar.

PALS er eit skuleomfattande program. Organisering og tiltak griper inn i heile skuleorganisasjonen og heile personalet er involvert. Haldning og handling skal vere samstemt i kvardagen overfor elevane. Målet med PALS er «Å styrke barns sosiale kompetanse, forebygge og mestre atferdsproblemer på skolen.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 39). Teorigrunnlaget for programmet er *multiteoretisk* fordi «det er vanskelig å tenke seg at det finnes èn teori som dekker alle aspekter ved elevenes fungering i skolen.» (Arnesen mfl., 2006, s. 31)¹. For å nå målet må teorigrunnlaget kunne forklare årsaksamanhengar og skissere tiltak som er truverdige både ift. teoretiske analyser og for arbeid med barna i det daglege. Med andre ord: teoretiske modellar må kunne omsetjast i praksis.

Teorigrunnlaget i PALS byggjer på den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979), Bandura sin *sosial-kognitive læringsteori* (Bandura, 1986) og Gerald Patterson sin *læringsteori for sosial interaksjon* (Patterson, 2002). Men teoretisk støttar PALS seg òg på andre læringsteoriar og på kunnskap om problemutvikling hos barn (Arnesen mfl., 2006).

Nokre læringsteoriar knytt til åtferd legg vekt på læring som resultat av omverda sin respons på negativ åtferd, medan andre legg vekt på kognitiv læring. Boka «Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen», som skildrar teoretisk grunnlag og tiltaka i PALS, trekkjer fram Bandura sin sosial-kognitive læringsteori (Bandura, 1986; Arnesen mfl., 2006).

Bandura hevdar at barn lærer åtferd gjennom kva respons dei får på handlingane sine eller ved observasjon av kva respons andre får. Bandura legg òg vekt på det kognitive aspektet ved læring. Barna si vurdering av handlingar saman med oppleving av eigen meistring påverkar åtferda vidare. Barn lærer ikkje passivt, men ved aktiv bearbeiding av det dei opplever (Bandura, 1986; Arnesen mfl., 2006).

Gerald Patterson trekkjer Bandura sin sosial-kognitive læringsteori vidare til læringsteori for sosial interaksjon (Patterson, 2002; Arnesen mfl., 2006). Patterson har fokus på barnet sine erfaringar i familien og seinare i møte med andre barn og vaksne i barnehage, skule og fritid. Teorien hans byggjer på observasjon av samhandling i familiar. Patterson er oppteken av kva faktorar i miljøet som i samspel med barnet kan gje utslag i antisosial åtferd. Han ser på

¹ Atferdssenteret, Universitetet i Oslo har utarbeidd norsk versjon av PALS og står for implementering av programmet i Norge. Litteratur frå forskingsmiljøet ved Atferdssenteret vil derfor stå sentralt i omtale av PALS.

risikofaktorar hos barnet og korleis foreldre og andre vaksne sin måte å handtere barnet kan bidra til å redusere uønskt åtferd. Barnet lærer grenser eller å opponere mot dei. Patterson brukar omgrepet *tvingande samspelsmønster* om situasjonar der barnet stadig reagerer med negativ åtferd for å få det som han eller ho vil (Patterson, 2002). Ein får aukande konfliktnivå og fastlåste interaksjonar mellom barnet og omverda. Patterson åtvarar mot at ein oppfattar dette som medviten maktkamp frå barnet si side, men heller ser på det som lært sosial interaksjon (Patterson, 2002). Utfordringa er å snu lært negativ åtferd til ny positiv åtferd: «For å redusere aggressiv atferd trenger barn å bli bekreftet for positiv atferd samtidig som de opplever at negativ atferd får umiddelbare negative konsekvenser» (Arnesen mfl., 2006, s. 39). Patterson peikar på barnet sin trong for å vite på førehand kva reaksjonar ei handling fører til, med andre ord konsekvente reaksjonar med positive tilbakemeldingar på positiv åtferd og kontrollerte, negative konsekvensar på uønskt åtferd (Patterson, 2002; Arnesen mfl., 2006).

Sosialt førebyggjande arbeid i skulen har, ifølge PALS, som mål å påverke åtferd gjennom ytre påverknad slik at den indre sjølvreguleringa kan begynne å fungere: «Elevene skal oppleve at prososial atferd er mer funksjonell enn antisosial atferd, og helst utvikle en indre forpliktelse som går ut på å handle sosialt kompetent.» (Arnesen mfl., 2006, s. 42). Den ytre påverknaden er uttrykt som sosial støtte og kontroll, t.d. positive tilbakemeldingar på hensiktsmessig åtferd og konsekvens på negativ åtferd. Dei indre faktorane som sosial tilknytning, kognitiv fungering og kjensle av rett og galt er påverka av dei ytre faktorane. Ein føresetnad for at dei ytre faktorane skal kunne ha god verknad på eleven, er positive relasjonar med dei vaksne og medelevar der kommunikasjonen er konsekvent og tydeleg. I PALS ser ein for seg ei linje mellom dei ytre og indre åtferdsregulerande faktorane: «... målsettingen er også her at elevene etter hvert skal kunne regulere sin atferd ut fra en følelse av forpliktelse overfor prososiale normer og verdier.» (Arnesen mfl., 2006, s. 42).

Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell, som er gjort greie for i kapittel 2.3, er sentral i det teoretiske fundamentet for PALS. Det er lagt vekt på fungering i dei nære relasjonane og samhandling mellom nettverka. Korleis kontakten mellom mikrosystema fungerer er avgjerande for utviklinga hos den enkelte eleven: «Et godt sammenvevd mesosystem mellom hjem, skole og fritidsmiljø gir bedre utviklingsmuligheter enn hvert av miljøene for seg.» (Arnesen mfl., 2006, s. 34).

Med tanke på samhandlinga i og mellom dei ulike systema barnet lever i, har Patterson utvikla foreldretreningsprogrammet PMTO, Parent Management Training – Oregonmodellen

(Patterson, 2002). Dette er eit program for foreldre til særleg risikoutsette barn og byggjer på dei same prinsippa som PALS . Når dei vaksne rundt barnet brukar same prinsipp for handtering av åtferd, får barnet ein meir heilskapleg og oversiktleg situasjon.

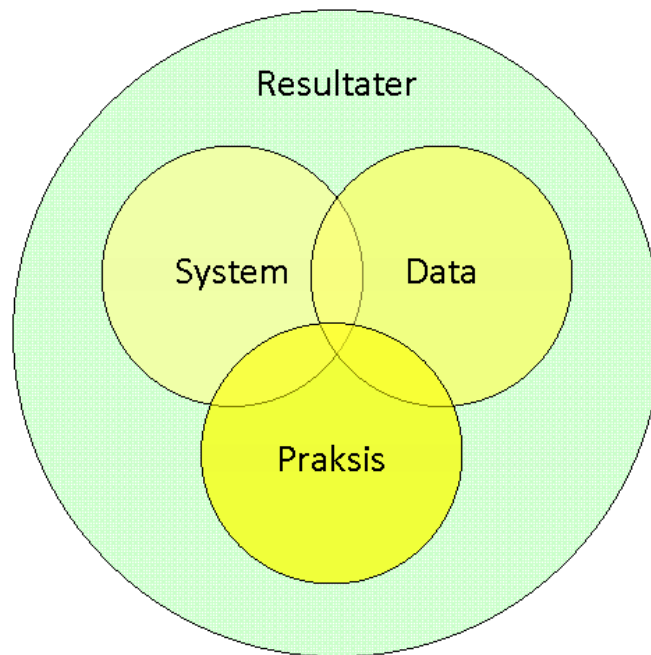
I PALS ønskjer ein altså fleire innfallsvinklar til åtferdsvanskar. Ein tar derfor òg med seg kunnskap om utviklingspatologi, dvs. barns utvikling og faktorar i barnet sjølv. Dette kan vere medfødde trekk eller fødselskade som særleg påverkar intelligens og sosial kompetanse. Slike faktorar og kunnskap om barn i særleg utsette oppvekstvilkår, t.d. barn av psykisk sjuke foreldre eller rusavhengige foreldre, gjev ekstra utfordringar og kan spele inn i.f.t. utvikling av avvikande og normativ åtferd. Gjennom resilienceforskinga som er omtalt tidlegare (kap. 2.1.3), har ein sett at nokre barn kan ha god utvikling sjølv om dei er utsett for stress og nokre kan til og med ha betre utvikling enn forventa, trass i vanskelege oppvekstvilkår. Ein har òg sett at barn som har gjennomgått traumatiske opplevingar, kan ha god betring etterpå (Werner og Smith, 2001). Forskinga på resilience har gjeve kunnskap om faktorar som kan verne barn i utsette livssituasjonar: «Den forskningsbaserte teorien beskriver hvilke individuelle og miljømessige risikofaktorer som disponerer for problemutvikling og forklarar hvordan samspillet med beskyttende forhold likevel kan føre til et positivt utviklingsresultat for barn.» (Arnesen mfl., 2006, s. 35). I PALS legg ein vekt på at dei vaksne skal vere *proaktive* og ta tak i problema før dei får utvikle seg. Proaktiv i denne samanhengen vil vere å gje omsorg og støtte, gje gode rammer for sosial tilknytning, gje oppleving av meistring og meningsfull deltaking. Kombinert med desse gode målsettingane må ein sette klare grenser og gje ein oversiktleg kvardag for å trygge barnet (Arnesen mfl., 2006).

I dette kapitlet har vi sett at PALS kombinerer ulike teoretiske modellar, Bronfenbrenner sin sosialøkologiske modell, Bandura sin sosial-kognitive læringsteori, Patterson sin læringsteori for sosial interaksjon, samt kunnskap om utviklingspatologi og oppvekstvilkår.

2.6 PALS-modellen

Her skal vi sjå nærmare på korleis PALS er bygd opp.

Som vi har sett i kapittel 2.5, vel PALS å arbeide med åtferdsproblem gjennom strategiar for å lære adekvat samhandling mellom barn og mellom barn og vaksne. Åtferdsvanskane kan kome av særlege trekk ved enkeltelevar, deira situasjon og samspelet mellom aktørane i skulesamfunnet. I PALS er det presisert at ein må sjå på årsakssamanhengar, strukturar i miljø og samhandling og korleis åtferdsvanskane utspelar seg, frå fleire perspektiv. Derfor har ein i PALS-modellen valt ein heilskapleg tilnærming som omfattar fire hovudperspektiv: *systemperspektivet*, *praksisperspektivet*, *dataperspektivet* og *resultatperspektivet* (Arnesen mfl., 2006). Desse perspektiva har ein indre samanheng.



Figur nr. 4: Ulike perspektiv i PALS (Teikna etter modell i Arnesen mfl., 2006, s. 67)

Med systemperspektivet meiner ein skulen sitt indre og ytre støttesystem. Indre støttesystem står for leiing, tilsette, elevar og føresette. For å kunne lukkast med tiltak må engasjementet for tiltaket ha brei støtte i det indre systemet. Skulen sitt ytre system er politisk og administrativ leiing på statleg og kommunalt nivå, PPT, skulehelseteneste, og andre tenestoområde som er involvert i arbeid med barn og unge. Det ytre systemet kan gje støtte i form av lovgjeving, politiske føringar, forskning, ressursar til gjennomføring, fagleg støtte og

vilje til eit godt samarbeidsklima (Arnesen mfl., 2006). Systemperspektivet synleggjer den sosialøkologiske modellen til Bronfenbrenner i PALS (jfr. kap. 2.3).

Praksisperspektivet handlar om å omsette teoriar til tiltak tilpassa den enkelte skule. Det er viktig at tiltaka er motivert ut frå det skulen opplever som problemområde.

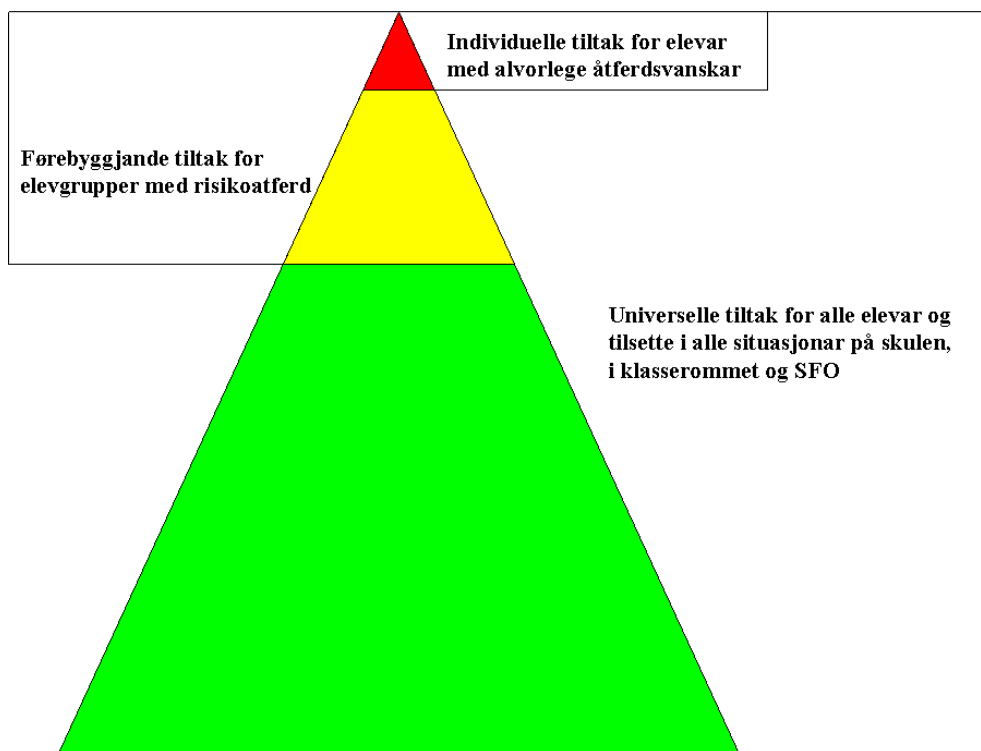
Kompetanseutvikling står i fokus overfor personalet både med teori og praktisk øving, refleksjon og oppfølging av eigen PALS-rettleiar. Skulen sitt personale formidlar kunnskap til elevane gjennom intervensjonsprogrammet omtalt nedanfor (Arnesen mfl., 2006).

Dataperspektivet handlar om ei systematisk kartlegging av skulemiljøet. I PALS brukar ein eit kartleggings- og informasjonssystem kalla SWIS (School-Wide Information System) (Arnesen og Ogden, 2006). Kartleggingssystemet skal gje eit oppdatert og presist bilete av problemsituasjonen, slik at skulen har eit betre grunnlag for tiltak. Dessutan gjev kartlegginga grunnlag for å vurdere korleis tiltaka verkar. Gjennom kartlegginga ser ein kva risikofaktorar og vernande faktorar ein har i skulemiljøet. I rapporteringssystemet ser ein kven som treng tiltak og kva tiltak som er aktuelle (Arnesen mfl., 2006).

Resultatperspektivet skal vise om skulen si gjennomføring av programmet innfrir intensjonane i PALS. Her skal elevane sine synspunkt på læringsmiljø og læringsutbytte kome til uttrykk. Lærarane, dei andre tilsette, føresette og samarbeidsinstansar sine vurderingar er òg viktige innspel. Gjennom evaluering kvart semester får skulen eit mål på implementering av PALS (Arnesen mfl., 2006). Desse fire perspektiva gjev utgangspunkt for intervensjonsprogrammet.

PALS har ein «Tiltakstrekant» som illustrerer tre intervensjonsnivå (fig. nr. 5). Det *universelle området* fortel om tiltak i heile skulen og klassen. *Selektivt område* er for grupper av elevar i risiko for å utvikle problemåtferd. *Indikert område* er individuelle tiltak for elevar med alvorleg problemåtferd (Arnesen mfl., 2006). «Som skoleomfattende modell har PALS både et individ- og et miljøfokus, og den integrerer problemforebyggende og kompetansefremmende intervensjoner i en tiltakspyramide.» (Arnesen mfl., 2006, s. 63).

Trekanten som er vist i figur nr. 5, symboliserer heile elevgruppa. Ein reknar med at dei fleste elevane i grunnskulen har nok med dei universelle tiltaka, medan 10-15 % er i ei risikogruppe og bør ha selektive tiltak. Toppen av pyramiden symboliserer elevar med høg risiko for å utvikle åtferdsproblem (3-5 %). Desse må ha individuelle tiltak med hjelpetiltak der fleire instansar er involvert. (Atferdssenteret.no).



Figur nr. 5: «Tiltakstrekanten» (Teikna etter modell frå Arnesen mfl., 2006, s. 88; www.atferdssenteret.no)

Vi skal sjå nærmare på kvart av dei tre intervensjonsnivåa. Dei universelle, skuleomfattande tiltaka handlar om å skape eit skulemiljø der elevane har trygge rammer, lærer sosial kompetanse og har tilpassa læringsoppgåver (grønt felt). Forventningar og reglar er positivt formulerte. Viktige komponentar i skulekvardagen er ros, oppmuntring og positiv involvering slik at ein kan bygge gode relasjonar mellom lærarar og elevar. Skulen skal ha eit system som gjev oversikt over elevmiljøet slik at ein kan ha både sosial og fagleg oppfølging. Samtidig som ein har tydelege, positivt formulerte forventningar til åtferd, har ein òg klare, konsekvente reaksjonar på uønskt åtferd. God klasseleiing står sentralt i arbeid på universelt nivå. Kartlegging og evaluering av åtferd er òg ein del av opplegget (Arnesen mfl., 2006).

På selektivt nivå finn ein elevane som er risikoutsett (gult felt). Desse må ha meir rettleiing i sosialt samspel i det daglege. Samtidig stiller elevar i denne gruppa større krav til betre fagleg tilrettelegging slik at dei opplever meistring. Positiv tilknytning til klassen, skulen og lærarane er svært viktig for denne gruppa, samtidig som haldningane og tålmodet hos vaksne og barn ofte kan bli sett på prøve. For desse barna er det viktig at strategiane i klasserommet er prososiale eller proaktive, slik at dei verkar førebyggjande. Elles treng elevane på selektivt nivå gjerne oppfølging i gruppe eller individuelt. Då heile 10 – 15 % av grunnskuleelevane er

i denne gruppa, vil det vere stor gevinst både for samfunnet, skulemiljøet, heimen og ikkje minst den enkelte elev å kunne stoppe eller snu ei negativ utvikling. Derfor er det spesielt interessant kva tiltak som kan fungere for desse elevane. Situasjonen krev òg tettare samarbeid mellom heim og skule (Arnesen mfl., 2006).

På indikert nivå finn vi elevar som treng individuelle opplegg (raudt felt). Tiltak i PALS er individuell plan for åtferdsstøtte med intensiv trening i sosial kompetanse. Eleven må ha rettleiing i problemløysing og regulering av kjensler. Opplegget stiller større krav til oversikt, klar og tydeleg kommunikasjon og skulefagleg støtte. Med andre ord må fagleg og sosial støtte bli intensivert. Skule og heim må gjerne ha rettleiing frå PPT, BUP eller Statped. Koordinering av samarbeidet i det kommunale hjelpeapparatet er ofte nødvendig, t.d. i ansvarsgruppe. For foreldre til desse elevane er rettleiingsprogrammet PMTO aktuelt (Arnesen mfl., 2006).

Forfattarane av boka om PALS framhevar eit viktig poeng med programmet: «Tiltak iverksettes på «lavest effektive tiltaksnivå» slik at behovet for mer tidkrevende intervensjonsformer på det selekterte og indikerte nivået vil bli mindre.» (Arnesen mfl., 2006, s. 88).

Under «PALS-modellen» har vi sett korleis programmet uttrykkjer heilskapstenking gjennom fire hovudperspektiv; system-, praksis-, data- og resultatperspektivet i tillegg til eit intervensjonsprogram illustrert med «Tiltakstrekanten».

2.7 Implementeringsstrategiar

Då strategiar for implementering av nye program og tiltak har vist seg å ha avgjerande verknad for kvaliteten av gjennomføringa (Utdanningsdirektoratet, 2006), er det interessant å sjå på implementeringsstrategiane i PALS.

PALS set fokus på utvikling av heile skuleorganisasjonen i samarbeid med skulen sine tilsette, leiing, foreldretutval og skulemiljøutval. Grunnlag for deltaking er at skulen sjølv opplever trong for arbeid med skulemiljøet og at 80 % av skulen sine tilsette sluttar opp om programmet. Det er òg avgjerande at leiinga støttar aktivt opp med prioriteringar og ressursar i minst 3-5 år (Atferdssenteret.no). Kvar skule søker Atferdssenteret om å få ta del i PALS med ekstern rettleiing frå Statped eller kvalifisert rettleiar frå PPT. I materiellet som følgjer

med programmet finn ein handbøker både for rettleiarane og skulane. Desse skal sikre kvalitet gjennom retningslinjer for rettleiing og gjennomføring (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Implementering av programmet på den enkelte skule er sett til 3 år. Første året er eit «førebuingsår» der skulen under rettleiing gjer ei omfattande kartlegging av skulemiljøet, definerer mål for forbetring, får opplæring i programmet og utviklar eigen handlingsplan bygd på prinsippa i PALS. Eit eige PALS-team med representantar frå leiing, tilsette, foreldre og PPT, har ansvar for framdrift av programmet på skulen. Rettleiing frå ekstern rettleiar vert i hovudsak gjeve til dette teamet som fører rettleiinga vidare til andre tilsette. På denne måten blir heile personalet involvert i prosessen (Arnesen mfl., 2006).

Fokus andre året er organisering og klasseleiing. Dei gode prinsippa skal setjast ut i livet: tiltak som skal gje auka sosial kompetanse i klassen, positiv involvering frå dei vaksne, klart kommuniserte regler og meldingar, problemløysingsstrategiar, positive og negative konsekvensar. Samtidig med arbeidet på klasseplan, utviklar ein individuelle støttesystem slik at elevar i risiko for å utvikle alvorlege åtferdsproblem får tiltak som høver for dei. PALS-teamet får framleis rettleiing og vidarefører kunnskap til andre tilsette. Slik utviklar personalet ved skulen sin kompetanse (Arnesen mfl., 2006).

Arbeidet på klasse- og skulenivå blir vidareført tredje året. Elevar i selektivt område blir følgd opp samtidig som ein fokuserer på tiltak for elevar i indikert område. Dette kan vere intensivt opplegg for å fremje forståing for sosiale relasjonar og situasjonar i tillegg til å lære adekvat framferd. Rettleiinga til lærarane vil òg gå på korleis ein kan takle situasjonar med provoserande åtferd i skulekvardagen. Samarbeidet mellom heim og skule vil vere gjenstand for rettleiing. Dessutan vil foreldre kunne få rettleiing via PMTO, slik at ein arbeider etter same prinsipp. Dette vil vere særleg viktig for å bryte tvingande samspeismønster og redusere konfliktnivået (Arnesen mfl., 2006) (jfr. kap. 2.5).

Etter dei tre åra i implementeringsfase, er det viktig med vedlikehald og vidareutvikling. PALS-teama blir samla i nettverksgrupper der ein utvekslar erfaringar frå dei ulike skulane. Nettverksgruppene vil kunne sikre kvalitet og metodeintegritet over tid (Arnesen mfl., 2006).

Gjennom rettleiinga frå ekstern rettleiar og PALS-team vil personalet ved skulane lære prinsippa i PALS. Måten rettleiinga blir praktisert, skal vere modell for det praktiske arbeidet i.f.t. elevane. I rettleiinga praktiserer ein reglar for god kommunikasjon, slik at ein sikrar at alle blir høyrd og kjenner seg godtekne. Rettleiaren anerkjenner og gjev ros. Humor blir brukt bevisst for å fremje engasjement, skape god stemning og konstruktivt samarbeid. Personalet

sine egne definisjonar av opplevd problem og framlegg til tiltak blir lagt vekt på. Slik blir sjølvstendig arbeid og tru på at tiltaka nyttar stimulert. Refleksjon over eigen praksis, problemløysingsstrategiar, idédugnad og rollespel er ein del av den metodiske tilnærminga (Arnesen mfl., 2006). I tillegg arrangerer Atferdssenteret årlege PALS-konferansar med tema relatert til åtferdsvanskar for å inspirere til vidare arbeid.

Eit døme på rettleiing er «workshops» der personalet arbeider med konkrete problemstillingar presentert t.d. i videosnuttar. Desse kan t.d. vere henta ut frå ein klasseromssituasjon.

Lærarane får på denne måten trening i å analysere utfordrande situasjonar, tolke kva funksjon åtferda har for eleven og øve på å finne hensiktsmessig reaksjon. I denne treninga er det fokus på analyse av eleven si handling og ikkje eleven som menneske. Slik motverkar ein dømmende haldningar overfor eleven og lærarane får konkrete «verktøy» til arbeidet med elevane i skulekvardagen. Konkrete tiltak er viktig for å meistre situasjonar og fremje den kollektive meistringskompetansen (Sørli og Torsheim, 2010) (kap. 2.4).

Vi har under denne overskrifta sett på implementeringsstrategiar i PALS. Dette er ei kort skildring. Drøfting av implementeringsstrategiane vil vere naturleg å kome tilbake til saman med drøfting av programmet som heilskap.

3. Metode

3.1 Vurderingar i val av metode og instrument

Målet med undersøkinga er å få innsikt i spørsmåla problemstillinga og delproblemstillingane stiller: Er det forskjell på PALS-skular og andre skular i forhold til å identifisere og støtte elevgrupper med risiko for å utvikle åtferdsvanskar med omsyn til: a) organiserte tiltak, b) korleis skuleorganisasjonen engasjerer seg og c) kva grad lærarane opplever at tiltaka fører fram?

I samband med metodeval, er det relevant å vurdere om tilnærminga til problemstillinga er av *induktiv* eller *deduktiv* karakter. Først eit innblikk i desse omgrepa via faglitteratur: Jacobsen gjev ei innføring i omgrepa induktiv og deduktiv metode (Jacobsen, D.I., 2005). Induktiv metode er karakterisert som open i tilnærming og gjennomføring. Kvalitative undersøkingar har ofte induktiv tilnærming, medan ein i kvantitativ forskning ofte brukar ein deduktiv tilnærming. Likevel gjev ikkje denne framstillinga eit fullstendig bilete, då både kvalitativ og kvantitativ forskning kan ha innslag av begge tilnæringsmåtene: «Isteden for å snakke om rene induktive eller deduktive tilnærmingar er det i dag blitt vanligere å snakke om mer eller mindre åpne tilnærmingar til datainnsamling, dvs. hvor store begrensninger forskeren bevisst legger på de data som skal samles inn, før han eller hun starter undersøkelsen.» (Jacobsen, 2005, s. 35).

Hoyle, Harris og Judd (2002) peikar òg på at forskning sjeldan berre er induktiv, men har element av førehandsoppfatning i seg. Spørsmåla blir laga ut frå ei teoretisk ramme. Etter Hoyle si meining er dette ein nødvendig prosess sjølv om ein stiller seg open for utfallet av undersøkinga. «In other words, without some kind of underlying or implicit theory, a researcher would not know where to begin looking for the causes of a given phenomenon or behavior. It is simply not possible to conduct research as pure discovery or to proceed purely inductively.» (Hoyle mfl., 2002, s. 29).

Kva med tilnærminga i undersøkinga «PALS – førebyggjande for risikoutsette barn?» i lys av kunnskap om induktiv og deduktiv metode? Problemstilling og delproblemstillingar for undersøkinga er formulert som opne spørsmål og ikkje påstandar. Likevel er det tatt nokre val og føringar både i problemstilling, spørsmål og svaralternativ ut frå interesseområde,

kjennskap til programmet og kunnskap om problemfeltet. Disse vala «stenger» for andre alternativ og avgrensar innsamla informasjon. Med spørsmål utan svaralternativ der respondenten får høve til å svare fritt ut frå egne erfaringar og refleksjonar, opnar ein opp for induktiv tilnærming. Når ein i neste runde skal trekkje ut essensen av svara på dei opne spørsmåla og samle «trådane», vil ein måtte tolke og kategorisere. Slik vil heile prosessen ha innslag av både open og lukka tilnærming. Målet med undersøkinga er å få eit inntrykk av situasjonen på den enkelte skule som er med i undersøkinga og dermed kunne reflektere over eventuelle skilnader mellom PALS-skular og skular som ikkje har dette programmet. Både induktiv og deduktiv metode har innslag av fortolking av spørsmål og svar (Jacobsen, 2005). Dette fenomenet gjev avgrensingar i forhold til korrekt skildring av situasjonen på den enkelte skule. Det er derfor viktig å vere varsam når ein vurderer svara.

For å få innsikt, ble det i utgangspunktet vurdert ulike innfallsvinklar. Først ble kvalitativ metode med semi-strukturert intervju vurdert som formålstenleg i forhold til problemstillinga. Fordelen med denne metoden er at ein ville få klart fram lærarane si oppleving av tiltak eller mangel på tiltak og kunne gå djupare i saka i samtale og spørsmålsstilling. Ei ulempe ville vere eit forholdsvis lite utval informantar for samanlikning mellom dei to skulekategoriane. Kvantitativ metode med spørjeskjema som instrument ble derfor valt. Fordelen med denne tilnærminga er eit breiare utval informantar og betre inntrykk av korleis fleire lærarar opplever situasjonen ved skulen sin. Dette vil gje eit betre oversiktsbilete og betre samanlikningsgrunnlag. Likevel vil det vere interessant å få fram lærarane sine egne refleksjonar. Derfor er det valt nokre opne spørsmål. Med tanke på at spørjeskjemaet ikkje må bli for omfattande og tidkrevjande å svare på, er det viktig å avgrense mengda av opne spørsmål. Opne spørsmål er òg vanskelege å kategorisere med tanke på oversikt.

Bakgrunnskunnskap om åtferdsvanskar, vilkår rundt barnet og PALS-programmet er viktig for å kunne stille spørsmåla som er stilt i denne undersøkinga. Kulturkompetanse frå arbeid i skule og PPT er òg ein føresetnad. Innleiing og teoridel gjer greie for kunnskap som ligg til grunn for undersøkinga. Ein må vere medviten om at desse faktorane vil prege arbeidet med forskinga. Mest vil det vere ein styrke, men det kan òg representere ei “felle”. Det er eit mål at utfallet av undersøkinga skal representere informantane sine erfaringar og synspunkt.

3.2 Vurderingar i val av informantar

Undersøkinga baserer seg på eit planlagt utval informantar og er derfor ein «utvalsundersøking». (Johannessen, 2007).

Det var tidleg i prosessen ønskjeleg at undersøkinga skulle ha eit utval frå både store sentrumsskular og mindre skular i landkommunar. Slik kunne ein få inn vurderingar knytta til skulestorleik og oppvekstmiljø. Skulane burde likevel ha ein høveleg storleik når dei to gruppene skulle kunne samanliknast. Ei vurdering var at svært små skular i utgangspunktet vil ha betre oversikt over elevgruppene og meir involvering i elevsaker enn det ein større skule kan ha. Ein slik skule ville gjerne ikkje sjå meaning i problemstilling og spørsmål. På bakgrunn av desse vurderingane og for å få eit relevant samanlikningsgrunnlag, var det ønskjeleg å ha skular med eit elevtal på omkring 100 - 300.

Vidare måtte ein vurdere kor mange skular og kor mange informantar det vil vere formålstenleg å ha med i undersøkinga. Eit alternativ var å velje eit mindre tal lærarar ved mange skular. Med ein slik strategi ville ein ikkje få tak i breidda av meiningar på utvalde skular, og ein kunne lett miste kontroll på innhenting av informasjon. Det kunne vere tilfeldig kven som ble valt til informantar på skulane t.d. berre dei som hadde ei positiv innstilling til skulen sitt opplegg. Då ville ein ikkje få overblikk over korleis skulen sitt opplegg eller program fungerte. På bakgrunn av desse vurderingane, fann ein det ønskjeleg at alle lærarar på dei utvalde skulane skulle vere med i undersøkinga. Avgrensinga burde vere på kor mange skular det var aktuelt å ha med. Her måtte ein ta stilling til kva som ville vere eit høveleg utval for å kunne samanlikne PALS-skular med andre skular og avgrensing i forhold til omfang av oppgåva. Valet fall på 3 skular av kvart slag.

Utvalet er for lite til å hevde at det representerer alle PALS-skular og alle andre skular. Derfor blir det vanskeleg å generalisere resultata av undersøkinga, men ein kan gjere interessante funn som gjev grunnlag for refleksjonar og som kan kaste lys over problemstillingane i undersøkinga.

Ei vurdering gjort tidleg i prosessen var at PALS-skulane burde vere godt i gang med implementering av programmet, slik at informantane kunne uttale seg på kvalifisert grunnlag. Då implementeringsfasen varar i tre år (Arnesen, 2006), burde skulane ha brukt programmet i minimum desse åra for å ha ei meaning om spørsmåla i undersøkinga. Dei andre skulane var det vanskeleg å setje slike kriterium for, då det ville vere svært ulikt om dei hadde bestemte opplegg eller ikkje. Dessutan burde dei andre skulane i utgangspunktet ha ulike opplegg for å

finne interessante variablar i forhold til problemstillinga for undersøkinga. På bakgrunn av vurderingane som er gjort greie for her, fann ein eit utval, valt etter formål med undersøkinga (Johannessen, 2007).

Då undersøkinga er på «kollektivt nivå», ble det vurdert at det først og fremst ville vere lærarane som best kunne svare på spørsmåla innanfor skulesamfunnet (Jacobsen, 2005, s. 279). Leiinga ved skulane ville ha ei anna oppleving enn lærarane og ha ein annan posisjon i forhold til problemstillinga, spesielt delproblemstillingane. Lærarane ville stå nært problemstillinga i det daglege arbeidet blant elevane. Derfor ble lærarane valt som målgruppe og leiarane har ikkje tatt del i undersøkinga. For å få ei målgruppe med same utdanningsbakgrunn og rolle i skulesamfunnet, omfattar heller ikkje undersøkinga assistentar og SFO-personale (Jacobsen, 2005).

I arbeid med å finne aktuelle skular for undersøkinga ble det tatt kontakt med distriktskoordinator for PALS ved Statped.vest og fleire PALS-rettleiarar. Desse har gjeve kontaktpunkt til skular som sidan ble spurt om å ta del i undersøkinga. For å få med skular som ikkje har PALS, ble det først tatt kontakt med Fagavdeling i Bergen kommune som viste vidare til rektorane ved dei enkelte skulane. Med dette som utgangspunktet ble det tatt kontakt med mange skular i Bergen og omland. I sentrale strøk var det vanskeleg å få innpass. Skular i byen får mange spørsmål om å ta del i undersøkingar. Saka løyste seg då kontakten med skular i Midthordland og Sogn og Fjordane ble oppretta. Derfor inneheld undersøkinga 2 skular frå Bergen, 2 frå Midthordland og 2 frå Sogn og Fjordane. Utvalet av skular var planlagt til å vere parallelt omtrent like store PALS- og ikkje-PALS-skular. Trass i vanskar med å finne aktuelle skular, ble resultatet to store byskular, to store tettstadsskular og to landskular, fordelt på ein skule av kvart slag.

3.3 Vurderingar i utforming av spørsmål

Utfordringa med spørjeskjema var å finne spørsmålsformuleringar som ville «treffe» og bli forstått av personalet både i PALS-skular og andre skular. I denne prosessen ble det prøvd ulike variantar: Først eit spørjeskjema til PALS-skular og eit til «vanlege skular» der det første hadde omgrep som er forstått i PALS-skular og i det andre hadde meir allmenne omgrep. Her kunne det vere nyansar i språket på dei to versjonane. Spørsmåla kunne bli oppfatta ulikt og gje feilkjelder, noko Jacobsen åttvarer mot (Jacobsen, 1999). Derfor ble denne løysinga forkasta. Arbeidet med spørjeskjema gav mange andre språklege vurderingar.

Det var ei utfordring å formulere spørsmåla slik at informantane ville forstå dei og finne det meiningsfullt å svare på dei. Dette er òg moment Jacobsen framhevar som viktige å ta omsyn til (Jacobsen, 2005). Valet fall etter nøye vurdering på avkryssingsskjema med ulike alternativ, nokre graderte spørsmål og tre opne spørsmål. Spørjeskjemaet og eit informasjonsskriv måtte vere på begge målføre, då både nynorsk og bokmålskommunar var aktuelle for undersøkinga (sjå vedlegg 2 og 3).

For å skape struktur i spørjeskjemaet, er det delt inn i to delar:

- Skulen sitt opplegg for førebygging og handtering av åtferdsvanskar
- Fokus på barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar

Dei første spørsmåla gjev bakgrunnsinformasjon for resten av spørjeskjemaet. Her blir informantane spurt om skulen har ein plan for førebygging og handtering av åtferdsvanskar, om planen blir brukt i praksis og om skulen har hatt kurs eller rettleiing om temaet.

Svaralternativa er ja, nei og veit ikkje. Etter desse innleiande spørsmåla, er det spørsmål om fagkunnskap, praktiske løysingar og felles forståing i forhold til åtferdsvanskar.

Svaralternativa er graderte på *ein likert skala* (Befring, 2007) frå 1: «liten grad» til 5: «stor grad». Deretter nokre avklarande spørsmål om skulen gjennomfører førebyggjande tiltak inneverande år og i tilfelle kva tiltak. I neste bolk spør ein om korleis lærarane vurderer verknad av tiltaka og førekomst av åtferdsvanskar. Svaralternativa er graderte på same måte som tidlegare (sjå vedlegg 3, spm. 1-8). I forhold til målenivå, vekslar svaralternativa mellom nominal og intervallnivå (Jacobsen, 2005; Johannessen, 2007).

Under «Fokus på barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar» handlar spørsmåla om tidleg identifikasjon av risiko for å utvikle åtferdsvanskar, engasjement frå skuleleiing, tiltak og om tiltaka verkar. Kartlegging av samarbeid med andre kommunale instansar er òg interessant i forhold til problemstillinga. I konkretisering av kva instansar skulen samarbeider med i slike saker og om skulen har forum for «bekymringssaker», er det faste svaralternativ og plass til utfyllande informasjon. Til slutt er det valt tre spørsmål der informanten kan formulere egne svar: 1) Kva tiltak meiner informanten hjelper elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar? 2) Kva er årsaka til at tiltaka på eigen skule fungerer eller ikkje fungerer? 3) Andre refleksjonar rundt temaet undersøkinga tar opp (sjå vedlegg 3, spm. 9-16).

Ein fare ved mange spørsmål er at analysen kan bli omfattande og uoversiktleg. Denne undersøkinga har 16 spørsmål med underpunkt. Til saman blir det 28 spørsmål. Ifølge

Johannessen (2007) kan undersøkingar som nærmar seg 30 spørsmål bli uoversiktlege og vanskelege å handtere. Dette er ei vurdering ein må ha med i analyse og drøfting.

Omgrepet åtferdsvanskar kan, som vi har sett tidlegare, ha ulik tyding (jfr. kap.2.1.2). For at informantane skulle ha ei felles forståing av kva tyding undersøkinga legg til grunn, er denne definisjonen presentert i byrjinga av spørjeskjemaet. Det er her valt ein vid definisjon av åtferdsvanskar fordi denne inkluderer trekk ved risiko, frå bråk og uro til utagering.

Definisjonen tar òg med passivitet og skulevegning, sjølv om ein vanlegvis ikkje tenkjer på dette som åtferdsvanskar (kap. 2.1.2.). Ut frå synspunkt gjort greie for i teoridelen, ser vi at desse kjenneteikna òg indikerer risiko for utvikling av åtferdsvanskar: «Atferdsproblemene i skolen er mangfoldige og omfatter alt fra vanlige læreres problemer med vanlige elever til alvorlig utagerende atferd. Det kan handle om undervisnings- og læringshemmende atferd som uro og bråk, men også om skulevegning, passivitet og utagering.» (Arnesen, 2006, s. 17), (jfr. vedlegg 3 og kap. 2.1.2).

3.4 Forskingsetiske vurderingar

For å vere på den sikre sida i forhold til handtering av personopplysningar i samband med denne undersøkinga, ble det tatt kontakt med Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD). Då kontaktpersonen hos NSD var usikker på om prosjektet var meldepliktig, ble det sendt inn søknad om godkjenning for prosjektet. Om slik godkjenning seier dei forskningsetiske retningslinjene følgjande: «Med personopplysninger menes opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.» og «En person vil være indirekte identifiserbar, dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger, som for eksempel bostedskommune eller institusjonstilknytning kombinert med opplysninger om alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.» (NESH, 2006, s. 14).

Då denne undersøkinga er anonym m.o.t. personalia for informantar og ikkje hentar informasjon om elevar, vil ikkje personar vere identifiserbare, verken direkte eller indirekte. Skulane er heller ikkje identifiserbare i undersøkinga. Det ville det vere vanskeleg å forsvare om inntrykket av ein skule var negativt og identifiserbart. Derfor er det laga kodar på eige kodeskjema som blir makulert når undersøkinga er slutført. Skriftleg svar frå NSD stadfestar at undersøkinga ikkje er meldepliktig (sjå vedlegg 1). Når slike forskningsetiske omsyn er tatt, vil informantane kunne kjenne seg trygge på å svare slik dei opplever situasjonen ved sin

skule. Ein har òg omgått eit forskningsetisk dilemma innad i personalet ved kvar skule når alle lærarane på skulen svarar på spørjeskjemaet. Dersom berre nokre representantar på kvar skule hadde svart, hadde deira svar vore meir «synlege» i eige kollegium.

Informasjonsskrivet som ble delt ut til kvar informant, inneheld bakgrunnskunnskap om undersøkinga: presentasjon, formål, metode, konfidensialitet og at det er frivillig å delta (sjå vedlegg 2). Denne skriftlege invitasjonen ble sendt til skulane på førehand, men òg levert ut på møtet med lærarane. Dei forskningsetiske retningslinjene set krav til ein slik invitasjon: «Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.» (NESH, 2006, s.13).

«I kultur- og samfunnsfag preges forskning av forskerens samfunns- og menneskesyn, noe som vanligvis virker berikende. Men det stiller krav om redegjørelse for hvordan egne holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og avveining av tolkningsmuligheter.» (NESH, 2006, s. 8). I kapittel 1.1 har eg gjort greie for mitt engasjement i val av emne og problemstilling. Det vil vere avgjerande for kvaliteten av denne undersøkinga at eg er grundig og ærleg i forhold til arbeidet i alle ledd. Kritisk og konstruktiv rettleiing i prosessen er viktig for kvaliteten i arbeidet. Følgjande sitat understrekar kor viktig dette punktet er i ein forskingsprosess. «På et overordnet, vitenskapsteoretisk nivå, er alle fag underlagt de samme forskningsetiske forpliktelser, som krav til interessante og relevante forsknings spørsmål, etterrettelig dokumentasjon, upartisk drøfting av motstridende synspunkter og innsikt i egen feilbarlighet.» (NESH, 2006, s. 8).

3.5 Datainnsamling og svarprosent

På alle skulane med unnatak av ein, fekk eg høve til å presentere prosjektet på fellesmøte med lærarane. Deretter fekk lærarane utlevert spørjeskjema med informasjonsskriv. Lærarane svarte på dette i fellesmøtet og leverte inn direkte til meg. På denne måten hadde eg styring på at datainnsamlinga ble utført på same måte og unngjekk systematiske feil i innsamlinga av data, noko Jacobsen (2005) poengterer. Svarprosenten ble relativt høg på desse skulane. Ein skule valde å la lærarane svare i ubunden arbeidstid utan presentasjon. Her ble svarprosenten svært låg. I ettertid kan ein sjå at dette burde ha vore gjort annleis, både for svarprosenten sin del og med tanke på likt utgangspunkt som dei andre skulane i undersøkinga. I tolking av resultatata må ein ta omsyn til resultatata frå denne skulen spesielt.

Tabellen nedanfor viser oversikt over skulestorleik og gjev informasjon om svarprosent. PALS-skulane har kode PA, PB og PC. Dei andre skulane har kode IPA, IPB og IPC.

Kode	Elevtal	Lærarar	Svart på skjema	Svarprosent
PA	280	23	18	78 %
PB	91	8	8	100 %
PC	285	35	27	77 %
IPA	92	9	8	89 %
IPB	294	24	20	83 %
IPC	371	26	9	35 %
		125	90	72 %

PALS		66	53	80 %
Ikkje PALS		59	37	63 %
		125	90	72 %

Figur nr. 6: Skulestorleik og svarprosent

Svarprosenten varierer frå skule til skule med 77 – 100 % på 5 av dei seks skulane og 35 % på den siste. Samla svarprosent er 72. Svarprosent på PALS-skular er 80 og på skular utan PALS er svarprosenten 63.

Når ein ser på den «parvise» samanlikninga mellom storleik og by-landskular er svarprosenten fordelt slik: Tettstadskulane har 77 % på PALS-skulen (PC) og 83 % på den andre (IPB). Dei to landskulane har svarprosent 100 på PALS-skulen (PB) og 89 på den andre skulen (IPA). Byskulane har ujamn fordeling med 78 % svar på PALS-skulen (PA) og 35 % på den andre (IPC). Svarprosenten i forhold til denne siste skulen vil vere ein «gjengangar» i vurdering av reliabilitet og validitet i analysen av dei ulike svara.

Det har vore svært interessant å reise rundt på skular i by og land. Alle stader har leiinga og personalet vist interesse for undersøkinga. Lærarane har vore flinke til å formidle sine opplevingar av situasjonen på sin skule gjennom avkryssingar og spørsmål. Svært mange har svart på dei opne spørsmåla, noko som viser at målgruppa er engasjert i problemstillinga og ønskjer å utrykke seg med eigne ord. Skulane har gjeve uttrykk for ønske om tilbakemelding når undersøkinga er slutført.

3.6 Analyse av datamaterialet

Statistikk-programmet SPSS er valt til å arbeide med datamaterialet som er samla inn gjennom spørjeundersøkinga. Det er laga kodebok som viser svaralternativ til dei ulike spørsmåla. Denne er tatt over i SPSS der den dannar grunnlaget for registrering av datamaterialet. For å få overblikk over dei opne spørsmåla, er dei systematiserte og kategoriserte i eige skjema (vedlegg 9 og 10).

I SPSS registrerer ein kva målenivå svaralternativa skal ha. På *nominalt nivå* er verdiane «merkelappar» ein ikkje kan rangere logisk. *Ordinalt nivå* står for verdiar som kan ha ein logisk rekkefølge. *Intervall- eller forholdstalsnivå* («*scale*») viser ein rekkefølge der intervalla har lik avstand som på ei tallinje eller termometer (Jacobsen, 2005; Johannessen, 2007). Det er dette siste målenivået som er valt for dei graderte spørsmåla i undersøkinga, medan dei andre spørsmåla med svaralternativ er på nominalt nivå. På variablar målt på intervallnivå, er det brukt aritmetisk gjennomsnitt som sentralmål og standardavvik som mål på spreiding (Argyrous, 2005).

SPSS gjev høve til å analysere datamaterialet på ulike måtar. *Univariat analyse* viser korleis respondentane fordeler seg på ein variabel. Dette blir vist i frekvenstabellar og søylediagram. Her finn ein òg sentralmål og spreiding. I *bivariat analyse* ser ein på samvariasjon eller korrelasjon mellom to variablar (Johannessen, 2007). Slik kan ein sjå om forhold i to variablar førekjem samtidig. Dette tyder ikkje at endringar i den eine variabelen, endrar den andre slik at ein kan predikere samanheng. Likevel er samvariasjon ein føresetnad for at ein skal kunne identifisere ein samanheng (Jacobsen, 2005).

Når svara er på intervallnivå og ein dermed kan finne aritmetisk gjennomsnitt og standardavvik, kan ein finne samvariasjon mellom dei ulike svara. På intervall og forholdstalsnivå blir dette rekna ut på formel etter *Pearsons produktmoment-korrelasjon* (Pearsons r) (Lund, 2008; Argyrous, 2005). Statistikk-programmet SPSS reknar dette ut automatisk dersom vilkåra for formelen er til stades (Johannessen, 2007).

I denne undersøkinga er det først og fremst interessant å sjå om det er forskjell mellom dei to skulekategoriane. Ved nokre høve er det interessant å sjå om det er forskjell mellom dei ulike skulane innanfor ein kategori. Gjennom dei systematiserte analysane kan vi sjå på tendensar og prøve å trekkje lærdom av undersøkinga: Kva tiltak og kva føresetnader kan sjå ut til å virke ved skulane som er undersøkt? Kva utfordringar kan det sjå ut til at ein framleis har i arbeid med risikoutsette barn? Desse spørsmåla trekkjer vi så vidare til problemstilling og

delproblemstillingar for oppgåva. Analysar av datamaterialet vil vere deskriptiv i forhold til det utvalet som har vore med på undersøkinga. Det er ikkje grunnlag for å generalisere til ein større gruppe enn den som er undersøkt (Jacobsen, 2005).

3.7 Validitet og reliabilitet

Arbeidet med denne oppgåva har vore prega av avgjerder basert på nøye vurderingar. Døme på dette er formulering og omformulering av problemstillingar og ikkje minst arbeidet med spørjeskjemaet for å finne rette ordval. Her er det lagt stor vekt på begrepsvaliditet slik at omgrepa er kjent for dei som skal svare på undersøkinga (Hoyle mfl., 2002). Likevel kan svara bli påverka av informantane si tolking av spørsmåla. På same måte kan det førekomme feiltolking av svara på dei opne spørsmåla. I vurdering av svara må ein ta omsyn til dette.

Mogelege tilfeldige feilkjelder kan vere tidsaspekt, dagsform og situasjon for den enkelte læraren som svarar på undersøkinga. Dette er faktorar som vil påverke ei kvar undersøking og ikkje berre denne aktuelle undersøkinga (Jacobsen, 2005). Det blir vanskeleg å ta omsyn til slike faktorar i tolking av analysane, men dei fortel oss at ein må vere varsam med å trekke slutningar og generalisere resultat.

Utval av skular var nøye planlagt, men her kom ein tilfeldig feil inn på slutten av undersøkinga med låg svarprosent på den siste skulen. På denne skulen har ein heller ikkje oversikt over korleis utvalet av informantar ble gjort. I etterpåklokskap kan ein sjå at same prosedyre burde ha vore gjennomført her som på dei andre skulane. Dette er vanskeleg å ha full kontroll over når ein som student står «med lua i handa» og må be om velvilje for å få informantar. I analyser og tolking av resultat må ein sjå korleis dette momentet vil gjere seg gjeldande.

Som følgje av låg svarprosent på den eine skulen ble det skeiv fordeling mellom PALS-skular og andre skular. Dette vil ha verknad for samanlikning mellom skulekategoriane. Sjølv om utvalet av skular og informantar er for lite til å kunne generalisere resultat frå denne undersøkinga, vil ein truleg kunne sjå særtrekk og gjere vurderingar som kan vere relevante i den pedagogiske kvardagen.

I metoddelen har vi sett på prosessen som ligg til grunn for val av metode, informantar og utforming av spørjeskjema og informasjonsskriv. Dei forskingsetiske vurderingane i samband med datainnsamling og vidare arbeid med innsamla informasjon er omtalt under eige punkt.

Det er òg forhold knytt til validitet og reliabilitet. Vidare er det i metodedelen gjort greie for på kva måte datainnsamlinga har gått for seg, skulestorleik og svarprosent.

4. Presentasjon av datamaterialet

Her blir resultatene frå undersøkinga presentert. Først ser vi på kva type analyser som er gjort for å sjå om det er skilnad mellom PALS-skular og andre type skular. Deretter blir resultatene framstilt i tekst og tabellar. Der det er ønskeleg med visuell framstilling for å gje forenkla oversikt, er det tatt med søylediagram. I resultatpresentasjonen, som i spørjeskjemaet, dannar planarbeid og rettleiing grunnlag for dei organiserte tiltaka på skulenivå, både universelle tiltak i forhold til heile elevgruppa og selektive tiltak overfor barn i risikosona (jfr. kap. 2.1.1 og 2.6). Derfor er planarbeid og rettleiing tittel på dei første kapitla, før organiserte tiltak. Samarbeid med andre instansar har eit eige kapittel. Deretter ser vi på korleis lærarane opplever at tiltaka verkar. Lærarane si vurdering av førekomst av åtferdsproblem er framstilt under eigen overskrift. Presentasjon av dei opne spørsmåla om tiltak og effekt er samla til slutt.

4.1 Aktuelle analysar og presentasjon

Spørsmåla med svaralternativ på nominalt nivå blir framstilt i tabellar med frekvens og prosent. Resultata blir òg vist i søylediagram der det er aktuelt. Når svaralternativa er på intervallnivå er det rekna ut aritmetisk gjennomsnitt (M) og standardavvik (S) (Johannessen, 2007) (jfr. kap.3.6).

I denne undersøkinga var det ut frå problemstillinga, interessant å sjå skilnaden mellom PALS-skular og andre skular på dei ulike spørsmåla. For å få fram skilnaden mellom skulane er det brukt eit «filter» («split file») før ulike variablar er valt til analyse. Slik kan ein sjå korleis samanhengen mellom dei ulike spørsmåla fordelar seg på PALS-skular og andre skular. Det er kjørt mange korrelasjonsanalysar der ein kan studere samvariasjon mellom og innanfor dei ulike skulekategoriane (jfr. kap. 3.6). I samband med vurdering av høg/låg korrelasjon hevdar Johannessen (2007) følgjande: «Det finnes ikke noe fasitsvar på hva som er en høy korrelasjon. Det er blant annet avhengig av hva det er som undersøkes, og hvor sterk korrelasjon man forventer. I samfunnsvitenskaplige undersøkelser kan man som en tommelfingerregel si at Pearsons r opp til 0,20 er en svak samvariasjon, 0,30 – 0,40 relativt sterk og over 0,50 meget sterk.» (Johannessen, 2007, s. 115).

Av omsyn til framstillinga blir «Positiv atferd, støttende læringsmiljø i skolen» i resultatpresentasjonen omtalt med små trykkbokstavar i staden for store bokstavtypar som elles i avhandlinga. For å ha korte nemningar i tabellar og søylediagram er det brukt «Pals» (P) og «Ikkje-Pals» (IP) om dei ulike kategoriane av skular. I andre analyser kan ein sjå skilnaden mellom dei enkelte skulane. Namn på skulane i denne presentasjonen er «pals 1,2,3» og «andre 1,2,3» (fig. nr. 7) eller kodane PA, PB, PC, IPA, IPB, IPC (tabell nr. 7 og kap. 3.5, fig. nr. 6).

I spørjeskjemaet er ikkje spørsmål og påstandar delt inn i underpunkt med namn som t.d. 4a, 4b og 4c. I arbeid med datamaterialet var det nødvendig med slik inndeling. Denne inndelinga er ført vidare i resultatpresentasjonen. Spørsmåla er skrivne i kursiv, medan påstandane er skrivne i vanleg skrift.

Data til kvar av tabellane nedanfor er henta frå fleire SPSS-analysar. Resultata er framstilt slik for å gje ein meir samla og oversiktleg framstilling. Aritmetisk gjennomsnitt og standardavvik er avrunda til 1 desimal i tabellane i presentasjonen. Interessante korrelasjonar er framstilt i eigne tabellar eller skildra i tekst.

4.2 Resultatpresentasjon

4.2.1 Plan

Spørsmål 1: Har skulen din utarbeidd ein plan for førebygging og handtering av samhandlingsvanskar / åtferdsvanskar?

Tabell nr. 1:

	Frekvens				N	Prosent				Sum
	Ja	Nei	v.i.	i.s.		Ja	Nei	v.i.	i.s.	
Pals	52		1		53	98		2		100
Ikkje-Pals	28	9			37	76	24			100
Sum	80	9	1		90	89	10	1		100

(v.i. - veit ikkje / i.s. - ikkje svart)

Kommentar til spørsmål 1: Når vi ser på resultat frå Pals-skulane, ser vi at der er eitt «veit ikkje»-svar og ingen nei-svar. Dei andre svara fortel at Pals-skulane har utarbeidd plan. Ein stor prosentdel av lærarane på skular som ikkje har Pals, har òg svart at dei har ein plan for førebygging og handtering av åtferdsvanskar. I analyse av kvar enkelt skule går det fram at ein av skulane utan Pals ikkje har ein slik plan. Ein liten prosentdel av lærarane på ein annan skule svarar òg nei.

Spørsmål 2: Opplever du at planen blir brukt i praksis?

Tabell nr. 2:

	Frekvens				N	Prosent				Sum
	Ja	Nei	v.i.	i.s.		Ja	Nei	v.i.	i.s.	
Pals	48	1	4		53	91	2	8		100
Ikkje-Pals	27	1	2	7	37	73	3	5	19	100
Sum	75	2	6	7	90	83	2	7	8	100

(v.i. - veit ikkje / i.s. - ikkje svart)

Kommentar til spørsmål 2: Dette er eit spørsmål informantane skulle svare på dersom dei svarte ja på første spørsmål. I tabellen finn vi at 83 % har svart ja, 2 % har svart nei, 7 % har svart «veit ikkje» og 8 % har ikkje svart. I fordelinga mellom dei to kategoriane skular har 91 % av lærarane på Pals-skulane svart ja og 73 % av lærarane på dei andre skulane har svart ja.

4.2.2 Rettleiing

Spørsmål 3: *Har skulen din hatt rettleiing frå ekstern rettleiar eller felles kurs om samhandlingsvanskar / åtferdsvanskar?*

Tabell nr. 3:

	Frekvens					Prosent				Sum
	Ja	Nei	v.i.	i.s.	N	Ja	Nei	v.i.	i.s.	
Pals	48	2	3		53	91	4	6		100
Ikkje-Pals	24	7	6		37	65	19	16		100
Sum	72	9	9		90	80	10	10		100

(v.i. - veit ikkje / i.s. - ikkje svart)

Kommentar til spørsmål 3: Her svarar heile 80 % av informantane at dei har hatt rettleiing. Når ein samanliknar Pals-skular med dei andre, finn vi at 91 % av lærarane på Pals-skulane har hatt rettleiing, medan 65 % av lærarane på dei andre skulane har hatt rettleiing.

Spørsmål 4: *Kva verknad har denne rettleiinga eller felles kurset hatt for deg som lærar?*

4a. Rettleiinga/kurset har gitt fagkunnskap om åtferdsvanskar

Dette spørsmålet er for dei som har svart ja på spørsmål om rettleiing/kurs (spm.3).

Respondentane skal krysse av for påstandane i 4a - 4c. Svaralternativa er på intervallnivå med 5 alternativ for avkryssing, der 1 er liten grad og 5 er stor grad. Det er laga eigen kolonne for gjennomsnitt og standardavvik. Respondentar som ikkje har svart er heller ikkje med i utrekning av gjennomsnitt.

Tabell nr. 4a:

	Frekvens						Prosent					Snitt/SD		Ikkje svart		
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals	1	7	11	19	9	47	2	15	23	40	19	100	3,6	1,0	6	11
Ikkje-Pals	1	2	4	11	4	22	5	9	18	50	18	100	3,7	1,0	15	41
Sum	2	9	15	30	13	69	3	13	22	44	19	100	3,6	1,0	21	23

(1-liten grad/5-stor grad)

4b. Rettleiinga/kurset har gitt praktiske løysingar for handtering av åtferdsvanskar

Tabell nr. 4b:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals	1	2	14	20	11	48	2	4	29	42	23	100	3,8	0,9	5	9
Ikkje-Pals		1	5	10	6	22		5	23	46	27	100	4,0	0,8	15	41
Sum	1	3	19	30	17	70	1	4	27	43	24	100	3,8	0,9	20	22

(1-liten grad/5-stor grad)

4c. Rettleiinga/kurset har gitt personalet felles forståing av åtferdsvanskar

Tabell nr. 4c:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals	1	2	13	21	11	48	2	4	27	44	23	100	3,8	0,9	5	10
Ikkje-Pals		1	2	15	4	22		5	9	68	18	100	4,0	0,7	15	41
Sum	1	3	15	36	15	70	1	4	21	51	21	100	3,9	0,9	20	22

(1-liten grad/5-stor grad)

Kommentar til spørsmål 4: Respondentane frå skulane utan Pals som har svart på spørsmål 4, skårar høgare på skalaen for fagkunnskap, praktiske løysingar og felles forståing når vi ser på gjennomsnittet, men her har ein stor prosentandel ikkje svart (41 %).

Hovudinntrykket frå tabellane for spørsmål 4 om fagkunnskap, praktiske løysingar og felles forståing er at svaralternativ 4 og 5 har fått flest avkryssingar på både Pals-skulane og dei andre skulane. Det vil seie at dei fleste som har hatt rettleiing eller kurs opplever auka fagkunnskap og felles forståing av åtferdsvanskar. Spørsmålet om praktiske løysingar for handtering av denne typen vanskar viser same tendens.

Korrelasjonar mellom 4a, b og c: Nedanfor er korrelasjonar innanfor spørsmål 4 sett opp i to tabellar. Den øvste tabellen viser korrelasjonsverdiane i analysen mellom 4a og 4b/4c. Nedst ser ein verdiane mellom 4b og 4c. Grøn kolonne er resultat for lærarane ved Pals-skular og gul kolonne er resultat for lærarane ved skular utan Pals.

Tabell nr. 4d:

4a. Rettleiinga har gitt fagkunnskap om åtferdsvanskar

	4a	
	P	IP
4b. Rettleiinga har gitt praktiske løysingar for handtering av åtferdsvanskar	0,68	0,85
4c. Rettleiinga har gitt personalet felles forståing av åtferdsvanskar	0,49	0,60

Tabell nr. 4e:

4b. Rettleiinga har gitt praktiske løysingar for handtering av åtferdsvanskar

	4b	
	P	IP
4c. Rettleiinga har gitt personalet felles forståing av åtferdsvanskar	0,60	0,82

Korrelasjonsverdiane varierer frå 0,49 til 0,85. Eit døme på høg korrelasjon er «Rettleiinga har gitt fagkunnskap om åtferdsvanskar» (4a) og «Rettleiinga har gitt praktiske løysingar for handtering av åtferdsvanskar» (4b), med 0,68 for svar frå lærarane ved Pals-skular og 0,85 for svar frå lærarane ved skular utan Pals. Den lågaste korrelasjonen på 0,49 har svara frå Pals-skular mellom fagkunnskap (4a) og felles forståing (4c), medan svara frå skular utan Pals har eit samsvar her på 0,60. Ein må ta med i vurderinga at det er lågare svarprosent på dei sistnemnde skulane.

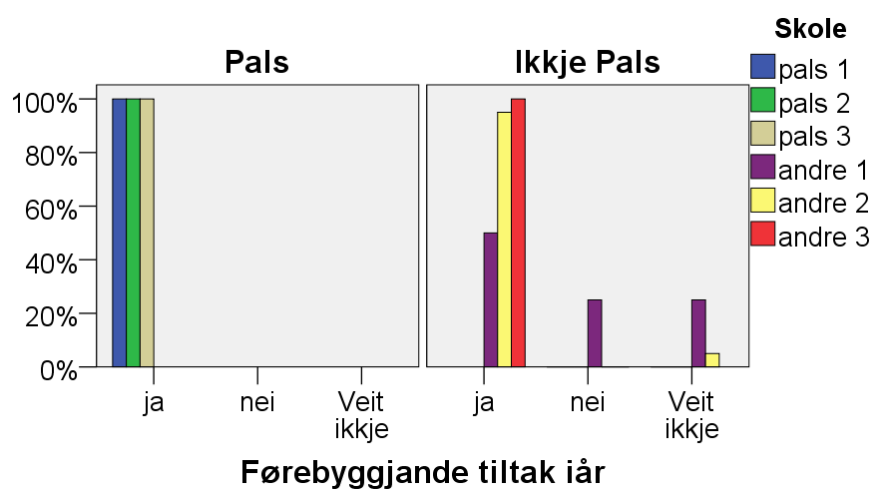
4.2.3 Organiserte tiltak

Spørsmål 5: Gjennomfører skulen førebyggjande tiltak i.f.t. åtferdsvanskar inneverande skuleår?

Tabell nr. 5:

	Frekvens			N	I prosent			Sum
	Ja	Nei	v.i.		Ja	Nei	v.i.	
Pals	53			53	100			100
Ikkje-Pals	32	2	3	37	87	5	8	100
Sum	85	2	3	90	94	2	3	100

(v.i. - veit ikkje)



Figur nr. 7

Kommentar til spørsmål 5: Svaralternativa til dette spørsmålet har tre alternativ. 94 % av informantane fortel at dei ved skulen sin gjennomfører førebyggjande tiltak inneverande år. Nokre få har kryssa av på nei og veit ikkje. Fordelinga pr. skule er illustrert i søylediagrammet.

Spørsmål 6: Dersom ja: Kva tiltak?

Spørjeskjemaet ber respondentane fortelje kva tiltak som brukt på deira skule. Svaralternativa er følgjande: Pals, LP-modellen, Connect, Art og Andre. Respondentane kan gje informasjon om andre tiltak på sin skule på linjer under svaralternativa (sjå spørjeskjema, vedlegg 3).

Ingen av skulane hadde LP-modellen eller Connect. Ein av dei store skulane hadde både Pals og Art. Derfor ble dette ein ny kategori.

65 % av skulane som ikkje har Pals, har kryssa av på «Andre». Under «eventuelle andre tiltak» var programmet TSK ført opp. Programmet som står for «Tydeleg, støttande klasseleing», var implementert ved ein av skulane. Den største gruppa av «Andre» er respondentane på TSK-skulen som utgjer 19 %. Tiltak som er nemnd elles på spørsmål 6 er «Trivselseiarar», «Mitt val», «Zippys venner» og tilpassa opplæring.

Spørsmål 9: Under overskrifta «Fokus på barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar» (sjå vedlegg 3) blir informantane presentert for ei rekke påstandar: *Kryss av for kva grad påstandane nedanfor stemmer med slik du opplever situasjonen*

9a. Skulen sin plan har konkrete tiltak når barn er i risiko

Tabell nr. 6a:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals		2	15	19	17	53		4	28	36	32	100	4,0	0,9		
Ikkje-Pals	5	7	8	13	3	36	14	19	22	36	8	100	3,1	1,2	1	3
Sum	5	9	23	32	20	89	6	10	26	36	23	100	3,6	1,1	1	1

(1-liten grad/5-stor grad)

9b. Skulen sin handlingsplan/prosedyre ved risiko er oversiktleg

Tabell nr. 6b:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals		3	18	20	12	53		6	34	38	23	100	3,8	0,9		
Ikkje-Pals	5	7	12	12	1	37	14	19	32	32	3	100	2,9	1,1		
Sum	5	10	30	32	13	90	6	11	33	36	14	100	3,4	1,0		

(1-liten grad/5-stor grad)

9c. Personalet er kjend med skulen sin handlingsplan/prosedyre ved risiko

Tabell nr. 6c:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals		3	12	23	15	53		6	23	43	28	100	3,9	0,9		
Ikkje-Pals	6	4	14	10	2	36	17	11	39	28	6	100	2,9	1,1	1	3
Sum	6	7	26	33	17	89	7	8	29	37	19	100	3,5	1,1	1	1

(1-liten grad/5-stor grad)

Kommentar til spørsmål 9 a,b og c: Svarprosenten på desse påstandane er høg. Berre ein har valt å ikkje svare på a og c. Alle har svart på b. Aritmetisk gjennomsnitt varierer frå 2,9 til 4,0. Standardavviket varierer frå 0,9 til 1,2. Når ein skal sjå på skilnad mellom dei to kategoriane skular, ser ein at Pals-skulane ligg høgare i gjennomsnitt på sine svar enn dei andre skulane. Standardavviket er litt lågare hos Pals-skulane (0,9). Det fortel at svara her er meir samla rundt gjennomsnittet. Søylediagram i vedlegg illustrerer variasjonen mellom dei ulike svara (vedlegg 4).

9d. Skulen klarer å fange opp elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar på eit tidleg tidspunkt

Tabell nr. 6d:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals		2	18	20	13	53		4	34	38	25	100	3,8	0,8		
Ikkje-Pals	2	3	17	13	2	37	5	8	46	35	5	100	3,3	0,9		
Sum	2	5	35	33	15	90	2	6	39	37	17	100	3,6	0,9		

(1-liten grad/5-stor grad)

9e. Skulen som organisasjon involverer seg tidleg i saker der elevar er i ferd med å utvikle åtferdsvanskar

Tabell nr. 6e:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals		2	18	23	10	53		4	34	43	19	100	3,8	0,8		
Ikkje-Pals	2	3	16	11	4	36	6	8	44	31	11	100	3,3	1,0	1	3
Sum	2	5	34	34	14	89	2	6	38	38	16	100	3,6	0,9	1	1

(1-liten grad/5-stor grad)

9f. Eg har erfaring for at skulen sine tiltak hjelper elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar

Tabell nr. 6f:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals		6	16	20	8	50		12	32	40	16	100	3,6	0,9	3	6
Ikkje-Pals	2	6	12	14	1	35	6	17	34	40	3	100	3,2	1,0	2	5
Sum	2	12	28	34	9	85	2	4	33	40	11	100	3,4	0,9	5	6

(1-liten grad/5-stor grad)

Kommentar til 9 d, e og f: Framleis er det høg svarprosent, men siste spørsmål merkar seg frå dei andre med 6 % av respondentane som ikkje har svart. Desse fordelar seg på 3 frå Pals-skular og 2 frå andre skular. Likevel er det 94 % svar og grunnlag for å rekne gjennomsnitt og standardavvik. Gjennomsnittet ligg høgare på Pals-skulane enn dei andre skulane.

Standardavviket varierer litt det òg, men ligg rundt 1 for begge skulekategoriane på alle tre påstandane. Variasjonen senterer derfor i stor grad rundt gjennomsnittet. Ein ser det typiske for kvar av skulekategoriane i søylediagrammet som er vedlagt (vedlegg 4).

Korrelasjonar mellom 9a - f: Svara på spørsmål 9a - f er sett opp i tabell med

korrelasjonsverdiar pr. skule. Grøn farge viser høge verdiar, raud farge viser låge verdiar. Gult viser korrelasjonsverdiar rundt 0,50. Fargestyrken varierer ift. verdiane.

Tabell nr. 7:

Skule	Korrelasjon mellom svar														
	9a-9b	9a-9c	9a-9d	9a-9e	9a-9f	9b-9c	9b-9d	9b-9e	9b-9f	9c-9d	9c-9e	9c-9f	9d-9e	9d-9f	9e-9f
PA	0,43	0,43	0,23	0,45	0,32	0,44	0,41	0,52	0,39	0,78	0,48	0,11	0,66	-0,08	0,43
PB	0,93	0,88	0,74	1,00	0,52	0,91	0,75	0,93	0,51	0,88	0,88	0,66	0,74	0,93	0,52
PC	0,81	0,43	0,68	0,48	0,53	0,47	0,72	0,57	0,43	0,60	0,74	0,67	0,73	0,44	0,58
IPA	0,82	0,84	0,72	0,60	0,92	0,89	0,55	0,32	0,78	0,56	0,57	0,89	0,74	0,82	0,73
IPB	0,79	0,72	0,51	0,60	0,41	0,91	0,46	0,55	0,28	0,38	0,45	0,33	0,70	0,13	0,54
IPC	0,65	0,65	0,00	0,37	0,61	1,00	0,56	0,53	0,35	0,56	0,53	0,35	0,56	0,20	0,75

Tabellen illustrerer stor variasjon mellom skulane og mellom spørsmåla det er kjørt korrelasjonsanalyse på. Når ein skal tolke resultatane her, må ein ta høgde for at det er stor variasjon mellom tal respondentar på kvar skule. Likevel er det interessant å sjå om lærarane si oppleving av forholda på skulen deira peikar i same retning eller om dei opplever situasjonen svært ulikt. Eit døme er skule PB, som i hovudsak har høge korrelasjonsverdiar. Ved nærmare analyse av tala frå denne skulen, viser det seg at dei fleste av lærarane gjev høge skårar for korleis dei opplever forholda ved skulen sin. Sjølv om dette er eit lite lærarkollegium, er det interessant å sjå at dei går «i same retning» på dei fleste korrelasjonsanalysane. Dei andre to Pals-skulane har gjennomgåande lågare korrelasjonsverdiar enn skule PB. På desse skulane finn vi fleire respondentar og større spreing på svaralternativa (jfr. kap. 3.6 og 4.1).

Noko av det same særtrekket finn vi blant skulane utan Pals. Den minste skulen her, IPA, har gjennomgåande høgare korrelasjonsverdiar enn dei andre større skulane i denne skulekategorien. Ved analyse av tala frå denne skulen, finn vi at svara fordelar seg på svaralternativa 1 - 5, men samsvaret mellom svara er høgt.

4.2.4 Samarbeid med andre instansar

Spørsmål 10: Skulen samarbeider med andre kommunale instansar dersom ein ser risiko for utvikling av åtferdsvanskar hos ein elev

Tabell nr. 8:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals	2	2	14	18	17	53	4	4	26	34	32	100	3,9	1,0		
Ikkje-Pals	1	4	11	15	6	37	3	11	30	41	16	100	3,6	1,0		
Sum	3	6	25	33	23	90	3	7	28	37	26	100	3,7	1,0		

(1-liten grad/5-stor grad)

Kommentar til spørsmål 10: Alle informantane har svart. Gjennomsnittet ligg høgt med 3,7 samla for dei to skulekategoriane og standardavvik på 1. Kva andre kommunale instansar skulane samarbeider med er konkretisert i spørsmål 11.

Spørsmål 11: Kva andre kommunale instansar samarbeider skulen med i slike saker?

På spørsmål 11 skal informantane krysse av for skulehelsetenesta, PPT eller barnevern. Dei kan krysse av på fleire av desse alternativa. Avkryssingane må ein sjå i lys av spørsmål 10 der gjennomsnittskåren var høg for dei to skulekategoriane.

Svara i spørsmål 11 viser at 87 % av informantane på Pals-skulane har kryssa av for alle tre alternativ. Tilsvarende for skular utan Pals er 68 %. Elles er avkryssingane fordelt ulikt mellom dei tre instansane. Skulane utan Pals har høg prosentvis avkryssing på kombinasjonen skulehelsetenesta/PPT med 27 % og resten fordelt mellom PPT åleine og PPT/barnevern. Pals-skulane har PPT på 7,5 % og resten fordelt på kombinasjonane PPT/barnevern, PPT/skulehelsetenesta og skulehelsetenesta/barnevern (vedlegg 5).

Spørsmål 12: *Samarbeider skulen med instansar utanom dei kommunale i slike saker, t.d. BUP eller Statped.? I tilfelle, kva andre instansar?*

Spørsmål 12 har ikkje svaralternativ. Svara er skrivne på linjer avsett til føremålet. 21 % av informantane frå Pals-skulane og 16 % frå skulane utan Pals har ikkje svart på spørsmål 12 (vedlegg 6).

Av dei som har svart fordeler svara seg slik:

- 49 % av informantane frå Pals-skular skriv at skulen deira samarbeider med BUP. Tilsvarende for skular utan Pals er 62 %.
- 26 % av informantane frå Pals-skular skriv at skulen deira samarbeider med BUP og Statped. Tilsvarende for skular utan Pals er 14 %.
- Andre helsetenester utanom dei kommunale er representert med 4 % for Pals-skulane og 5 % for skular utan Pals i kombinasjon med BUP og Statped.
- Dessutan er Statped. nemnd åleine med 3 % for skulane utan Pals.

Spørsmål 13: *Har skulen forum for bekymringsaker?*

Spørsmål 13 har tre alternativ: helseteam, Pals-team og andre samarbeidande team. Dersom informantane kryssar av på siste alternativ, blir dei spurt kva team som er aktuelle.

På Pals-skulane er det 1 informant som ikkje har svart og på skulane utan Pals er det 6 informantar som ikkje har svart (vedlegg 7).

Av dei som har svart fordeler svara seg slik:

- Informantane frå Pals-skulane har kryssa av for Pals-team, Pals-team kombinert med helseteam og andre samarbeidande team og alle tre alternativ samla, til saman 81 %. Mindre prosentandelar har kryssa av berre for helseteam og andre samarbeidande team, til saman 17 %. Den eine som ikkje har svart utgjer dei resterande 2 prosentane.
- Informantar i skulane utan Pals har kryssa av på helseteam, andre samarbeidande team og kombinasjon av desse to alternativa, til saman 84 %. Dei 6 som ikkje har svart utgjer dei resterande 16 %.

4.2.5 Verknad av tiltaka

Spørsmål 7: Kva verknad meiner du at tiltaka ovanfor har for skulemiljøet?

7a. Læringsmiljøet har blitt betre

Tabell nr. 9a:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals		6	14	27	4	51		12	28	53	8	100	3,6	0,8	2	4
Ikkje-Pals		1	7	22	2	32		3	22	69	6	100	3,8	0,6	5	14
Sum		7	21	49	6	83		8	25	59	7	100	3,7	0,7	7	8

(1-liten grad/5-stor grad)

7b. Tiltaka har betra samhandlinga mellom elevane

Tabell nr. 9b:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart		
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%	
Pals		7	12	27	5	51		14	24	53	10	100	3,6	0,9	2	4	
Ikkje-Pals		1		6	24	1	32		3	19	75	3	100	3,8	0,7	5	14
Sum		1	7	18	51	6	83		1	8	22	61	7	100	3,7	0,8	

(1-liten grad/5-stor grad)

7c. Tiltaka gjer at personalet ved skulen har betre oversikt over kva som skjer i elevmiljøet

Tabell nr. 9c:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals		5	12	24	10	51		10	24	47	20	100	3,8	0,9	2	4
Ikkje-Pals		1	1	13	16	1	32		3	3	41	50	3	100	3,5	0,8
Sum		1	6	25	40	11	83		1	7	30	48	13	100	3,7	0,8

(1-liten grad/5-stor grad)

Kommentar til spørsmål 7: Spørsmålet er for dei som har svart ja på spørsmål 5 og 6. Sjølv om dette er eit «Dersom ja»-spørsmål, er svarprosenten høg, over 90 %. Dette gjev eit godt grunnlag for å rekne ut gjennomsnitt og standardavvik. Dei same respondentane som ikkje har

svart, 2 frå Pals skulane og 5 frå skulane utan Pals, ser vi att i kolonnen heilt til høgre på alle påstandane i spørsmål 7.

Kommentar til 7a, b og c: Tabellar frå dei tre første spørsmåla er vist samla ovanfor. Her ser vi av tabellane at aritmetisk gjennomsnitt varierer frå 3,5 - 3,8 på dei tre spørsmåla. Vi ser av frekvens- og prosenttabellane at heile skalaen 1 - 5 er i bruk. Dei fleste svara samlar seg likevel rundt svaralternativ 3 og 4. Forskjellane mellom skulekategoriane på spørsmål 7a - c er marginale.

7d. Personalet har fått betre strategiar for å førebygge uro og konfliktsituasjonar mellom elevar

Tabell nr. 9d:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals		3	12	23	13	51		6	24	45	26	100	3,9	0,9	2	4
Ikkje-Pals	1	1	3	19	8	32	3	3	9	60	25	100	4,0	0,9	5	14
Sum	1	4	15	42	21	83	1	5	18	51	25	100	3,9	0,9	7	8

(1-liten grad/5-stor grad)

7e. Personalet har fått betre strategiar for å handtere konfliktsituasjonar mellom elevar

Tabell nr. 9e:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals		5	9	24	13	51		10	18	47	26	100	3,9	0,9	2	4
Ikkje-Pals	1	1	4	21	5	32	3	3	13	66	16	100	3,9	0,8	5	14
Sum	1	6	13	45	18	83	1	7	16	54	22	100	3,9	0,9	7	8

(1-liten grad/5-stor grad)

Kommentar til 7d og e: Vi ser av tabellane at gjennomsnittet varierer svært lite mellom dei to kategoriane skular. Det same kan vi seie om standardavviket som fortel at svara samlar seg rundt gjennomsnittet.

Korrelasjon mellom spørsmåla 7a - e og 9a - f:

Samla sett er det relativt godt samsvar mellom svara på dei ulike spørsmåla i spørsmål 7.

Under overskrifta «Verknad av tiltaka» er det interessant å sjå på samvariasjon mellom spørsmål 7 og 9. Nedanfor er korrelasjonsverdiane for 7a og 9 sett opp i tabell.

Tabell nr. 10:

Korrelasjon mellom spørsmål 7a: Læringsmiljøet har blitt betre og 9a - f (Fokus på barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar):

	7a	
	P	IP
9a. Skulen sin plan har konkrete tiltak når barn er i risiko	0,52	0,30
9b. Skulen sin handlingsplan/prosedyre ved risiko er oversiktleg	0,49	0,27
9c. Personalet er kjend med skulen sin handlingsplan/prosedyre ved risiko	0,40	0,19
9d. Skulen klarer å fange opp elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar på eit tidleg tidspunkt	0,47	0,27
9e. Skulen som org. involverer seg tidleg i saker der elevar er i ferd med å utvikle åtferdsvanskar	0,58	0,21
9f. Eg har erfaring for at skulen sine tiltak hjelper elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar	0,49	0,10

Når vi ser på korrelasjonar mellom spørsmåla 7a og 9a - f, finn vi at korrelasjonsverdiane for Pals-skulane varierer frå 0,40 til 0,58. Tilsvarende for skulane utan Pals er 0,10 til 0,30. Det fortel om eit større samsvar samla sett for Pals-skulane med omsyn til «Læringsmiljø har blitt betre» (7a) korrelert med tiltak, plan, tidleg identifikasjon, involvering og tiltak hjelper (9a - f).

Verdiane mellom 7b - e og 9a - f er ikkje sett opp i tabell her, men viser same tendens som i tabell nr.10. Eit gjennomgåande trekk for alle korrelasjonsanalysane mellom spørsmål 7 og 9 er større samsvar mellom spørsmål for Pals-skulane enn dei andre skulane.

4.2.6 Førekomst av åtferdsvanskar

Spørsmål 8: *I kva grad vurderer du at samhandlingsvanskar/åtferdsvanskar førekjem på din skule?*

Tabell nr. 11:

	Frekvens						Prosent						Snitt/SD		Ikkje svart	
	1	2	3	4	5	N	1	2	3	4	5	Sum	M	S	Tal	%
Pals	3	10	28	7	5	53	6	19	53	13	9	100	3,0	1,0		
Ikkje-Pals	2	6	18	8	2	36	6	17	50	22	6	100	3,1	0,9	1	3
Sum	5	16	46	15	7	89	6	18	52	17	8	100	3,0	0,9	1	1

Kommentar til spørsmål 8: Når vi ser på tabellen, ser vi at svarprosenten er svært høg på dette spørsmålet. Berre ein respondent har valt å ikkje svare. Gjennomsnittet ligg på 3,0 - 3,1 og gir ingen forskjell mellom Pals-skular og andre skular når det gjeld førekomst. Standardavviket gjev ei spreiding på 0,9 - 1,0. Eit søylediagram får nærmast ein symmetrisk, unimodal «klokkeform» for begge skulekategoriane (vedlegg 8).

4.2.7 Opne spørsmål om tiltak og effekt

I spørsmål 14, 15 og 16 blir informantane spurt om deira eigne tankar og meiningar. Dei kan gje uttrykk for meiningane sine på linjer under kvart spørsmål.

Spørsmål 14: *På bakgrunn av din erfaring: Kva tiltak meiner du hjelper for elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar?*

Spørsmål 15: *Kva tenkjer du er årsaken til at skulen din sine tiltak i.f.t. barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar fungerer eller ikkje fungerer?*

Spørsmål 16: *Har du andre refleksjonar rundt dette temaet?*

Mange har respondert på desse spørsmåla. Svarprosenten er høg, heile 94 %. Då det viste seg at mange av dei same erfaringane og meiningane gjekk att på dei tre spørsmåla, gav det betre oversikt å klassifisere svara i ein tabell. Forskjellar mellom skulekategoriane kan eventuelt komme tydelegare fram. Nokre av svara kan ein knytte til elevane, andre til lærarane og ein del svar er relatert til systemet på skulane og samarbeidet med heimen. Ved å klassifisere svara på denne måten, vil det vere vanskeleg å knytte eit svar til eit bestemt spørsmål. Likevel

gjev svara samla sett eit innblikk i lærarane sine tankar rundt temaet: kva tiltak hjelper og kva tiltak på den enkelte skule fungerer eller fungerer ikkje. Refleksjonar rundt temaet er eit «ordet fritt» som kan gje interessant informasjon. Slik sett har spørsmåla ein indre samanheng og treng derfor ikkje skiljast. Datamaterialet frå dei tre spørsmåla er derfor presentert samla nedanfor. I tabellar i vedlegg kan ein sjå kva dei ulike skulane har svart på kvart enkelt spørsmål (vedlegg 9). Kategorisering av alle kommentarane i spørsmål 14 - 16 finn ein i eige vedlegg (vedlegg 10).

Tankar og meiningar som ofte går att om strukturelle forhold, er samarbeid skule-heim, tydeleg klasseleiing, felles plan for tiltak og oppfølging, samarbeid med andre faglege instansar, ressurstilgang og prioriteringar. Bygge relasjonar til barna, respons og belønning, tilpassa undervisning, tett oppfølging, fagleg og sosial meistring er trekt fram som faktorar i direkte arbeid med elevane. Elles blir proaktive, førebyggjande tiltak framheva av ein del lærarar ved begge skulekategoriane. Konsekvensar ved regelbrot og registrering av problemåtferd er òg tiltak som er nemnd.

Døme på andre svar på spørsmål 14 - 16 er sett opp punktvis nedanfor:

- Elev er motivert og tar ansvar
- Godt klasse- og skulemiljø
- Rettferd
- Erfarne og dyktige lærarar
- Kunnskap og kompetanse
- Lærarane vurderer eigen handlemåte
- Leiinga involverer seg
- Samarbeid mellom lærarar
- Medisinering

Som årsak til at tiltak ikkje fungerer (spørsmål 15) er nemnd at skulen ikkje har felles plan, personalet ikkje er samkjørte og at samfunnsutviklinga er negativ.

I svara til spørsmål 14 - 16 blir ulike skuleprogram nemnd:

- 21 respondentar frå Pals-skular har nemnd Pals som tiltak
- 14 respondentar frå skular utan Pals og 2 frå Pals-skular har nemnd ulike andre program som tiltak, t.d. Zippys venner.
- 5 respondentar frå skular utan Pals nemner at dei er skeptiske til Pals.

5. Drøfting

Som bakgrunn for drøfting av resultat frå undersøkinga, er det føremålstenleg å først drøfte PALS som programpakke. Vi ser på sider ved PALS, mellom anna ut frå krav til evidensbasert praksis, men òg i forhold til teoriar presentert tidlegare. Nokre kritiske innvendingar mot programmet blir løfta fram, før vi går over på drøfting av resultat frå undersøkinga.

5.1 Drøfting av programmet

Ei brei drøfting av omgrepet evidensbasert praksis vil gå ut over rammene for denne avhandlinga. Derfor blir det her ein kort presentasjon som bakgrunn for drøfting av PALS.

Terje Ogden presenterer i boka «Sårbare unge» omgrepet *evidensbasert praksis* slik at spenningsfeltet mellom teori og praksis blir synleggjort (Ogden, 2010). Han tar for seg diskusjonen om praksiserfaring og forskning og kallar denne for «et konstruert motsetningsforhold» (Ogden, 2010, s. 246). Ogden framhevar at utvikling av praksis bør byggje på tilgjengeleg kunnskap og at denne kunnskapen iblant er frå teoretisk forankra forskning, andre ganger frå systematiserte praksiserfaringar. Dessutan ligg praksiserfaringar i botnen når ein skal vidareutvikle kompetanse: «I god praksis kombineres programmets handlingskomponenter med praktikernes kompetanse og erfaring.» (Ogden, 2010, s. 253). Omgrepet *kunnskapsbasert praksis* er brukt om praksiserfaringar og teoretiske vurderingar omsett til praktisk arbeid utan at ein følgjer bestemte program. Dette er nok den mest vanlege forma for bruk av tilgjengeleg kunnskap, då krava til opplæring, gjennomføring og evaluering er mindre ressurskrevjande. Ulempa kan vere at målsetting og tiltak kan bli noko meir uklare og vanskeleg å evaluere.

Grensene mellom omgrepa evidensbasert praksis og kunnskapsbasert praksis er noko diffus, men er meir tydeleg om ein ser på krava til evidensbasert praksis. Målet med evidensbasert praksis er å finne praksis som fungerer. Praksis skal vere målretta i forhold til kva gruppe og kva problem tiltaka er retta mot. Det teoretiske grunnlaget skal forklare årsakssamanhengar og handlingsmåtar. Eit evidensbasert program skal klargjere retningslinjer, prinsipp og innhaldet

i programmet. Like viktig er det å ha krav til implementering, opplæring, rettleiing og kontinuerleg evaluering (Ogden, 2010).

Når vi skal vurdere PALS i forhold til krava til eit evidensbasert program, kan vi sjå på omtalen i rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Rapporten som m.a. er omtalt i innleiinga (kap. 1.1), er laga av representantar frå fleire kompetansemiljø knytt til høgskular og universitet i Norge. Forskargruppene har vurdert program som skal fremje sosial kompetanse, redusere problemåtfærd, førebyggje mobbing og rus. Programma blir vurdert i ein karakterskala frå 1 til 3, der karakteren 1 står for program der resultat er lite truleg, karakteren 2 vert gjeve til program der ein truleg får resultat.

Karakteren 3 vert gjeve til program med dokumenterte resultat. Forskargruppa har gjort eit utval på 13 program ut frå kriteria nemnd ovanfor. Desse programma får karakteren 2 eller 3. Dei er omtalt i rapporten med hovudfokus, mål, målgruppe, arbeidsmåtar, teoretisk grunnlag og implementeringsstrategiar (Utdanningsdirektoratet, 2006). Rapporten gjev eit haldepunkt for val av gode, kunnskapsbaserte program for arbeid på skulenivå. I denne rapporten får PALS karakteren 3: Program med dokumenterte resultat (Utdanningsdirektoratet, 2006). I vurderinga står følgjande: “Programmet bygger på et solid teoretisk og empirisk grunnlag. Programmet stiller høye og tydelige krav til deltakelse og oppfølging”

(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 41). Programmet er evaluert gjennom ein effektstudie i Norge (2002 - 2005). Rapporten etterlyser likevel ein oppfølgingsstudie. Atferdssenteret starta i 2007 studien “Positiv adferdsstøtte i skolen”. Denne er ikkje slutført (Atferdssenteret.no) (jfr. kap. 2.4).

Det er mange tilbod om skuleprogram. Ved sida av PALS finn vi t.d. De utrolige årene, LP-modellen, Art, Zero og Olweus-programmet. Alle desse programma er i rapporten “Forebyggende innsatser i skolen” klassifisert til karakteren 3 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Nokre er skuleomfattande og nokre er spissa inn mot elevar med åtferdsvanskar. Zero og Olweus-programmet har som målsetting å førebygge mobbing. På bakgrunn av krava til evidensbaserte tiltak, er det viktig at programma definerer målgruppe og kva problem metoden har tiltak mot. I denne oppgåva er det PALS som står i fokus og derfor er gjenstand for drøfting.

Eit skuleomfattande program, slik som PALS, stiller høge krav til kompleksitet, både i teoretisk grunnlag, framstilling og gjennomføring. Grunnlaget i PALS er, som vi har sett tidlegare, multiteoretisk, i det at programmet tar for seg strukturar i samspelet mellom ulike oppvekstarenaer, samspelet mellom aktørane og faktorar i barnet (kap. 2.5). Inndelinga i

«Tiltakstrekanten» gjer at målretting av tiltak blir klar og tydeleg (kap. 2.6, fig. nr. 5). Vi har òg sett at opplæring og rettleiing er vektlagt over eit langt tidsrom, slik at gjennomføringa er i tråd med innhald og prinsipp: «Undersøkelsene viser at modeller som består av flere komponenter og som varer flere år, er mer effektive enn intervensjoner med mer avgrenset fokus og varighet.» (Arnesen mfl., 2006, s. 44).

Kriterier for deltaking i PALS er oppslutning frå tilsette og skuleleiing på den aktuelle skulen, deltaking over tid og forankring hos skuleeigar: «Konteksten påvirker hvor godt eller dårlig en skole lykkes med sin innsats i forhold til atferdsproblemer blant elevene. Systemstøtte frå administrasjon, politisk ledelse og omgivelsene er svært viktig.» (Arnesen mfl., 2006, s. 61). Foreldregruppa og SFO si deltaking i PALS-teamet konkretiserer Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell i involvering av dei ulike systema rundt barnet (kap. 2.3, fig. nr. 3).

Implementeringsfasen i PALS, omtalt i kapittel 2.7, kan sjå ut til å vere lang og omstendelig. «Forebyggende innsatser i skolen» rår til «systematisk oppfølging eller veiledning over tid» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 146). I rapporten er dette framheva i følgjande sitat: «Som nevnt tidligere er det ofte satt for lite fokus på opplæring og kompetansehevende tiltak knyttet til iverksetting av nye programmer eller tiltak. Dette gjelder også for oppfølgingen og vedlikeholdsfasen av programmer/tiltak. Det vil derfor være av vital betydning at skoleeieren legger til rette for og avsetter ressurser til videreutvikling og vedlikehold av kompetanse.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.148). Implementeringsfasen på 3 - 5 år i PALS «tek høgde» for opplæring, iverksetting og vedlikehald. Med ei slik grundig implementering har ein større sjanse for varig endring. Vi har tidlegare sett på forskning rundt implementering av PALS der nettopp vedlikehald og motivasjon blir sett på som ei utfordring (Hagen, 2008) (kap. 2.4).

Av innvendingar mot PALS finn vi skepsis mot åtferdsanalytiske prinsipp. Bandura sin sosial-kognitive læringsteori har rot i Skinners åtferdsanalyse med stimulus – respons, positiv og negativ forsterking (Manger, 2009). Likevel er det ein vesentleg forskjell. Sjølv om Bandura sin læringsteori forklarar korleis barn lærer åtferd gjennom erfaringar og tilbakemeldingar på åtferd, legg Bandura stor vekt på korleis barnet oppfattar samhandlinga og barnet sin kognitive bearbeiding av erfaringane sine (Bandura, 1986). Barnet er ikkje passiv mottakar: «Ifølge Banduras sosial-kognitive læringsteori er det barns vurderinger av hendelsene i miljøet sammen med følelsen av egen kompetanse som preger hvordan de oppfører seg.» (Arnesen mfl., 2006, s. 36). Her er det grunn til å understreke «aktørperspektivet» og «empowerment» slik at barnet kan ta aktivt del i prosessen med eigne

vurderingar og val (jfr. kap. 2.3). Det er grunn til å åtvare mot å utnytte ulikt maktforhold i vaksne-barn / lærar-elev-relasjonen, slik at ikkje belønning og konsekvens blir maktmiddel til manipulasjon utan respekt for eleven sin eigenart og egne vurderingar.

For å kaste lys på dette aspektet, skal vi sjå på fleire kritiske perspektiv i forhold til PALS. Ei masteravhandling stiller spørsmål om PALS er «positivisme i forkledning» (Strand, 2011). Strand drøftar med dette utgangspunktet om Hans Skjervheim sin kritikk av positivisme er relevant i forhold til programmet. Er PALS for objektivistisk og tar programmet for lite omsyn til faktorar hos barnet og mennesket som meiningstolkande med fri vilje til å velje? «Pedagoger som skal følge et program, kan i beste fall oppnå å lykkes med å følge oppskriften. Men hva barna tenker om det, vil pedagogen ha større problemer med å få innsikt i.» (Strand, 2011, s.71). Samhandlinga eller relasjonen som verdi i seg sjølv og grunnlag for tillit mellom menneske blir sett opp mot «programstyrt samvær» og «tingliggjøring» av elevar. Strand konkluderer likevel drøftinga si med at PALS ikkje er «positivisme i forkledning». Men han vurderer at Skjervheim sine synspunkt på positivisme i pedagogikken, kan vere nyttige innspel for relasjonen lærar – elev (Strand, 2011). Som vi ser her er Skjervheim (2000) oppteken av å sjå enkeltmennesket i forhold til kontekstuelle tilhøve, og meiner at naturvitskaplege metodar ikkje klarer å fange opp denne dimensjonen. Slik sett kan Skjervheim sine synspunkt tolkast som motvekt til evidenskrav. Då menneskelege tilhøve består av eit samansett mangfald er dette viktige innspel.

I ulike debattinnlegg møter vi liknande kritiske synspunkt mot PALS som programpakke. Eit døme er ein artikkel av Christian Bech (2008) i «Forum ny skole», der han kallar PALS for «manipulering og dressur». Han grunnlegg dette m.a. med at PALS er «full underkastelse over lengre tid, på et teoretisk grunnlag klienten ikke kjenner» og at PALS er uttrykk for «kynisk strategisk tenkning, hvor alt dreier seg om ytre belønning og materielle goder» (Bech, 2008). Atferdssenteret går i møte med påstandar om «lydighetstrening» i svar til eit anna debattinnlegg om same sak. Her peikar representantar frå Atferdssenteret på at målsettinga med PALS er å utvikle eit inkluderande og trygt læringsmiljø, der barn som treng det får «utviklingsstøtte i eit trygt og forutsigbart læringsfellesskap» (Atferdssenteret, 2012). Samtidig framhevar dei følgjer av det motsette: «Uklar, ustrukturert og straffende undervisningsstil, blant annet, bidrar til å utvikle problemer og vanskeliggjøre læring.» (Atferdssenteret, 2012).

Dei kritiske perspektiva som er referert til ovanfor, peikar på at det instrumentelle i programmet ikkje bør ta plassen frå det individuelle perspektivet. Relasjonsbygging der

eleven opplever å bli møtt med respekt som det mennesket han eller ho er, slik at eleven har forståing for dei tiltaka som blir sette i verk, er viktig i alle samanhengar. Barnet må få høve til å reflektere over eigne handlingar og vere med på å setje oppnåelege mål for seg sjølv. Positiv respons på at eleven handlar etter måla sine, er nødvendige oppmuntringar. I arbeid med elevar i grunnskulen, treng dei vaksne både kunnskap om relasjonære tilhøve i møte med enkelteleven og kunnskap om hensiktsmessige tiltak på klasse- og skuleplan.

Patterson, som vidarefører teorien frå Bandura, er oppteken av at positiv oppdragarpraksis kan førebyggje eller redusere antisosiale åtferdsmønster. Sjølv om det er individuelle forskjellar og ulik vanskegrad blant barna, finn ein nokre fellestrekk som gjer at ein kan finne gode prinsipp for å hindre eit negativt samspelsmønster (Patterson, 2002). Ut frå dette resonnementet kan ein hevde at når barn lærer ut frå erfaringar og tilbakemeldingar, er det viktig for dei vaksne som står i oppdragarrolla å vere medvitne om kva respons ein gjev og korleis ein gjev den. Det er viktig for alle barn i oppvekst, og spesielt for barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar, å oppleve eit samspel med vaksne som fungerer. Slik kan dei få gode relasjonar og god tilknytning. Skulen sine rammer og definerte verdiar for samspel vil vere lettare å identifisere seg med når den sosiale tilknytninga er god. I Pattersons teori finn vi felles trekk med det sosialkonstruktivistiske perspektivet og transaksjonsmodellen omtalt i kapittel 2.3.

Proaktive skular har vore eit viktig mål for utviklinga av PALS: «Med det mener vi skoler som aktivt bygger kompetanse før problemene melder seg, og som umiddelbart reagerer på problemar som er under utvikling hos enkeltelever eller i skolemiljøet som helhet. Proaktive skoler investerer i sosial og faglig innsats både hos elevar og personale, og de har en profilert skoleledelse som bidrar til å etablere kollektiv kompetanse innenfor en felles kultur.» (Arnesen mfl., 2006, s. 29). Bygging av kompetanse vil gjere eit skulemiljø betre rusta til å takle situasjonen overfor elevar med samspelsvanskar. Om ein ser på Hatties studie, understøttar den læraren si rolle og kompetanse i klasseleiing og relasjonsbygging.

Når ein i PALS legg opp til førebygging med heile elevgruppa som mål, vil nokre problem knytt til elevåtferd truleg bli eliminerte på det universelle nivået. Gustavsen og Nordahl (2009) gjev uttrykk for same tanken i omvendt rekkefølge: «I for eksempel skoler med mye undervisnings- og læringshemmende atferd skapes det lett et miljø som også gir grobunn og aksept for mer alvorlig problematferd.» (Gustavsen og Nordahl, 2009, s. 23).

I omgrepet proaktive skular ligg òg at ein identifiserer og rettar tiltak inn mot problem under utvikling, altså dei selektive tiltaka. PALS legg opp til tidleg identifisering og tiltak. Aktuelle spørsmål i denne samanhengen vil vere: Korleis fungerer dette i praksis? Dersom skulen får betre oversikt over elevar i risikosona og er i stand til å gje desse tilpassa opplegg tidlegare, klarer ein då å stoppe ei negativ utvikling av åtferdsvanskar hos den enkelte elev? Vil dette føre til at færre elevar treng dei store individuelle tiltaka? Dersom det blir færre elevar som treng tunge tiltak, vil tiltaka for desse elevane då kunne organiserast breiare og vere til betre hjelp for barnet og familien. Om vi relaterer til «Tiltakstrekanten», vil tiltaka i gul og raud sektor bli kvalitetsmessig betre når ein kjem tidlegare «på banen»? Desse spørsmåla famnar vidare enn denne avhandlinga kan gje innsikt i. Den store undersøkinga til Atferdssenteret, som skal vere ferdig i 2013 (jfr. kap. 2.4), vil truleg kunne gje eit meir heilskapleg bilde og svar på nokre av «dei store spørsmåla».

Under drøfting av PALS i dette kapitlet har vi sett på programmet i lys av krav til evidensbasert praksis i tiltak og implementeringsprosess. Vidare har vi sett på innvendingar mot programmet sitt teorigrunnlag og praksis. Desse synspunkta er drøfta opp mot teorigrunnlag, målsettingar og metodikk i PALS.

5.2 Drøfting av undersøkinga

I dette kapitlet blir resultat av dei aktuelle analysane i resultatpresentasjonen drøfta i forhold til hovudproblemstilling og delproblemstillingar:

Er det forskjell på PALS-skular og andre skular i forhold til å identifisere og støtte elevgrupper med risiko for å utvikle åtferdsvanskar?

Delproblemstillingar:

I kva grad har skulane organiserte tiltak for elevar med risiko for å utvikle åtferdsvanskar?

I kva grad opplever lærarane at skuleorganisasjonen involverer seg i tiltaka?

I kva grad opplever lærarane at tiltaka hjelper elevene?

Resultata av undersøkinga blir sett i lys av teori, forskning og politiske føringar som det er gjort greie for i teoridelen. Drøfting av resultata er disponert slik at omtale av førekomst av åtferdsvanskar kjem først. Deretter er resultata drøfta i forhold til delproblemstillingane. I avsluttande drøftingar blir hovudtrekka frå undersøkinga sett i lys av hovudproblemstilling.

Avhandlinga munnar ut i ein konklusjon der funna i undersøkinga blir kort oppsummert. Etter ein omfattande prosess er det behov for å reflektere over kva som kunne ha vore gjort annleis, og eventuelt kva som ville ha vore interessant å arbeide vidare med. Desse tankane blir presentert under overskrifta «Refleksjonar i ettertid».

5.2.1 Førekost av åtferdsvanskar

Vi ser av resultatpresentasjonen at begge skulekategoriar samla sett har eit gjennomsnitt når det gjeld førekost av åtferdsvanskar som plasserer seg «midt på treet». Likevel ser vi at svara fordelar seg over heile skalaen, noko som viser at lærarane i begge skulekategoriar har ulik opplevelse av åtferdsproblem på skulen sin (tabell nr. 11).

Den ulike oppfatninga av førekost er interessant i seg sjølv. Ein kan reflektere over om svara speglar ulik oppfatning av akseptabel åtferd og dermed kva som er regelbrot, eller om den enkelte respondent ser mest på det som skjer i nærleiken av seg sjølv, med andre ord, er «nærlynt». Ulike oppfatningar av kva som er definert som åtferdsvanskar i ulike kulturar, hos lærarar og «folk flest» kan spele inn i svara på spørsmålet om førekost av åtferdsvanskar. Strengare normer i nokre miljø og større aksept for ulik åtferd i andre miljø kan førekome innanfor landets grenser så vel som frå land til land. Dette er moment Linda Munkvold (2009) trekkjer fram i sin rapport (sjå kap. 2.4). Det er freistande å føre dette synspunktet vidare til refleksjon over tiltak ved den enkelte skule. Når syn på førekost av åtferdsvanskar er så ulikt blant lærarane i begge skulekategoriane i denne undersøkinga, understrekar det kor viktig det er med drøfting av tydeleg definerte mål for god åtferd. Dette vil vere ein føresetnad for at elevane skal møte klåre forventningar og konsekvente reaksjonsmønstre (Manger mfl., 2009; Nordahl mfl., 2005).

Ein refleksjon i ettertid er at dette spørsmålet kanskje kunne ha vore basert på eksakte tal frå registreringar av elevåtferd framfor lærarane si oppleving. Då elevinformasjon ikkje ligg til grunn for undersøkinga, har slike registreringar ikkje vore tilgjengelege for denne masteroppgåva.

Førekost av åtferdsvanskar spelar inn på førekost av spesialundervisning og vice versa. I denne samanheng er Nordahl sin studie av «Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblem» interessant (Nordahl mfl., 2009). Rapporten framhevar elevsyn, arbeidsmåtar og organisering av undervisning som komponentar som fremjar eller hemmar læring, og

dermed verkar inn på åtferdsvanskar (kap. 2.4). Samanhengen mellom desse faktorane blir òg framheva i Stortingsmelding nr. 18: «Et godt læringsmiljø stimulerer elevenes motivasjon som igjen er med på å påvirke det utbyttede elevene sitter igjen med. Et dårlig læringsmiljø er ofte et resultat av lav motivasjon hos elevene. Dette skaper bråk, uro og problematferd.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 68).

Stortingsmelding nr. 18 peikar på auke i spesialundervisning på alle trinn frå 2006 til 2011 og store kjønnsforskjellar. Det er meir enn dobbelt så mange gutar som jenter representert i spesialundervisninga. Kjønnsforskjellen kan skuldast større førekomst av utagerande problemåtferd blant gutar, medan jenter ofte går meir i skjul med sine problem og dermed ikkje blir registrert (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det nære sambandet mellom åtferd og meistring, reknar ein med er ein av faktorane som gjev utslag på auken i spesialundervisning saman med organisering av tilrettelagt undervisning og spesialundervisning (Nordahl mfl., 2009). Stortingsmelding nr. 18 drøftar denne «vektinga» mellom spesialundervisning og tilrettelagt undervisning. Meldinga seier følgjande: «En lite tilpasset ordinær opplæring gir et større behov for spesialundervisning – og et stort omfang av spesialundervisning gir mindre ressurser til å skape tilpasset opplæring.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 70). Dette momentet kan sjåast i samanheng med funna i Nordahl sin studie, som viser at skular med fleksibel og inkluderande undervisningspraksis, der ein i større grad klarer å legge opplæringa til rette innanfor ordinær undervisning, har lågare førekomst av åtferdsproblem (Nordahl mfl., 2009) (jfr. kap. 2.4). Sjølv om undersøkinga som ligg til grunn for denne avhandlinga ikkje har som mål å undersøkje kjønnsforskjellar og samanheng mellom spesialundervisning og åtferdsvanskar, er dette interessante moment med tanke på førekomst av åtferdsvanskar.

I studien som ligg føre er det forskjeller mellom skulekategoriar som er gjenstand for analyse. Svar på lærarane si oppleving av førekomst av åtferdsvanskar viser at den største forskjellen er mellom lærarar og ikkje mellom dei ulike skuletypene.

5.2.2 I kva grad har skulane organiserte tiltak for elevar med risiko for å utvikle åtferdsvanskar?

5.2.2.1 Organisering på skulen

Samla sett har dei fleste av skulane i undersøkinga plan for førebygging og handtering av åtferdsvanskar. Berre ein av dei seks skulane i undersøkinga manglar ein slik plan. Dette tyder på at problemstillingar i forhold til åtferdsvanskar blir opplevd som aktuelle på ein slik måte at skulane har hatt trong for planmessig arbeid og har «tatt grep» om situasjonen. Vi ser av resultatpresentasjonen at nokre lærarar likevel ikkje er informert om planen ved sin skule. Det kan det vere fleire årsaker til dette. Ein grunn kan vere at det har vore utskifting i lærarpersonalet frå planen blei lagd og at ny-tilsette ikkje er informert. Det kan òg hende at planen er utarbeidd og ligg arkivert, men ikkje er levande i den daglege verksemda.

Ein stor del av lærarane ved dei utvalde PALS-skulane opplever at skulen sin plan for førebygging og handtering av åtferdsvanskar blir brukt i praksis. På skular utan PALS opplever dei fleste av dei som har svart ja på at skulen har ein plan, at den blir brukt i praksis.

Når ein ser desse to spørsmåla i samanheng, går skiljet mellom PALS-skular og skular utan PALS på at fleire PALS-skular har plan for førebygging og handtering av åtferdsvanskar. Det varierer på begge skulekategoriane kor godt planen er implementert.

Ein stor del av lærarane i PALS-skular har hatt rettleiing eller kurs om emnet. Markert færre del av lærarane ved skular utan PALS har hatt tilsvarende kurs eller rettleiing.

Ein ser relativt høg korrelasjon mellom fagkunnskap om åtferdsvanskar, praktiske løysingar for handtering av åtferdsvanskar og felles forståing i begge skulekategoriar (sjå tabell nr. 4d og 4e). Dette kan ein forstå som at fleire respondentar meiner auka fagleg innsikt, gjev betre grunnlag for felles forståing blant personalet og betre høve til praktiske løysingar på skulen, men likevel er det er ulike meiningar om dette. På skulane utan PALS har vesentleg færre hatt rettleiing, men det er eit viktig poeng at desse ser ut til å oppleve at auka fagkunnskap har gitt positiv effekt på felles forståing og praktiske løysingar (tabell nr. 3 og 4a - c).

Resultat av spørsmålet om verknad av kurs om åtferdsvanskar eller rettleiing i forhold til temaet, viser tydeleg følgjande: For dei som har hatt rettleiing eller kurs, har det for begge skulekategoriane i stor grad hatt verknad for fagkunnskap, praktiske løysingar og felles forståing. Når kompetanseutvikling har så god verknad, kan ein hevde at det må vere viktig med planmessig opplæring og rettleiing for heile personalet i staden for meir tilfeldige og

sporadiske kurs der berre delar av personalet tar del. Dei sporadiske kursa gjev ikkje same grunnlag for felles forståing og mål for praktiske løysingar (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Når vi ser på gjennomføring av førebyggjande tiltak i forhold til åtferdsvanskar inneverande skuleår, er svara frå PALS-skulane eintydige, medan svara frå skulane utan PALS er ulike. Likevel er det stor samla prosentdel som gjennomfører førebyggjande tiltak (tabell nr. 5 og fig.nr. 7).

I svar på spørsmål om kva tiltak som blir gjennomførte, finn vi stor variasjon (spm. 6). Mange respondentar har nemnt andre tiltak enn dei som er ført opp i spørjeskjemaet, noko som avspeglar eit stort utval av program som er i bruk i grunnskulen med tanke på førebygging av åtferdsvanskar. Nokre tiltak er meir omfattande og andre meir «spissa» i forhold til målsetting, klassetrinn eller aktivitet. PALS er omtalt som eit skuleomfattande tiltak (Utdanningsdirektoratet, 2006; Arnesen, 2006). Døme på tiltak retta inn mot bestemte mål er «Mitt val» som legg vekt på ansvar for eigne val og handlingar. «Zippys venner» er tilrettelagt for 1. klasse og handlar om å utvikle sosial kompetanse. «Trivselsleiarar» er konkrete tiltak i friminutt for å stimulere til aktivitet og deltaking i leik. «ART» er eit program der målgruppa i første rekke er elevar som står i fare for eller har utvikla åtferdsproblem (Utdanningsdirektoratet, 2006). I «TSK – tydeleg, støttande klasseleiing» som er innført ved ein av skulane er målgruppa alle elevar, klassar og lærarar på den aktuelle skulen. Dette er eit lokalt utvikla program som dreier seg om grunnleggjande struktur i læringssituasjonen (jfr. kap. 4.2.3, spm. 6).

Det er interessant at «tilpassa opplæring» er nemnd som førebyggjande tiltak. Dette var ikkje svaralternativ, men fleire respondentar har notert dette på linjer under svaralternativa. Ein kan her sjå samanheng frå praksisfeltet til Sommerschild's modell, «Mestringens vilkår» (Sommerschild, 1998) (jfr. kap. 2.1.3). Fleire av respondentane viser med dette svaret at dei opplever og er medvitne på at tilpassa læringsoppgåver, kjensle av meistring og eigenverd verkar førebyggjande på åtferdsvanskar.

Svarprosenten på dei opne spørsmåla i slutten av spørjeskjemaet (spm. 14, 15, 16) signaliserer òg stort engasjement blant lærarar i møte med spørsmål om læringsmiljø og åtferdsvanskar (jfr. kap. 4.2.7). Temaet går inn i alle delar av undervisninga og samværet med elevane i det daglege. Svara gjev derfor ein peikepinn på korleis lærarane tenkjer, reflekterer og ser linjene mellom trivsel og læring. Mange synspunkt byggjer opp om forhold som t.d. relasjonar mellom lærar – elev, samarbeid skule – heim, felles tiltaksplan og samarbeid med andre

instansar. Tilpassa undervisning er òg her understreka saman med ressurstilgang (vedlegg 9 og 10). Som vi har sett i kapitlet om forskning på åtferdsvanskar (kap. 2.4), er det ulike synspunkt på kor vidt klassestorleik og vaksentettleik spelar inn på læring (Hattie, 2009; Utdanningsnytt.no, 2012). Ut frå dei spontane svara på dei opne spørsmåla, ser vi at mange lærarar tenkjer at ressurstilgang i form av fleire vaksne er ein avgjerande faktor for å betre kommunikasjonen mellom lærar og elev og kunne gje tilpassa læringsoppgåver. Det handlar her om høve til å imøtekomme elevane sin trong for oppfølging på fleire plan slik at ein kan førebygge åtferdsvanskar (Manger mfl., 2009).

Organiserte tiltak for barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar (spm. 9a - c) er interessant med omsyn til å sjå skilnader og samsvar mellom dei ulike påstandane. Resultata viser at PALS-skulane har høgare gjennomsnitt på alle tre påstandane som omhandlar konkrete tiltak når barn er i risiko, om prosedyre ved slik risiko er oversiktleg og kjend blant personalet. Samla sett skil PALS-skulane seg positivt ut her (tabell nr. 6a - 6c). Desse spørsmåla vil vere aktuelt å sjå nærmare på i kapittel 5.2.3 og 5.2.4.

5.2.2.2 Samarbeid med andre instansar

Det ser ut til å vere eit utstrakt samarbeid med andre kommunale instansar som PPT, skulehelsetenesta og barnevern. Det er bra med tanke på at dette er første linja i rekka av hjelpetenester. Rundt om i kommunane vil det vere ulike samarbeidsfora der desse tenestene er representerte og det vil variere kor nært samarbeidet er i systemarbeid og i forhold til det enkelte barnet (Glavin og Erdal, 2007).

Samarbeid med instansar utanom dei kommunale er varierende. Det er vanskeleg å tolke svara i forhold til om dei skil PALS-skular frå andre skular. I ettertid kan ein tenkje at spørsmålet burde hatt faste svarkategoriar for å få fram skilnader tydelegare. Av svara ser ein at begge skulekategoriane brukar Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og Statped som støttspelalarar i saker der det er risiko for at eleven utviklar åtferdsvanskar. Ein skulle tru at Statped var sterkare representert hos PALS-skulane fordi programmet blir implementert via Statped, men her er respondentane tydelegvis tru mot spørsmålsformuleringa der det blir spurd om samarbeid i enkeltsaker. Samarbeidet med både det kommunale hjelpeapparatet og hjelpeinstansar utanom kommunane er kommentert i dei opne spørsmåla, t.d. slik: «...testing og utredning i tidlig fase ved bekymring» og «Tydelig og god informasjonsflyt mellom de ulike instansene» (vedlegg 9).

På spørsmål om skulane har forum for bekymringssaker er det aktuelt å merke seg at svarprosenten er høgare på PALS-skulane enn dei andre skulane (kap. 4.2.4, spm. 13). PALS-programmet sin fokus på at tiltak skal følgje observasjon og registreringar, gjev ein målretta tiltaksprosedyre som inneber drøfting i PALS-team. Ut frå svara kan det sjå ut som at PALS-teama fungerer i forhold til bekymringssaker i tillegg til helseteam og andre samarbeidande team. På dei andre skulane ser det ut som at helseteam og andre samarbeidande team fungerer. Likevel kan ein her undre seg over at færre informantar frå skular utan PALS har svart på dette spørsmålet. Det kan her vere freistande å spørje om alle lærarane er informerte om tiltaksprosedyrane ved skulen sin?

5.2.3 I kva grad opplever lærarane at skuleorganisasjonen involverer seg i tiltaka?

Ein del av dei momenta som er drøfta i kapitlet framfor, dannar grunnlag for svar på om skuleorganisasjonen involverer seg i tiltak for førebygging og handtering av åtferdsproblem. I ein skule med gjennomdrøfta og tydelege prosedyrar for handling, vil skuleorganisasjonen med ulike samarbeidsteam og leiing vere plassert i ei handlingsrekke. Ved å styre ein slik prosess, har leiinga lagt grunnlag for felles forståing og felles strategi. Då unngår ein at den enkelte lærar står åleine med eit problem og skulen har betre høve til å gjennomføre gode tiltak. Resultata frå undersøkinga viser at lærarane i PALS-skulane opplever i større grad at skulen som organisasjon involverer seg tidleg i saker der elevar er i ferd med å utvikle åtferdsvanskar (tabell nr. 6e). Dette kan vere eit uttrykk for at leiinga involverer seg tidleg nettopp ved å ta eit aktivt val for eit førebyggjande program. Dermed har leiinga, saman med personalet, sett både seg sjølv og organisasjonen i «beredskap» til å takle problem når dei oppstår. Ein av respondentane skriv følgjande: «Årsaka til at vi har ein så velfungerande skule, er ei god leiing og PALS-team som tek tak i utfordringar når dei kjem.» (vedlegg 9).

I denne samanhengen er det interessant å sjå nærmare på samsvar mellom respondentane sine svar på spørsmål om tiltak, prosedyre, tidleg identifikasjon, skuleorganisasjonen si involvering og om tiltaka hjelper, fordelt på kvar skule (spm. 9). I resultatpresentasjonen ser vi at det er stor variasjon mellom skulane (tabell nr. 7). Likevel er det eit særtrekk som merkar seg ut. Dei minste skulane i begge kategoriar har jamt over høge korrelasjonsverdiar mellom spørsmåla, medan dei større skulane har svært variabelt samsvar. I omtalen av tabellen ser vi at lærarane ved den minste PALS-skulen opplevde situasjonen på skulen sin svært likt og

svarte med høge skårar (tabell nr. 6a - f). Ein kan undre seg og gjerne finne fleire moglege forklaringar på dette. Stabilitet i lærarpersonalet kan vere ein faktor. Store by- og tettstadsskular kan ofte ha større utskifting av personale enn mellomstore landskular. Utskifting av personale vil gje større utfordringar i forhold til implementeringsstrategiar og vedlikehald av ulike tiltak. Det tar tid for den som er ny å få oversikt og bli kjend med skulen sin kultur og prosedyrar. I denne prosessen er det viktig at leiinga ser trong for opplæring av ny-tilsette. Ein av respondentane kommenterer slik: «Det har vore litt motbakkar når ein har hatt utskifting av personale...» (vedlegg 9).

På same måte er det viktig å oppdatere og ha ein strategi for vidare opplæring av heile lærarkollegiet, slik at ein går i same retning i det daglege arbeidet. Kan hende at resultata i korrelasjonsanalysen indikerer ein forskjell i prioritering av opplæring og drøfting av felles mål. Rapporten «Forebyggende innsatser i skolen» seier følgjande om implementeringsstrategiar: «Ved å drøfte verdier og pedagogisk grunnsyn og gjøre valg ut fra det, vil en kunne sikre at flere implementerer det valgte tiltaket/programmet i samsvar med skolens mål.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 143). Denne delen av undersøkinga viser først og fremst kor viktig det er at leiinga prioriterer å vedlikehalde målsettingar, metodar og grunngjeving for val av tiltak.

5.2.4 I kva grad opplever lærarane at tiltaka hjelper elevene?

Her ser vi først på spørsmål som handlar om verknad av tiltak (spm. 7a - e). Respondentane svarar på bakgrunn av organiserte tiltak på skulen sin. Seinare blir verknad av desse tiltaka, som er av meir generell karakter, vurdert i samanheng med tiltak spesielt retta mot barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar (spm. 9) (jfr. kap. 5.2.2.1 og 5.2.3).

Sjølv om svara varierer noko på spørsmål om verknad av generelle tiltak, er det ei relativt stor gruppe av lærarar ved begge skulekategoriane som gjev uttrykk for at læringsmiljø, samhandling mellom elevane og oversikt i elevmiljøet er betre når skulen gjennomfører førebyggjande tiltak. Det same gjeld for strategiar for førebygging og handtering av uro og konflikt. Variasjonen mellom skular utan PALS og med PALS er små. Ut frå svar på verknad av tiltaka (spm. 7a - e), ser det ut til at førebyggjande, organiserte tiltak med ulike program og tilpassa undervisning har ført eit stykke på veg. Samla sett viser svara at lærarane opplever at organiserte tiltak har god verknad (jfr. tabellane 9a - e).

Medan svar på spørsmåla som handlar om verknad av organiserte tiltak av meir universell karakter, ikkje viser dei store skilnadane mellom skulekategoriane, ser vi forskjell når vi setter «zoom-linsa» på for å rette søkelyset mot barna i risikosona. Som vi tidlegare har sett i omtalen av spørsmåla som gjeld dei selektive tiltaka for barn i risiko, har PALS-skulane høgare gjennomsnitt og mindre spreiding på respondentane sine svar enn skulane utan PALS (tabell nr. 6a - f). I resultatpresentasjonen har vi òg sett på samsvar mellom svar på spørsmål som gjeld generelle og selektive tiltak. Her har PALS-skulane større samsvar mellom svara som gjeld dei generelle tiltaka og tiltaka for barn i risiko (tabell nr. 10).

Denne skilnaden reiser ein del spørsmål: Er dette eit teikn på at mange skular er flinke på dei generelle tiltaka som fremjar godt læringsmiljø og førebygging av uro og konflikt, medan dei manglar konkrete tiltak når barn signaliserer risiko? Har personalet ved dei ulike skulane kunnskap om risikofaktorar? Blir elevar i risikosona sett? Om ein lærar ser eit barn i risiko for å utvikle åtferdsproblem, er det ein oversiktleg, kjend prosedyre for å bringe saka vidare? Engasjerer leinga ved skulen seg i slike saker? Fangar ein opp problema før dei får utvikle seg? Her er vi inne på kjernen i problemstillinga for denne oppgåva. Derfor er det aktuelt å drøfte vidare ut frå denne synsvinkelen.

Resultata på spørsmål om dei selektive tiltaka tyder på at PALS-skular har eit meir systematisert opplegg enn andre skular når barn signaliserer risiko. Slik vi kjenner PALS-modellen, blir arbeid med åtferdsvanskar vinkla frå fleire perspektiv: brei oppslutning i støttesystema internt og rundt skulen, praksis bygd på teoretiske prinsipp, systematisk kartlegging av skulemiljøet og evaluering av tiltak. Perspektiva er illustrert i ein sirkel, jfr. presentasjon av PALS-modellen (kap. 2.6, fig. nr. 4). Samtidig vil «Tiltakstrekanten» (fig. nr. 5) synleggjere tiltaka på kvart intervensjonsnivå (Arnesen, 2006). Desse to tilnæringsmåttane, «sirkelen» og «trekanten», kan bidra til å synleggjere elevane i risikosona og kva kontekst dei står i. Krav til tiltaka er at dei skal vere målretta, i samarbeid mellom fleire aktørar og på fleire plan. For å få dette til å fungere er det ein føresetnad med klåre prosedyrar (Glavin og Erdal, 2007). Nedanfor blir ulike aspekt som relaterer til indre og ytre støttesystem og praksis i skulen drøfta.

Målretta opplæring av personalet ved skulane er ein viktig faktor i dette bildet, slik at ein byggjer kompetanse både for «augene som ser» og gjev betre handlekraft for den enkelte lærar og for skulen sitt støttesystem (Nordahl mfl., 2005). Kunnskap om fagfeltet gjev òg meir frimod til å handle og tru på at tiltaka fører fram. Her kan ein peike på omgrepet «kollektiv mestringskompetanse» som Atferdssenteret har lansert. Atferdssenteret vurderer at skular der

lærarane opplever auke i kompetanse, har mindre problemåtferd blant elevane, og vice versa (Sørliie mfl., 2010) (jfr. kap. 2.4). Nokre av svara frå dei opne spørsmåla viser ein medviten haldning til eigen kompetansebygging, m.a. følgjande: «Det er viktig at ein som lærar vurderer seg sjølv – kva kan eg bli betre på?» (vedlegg 9)

Likevel er det viktig å presisere at verknaden av dei meir generelle, førebyggjande tiltaka som er sette i verk, dannar grunnlag for alle elevane i skulemiljøet, også dei som er risikoutsett (Klefbeck og Ogden, 2003). Dersom vi tar eit «skråblikk» på Hatties analyse, er nettopp desse faktorane framheva som viktige for barn si læring og fungering i skulen: faktorar som påverkar læringsmiljøet, samhandlinga mellom aktørane i skulesamfunnet og handtering av bråk og uro (Hattie, 2009). Når grunnlaget for eit godt læringsmiljø er lagt, byggjer elevane lettare positive relasjonar til både andre elevar og dei vaksne i skulemiljøet. Då vil det både vere tryggare forhold for læring og betre føresetnader for å gje tilbakemeldingar på sosialt samspel (Sommerschild, 1998).

Både verknad av generelle tiltak og tiltak spesielt retta mot barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar kan ein sjå i lys av Stortingsmelding nr. 18 «Læring og fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dei tre strategiane: 1) fange opp – følgje opp, 2) målretta kompetanse – styrka læringsutbytte og 3) samarbeid/samordning – betre gjennomføring, skal vere «rettesnorar» for arbeidet i skulen. Dei politiske føringane gjev uttrykk for ønske om ei utvikling mot organiserte, forskingsbaserte tiltak framfor tilfeldige tiltak (jfr. kap. 2.2).

I denne undersøkinga har ikkje skulen sitt samarbeid med foreldregruppa vore spesielt vektlagt. Likevel vil samarbeidet med foreldregruppa vere basis i det daglege arbeidet med elevane. Dette kjem til uttrykk i dei opne spørsmåla i undersøkinga, der skule-/ heim-samarbeidet er fokusert av respondentar frå begge type skular (vedlegg 10). Spesielt viktig er samarbeidet når elevar utviklar seg annleis enn det skule og heim forventar. Ifølgje Hattie rangerer foreldre si støtte og forventning til eleven høgt på faktorar som påverkar barnet si læring og fungering på skulen (Hattie, 2009). Stortingsmelding nr. 18 framhevar òg foreldre si rolle: «Forskningsbasert kunnskap om foreldrenes betydning for skoleprestasjoner gir gode argumenter for at skolen bør samarbeide nært og godt med foreldrene i grunnopplæringen.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 60)

I teorigrunnlaget for PALS står Bronfenbrenner sin «sosialøkologiske modell» sterkt. Programmet har derfor valt å sjå samspelet med aktørane rundt barnet som særleg viktig og har lagt vekt på informasjon til og oppslutning frå foreldregruppa. I PALS er foreldre ein del

av skulen sitt «indre støttesystem» (Arnesen, 2006) (jfr. kap. 2.6). Foreldregruppa er informert og har fått tilført kompetanse i forhold til kva som fremjar eit godt læringsmiljø, si eiga rolle og grunngeving for tiltak. Ein kan òg rekne med at foreldre blir involvert når risikofaktorar blir identifisert. Dette systematiserte samarbeidet med foreldre er ein faktor som kan ha hatt verknad for høgare gjennomsnitt for PALS-skulane i svara på spørsmål om tidleg identifisering og selektive tiltak og i samvariasjon med svara i spørsmål om verknad av dei meir generelle tiltaka (tabell nr. 6a - f og 10).

Det «ytre støttesystemet» vil omfatte samarbeidande instansar som t.d. PPT og skulehelsetenesta på kommunalt nivå, og spesialisthelsetenesta utanom det kommunale tenesteapparatet. Samarbeid med desse instansane er omtalt under punkt 5.2.2.2. Både respondentane på PALS-skulane og dei andre skulane rapporterer om utstrakt bruk av det «ytre støttesystemet». I prosedyre ved risiko vil eksterne hjelpeinstansar ha ein viktig plass i utgreiing, rådgjeving og oppfølging (Glavin og Erdal, 2007). Ein kan derfor vurdere det slik at målretta bruk av det «ytre støttesystemet» kan ha hatt innverknad på svara i spørsmål om dei selektive tiltaka (tabell nr. 6a - f). Samarbeid med første- og andrelinjetenesta i støtteapparatet er òg i tråd med strategiane: fange opp, følgje opp, samarbeid og samordning (Kunnskapsdepartementet, 2011).

PALS-modellen har, som vi har sett tidlegare, registrering av uakseptabel åtfærd i eit databasert system. Denne registreringa kan vere ein viktig faktor i arbeidet med tidleg identifisering av elevar i risiko for å utvikle eit åtfærdproblem. Ofte vil likevel registrering av åtfærd kunne møte motstand i skule- og samfunnsdebatt (Bech, 2008) (jfr. kap. 5.1). Ein fare er at registreringa kan føre til stort fokus på reglar og regelbrot meir enn på relasjonsbygging. Motsett kan registrering av åtfærd i eit datasystem vekke motførestellingar hos den enkelte lærar og derfor skape høg terskel for å registrere regelbrot. På den andre sida er det trong for systematikk, slik at tilfeldige forhold ikkje blir styrande for tiltak. Dessutan vil ein ved slik registrering vere i stand til å identifisere problem tidlegare, gjennomføre avtalte prosedyrar og ein kan registrere om tiltaka fører fram. Når vi ser svara på om skulen klarer å fange opp elevar i risiko på eit tidleg tidspunkt, ser vi at svara frå lærarane ved PALS-skulane er langt meir positive enn svara frå dei andre skulane (tabell nr. 6d). Det kan gjerne vere registrering og oppfølging av åtfærd som fører tiltaka eit steg lengre i PALS-skulane. Likevel kan synleggjering som ei slik registrering av uønskt åtfærd inneber, opplevast som eit «tveegga sverd». Det er derfor viktig at personalet ved skulane heile tida er medviten på målsetting med tiltaka (Atferdssenteret, 2012).

Når vi ser på analyse av samsvar mellom svar på spørsmål som vedkjem barna i risikograppa (tabell nr. 7) og omtale av analyser av den enkelte skule, ser vi at dei minste skulane skil seg ut på nokre punkt. Dette gjeld begge skulekategoriane. Det er forståeleg at mindre skular har betre oversikt over elevgruppa enn større skular av den enkle grunn at det er færre elevar å ha oversikt over. Kan hende dei mindre skulane òg vil kunne ha eit «tettare grep» på tiltak og lettare tilgang på «støttesystema» rundt barna, både samarbeid med foreldre og hjelpeinstansar, enn skular i større miljø som byar og tettstader. Likevel vil det variere frå distrikt til distrikt kva høve ein har til tiltak og kompetanse i tiltaksrekka. I ein del tilfelle vil kompetanse vere meir tilgjengeleg i byar og tettstader enn i mindre sentrale strøk.

5.2.5 Er det forskjell...?

Hittil har vi sett med «lupe» på dei ulike delproblemstillingane. No er tida inne for å samle trådane i ei avsluttande drøfting slik at funna i undersøkinga trer meir tydeleg fram.

Hovedproblemstillinga står i fokus:

Er det forskjell på PALS-skular og andre skular i forhold til å identifisere og støtte elevgrupper med risiko for å utvikle åtferdsvanskar?

Først ser vi på grunnlaget for at skulesystemet skal kunne identifisere og støtte risikoutsette elevgrupper: kunnskapsgrunnlaget i organisasjonen, planarbeidet og kontakt med hjelpeinstansar. Deretter på om lærarane opplever at skulen klarer å fange opp og følge opp elevane i deira utvikling. Desse punkta, som er samlande for tema i undersøkinga, speglar òg politiske føringar uttrykt i Stortingsmelding nr. 18 (sjå kap. 2.2 og 5.2.4).

I forhold til kunnskap om åtferdsvanskar og tiltak er det forskjell på skulekategoriane. Som tidlegare vist har dei fleste lærarane i PALS-skulane hatt kurs eller rettleiing, medan kunnskap om åtferdsvanskar formidla gjennom kurs eller rettleiing er svært varierende på skulane utan PALS. Dersom tiltak skal vere forskings- og kunnskapsbasert, må ein sikre det gjennom tilgang på kunnskap. For at fagfolk i praksisfeltet skal finne forskingsbasert kunnskap verdt å bruke, må ein kunne omsette teori til praktisk liv. Krav til evidensbasert praksis er eit anerkjent teoretisk grunnlag, målretta tiltak med målbar verknad. Derfor blir program som støttar desse krava og samtidig er praksisrelatert, interessante. Kunnskap formidla for heile personalet ved skulen gjennom gode implementeringsstrategiar, er derfor svært verdifull for tilsette i skuleverket.

Eit anna viktig moment i undersøkinga er kva rolle leiinga ved skulane har. Vi ser av gjennomgangen av delproblemstillinga om skuleorganisasjonen si involvering, at det er ein markert forskjell mellom skulekategoriane. I snitt skårar lærarane ved PALS-skulane høgare enn lærarane ved dei andre skulane på dette spørsmålet (tabell nr. 6e). utfordringa leiinga har med opplæring av personalet, felles strategi og gjennomføring ser med andre ord ut til å vere meir sett i system i PALS-skulane.

Hjelpeinstansane, både dei kommunale og andrelinjetenesta ser ut til å vere brukt i begge skulekategoriane. Vi ser likevel ein forskjell i bruk av forum for bekymringsaker. Etablering av PALS-team på kvar skule ser ut til å vere ei styrking av organiserte tiltak. Likevel vil ein i helseteam og andre samarbeidande team møte andre faggrupper enn dei som vanlegvis er representert på skulane. Dei kan bidra med andre type tiltak rundt barnet, t.d. helse, fritidstøtte og rettleiing til heimen. Opne svar frå begge skulekategoriane framhevar hjelpeinstansane si rolle i forhold til kartlegging og rådgjeving (vedlegg 9).

Så over til tiltak for å identifisere og støtte utsette elevgrupper. Begge skulekategoriane ser ut til å leggje vekt på det grunnleggjande for å ha kontroll på «undervisnings- og læringshemmende atferd» og skape eit godt elevmiljø (Arnesen mfl., 2006, s. 17) (jfr. kap. 2.1.2). Dette finn vi m.a. i informantane sine svar på korleis dei opplever at førebyggjande tiltak verkar. Lærarane ved begge skuletypar skårar i snitt relativt høgt på desse spørsmåla (jfr. kap. 4.2.5 og 5.2.4). Vi ser det òg på svara i dei opne spørsmåla der lærarar frå begge «leire» framhevar felles plan for tiltak som viktig i førebygging. I skular utan PALS er det likevel varierende om dette arbeidet er planmessig sjølv om lærarane opplever at dei førebyggjande tiltaka verkar (jfr. kap. 5.2.4).

Forskjellen mellom PALS-skulane og dei andre skulane er, ifølge lærarane si oppleving av stoda, markert i forhold til dei risikoutsette barna. Det gjeld både konkrete tiltak, klår prosedyre, tidleg identifisering og at tiltak hjelper. Svara frå lærarane på desse spørsmåla er i snitt høgare for PALS-skulane enn for dei andre (jfr. tabell nr. 6a - f og kap. 5.2.4).

Denne forskjellen gjev grunnlag for drøfting. Planlagde og gjennomdrøfta tiltak når ein ser risiko, ser ut til å vere ein «kneik» å kome over. Her dreier det seg om linja frå dei universelle, førebyggjande til dei meir spesielle eller selektive tiltaka. Slike tiltak set større krav til kunnskap om problemfeltet. Her må ein ta i bruk kunnskap og gode prinsipp for samspel, sjå eleven sine ulike arenaer i samanheng, samarbeide med «støttesystema», finne eleven sine ressursar og legge til rette for meistring fagleg og sosialt. Med andre ord: analysere og finne

tiltak på fleire frontar. Samtidig som ein skal finne dei rette forsterkingane, må ein òg finne adekvate konsekvensar. I ein slik prosess treng dei vaksne rundt eleven å vurdere og samkjøre haldningar og handling. Saman må dei finne ut kva faktorar som er oppretthaldande faktorar og kva potensiale det er for endring av åtferd hos eleven og i miljøet rundt eleven. Når slike utfordringar melder seg, kan det vere hensiktsmessig å ha eit program som er evidensbasert og eit støttesystem på skulen som kan rettleie lærarane som står nært eleven og evt. føre saka vidare til støttesystema utanfor skulen. Det vil då vere lettare å gjennomføre ein klår og gjennomtenkt tiltaksplan. Poenget er at elevar som står i risiko for å utvikle åtferdsvanskar, skal bli fanga opp og følgd opp, at dei skal møte kompetente fagpersonar som kan støtte dei vidare. Svara på dei opne spørsmåla viser at nokre skular utan PALS manglar tiltaksplanar: «Det er ikkje noko felles plan, løysingane blir individuelle alt etter kva læraren finn på av løysingar» (vedlegg 9).

Kartleggings- og informasjonssystemet SWIS kan vere ein faktor som gjer at elevar i faresona blir identifisert tidlegare i PALS-skulane enn i dei andre skulane. Her vil ein òg kunne sjå om tiltaka fører fram og den «kollektive meistringskompetansen» blir styrka når personalet ser at arbeidet for elevgrupper og enkeltelevar nyttar (Sørлие og Ogden, 2007; Sørлие og Torsheim, 2010) (jfr. kap.2.4). Dette blir ein «vinn-vinn-situasjon» som gjer det lettare å arbeide med noko av dei største utfordringane i skulekvardagen. I undersøkinga ser vi at PALS-skulane i gjennomsnitt skårar høgare på spørsmål om tidleg identifikasjon og om tiltaka hjelper (tabell nr. 6d og 6f).

I spørsmål om kva tiltak respondenten meiner hjelper for elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar (spm.14), finn vi svar frå lærarane som legg vekt på det å gje positiv respons, ha klare forventningar og konsekvente reaksjonar. Relasjonsbygging og meistring fagleg og sosialt er òg nemnt av fleire. Registrering av problemåtferd er ein faktor som lærarar frå begge type skular nemner. Ein lærar frå ein PALS-skule svarer slik: «Det fungerer fordi vi har gode system til å sjå ungene/elevane gjennom PALS-rutinane og vi er flinkare til å analysere kva som kan liggje bak/vere motivasjon.» (vedlegg 9).

Det er verdt å merke seg at nokre av respondentane frå skular utan PALS er svært kritiske til PALS i dei opne spørsmåla. Dei gjer i liten grad greie for årsak til skepsis, men ein respondent skriv følgjande: «Eg likar ikkje verdigrunlaget i PALS, der vi «kjøper» elevane kvar gong dei gjer noko bra. Korleis skal vi då få til indre motivasjon?» (vedlegg 9).

Tidlegare har vi sett at innvendingar mot programmet rettar seg mot det ein oppfatar som åtferdsanalytiske verkemiddel (Beck, 2008) (jfr. kap. 5.1).

Når vi samanliknar dei ulike PALS-skulane i undersøkinga, er det eit trekk som går igjen på fleire spørsmål i undersøkinga. By- og tettstad-skulane har tydeleg ei større utfordring med vedlikehald av kunnskap, mål og tiltak overfor ny-tilsette enn den minste skulen. I den sistnemnde skulen er det svært stabilt personale. Medan lærarane ved denne skulen skårar jamt over høgt på spørsmål om tiltak, er svara frå dei store skulane variert (jfr. tabell nr. 7). Alle tre skulane har hatt PALS i 5 – 7 år. Dette illustrerer kor viktig det er at alle tilsette ved skulen kjenner bakgrunnen for tiltak og prosedyrar.

5.2.6 Konklusjon

Hovudproblemstilling for masteravhandlinga spør om det er forskjell på PALS-skular og andre skular i forhold til å identifisere og støtte elevgrupper med risiko for å utvikle åtferdsvanskar. I drøfting av resultatata frå undersøkinga har vi sett på fleire moment som her blir oppsummert i ein konklusjon.

Undersøkinga viser at lærarar frå begge skulekategoriane opplever at dei grunnleggjande kvalitetane ved eit godt læringsmiljø er til stades, sjølv om praktisk gjennomføring er ulik.

Den markerte forskjellen mellom skulane som driv etter PALS-modellen og skulane som har andre tilnæringsmåtar til åtferdsvanskar, ser ut til å vere tidleg identifisering av risikofaktorar og oppfølging av eleven. Dei fleste lærarane i PALS-skulane opplever at dei har ein organisasjon som involverer seg og at dei har ein konkret handlingsplan når elevar har vanskar med åtferd. Denne handlingsplanen er i stor grad oversiktleg og kjend blant personalet. Fleire lærarar på PALS-skular enn på skular utan PALS opplever at skulen klarer å fange opp elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar og at tiltaka hjelper.

Lærarar frå begge skulekategoriane ser ut til å oppleve forholdsvis høg grad av samarbeid med støttesystema rundt barnet. Likevel ser det ut som samarbeidet er meir organisert i team eller forum for bekymringssaker i PALS-skulane enn i dei andre skulane. PALS-team på skulane ser ut til å utgjere denne forskjellen. Dei andre skulane har andre team, men ikkje alle lærarane ser ut til å oppleve at desse vert nytta eller er informert om dei.

Opplæring i forhold til åtferdsvanskar og tiltak ser ut til å vere meir systematisert i PALS-skular enn i dei andre skulane, fleire har tatt del i kurs. Likevel er det høgare skåre frå lærarane ved skulane utan PALS på utbytte av kurs og rettleiing. Dette gjeld både det at opplæringa har auka faginsikt, gjeve praktiske løysingar og felles forståing blant personalet.

Eit anna moment i forhold til opplæring er vedlikehald av kunnskap og målsettingar. Opplæring og samhandling er ei utfordring i alle skular, også dei som har vore med på denne undersøkinga. Her trer fenomenet fram spesielt i forskjellar mellom dei ulike PALS-skulane. Skular med stor utskifting av personale har ei utfordring med opplæring av ny-tilsette i kunnskap om fagfeltet, målsettingar og tiltak på den aktuelle skulen.

Leiinga ved skulane spelar ei viktig rolle i forhold til både opplæring og det å byggje organisasjonen slik at handlingsplan, forum for bekymring, samarbeid med hjelpeinstansar og tiltak i det daglege kan fungere. Undersøkinga viser at lærarane ved PALS-skulane opplever i større grad enn dei andre lærarane at skulen som organisasjon involverer seg tidleg for elevar som er risikoutsett med tanke på åtferdsvanskar. I eit program som PALS har leiinga ei sentral rolle i implementering og får høve til å setje organisasjonen i stand til å fange opp, følgje opp, målrette kompetanse og samarbeid.

5.2.7 Refleksjonar i ettertid

Tidleg i prosessen med å utforme prosjektet var det klart at det skulle vere lærarane si oppleving av situasjonen som skulle ligge til grunn for undersøkinga. Det har ikkje vore ønskjeleg å gå inn på elevdata, då dette ville ha kravd omfattande arbeid med løyve. Dessutan ville omfanget ha gått langt utover grensene for ei masteroppgåve. Alternativt kunne ein ha brukt rapporteringar som t.d. GSI-rapportar eller elevundersøkinga til Utdanningsdirektoratet for å få ut data om tilstanden i ulike skular. Det ville då vore usikkert om denne avhandlinga kunne hatt same problemstilling. Problemstillinga for avhandlinga slik den framstår, er i tråd med mi eiga undring i forhold til problemfeltet. Prosessen rundt undersøking, registrering og arbeid med informasjon, vurdering av resultatata og ferdigstilling av oppgåva har vore svært lærerik.

I arbeid med talmaterialet og vurdering av svaralternativa på dei ulike spørsmåla, ser eg at nokre av spørsmåla kunne ha vore annleis formulert. Dette gjeld m.a. spørsmåla om samarbeidet med instansar utanfor skulen. Svaralternativa her gav rom for fleire avkryssingar og var derfor vanskeleg å vurdere i forhold til problemstillinga om forskjell på skulekategoriane. Samtidig ser eg at svarprosenten på dei fleste spørsmåla i spørjeskjemaet er relativt høg, noko som tyder på at spørsmåla har vore forståelege og har «treft» målgruppa for undersøkinga. Dei opne spørsmåla på slutten av undersøkinga fekk god respons blant

informantane. Mange har gjeve svært utfyllande svar. Desse svara er forsøkt systematisert i tabellar (vedlegg 9 og 10). Synspunkta som er komne til uttrykk i dei opne spørsmåla er gjort greie for og trekt inn i drøftinga der det har vore aktuelt. Likevel kjenner eg i ettertid at potensialet desse synspunkta representerer, kunne ha vore betre utnytta.

Denne undersøkinga har fokus på barna i risiko for å utvikle åtferdsvanskar, avgrensa til systemarbeidet i grunnskulen som bør ligge til grunn for eit godt elev- og læringsmiljø og systemretta tiltak spesielt retta inn mot denne elevgruppa. Undersøkinga går ikkje inn på toppen av «Tiltakstrekanten» omtalt som indikative tiltak i «raud sektor» (jfr. kap. 2.6, figur nr. 5) (Arnesen mfl., 2006). Sjølv om elevar med store, uttalte åtferdsvanskar truleg vil ha nytte av eit grunnleggjande godt elevmiljø, vil dei i tillegg ha bruk for meir individuelt tilrettelagde og spesielle tiltak. Det er likevel eit positivt utgangspunkt å tenkje at færrest mogeleg skal ha trong for «tunge tiltak». Ein kjem då tilbake til Nordahl sin rapport om førekomst av åtferdsproblem der han setter lågare førekomst i samband med undervisningspraksis og inkluderande miljø (Nordahl mfl., 2009).

Eit aktuelt forskingsprosjekt vidare kunne ha vore å gå inn på raud sektor og undersøkje korleis lærarane opplever situasjonen når elevar har store åtferdsvanskar og i kva grad lærarane opplever at tiltaka rundt eleven fører fram. Det kunne ha vore interessant å sjå om der var skilnader i skulekategoriane på indikative tiltak. Om elevdata stadfestar lærarane sine opplevingar av situasjonen kunne òg ha vore interessant å sjå nærmare på.

Eg ser fram til å sjå Atferdssenteret si landsomfattande undersøking når den ligg føre. Den vil kunne gje eit meir heilskapleg bilde og vere interessant ut frå dei refleksjonane eg har gjeve uttrykk for her.

Referanseliste

American Psychiatric Association (2000): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th. DSM -IV*. Washington DC: American Psychiatric Association

Antonovsky, A. (1987): *Unraveling The Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Argyrous, G. (2005): *Statistics for Research. With a guide to SPSS*. Second edition. London: Sage Publications Ltd.

Arnesen, A., Meek-Hansen, W. (2011): En skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter. *Spesialpedagogikk* nr 8/2011, s. 4 – 12

Arnesen, A. og Ogden, T. (2006): Skoleomfattende kartlegging av elevatferd. *Spesialpedagogikk*, 2, 18-29.

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

Arnesen, A., Sørлие, M.A. (2010): Forebyggende arbeid i skolen. I Befring, E., Frønes, I., Sørлие, M.A. (red.): *Sårbare unge, nye perspektiver og tilnærminger*
Oslo: Gyldendal Akademisk

Atferdssenteret, UiO (2012): Informasjon om Pals-modellen. www.atferdssenteret.no (lasta ned 04.08.12)

Atferdssenteret, UiO (2011): Myten om PALS og BRA-kort. Atferdssenteret: 22.12.2011
www.atferdssenteret.no (lasta ned 08.09.12)

Bandura, A. (1986): *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bech, C. W. (2008): En kritikk av adferdsprogrammet PALS i skolen. *Forum Ny skole*.
www.nyskole.org (lasta ned 08.09.12)

- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2. utg. Oslo: Samlaget
- Befring, E., Frønes, I., Sørli, M.A. (2010): Et kompetansebasert barnevern. I Befring, E., Frønes, I., Sørli, M.A. (red.): *Sårbare unge, nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brøyn, T. (2011): Hvis omtrent alt virker – hva skal vi da velge? *Bedre skole* nr. 4/2011, s. 5
- Chrono, D.A., Horner, R.H. (2003): *Building positive behavior support systems in schools. Functional behavioral assessment*. New York: Guildford Press
- Dahl, H. (2007): *Relasjoner og klasseledelse. En studie av sammenhengen mellom lærings- og undervisningshemmende atferd og elevers opplevelse av sentrale faktorer i læringsmiljøet*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo
- Danielsen, A.G.(2005): Elever som opplever motgang. Skolens mulighet til å fremme positiv utvikling. *Bedre skole* nr. 3/2005, s. 72-77
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*” Oslo: NESH www.etikkom.no/retningslinjer (lasta ned 06.10.11)
- Glavin, K., Erdal, B. (2007): *Tverrfaglig samarbeid i praksis, - til beste for barn og unge i Kommune-Norge* Oslo: Kommuneforlaget
- Gustavsén, A.M. og Nordahl, T. (2009): Atferdsproblemer i norsk skole. Et mindre problem enn antatt. *Bedre skole* nr. 3, s.22-27)
- Hagen, K.A. og Christensen, B. (2010): Atferdsproblemer hos ungdom. Utvikling, risikofaktorer og behandling. I Befring, E., Frønes, I., Sørli, M.A. (red.): *Sårbare unge, nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Hagen, W.H. (2008): *Erfaringer med tiltaksprogrammet PALS. En kvalitativ undersøkelse av hva lærere og skoleledere framhever ved implementeringen av pilotprosjektet – en innovasjon for å forebygge og redusere problematferd i skolen.* Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement.* New York: Routledge
- Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers.* New York: Routledge
- Heller, M.C. (2008): *Atferdsproblemer i skolen. PALS – et effektivt virkemiddel i forebygging og reduksjon av atferdsproblemer blant barn og unge?* Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo
- Helsedepartementet (2003a): *Resept for et sunnere Norge.* Stortingsmelding nr. 16. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Helsedepartementet (2003b): *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse: ... sammen om psykisk helse.* Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Hesledirektoratet (2011): *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. ICD-10.* Norsk utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Hoyle, R.H., Harris, M.J., Judd, C.M. (2002): *Research Methods In Social Relations.* Texas: Wadsworth
- Jacobsen, D.I., (1999): *Hva mener brukerne? Brukerundersøkelser – en praktisk veiledning.* 2.utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jacobsen, D.I., (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskaplig metode.* 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johannessen, A. (2007): *Introduksjon til SPSS.* Oslo: Abstrakt forlag
- Kazdin, A.E. (2005): *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents.* New York: Oxford University Press

- Kjøbli, J., Sørli, M.A. (2008): School outcomes of a community-wide intervention model aimed at preventing problem behavior. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 365-375
- Klefbeck, J. og Ogden, T. (2003): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano-Aschehoug
- Kunnskapsdepartementet (2011): *Læring og fellesskap*. Stortingsmelding nr. 18. Bergen: Fagbokforlaget
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. www.lovdatab.no (lasta ned 06.10.11)
- Lund, T., Christoffersen, K.A. (2008): *Innføring i statistikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Læringscenteret (2003): *Utvikling av sosial kompetanse. Veileder for skolen*. Oslo:Læringscenteret
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., Helland, T. (2009): *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget
- Munkvold, L. (2009): Developmental patterns and comorbidity of behavior problems. *Uni Helse*, Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, Vest - Barn i Bergen. www.helse.uni.no (lasta ned 08.09.12)
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., Tveit, A.(2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærmingar*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl, T., Mausestaden, S., Kostøl, A. (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Rapport nr. 3 – 2009. Elverum: Høgskolen i Hedmark
- Ogden, T (2009): *Sosial kompetanse og problemadferd i skolen*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk 2009
- Ogden, T. (2010): Kunnskapsdrevet praksis i arbeidet med atferdsproblemer blant barn og unge. I Befring, E., Frønes, I., Sørli, M.A. (red.): *Sårbar ungdom, nye perspektiver og tilnærmingar*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ogden, T., Sørli, M.A. (2009): Implementing and evaluating empirically based family and school programmes for children with conduct problems in Norway. *Journal of Emotional Education*, 1, 99-107

Ogden, T., Sørli, M.A., Hagen, K.A. (2007): Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12 (2), 105-117

Patterson, G.R. (2002): Etiology and Treatment of Child and Adolescent Antisocial Behaviour. *The Behaviour Analyst Today*. 3 (2), 133-143

Skjervheim, H.(2000): *Objektivismen og studiet av mennesket. Ny utgåve av magisteravhandlinga frå 1959*. Oslo: Gyldendal akademisk

Sommerschild, H. (1998): Mestring som styrende begrep I Gjørum, B., Grøholt, B., Sommerschild, H. (red.): *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget

Sosial- og helsedepartementet (1999): *Opptappingsplan for psykisk helse 1999 – 2006. Utbygging av kommunale tiltak, øremerkede tilskudd til kommunene 1999*. Rundskriv 1-4/99. www.regjeringen.no (lasta ned 09.05.10)

Sosial- og helsedirektoratet (2007): *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Veileder 15-1405. Oslo: Shdir

Strand, T.A. (2011): *Teoretisk gjennomgang av PALS og Skjervheims kritikk av positivismen. PALS, positivisme i forkledning?* Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo

Sugai, G., Horner, R. og Gresham, F.M. (2002): Behaviorally effective school environments. I Shinn, M.A., Walker, H.M. og Stoner, G. (red.) *Interventions for academic and behavior problems II. Preventive and remedial approaches*. Bethesda: National Association of School Psychologists.

Sugai, G. og Horner, R. (2002): The evolution of discipline practices. School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50

Svendsen, P. M. (2012): En grundig analyse. *Utdanningsnytt*. www.utdanningsnytt.no (lasta ned 14.03.12)

Svendsen, P. M. (2012): Mindre klasser gir bedre skoleresultater. *Utdanningsnytt*.
www.utdanningsnytt.no (lasta ned 14.03.12)

Sørli, M.A., Ogden, T. (2007): Immediate outcomes of PALS. A school-wide multi-level program targeting behavior problems in elementary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 7, 471-491

Sørli, M.A., Torsheim, T. (2010): Multilevel analysis of the relationship between collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175-191

Utdanningsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* Oslo:
Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet (2006): *Forebyggende innsatser i skolen*. Rapport fra forskergruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Oslo:
Utdanningsdirektoratet

Werner, E. E., Smith, R.S. (2001): *Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience and recovery*.
New York: Cornell University Press

Vedlegg

Vedlegg 1: Svar på søknad til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 2
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Dag Roness
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 14.02.2012

Vår ref:29534 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29534	<i>P.A.L.S - Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen. Forebyggjande for risikoutsette barn?</i>
Behandlingsansvarlig	NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Dag Roness
Student	Unni Helle Nordberg

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Unni Helle Nordberg, Radøyvegen 2170, 5936 MANGER

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29534

Formålet med prosjektet er å undersøke hvorvidt PALS-skoler skiller seg fra andre skoler ift. å identifisere og støtte elevgrupper med risiko for å utvikle atferdsvansker.

Utvalget vil bestå av 100-120 lærere fra 3 PALS-skoler og 3 barneskoler som ikke er del av PALS.

Utvalget rekrutteres via distriktskoordinator for PALS og kommuneadministrasjon.

Datainnsamlingen skjer gjennom manuell spørreundersøkelse.

Vi kan ikke se at det foretas en behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Vedlegg 2: Presentasjon av spørreundersøkelse i forbindelse med masteroppgave

Jeg er student ved Norsk Lærerakademi, i masterprogrammet pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. Studien min er ledd i avsluttende masteroppgave og skal ta for seg samhandlings-/atferdsvansker. I denne studien vil jeg se på forskjeller og likheter på skoler med og uten atferdsprogrammet PALS (Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen). Mitt fokus vil være på barn med risiko for å utvikle atferdsvansker. Spørsmålene vil ikke dreie seg om enkeltelever.

For å få et representativt utvalg, vil undersøkelsen blir sendt til noen skoler der alle lærerne får tilbud om å delta. Slik kan det bli bredde i utvalget ved den enkelte skole og bedre oversikt.

Det er søkt om godkjenning for prosjektet hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Svarene blir avgitt anonymt og skolen blir anonymisert ved kode. Etter undersøkelsen er slutført, blir koding makulert etter avtale med NSD. Verken enkeltpersoner eller skoler vil være gjenkjennelige i den ferdige oppgaven.

Det er frivillig å være med og du kan trekke deg når som helst uten begrunnelse. Studien vil være ferdig i løpet av juni 2012.



Mvh.

Unni Helle Nordberg

Vedlegg 3: SPØRJESKJEMA OM SAMHANDLINGS-/ÅTFERDVANSKAR

Takk for at du vil svare på dette spørjeskjemaet!

Ein definisjon av åtferdsvanskar er henta frå boka «Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen»: «Atferdsproblemene i skolen er mangfoldige og omfatter alt fra vanlige læreres problemer med vanlige elever til alvorlig utagerende atferd. Det kan handle om undervisnings- og læringshemmende atferd som uro og bråk, men også om skolevegring, passivitet og utagering.» (Arnesen mfl., 2006)

I denne undersøkinga er søkelyset på barn med risiko for å utvikle åtferdsvanskar, som t.d. uro, bråk, skulevegring, passivitet og utagering.

Spørjeskjemaet har to delar:

- Skulen sitt opplegg for førebygging og handtering av åtferdsvanskar
- Fokus på barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar

Skulen sitt opplegg for førebygging og handtering av åtferdsvanskar

1. Har skulen din utarbeidd ein plan for førebygging og handtering av samhandlingsvanskar / åtferdsvanskar?

Ja

Nei

Veit ikkje

2. Dersom ja:

Opplever du at planen blir brukt i praksis?

Ja

Nei

Veit ikkje

3. Har skulen din hatt rettleiing frå ekstern rettleiar eller felles kurs om samhandlingsvanskar / åtferdsvanskar?

Ja

Nei

Veit ikkje

4. Dersom ja:

Kva verknad har denne rettleiinga eller felles kurset hatt for deg som lærar?
(Kryss av for kva grad påstandane nedanfor stemmer med slik du opplever
situasjonen)

Rettleiinga/kurset har gitt *fagkunnskap* om åtferdsvanskar

Liten grad Stor grad

Rettleiinga/kurset har gitt *praktiske løysingar* for handtering av åtferdsvanskar

Liten grad Stor grad

Rettleiinga/kurset har gitt personalet *felles forståing* av åtferdsvanskar

Liten grad Stor grad

5. Gjennomfører skulen førebyggande tiltak i.f.t. åtferdsvanskar inneverande skuleår?

Ja Nei Veit ikkje

6. Dersom ja:

Kva tiltak?

PALS LP-modellen Connect Art Andre

Evt. kva andre tiltak?

7. Dersom ja på spørsmål 5 og 6:

Kva verknad meiner du at tiltaka ovanfor har for skulemiljøet?
(Kryss av for kva grad påstandane nedanfor stemmer med slik du opplever situasjonen)

Læringsmiljøet har blitt betre

Liten grad Stor grad

Tiltaka har betra samhandlinga mellom elevane

Liten grad Stor grad

Tiltaka gjer at personalet ved skulen har betre oversikt over kva som skjer i elevmiljøet

Liten grad Stor grad

Personalet har fått betre strategiar for å *førebygge* uro og konfliktsituasjonar mellom elevar

Liten grad Stor grad

Personalet har fått betre strategiar for å *handtere* konfliktsituasjonar mellom elevar

Liten grad Stor grad

8. I kva grad vurderer du at samhandlingsvanskar /åtferdsvanskar førekjem på din skule

Liten grad Stor grad

Fokus på barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar

9. Kryss av for kva grad påstandane nedanfor stemmer med slik du opplever situasjonen:

Skulen sin plan har konkrete tiltak når barn er i risiko

Liten grad Stor grad

Skulen sin handlingsplan/prosedyre ved risiko er oversiktleg

Liten grad Stor grad

Personalet er kjend med skulen sin handlingsplan/prosedyre ved risiko

Liten grad Stor grad

Skulen klarer å fange opp elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar på eit tidleg tidspunkt

Liten grad Stor grad

Skulen som organisasjon involverer seg tidleg i saker der elevar er i ferd med å utvikle åtferdsvanskar

Liten grad Stor grad

Eg har erfaring for at skulen sine tiltak hjelper elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar

Liten grad Stor grad

10. Skulen samarbeider med andre kommunale instansar dersom ein ser risiko for utvikling av åtferdsvanskar hos ein elev.

Liten grad Stor grad

11. Kva andre kommunale instansar samarbeider skulen med i slike saker? (Kryss av på fleire alternativ dersom det er aktuelt)

Skulehelsetenesta

PPT

Barnevern

12. Samarbeider skulen med instansar utanom dei kommunale i slike saker, t.d. BUP eller Statped.? I tilfelle, kva andre instansar?

13. Har skulen forum for slike bekymringssaker?

Helseteam

PALS-team

Andre samarbeidande team

Evt. kva andre samarbeidande team:

14. På bakgrunn av din erfaring: Kva tiltak meiner du hjelper for elevar i risiko for å utvikle åtferdsvanskar?

15. Kva tenkjer du er årsaken til at skulen din sine tiltak i.f.t. barn i risiko for å utvikle åtferdsvanskar fungerer eller ikkje fungerer?

16. Har du andre refleksjonar rundt dette temaet?

(Bruk gjerne baksida av arket om du treng meir plass til dei siste spørsmåla)

Takk for synspunkta dine!

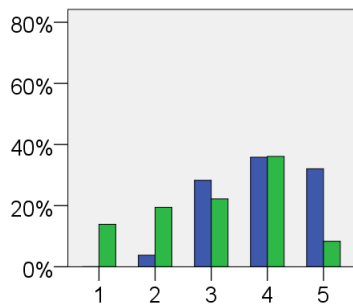
Manger, 2.03.12

Mvh.

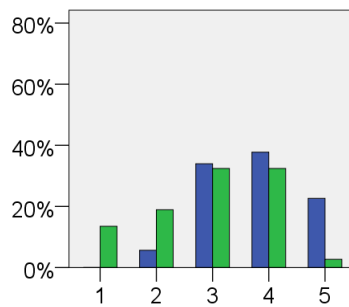
Unni Helle Nordberg

Vedlegg 4: Søylediagram for spørsmål 9

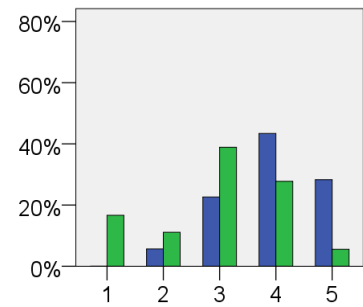
■ Pals ■ Ikkje Pals



9a. Konkrete tiltak når barn er i risiko



9b. Oversiktleg plan ved risiko

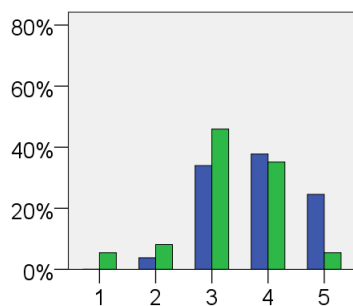


9c. Personalet kjenner prosedyre ved risiko

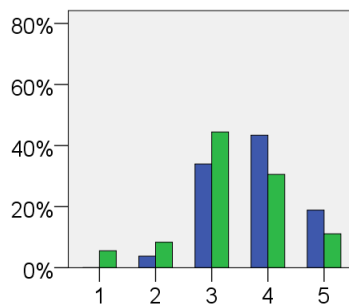
9a - c: Grafisk vist i prosent:

9d - f:

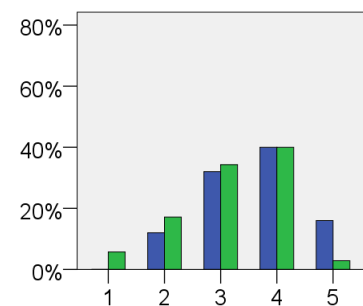
■ Pals ■ Ikkje Pals



9d. Tidleg identifikasjon av risiko



9e. Tidleg involvering frå skulen som organisasjon



9f. Tiltak hjelper

Grafisk vist i prosent:

Vedlegg 5: Tabell frå SPSS – spørsmål 11

```
FREQUENCIES VARIABLES=Samarbkom11
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

[DataSet1] D:\Masteroppgåva\B-Spss datafiler master\Datafiler master 13.04.2012.sav

Statistics

Kva andre kommunale instansar samarbeider skulen med

Pals	N	Valid	53
		Missing	0
Ikkje Pals	N	Valid	37
		Missing	0

Kva andre kommunale instansar samarbeider skulen med

Pals-Ikkje Pals			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pals	Valid	PPT	4	7.5	7.5	7.5
		Alle tre alternativ	46	86.8	86.8	94.3
		PPT+skulehelsetenesta	1	1.9	1.9	96.2
		PPT+barnevern	1	1.9	1.9	98.1
		Skulehelsetenesta+barnevern	1	1.9	1.9	100.0
		Total	53	100.0	100.0	
Ikkje Pals	Valid	PPT	1	2.7	2.7	2.7
		Alle tre alternativ	25	67.6	67.6	70.3
		PPT+skulehelsetenesta	10	27.0	27.0	97.3
		PPT+barnevern	1	2.7	2.7	100.0
		Total	37	100.0	100.0	

Vedlegg 6: Tabell frå SPSS – spørsmål 12

```
FREQUENCIES VARIABLES=Samarbandr12
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

[DataSet1] D:\Masteroppgåva\B-Spss datafiler master\Datafiler master 13.04.2012.sav

Statistics

Samarbeid utanfor kommunen

Pals	N	Valid	53
		Missing	0
Ikkje Pals	N	Valid	37
		Missing	0

Samarbeid utanfor kommunen

Pals-Ikkje Pals			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pals	Valid	BUP	26	49.1	49.1	49.1
		BUP+Statped	14	26.4	26.4	75.5
		BUP+Statped+spesialisth elseteneste	2	3.8	3.8	79.2
		Ikkje svart	11	20.8	20.8	100.0
		Total	53	100.0	100.0	
Ikkje Pals	Valid	BUP	23	62.2	62.2	62.2
		Statped	1	2.7	2.7	64.9
		BUP+Statped	5	13.5	13.5	78.4
		BUP+Statped+spesialisth elseteneste	2	5.4	5.4	83.8
		Ikkje svart	6	16.2	16.2	100.0
		Total	37	100.0	100.0	

Vedlegg 7: Tabell frå SPSS – spørsmål 13

```
FREQUENCIES VARIABLES=Samarbfor13
  /BARCHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

[DataSet1] D:\Masteroppgåva\B-Spss datafiler master\Datafiler master 13.04.2012.sav

Statistics

Forum for bekymringssaker

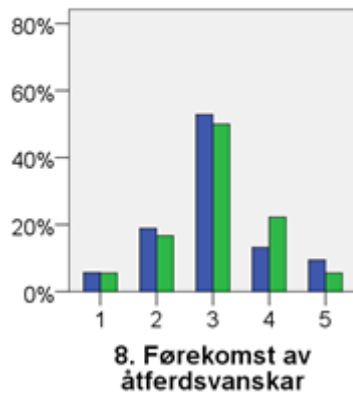
Pals	N	Valid	53
		Missing	0
Ikkje Pals	N	Valid	37
		Missing	0

Forum for bekymringssaker

Pals-Ikkje Pals			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Pals	Valid	Helseteam	3	5.7	5.7	5.7
		PALS-team	13	24.5	24.5	30.2
		Andre samarbeidsteam	4	7.5	7.5	37.7
		Alle tre alternativ	7	13.2	13.2	50.9
		PALS+andre samarbeidsteam	19	35.8	35.8	86.8
		Helseteam+andre samarbeidsteam	2	3.8	3.8	90.6
		Helseteam+PALS	4	7.5	7.5	98.1
		Ikkje svart	1	1.9	1.9	100.0
		Total	53	100.0	100.0	
Ikkje Pals	Valid	Helseteam	9	24.3	24.3	24.3
		Andre samarbeidsteam	18	48.6	48.6	73.0
		Helseteam+andre samarbeidsteam	4	10.8	10.8	83.8
		Ikkje svart	6	16.2	16.2	100.0
		Total	37	100.0	100.0	

Vedlegg 8: Søylediagram for spørsmål 8

Grafisk vist i prosent: ■ Pals ■ Ikkje Pals



Vedlegg 9: Svar på åpne spørsmål 14, 15 og 16

	Spm. 14	Spm. 15	Spm. 16
Nr	På bakgrunn av din erfaring: Hvilke tiltak mener du hjelper for elever i risiko for å utvikle atferdsvansker?	Hva tenker du er årsaken til at skolen din sine tiltak ift barn i risiko for å utvikle atferdsvansker fungerer eller ikke fungerer?	Har du andre refleksjoner rundt dette temaet?
PALS-skule 1			
1	* Samarbeid skole-hjem * Tydelige konsekvenser og bruk av konsekvensene	Fungerer fordi skolen har en felles holdning og plan for tiltak	
2	* PALS * Konflikt hjem/skole * Tydelige instruksjoner fra administrasjon	Fungerer i tydelige krav og beskjeder	
3			
4	* Tydelige og forutsigbare rammer for atferd i klasserommet * Tydelige rutiner * Proaktiv klasseledelse		
5	* ART * Positiv tilbakemelding		
6	* Klare beskjeder/forventninger * PALS-kort (belønning)	* Fungerer fordi personalet er mer samlet iht forventninger til elevene (gjennom PALS-arbeidet)	* Ledelsen er meget involvert i "skolehverdagen", de "bryr seg". Stiller opp når det trengs.
7	* Hjelp på tidlig tidspunkt, ikke avvente situasjonen så atferden får ringvirkninger * Belønning - konsekvens * Gi eleven ansvarsoppgaver, ansvar generelt	* Fungerer med tilpasset opplæring og konfliktløsning på laveste konfliktnivå * Kan være utfordrende med for lite ressurser og støtte i klasserommet	
8	* Gode relasjoner til hjemmet * Klare konsekvenser ved brudd på regler	* Fungerer fordi: Ledelsen og rektor ved skolen aktivt deltar og hjelper til i vanskelige situasjoner + PALS * Fungerer ikke fordi:	
9	* Jeg mener bruk av PALS-kort, belønning har en positiv utvikling på alle elevers arbeid * Samarbeid skole-hjem	* Jeg mener PALS-systemet fungerer for det er godt innarbeidet hos lærerne og elevene, Skolen har brukt mye tid på innarbeiding av PALS. * Vi har fått ny rektor, som griper inn og snakker med unger slik de forstår. Følger med om morgenen, i friminuttene	
10	* Tilpasset opplæring * Tett oppfølging med hjem => Skole-hjem samarbeid * BRA-kort (belønningssystem) * Konsekvenser	* Fungerer fordi: En rektor som griper inn, følger opp problematferd, gode forventninger til elevene * Fungerer ikke fordi: Personalet for øvrig er negativ til de satte planene for PALS og håndtering av problematferd	
11	* Tilpasset opplæring * Skole/hjem - samarbeid * Belønning * Konsekvenser vedr brudd på forventninger	Fungerer: * Klare og godt modt modellerte forventninger til regler og atferd * Belønning og ros ved positiv atferd * Klare konsekvenser ved brudd på regler * Godt samarbeid med hjemmet * Tydelig administrasjon	* Viktig å bygge relasjoner i "fredstid" både i forhold til elever og foreldre

	Spm. 14	Spm. 15	Spm. 16
Nr	På bakgrunn av din erfaring: Hvilke tiltak mener du hjelper for elever i risiko for å utvikle atferdsvansker?	Hva tenker du er årsaken til at skolen din sine tiltak ift barn i risiko for å utvikle atferdsvansker fungerer eller ikke fungerer?	Har du andre refleksjoner rundt dette temaet?
12	<ul style="list-style-type: none"> * ART * Arbeide med barna i mindre grupper * Relasjonsbygging * PALS-kortene (rose rett atferd) * Samarbeid hjem-skole * Samarbeid lærer-lærer 	Fungerer: <ul style="list-style-type: none"> * Enighet om def av atferdsvansker * Enighet om regler * Enighet om hvordan håndtere problemene * Åpenhet 	
13	<ul style="list-style-type: none"> * Være i forkant* * Kjenne elevene* * Tydelige grenser* * Klasseledelse 	Fungerer: * Fordi vi har samme forventningene til elevene* PALS-forventninger* Elevene vet (stort sett) hva de har å forholde seg til	
14			
15	<ul style="list-style-type: none"> * Stopp-regelen * Relasjonsbygging * Ros * Positiv tilbakemelding * Samarbeid m/hjem 	Fungerer: <ul style="list-style-type: none"> * Fordi elever, lærere og ledelse er enige / har felles forståelse for rammen 	
16	<ul style="list-style-type: none"> * Vet ikke * Arbeid med barna i mindre grupper * Relasjonsbygging * Humor, ros, belønning * Samarbeid hjem/skole 	Fungerer: <ul style="list-style-type: none"> * Personalet har fokus på PALS og positiv relasjonsbygging til barn * Har konsekvenser 	
17	<ul style="list-style-type: none"> * Et fungerende skole-hjem samarbeid * Tydelige forventninger og konsekvenser 	Fungerer: <ul style="list-style-type: none"> * Hvis det er ens og likeartet praksis i personalet Fungerer ikke: <ul style="list-style-type: none"> * Hvis elevene opplever inkonsekvens og uklare forventninger 	
18	<ul style="list-style-type: none"> * Ekstra ressurs * Oppfølging mål * Sosial kompetanse 	Fungerer: <ul style="list-style-type: none"> * Når du arbeider systematisk med målsettinger over tid Fungerer ikke: <ul style="list-style-type: none"> * Hvis du ikke bevisst arbeider med sosial kompetanse/målsettinger 	

	Spm. 14	Spm. 15	Spm. 16
Nr	På bakgrunn av din erfaring: Hvilke tiltak mener du hjelper for elever i risiko for å utvikle atferdsvansker?	Hva tenker du er årsaken til at skolen din sine tiltak ift barn i risiko for å utvikle atferdsvansker fungerer eller ikke fungerer?	Har du andre refleksjoner rundt dette temaet?
PALS-skule 2			
1	<ul style="list-style-type: none"> * Registrere problemåtfærd * Swiss * Vere proaktiv i forhold til elever * Positiv involvering * BRA-kort * Meistre både fagleg og sosialt 7/10 * FAV 	<ul style="list-style-type: none"> * Vi vaksne som må ta ansvar og ta grep som er til beste for eleven * Godt system, ha gode rutinar og vere tydelege * Lære/gjenlære PALS-reglane dersom eleven/barnet treng det * Det er og viktig at ein som lærar vurderar seg sjølv - kva kan eg sjølv bli betre på? Kva er det eg kanskje gjer feil+rett på eigen veremåte? 	<ul style="list-style-type: none"> * Vise eleven at du har positive forventningar og gje ros for meistring * Fenne det positive og la det vere det viktigaste * Styrker sjølvkjensla og tiltru til å meistre
2	<ul style="list-style-type: none"> * BRA-kort * Sjekk inn - sjekk ut - skjema 	<ul style="list-style-type: none"> * Elevar opplever som positivt at skulen gir positiv oppmerksomhet, går inn for å ta tak i problem for å prøve å løyse 	
3	<ul style="list-style-type: none"> * Sjekk inn - sjekk ut * BRA kort - belønning 	<ul style="list-style-type: none"> * Vi har eit godt system som fangar opp slike elevar tidleg 	Nei
4	<ul style="list-style-type: none"> * Klåre forventningar som elevane kjenner * Elevane må oppleve same reaksjonar frå dei vaksne ved regelbrot * Elevane skal kjenne til konsekvensar for uønska åtfærd * Elevane skal oppleve ros og positive tilbakemeldingar på ønska åtfærd 	<ul style="list-style-type: none"> Fungerer: * Heile personalet har lik praksis. Både elevar og vaksne veit kva som forventast 	<ul style="list-style-type: none"> * Å jobbe etter ein PALS-modell vil seie at ein endrar organisasjonen sin måte å tenke på * Viktig å hugse at PALS ikkje er eit program ein blir ferdig med
5	<ul style="list-style-type: none"> * Sjekk inn Sjekk ut * Positiv involvering (BRA-kort) 	<ul style="list-style-type: none"> * Skulen sine tiltak fungerer fordi vi har system som gjere at eleven får øve på sine problemomr. kvar dag. Eleven blir bevisst på sine problem og kan over tid endra uønska åtfærd 	
6	<ul style="list-style-type: none"> * Samarbeid med heim* Involvere deg positivt i eleven* Gje han alternative handlingsstrategiar* Forstå kvifor han gjer som han gjer 	<ul style="list-style-type: none"> * Årsaka for at vi har ein så velfungerande skule er ei god leiing* og PALS-team som tek tak i utfordringar når dei kjem 	<ul style="list-style-type: none"> * Det er viktig at læraren tenkjer kva han kan gjere for å løyse adferdsvanskar* Tenk ikkje at det er foreldre eller barn som må ta seg "litt saman"
7	<ul style="list-style-type: none"> * Sjekk inn / sjekk ut * Klare reglar for framferd * Positiv involvering * Å forebygge / vere proaktive i høve til situasjonar som ein veit vi lvere krevjande 	<ul style="list-style-type: none"> * Sjekk inn / sjekk ut fungerer godt fordi eleven får eit oversiktleg utval reglar han skal hugsa på å følgje i eit visst tidsrom * Har heile tida god kontakt med heimen. Også svært greitt for lærarane som då veit kva slags framferd dei skal bry seg med 	<ul style="list-style-type: none"> * Det at alle lærarane har same krav til er viktig i denne samanheng * Det blir "overkomeleg" for eleven å få til best mulig framferd
8	<ul style="list-style-type: none"> * Registrere problemåtfærd * Swiss * Vere proaktiv i forhold til elever * Positiv involvering * Eigne meistringsmål 7/10 * FAV 	<ul style="list-style-type: none"> * Det fungerer fordi vi har gode system til å sjå ungene/elevane gjennom PALS-rutinane og vi er flinkare til å analysere kva som kan ligge bak/vere motivasjon * Vi ser og tydelegare at det er vi vaksne som må gjere endringar gjerne ved oss sjølve * Motivere - vere positive og ha ansvar for at elevane føler at dei lukkast 	<ul style="list-style-type: none"> * PALS er med på å gje elevane kjende rammer og forventningar. Dess er skuleomfattande - og dei blir trena på slik at dei er kjende gjennom "å gjere" * Elevane opplever at dei vaksne har same forventningane til dei. Det er ikkje slik at lærar 1 godtar noko lærar 2 meinar noko anna. Reaksjonar og konsekvensar er dei same. Rammene rundt er kjende. * Vi blir trena til å prøve å finne årsaka / kva er det som driv/motiverer elevane - og så finne ut kva vi som vaksne kan gjere - og som hjelper eleven best

	Spm. 14	Spm. 15	Spm. 16
Nr	På bakgrunn av din erfaring: Hvilke tiltak mener du hjelper for elever i risiko for å utvikle atferdsvansker?	Hva tenker du er årsaken til at skolen din sine tiltak ift barn i risiko for å utvikle atferdsvansker fungerer eller ikke fungerer?	Har du andre refleksjoner rundt dette temaet?
PALS-skule 3			
1			
2	* Har ikkje mykje erfaring, vanskeleg å uttale seg om dette no	* Har ikkje nok erfaring med dette til å svare	
3	* På enkelte elevar kan ei tettare oppfølging (som SISV) hjelpe. * Er avhengig av at foreldre også engasjerer seg	* Fungerer i større grad når foreldrene også engasjerer seg og følger opp	
4	* Positiv merksemd * Fagleg meistring - få tilpassa mengd og vanskegrad		
5	* Faste rutinar, klare og tydelege beskjedar * Sjå eleven - finne fram til ein interesse som eleven kan snakke om	* Det fungerer fordi alle (stort sett) lærarane og adm. tror på opplegget	
6	* Felles problemhandtering frå dei vaksne	* Trening på felles reglar * System for tilbakemelding på problemåtferd	
7	* Utan samarbeid med foreldre/føresette ser eg ikkje at vi har tiltak som fungerer. For mange heimar engasjerer seg for lite i ungane sine - mindre, dess eldre dei blir. * FNT kan vere ei hjelp, i den grad også heimane involverer seg	Sjå spm 14	* Dess større velstand i dette landet, dess større fokus på seg sjølv. Foreldre skal trene, jobbe, utvikle seg sjølv, og ungane seglar sin eigen sjø. Å få pengar til "alt dei vil" er ikkje nødvendigvis det dei ønskjer seg mest. * Merksemd frå foreldra , engasjement og interesse for det ungane presterer er det dei treng. Rikdom avlar egoisme.
8	* Konkrete reglar * Tydlege vaksne * Tydlege forventningar (både til vaksen og elev) * Skule - heim samarbeid * Regelmessige samtalar	* Like reglar for heile skulen * Tydlege reglar	
9	* Småskulen: Mykje positiv tilbakemeldingar og BRA-kort* Øve på reglar/situasjonar* Har hatt ein stille elev på SNAP => hatt kjempeflott utvikling; er med i leik, meir med i timane og har lært seg å ta kontakt med andre* SISU har best effekt medan det pågår	* Ein må vere flink å følgje det opp heile tida skal det fungere, noko som kan varte vanskeleg i ein travel kvardag om ein har mange slike elevar	
10	* SNAP	* Heilheitleg system for heile skulen, dette gjev ein felles grunntanke og eit likt reaksjonsmønster for heile kollegiet. Skapar tryggleik for elevane	
11	* BRA-kort * Tydelige reglar og konsekvenser (PALS-reglene)	* Fungerer fordi alle er positive til PALS og det PALS står for * Vi drar alle i samme retning og elevene vet at alle lærerne har samme reglar	

	Spm. 14	Spm. 15	Spm. 16
Nr	På bakgrunn av din erfaring: Hvilke tiltak mener du hjelper for elever i risiko for å utvikle atferdsvansker?	Hva tenker du er årsaken til at skolen din sine tiltak ift barn i risiko for å utvikle atferdsvansker fungerer eller ikke fungerer?	Har du andre refleksjoner rundt dette temaet?
12	<ul style="list-style-type: none"> * Tidleg inn * Individuelle tiltak som passer enkelteleven, men som gjerne involverer medelevar (gruppedeling, samarbeid etc.) * Heim-skule samarbeid 	<ul style="list-style-type: none"> * Usikker. Lite inne 	<ul style="list-style-type: none"> * Viktig med tidleg innsats, ikkje dømme åtferd negativt * Belønning (BRA-kort) fungerer ok, men kanskje ikke alltid greit med ytre stimuli * Viktig å fokusere på indre styrke og motivasjon
13	<ul style="list-style-type: none"> * Sjekk inn, sjekk ut (for nokre) * SNAP 	<ul style="list-style-type: none"> * Eg trur samarbeid med heim er viktig for å lukkast. Der dette samarbeidet sviktar blir alt mykje vanskeligare 	<ul style="list-style-type: none"> Motivasjon er viktig, og kan vere vanskeleg å få til hos enkelte
14	<ul style="list-style-type: none"> * Sjekk inn, sjekk ut (fungerer i nokre tilfeller) * SNAP 	<ul style="list-style-type: none"> * SISU kan fungere dersom eleven er motivert, innstillinga har mykje å seie * Det er viktig at samarbeid med heimen fungerer. T.d. med oppfølging av konsekvensar og avtaler. Dersom foreldre ikkje engasjerer seg, er det vanskeleg å få til noko forbetring 	
15	<ul style="list-style-type: none"> * SISU * FAV/ASP * Klare reglar og konsekvensar 	<ul style="list-style-type: none"> * Det fungerer fordi det blir oversiktlig for eleven - forutsigbart 	
16	<ul style="list-style-type: none"> * Positiv merksemd 		
17	<ul style="list-style-type: none"> * Øve på reglar * Faste rammer * Faste rutiner 	<ul style="list-style-type: none"> * Fungerer fordi vi har reglar som blir minna på og helst øvd på kvar veke * Har årsplan for gjennomgang/fokus på reglar 	<ul style="list-style-type: none"> * Kan trenge enda meir oppfølging/retteleing frå Statped etter at innlæringstida er over
18	<ul style="list-style-type: none"> * Tett oppfølging på skulen (systematisk) med fokus på å jobbe positivt med konkrete mål * Tett kontakt med heimane * Tett kontakt med andre instansar (som ovanfor) som kan gje skulen råd 	<ul style="list-style-type: none"> Fungerer: Sjå spm. 14 Fungerer ikkje: <ul style="list-style-type: none"> * Om vi ikkje greier å fange opp i tide dei som er i "risikozona" * Personalet er ikkje heilt samkjørde og har ikkje fått like godt inn "under huden" kva prosedyrar vi skal følgje kor tid 	<ul style="list-style-type: none"> * Elevar i "raud sone": Her har vi nokre få elevar med så kompliserte/komplekse problem at vi ikkje har fått nokre tiltak innanfor PALS til å fungere enno. Saknar meir eksperthjelp frå folk som kan ta seg av og hjelpe. Av og til trekkjer t.d. BUP seg ut frå saker og då har vi lite å hjelpe oss med på skulane... Gjeld særleg problem som vi trur har årsak i elevane sin psyke
19	<ul style="list-style-type: none"> * Hyppig kontakt med heimen * Skule-heim avtalar (med belønning) som går rett på åtferdsproblema til eleven * Ros og oppmuntring * Konsekvensar 	<ul style="list-style-type: none"> * Elevane veit kva som er forventa av dei, og at det blir konsekvensar 	
20	<ul style="list-style-type: none"> * Konsekvente vaksne/foreldre 	<ul style="list-style-type: none"> *PALS gjer oss meir medvitne 	
21	<ul style="list-style-type: none"> * Klare grenser! 	<ul style="list-style-type: none"> * Ein kombinasjon av PALS og andre tiltak fører til at det fungerer ganske bra 	<ul style="list-style-type: none"> * BRA-kort på u-steget fungerer dårligare enn på barnsteget
22	<ul style="list-style-type: none"> * Felles forståing for reglar at eleven vert fanga opp tidleg gjennom kartlegging 	<ul style="list-style-type: none"> * Det fungerer fordi det har blitt prioritert * Støttetiltak der det er behov * At problema vert fanga opp og diskutert i helseteam med fleire instansar 	
23			
24	<ul style="list-style-type: none"> * Tydelege reglar * Forutsigbare dagar * Tett oppfølging * Samarbeid skule-heim 	<ul style="list-style-type: none"> Fungerer: Det fungerer når punkta i spm. 14 blir fulgt 	<ul style="list-style-type: none"> * PALS fungerer * Å få klare reglar og eit nokolunde likt utgangspunkt gjer elevane sin dag meir forutsigbar. Det er viktig! * I tillegg har vi ein del individuelle støttesystem som kan hjelpe elevar med ulike behov

	Spm. 14	Spm. 15	Spm. 16
Nr	På bakgrunn av din erfaring: Hvilke tiltak mener du hjelper for elever i risiko for å utvikle atferdsvansker?	Hva tenker du er årsaken til at skolen din sine tiltak ift barn i risiko for å utvikle atferdsvansker fungerer eller ikke fungerer?	Har du andre refleksjoner rundt dette temaet?
25	<ul style="list-style-type: none"> * SNAP * FAVASP-team * SJSU * For høy røde/mørkerøde elever ikkje dette 	<ul style="list-style-type: none"> * Personalet ikkje samla nok * Ein gjer det på sin måte og da hjelper det lite med gode system 	
26	<ul style="list-style-type: none"> * Betre samarbeid mellom heim og skule * Foreldrene må engasjere seg meir 	<ul style="list-style-type: none"> * For stort arbeidspress på lærarane * Foreldre engasjerer seg for lite i ungane sine 	
27	<p>PALS-program:</p> <ul style="list-style-type: none"> * SNAP 1.-7. kl.: Kurs, sosial trening. 10 leksjonar der ein øver på samhandling, t.d. å stå i kø, spørje om å få vere med i leik * Sjekk inn - sjekk ut: Hjelp for dei som slit med dårlege rutinar t.d. forseintkoming, gløyming, språkbruk mm 	<ul style="list-style-type: none"> * Tiltaka fungerer bra. Vi har halde på med desse tiltaka i eitt år. Reknar med at det går betre etter kvart. Det har vore litt motbakkar når ein har hatt utskiftning av personale..... 	<ul style="list-style-type: none"> * Utfordringa for ein stor skule er å halde heile personalet oppdatert til ei kvar tid. * Desse elevane treng tett oppfølging, * og det er viktig at alle vaksne rundt dei er konsekvente! * Vanskeleg å få til periodar med mange ulike vikarar

	Spm. 14	Spm. 15	Spm. 16
Nr	På bakgrunn av din erfaring: Hvilke tiltak mener du hjelper for elever i risiko for å utvikle atferdsvansker?	Hva tenker du er årsaken til at skolen din sine tiltak ift barn i risiko for å utvikle atferdsvansker fungerer eller ikke fungerer?	Har du andre refleksjoner rundt dette temaet?
Skule utan PALS 1			
1	* Rosing av positiv atferd * Samtale med dei involverte og elevane	* Veit ikkje nok om dette til å seie om det fungerer eller ikkje. Det vi har fokusert på, har fungert bra.	* Skulen bør ha ein felles løysing og plan slik at det fungerer godt. Nyttar ikkje å innføre det hos nokre få.
2	* Samtale mellom PPT-foreldre * Helsestasjon * BUP	* Vi har mogleg for samtalar med elevar åleine * Det er lettare å fange opp når vi ikkje er så mange på kvart trinn * Tett samarbeid med foreldre/foresatte * Tidlig innsats ift mestring	* Tidlig innsats er viktig saman med god dialog med foreldre * Tydelege og synlege vaksne
3	* Meningsfull skulekvardag * Mestring * Gode relasjonar til alle elevane + foreldra * Tett oppfølging - vurdering kvar dag * Hjelp frå PPT	* Det er ikkje noko felles plan, løysingane blir individuelle alt etter kva læraren finn på av løysingar. Men det pleier jo å fungere * og vi ønskjer ikkje PALS! * Men det er lettare for oss alle om vi klarer å bli einige om ei slik handlingsplan.	* Eg liker ikkje verdigrunlaget i PALS, der vi "kjøper" elevane kvar gong dei gjer noko bra. Korleis skal vi då få til indre motivasjon?
4	* Tett samarbeid med foreldre * Tid til å samtale med eleven det gjeld * Ein vaksenperson på skulen som eleven har tillit til * Nokre få absolutte grenser i klassen og i friminutt	* Vi har ingen samordna tiltak som kan fungere. Tiltak vert diskutert men det kjem aldri ein konklusjon. Det vert opp til kvar kontaktlærer å finne løysingar som fungerer/ikkje fungerer	* Skal ein gjere noko med denne problematikken må skulen bruke mykje tid, også ressursar. Må vere villig til å leggje andre saker til sides, <u>prioritere</u> .
5	* Zippys venner* Det er mitt valg* Den gode klassesamtalen* Nære og trygge relasjonar mellom vaksne-elevar og elev-elev* Trisel og glede på skulen* Trygge rammer og grenser* Tydelege vaksne	* Dei fungerer ved god informasjon mellom tilsette og heim-skule* Godt samarbeid* Klassemiljøtiltak* Tett samarbeid med heim* Det fungerer mindre godt dersom vi vaksne ikkje er samkjørte	* Skape trygge rammer* Ha gode relasjonar* og fokus på positive ting med barna er viktig* Samarbeid og tydeleg leing er også sentralt
6	* Å kjenne på og setje ord på kjensler og lære seg strategiar og ordtilfang for å kunne kommunisere med andre elevar, løyse konflikter mm * Dette er Zippy et godt reiskap til	* Eg tenkjer at når vi får gjennomført og brukt programmet i konkrete situasjonar ute/inne - vil skulen (småtrinnet) ha et felles reiskap/språk for handtering av eventuelle problem (gjeld Zippy)	* Eg trur at ulike læringsstrategiar, stasjonsarbeid mm gjer det lettare å nå den enkelte framfor felles arbeid i heil klasse. Det gjev nærare kontakt og lettare å gje tilbakemelding til den enkelte
7	* Zippys venner * Ditt val * Godt klassemiljø * Tydeleg/god klasseleing * Engasjement i foreldregrppa * Klassemiljøtiltak	* Vi mangler fokus på probl.stillinga * Vi mangler konkrete planar/tiltak	* Meiner vi godt kunne vore meir samstemt i handtering av å forebyggje åtferdsvanskar, men har meir tru på samarbeid om klasseleing enn PALS
8			

	Spm. 14	Spm. 15	Spm. 16
Nr	På bakgrunn av din erfaring: Hvilke tiltak mener du hjelper for elever i risiko for å utvikle atferdsvansker?	Hva tenker du er årsaken til at skolen din sine tiltak ift barn i risiko for å utvikle atferdsvansker fungerer eller ikke fungerer?	Har du andre refleksjoner rundt dette temaet?
Skule utan PALS 2			
1	* Tidlig inn med hjelp og kartlegging	* Vi er en stor skole med mange barn som kommer tilflyttet fra andre steder * En god del skilsmisser og oppbudd av kjernefamilier	* Viktig med mer fokus og ressurser for å styrke innsatsen
2	* De fleste "tiltak" hjelper så lenge de retter seg mot enkeltelever, er konkrete og følges opp. Bl.a. er det viktig at flere parter samarbeider/har dialog	* Erfaring * Målrettethet * Samarbeid	
3	* Trygge rammer * Rutiner * Tydelighet	* Trofast mot systemet * Felles ønske om forbedring	Nei
4	* Samarbeid skole/hjem * Få hjelp fra skolens spes.ped team * Individuell adferdsplan	* Hvis man får til et godt samarbeid med hjemmet, er det større sjans for å få positive resultater * Det fungerer godt når man får hjelpen man trenger. Jo tidligere dette kommer i gang, jo bedre er det. Jeg tror det fungerer fordi vi jobber forebyggende	
5	* Eg har sjeldan hatt elevar i denne risikosonen. * Dei eg har hatt, og som ein har fanga opp problemet på, har fått ADHD-diagnose og blitt medisinerert * Eg har ikkje fulgt dei så lenge at eg kan seie om tiltaket har fungert		* TSK-programmet er tydeleg og forutsigbart. * Det er viktig at elevane får lærarar som følger opp programmet * Tydelge lærarar og lærarar som følger opp elevane er det beste førebyggjande tiltaket for atferdsvansker * Tett samarbeid med heimen er også viktig
6	* TSK (eget opplegg for eleven) * Foreldreinvolvering (skole-hjem samarbeid)	* Alle må ha felles regler og oppheving av disse for at tiltaken skal fungere. Hvis ikke alle gjør edet er det legg for at det ikke fungerer	
7	* Økt fokus på dette fra spes.ped.ressurs på skolen, samt fra ledelsen * Kontaktlærer er ofte aleine med problemet	* Generelle tiltak mangler fokus på enkeltelever som har utviklet adferdsvansker	
8	* Tidlig innsats når det gjelder fagvansker* Tydelig støtte til eleven på det han/hun gjør bra* Tydelige konsekvenser på uønsket atferd	* TSK og tidlig innsats når det gjelder lese- og skrivevansker, settes inn på alle klasser. Disse tiltakene har særlig god effekt på barn som er i risikosonen for å utvikle atferdsvansker	
9	* Skolehelsetjenesten * BUP * PPT	* Jeg tenker at skolehelsetjenesten er viktig. Der kan en komme til raskt, slik at en kan hindre problemer fra å utvikle seg / eller søke hjelp hos andre instanser	
10	Tett og godt samarbeid * Skole/hjem * Samt PPT, BUP * De voksne i klassen	* Samarbeid m/foreldre har mye å si	* Tid * Kunnskap * Kloke veiledere * Samarbeid m/foreldre har stor betydning * TSK er et klasseledelsesprogram som har hatt positiv innvirkning på klassemiljø, - og dermed lettere hjelper enkelteleven

	Spm. 14	Spm. 15	Spm. 16
Nr	På bakgrunn av din erfaring: Hvilke tiltak mener du hjelper for elever i risiko for å utvikle atferdsvansker?	Hva tenker du er årsaken til at skolen din sine tiltak ift barn i risiko for å utvikle atferdsvansker fungerer eller ikke fungerer?	Har du andre refleksjoner rundt dette temaet?
11	<ul style="list-style-type: none"> * Godt samarbeid med foreldre * Tett oppfølging * Tydelige, klare grenser * Ros, oppmuntring ved positiv atferd 		
12		* Det tar lang tid før tiltak blir satt i verk	
13	<ul style="list-style-type: none"> * TSK - tydelig klasseledelse * Struktur i undervisning * => (også tilpasset) * Struktur i friminutt ved gode inspeksjonsrutiner * I tillegg til testing og utredning i tidlig fase ved bekymring * Tydelig og god informasjonsflyt mellom de ulike instansene 		<ul style="list-style-type: none"> * Tiltakene som skolen har bør alle få god informasjon og opplæring i * Det er for mange lærere som ikke vet om hvordan få i gang tiltak, og skolen bør være veldig tydelig på å informere om hvordan tiltakene bør settes i gang
14	Vet ikke	Vet ikke	Vet ikke
15		* TSK gir tydelighet både for eleven og for den voksne	* Mangel på tid og voksne gjør at det kan være vanskelig å ta seg av den enkelte i hverdagen, mens vi venter på at andre instanser skal få tid til saken
16	<ul style="list-style-type: none"> * Tett kontakt med heimen => Møter med heim, kontaktlærer * Ukentlige møter med elev/kontaktlærer * Lærer får hjelp og veiledning utenfra * Lærer blir sett/hørt av adm. Og blir tatt på alvor når bekymringene meldes 	<p>Fungerer ikke:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Hjemmet kan være "oppløst", foreldre samarbeider ikke seg imellom eller de samarbeider ikke med skolen <p>Fungerer:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Barnet blir "fanget opp" og tiltak satt i sving * Kontakter blir formidlet med dem som er aktuell * Rektor engasjerer seg 	* Vanskelig tema, og det virker som om problemet er økende. Kan ha noe med oppløsningsstendenser i samfunnet. Ikke så mye snakk om "rett og galt" lenger, og barn blir rotløse og rastløse. Kan gi seg utslag i adferdsproblemer
17	<ul style="list-style-type: none"> * Samarbeid heim-skule * Helsesøster - PPT - BUP - barnevern * Tydeleg klasseledelse 	<p>+:</p> <ul style="list-style-type: none"> * TSK gjennomført for heile skulen * Ledelsen tek tak i saker dei får * Ressurser til klassen <p>-:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Store klasser m/lite ressurser 	
18	* Klare og tydelige rammer, f.eks. TSK	* At det er et fokus på dette, først og fremst gjennom TSK	
19	<ul style="list-style-type: none"> * Godt samarbeid med foreldre* Godt kjennskap til den enkelte elev* Fora for å søke råd (veiledningsgrupper)* Lærere med erfaring* Bygge opp elevenes selvfølelse* Gi mestringsopplevelser* Bli møtt med respekt* Eleven må føle at læreren "bryr seg" 	<p>Fungerer: Som nevnt i pkt 14</p> <p>Fungerer ikke:*</p> <p>Elever med store problemer og sammensatte problemer (lærevansker, dårlig hjemmemiljø, adferdsvansker, mobbing)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Lærere må være "bevisste" <u>hele</u> tiden!!* Jobbe bevisst (TSK)* <u>Se</u> den enkelte elev* Jobbe med gode relasjoner til elev og foresatte* Få støtte fra skolens ledelse* Vite hva en skal se etter: faresignaler* Bruke <u>TID</u> på refleksjon om den enkelte elev
20	<ul style="list-style-type: none"> * Tydelig voksenledelse i klassen * Voksne som kan møte eleven der han er * Kunnskap om fagfeltet * Få tak i eleven sitt mestringsområde - bygge videre på det * Relasjonsbygging 	<p>Fungerer ikke:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Mangel på voksne som er der når ting skjer * Kontinuitet - forutsigbarhet når tiltak skal settes inn * Kan mangle støtte på hjemmefronten * Ulik måte å møte eleven på blant de voksne * Mangel på konsjevns 	* NB! Skolen mangler en opptrappingsplan ift atferdsvansker hos elever

	Spm. 14	Spm. 15	Spm. 16
Nr	På bakgrunn av din erfaring: Hvilke tiltak mener du hjelper for elever i risiko for å utvikle atferdsvansker?	Hva tenker du er årsaken til at skolen din sine tiltak ift barn i risiko for å utvikle atferdsvansker fungerer eller ikke fungerer?	Har du andre refleksjoner rundt dette temaet?
Skule utan PALS 3			
1	<ul style="list-style-type: none"> * Gripe inn når en ser atferden utvikle seg i negativ retning * Samtaler med eleven * Finne tiltak som fremmer god atferd / unngå negativ atferd * Belønne positiv atferd * Spille på lag med foreldrene * Koble inn andre instanser der en ser det er nødvendig 	<ul style="list-style-type: none"> * Vi fanger opp barn som strever med atferden sin og lager individuelle opplegg rundt barnet 	<ul style="list-style-type: none"> * Barn må lære seg hva som er akseptabel oppførsel for å fungere godt i samfunnet vårt. Noen ganger trenger en svært klare og tydelige rammer for å få til dette. * Det må være konsekvenser for neg. atferd som f. eks. frataing av goder når vanlige normer blir brutt * Samtidig viktig å belønne god oppførsel
2	<ul style="list-style-type: none"> * Tiltak på et tidlig stadium 	<ul style="list-style-type: none"> * Bruk av ART * Felles/lik håndtering av problemer som dukker opp * Dyktige og reflekterte lærere 	
3	<ul style="list-style-type: none"> * Tydelige voksne * Engasjerte og trygge voksne * Konsekvente regler og rammer 	<ul style="list-style-type: none"> * Veldig bevisst forebygging * Legge til rette for godt arbeidsmiljø * Samarbeid med foresatte * NB! En del atferdsvansker skyldes diagnoser, andre opplegg/tiltak må ofte til 	<ul style="list-style-type: none"> * Veldig redd alle disse ferdige programmene, blir mekanisk og ofte veldig tilfeldige * HelART handler om metodikk - lærerne selv gjør jobben, ikke ferdig "oppskrift"
4	<ul style="list-style-type: none"> * Sette i gang tiltak tidlig 	<ul style="list-style-type: none"> * Implementering! 	
5	<ul style="list-style-type: none"> * Involvere lærerne og foreldre på et tidlig tidspunkt * Fokuserer på arbeid med sosiale ferdigheter og sinnekontroll 	<ul style="list-style-type: none"> * Mye fokus på pro-sosiale ferdigheter 	
6	<ul style="list-style-type: none"> * Forebyggende * Ressursinnsats 		
7	<ul style="list-style-type: none"> * Godt samarbeid med hjemmet * Ekstra tid/timer til oppfølging av både sosiale og faglige mål, disse henger ofte sammen 	<ul style="list-style-type: none"> * Gode lærere som har vært i yrket i mange år, som bruker mye tid på å følge opp elevene til enhver tid 	
8	<ul style="list-style-type: none"> * Tydelige regler og konsekvenser ved brudd * Tydelig klasseledelse, tydelige voksne 		
9	<ul style="list-style-type: none"> * Tidlig kontakt med hjemmet * Fokus på sosiale ferdigheter 		

Vedlegg 10: Kategorisering av alle kommentarane i spørsmål 14, 15 og 16

Kategorisering av alle kommentarane i spørsmål 14, 15 og 16

Øvste tabell: Tal lærarar pr skule som har ein kommentar innan kategorien

Nedste tabell: Prosent lærarar pr skule som har ein kommentar innan kategorien

Skule	Kommentarane i spørsmål 14, 15 og 16 gjeld																														
	I høve til borna													Lærarane og leiinga							System, struktur, anna										
	Bygge relasjonar til barna	Elev er motivert / tar ansvar	Mestring - faglig	Mestring - sosialt	Respons Belønning B/P-kort	Godt klasse- og skolemiljø	Proaktiv / forebyggende	Registrere problematferd	Tilpasset/tett oppl./støtte	Tydligheit/regler	Lik behandling	Konsekvenser ved brudd	Diverse som ikke fungerer	Erfarne og dyktige lærere	Felles plan/tiltak og oppfølging	Kunnskap/opplæring	Korrigerer egen atferd	Ledelsen stiller opp	Samarbeid lærer-lærer	Har ikke felles plan	Negative lærere / ikke samkjørte	PALS	Andre programmer	Samarbeid Skole-hjem	Samarbeid faglige instanser	Medisinering (eks mot ADHD)	Vet ikke	Skeptisk til PALS/programmer	Krever ressurser/støtte/priorit.	Negativ samfunnsutvikling	Ingen kommentar
Ikkje PALS 1	6		2	2	2	3	2	2	4					3				1	3			3	5	2			3	2		1	
Ikkje PALS 2	6		2	2	1	1	3	6	2	7	1	1	1	1	5	3		2		3			9	8	7	1	1	1	4	2	
Ikkje PALS 3	1			2	1	1	2	4	2	2		3		3	1							2	5	1	1		1	2	1		
PALS 1	5	1		1	9		3	4	7	1	6	1		7			4	1	1	1	2	2	11					2	2		
PALS 2	3	2	2	3	6		3	2	1	3	2	1		4		2	1				8		2								
PALS 3	2	3	1	1	6		2		3	9	3	3	3	7			1			2	11		11	2			5	2	2		
Totalsum	23	6	7	11	25	5	15	12	14	32	7	14	5	4	27	3	2	8	2	7	3	21	16	42	12	2	1	5	15	5	5

Prosent

Ikkje PALS 1	75		25	25	25	38	25		25	50				38				13	38			38	63	25			38	25		13
Ikkje PALS 2	30		10	10	5	5	15	30	10	35	5	5	5	5	25	15		10		15			45	40	35	5	5	5	20	10
Ikkje PALS 3	11			22	11	11	22	44	22	22		33		33	11							22	56	11	11		11	22	11	
PALS 1	28	6		6	50		17	22	39	6	33	6		39			22	6	6	6	11	11	61				11	11		
PALS 2	38	25	25	38	75		38	25	13	38	25	13		50	25	13				100		25								
PALS 3	7	11	4	4	22		7		11	33	11	11	11	26			4			7	41		41	7			19	7	7	