

ATFERDSPROBLEMER I SKOLEN

*PALS- et effektivt virkemiddel i forebygging og reduksjon av
atferdsproblemer blant barn og unge?*

Mia Cecilie Heller



Masteroppgave i pedagogikk
Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2008

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

ATFERDSPROBLEMER I SKOLEN

PALS- et effektivt virkemiddel i forebygging og reduksjon av atferdsproblemer blant barn og unge?

AV:

Mia Cecilie HELLER

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

SEMESTER:

Våren 2008

STIKKORD:

Atferdsproblemer, PALS, forebygging

1. PROBLEMOMRÅDE

Atferdsproblemer er ikke et nytt fenomen, det har eksistert i mange år. Studier av atferd kan knyttes tilbake til psykologiens kjente ansikter som blant annet Watson, Thorndike og Skinner. Det er imidlertid i løpet av de siste 20-30 årene at søkelyset for alvor har blitt rettet mot denne type problematikk og ikke minst hvilke årsaksfaktorer som kan ligge bak.

Atferdsproblematikk er et omfattende område å studere. Med støtte i teorier fra blant annet

Bronfenbrenner og i den senere tid Patterson, taes det nå utgangspunkt i hvordan familien kan være en opprettholdende faktor til utviklingen av atferdsproblemer i tillegg til hvordan samspillet mellom individet og miljøet påvirker hverandre.

Forskning har de siste årene omtalt et stadig økende behov for tiltak som kan forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen. Tidligere ble tiltak rettet direkte mot enkelteleven da eleven ble sett på som hovedårsaken til problemene. Liten vekt ble lagt på skolemiljøet i seg selv samt hvilken rolle lærere og medelever spiller i opprettholdelsen av problemene. Atferdsproblematisk elever forstyrrer ofte undervisningen, noe som fører til et dårlig læringsmiljø og at mye av undervisningstiden går med til å gjenopprette ro og orden. Dette påvirker igjen utviklingen av elevens akademiske kompetanse. Svake sosiale ferdigheter, lav akademisk kompetanse og et negativt læringsmiljø bidrar til å opprettholde atferdsproblematikken hos den enkelte elev og kan bidra til en videre negativ utvikling hos eleven. PALS-modellens hovedprinsipper er å redusere atferdsproblemer, øke elevenes sosiale kompetanse og bedre læringsmiljøet gjennom å fremme positiv atferd, støttende læring og samhandling i skolen.

Behovet for tiltak som tar for seg både omgivelsene rundt eleven samt eleven selv er en mangelvare i dagens skole. PALS-modellen er en skoleomfattende modell som tar for seg både eleven og miljøet rundt eleven. Modellen kan være et alternativ i forebyggende og reduserende arbeid i forhold til atferdsproblematikk i skolen. Dette har dannet grunnlaget for følgende problemstilling: *"PALS- et effektivt virkemiddel i forebygging og reduksjon av atferdsproblemer blant barn og unge?"*.

2. METODE

Den metodiske tilnærmingen i oppgaven er teoretisk. Oppgaven tar utgangspunkt i to teorier som omhandler bakgrunnen for utvikling av atferdsproblemer og samspillet mellom individet og miljøet. I tillegg består tilnærmingen av en fremstilling av komponentene PALS-modellen benytter seg av, samt en analyse av forskningslitteratur som foreligger om modellen, både norsk og amerikansk. Analysen tar utgangspunkt i hypotesen om PALS-modellen kan virke forebyggende og reduserende i forhold til atferdsproblematikk blant elever i skolen. Analysen gir samtidig et innblikk i omfanget av å iverksette en skoleomfattende modell.

3. KILDEBRUK

Oppgavens fremstillinger og vurderinger bygger på primær- og sekundærkilder samt nyere forskningslitteratur fra Norge og USA. Gerald Pattersons sosial interaksjonslæringsteori er hovedkilden i fremstillingen av hvilke årsaker som kan ligge bak utviklingen av atferdsproblemer. Uri Bronfenbrenners økologiske modell benyttes som hovedkilde for fremstillingen av samspillet mellom individet og miljøet, og innvirkningen samspillet har for utvikling og opprettholdelse av atferdsproblematikk. Fremstillingen av PALS-modellen og analysen av forskningen baserer seg på litteratur fra sentrale forskere innen atferdsproblematikk som blant annet George Sugai, Robert Horner, Jeffrey Sprague, Anne Arnesen, Mari-Anne Sørli og Terje Ogden.

4. HOVEDKONKLUSJONER

Forskning viser at skolen har et økende behov for andre tiltak enn sine egne ”brannslukningstiltak”. Dette fordi denne type tiltak benyttes for å redusere atferden der og da. Tiltakene har sjelden en positiv langtidseffekt, snarere tvert imot. De kan bidra til at atferdsproblemene forverres på sikt. På bakgrunn av dette har det sakte, men sikkert utviklet seg et behov for tiltak som ikke ilegger elevene ansvaret for problemene alene, men som også vektlegger omgivelsene rundt som bidragsyttere til at problematikken opprettholdes.

Implementeringen av PALS-modellen viser seg å være gjennomgående positiv hos de deltakende skolene. Det bør imidlertid bemerkes at skolene selv hadde meldt seg frivillig til å delta. Resultatene som fremkommer bør tolkes med forsiktighet i forhold til at et ønske om å prøve ut modellen kan ha ført til større motivasjon og et ønske om å lykkes. Det vil da påvirke resultatene. Implementeringskvaliteten er nært relatert til skolestørrelse og alderstrinn. Studiene viser at små barneskoler lykkes bedre med implementeringsprosessen, de bruker i tillegg kortere tid på innlæringen av komponentene.

PALS-modellens effekt i forhold til elevens sosiale kompetanse viste en positiv økning. Denne økningen var imidlertid ikke større enn sammenlikningsskolene, og effekten kan da ikke tilskrives modellen alene. Det kan indikere et behov for supplerende tiltak for å heve elevenes sosiale kompetanse hvis man ser på forskningsresultatene.

Mye av den amerikanske forskningslitteraturen om effekten av PALS-modellen har alvorlige metodiske svakheter. Mange studier benytter et pretest-posttest design med én gruppe. Resultatene som foreligger bør derfor tolkes med forsiktighet, samtidig som et behov for studier med bedre forskningsdesign etterspørres. I Norge foreligger det kun én evalueringsstudie av PALS-modellen. Denne studien omfatter målinger foretatt før implementering samt to år etter starten på implementeringen.

Resultatene som foreligger viser at modellen er spesielt omfattende og krevende for lærerne, samtidig som det ikke er noen garanti for å oppnå positive resultater ved å implementere PALS-modellen. Et spørsmål som det er viktig å belyse og som ikke fremkommer av overnevnte studier, er om lærerne klarer å være konsekvente i sin bruk av positive belønninger og gjennomføring av innlæring av forventet atferd til elevene. Er det slik at elevene opplever å bli belønnet kontinuerlig når de viser forventet atferd, eller blir de tilfeldig belønnet? Erfaring viser at det er vanskelig å få til en konsekvent bruk hos et stort personell.

FORORD

Etter måneder med spennende og læringsrik fordypning innen fagfeltet atferdsproblematikk, samt all slit og frustrasjon denne prosessen fører med seg, har jeg endelig kommet til veis ende. Det har vært en berg og dalbane prosess som både var tidkrevende og vanskelig, men samtidig en erfaring jeg ikke vil være foruten. Jeg sitter igjen med et ønske om å lære mer om temaet i oppgaven, i tillegg til større motivasjon og engasjement til jobben jeg skal tre inn i.

Jeg vil gjerne takke flere personer som har hjulpet meg gjennom oppgaveprosessen. Først og fremst vil jeg takke veilederen min Adam Vogt for verdifulle tilbakemeldinger, faglig trygghet og gode råd. Kristiane, Tonje & Cathrine for oppmuntrende ord og gode kaffepauser. Til slutt vil jeg takke familie og venner for støtte og ikke minst for å ha troen på meg.

Tusen takk!

Oslo, januar 2008.

INNHold

SAMMENDRAG.....	2
FORORD.....	6
INNHoldSFORTEGNELSE.....	7
1.0 INNLEDNING.....	9
1.1. Bakgrunn og aktualitet.....	9
1.2. Problemstilling.....	10
1.3. Begrepsavklaringer.....	10
1.4. Avgrensning av oppgaven.....	10
1.5. Oppbygging av oppgaven.....	11
1.6. Metode.....	12
2.0 ATFERDSVANSKER.....	13
2.1 Generelt om atferdsvansker.....	13
2.2 Atferdsvansker versus problematferd- samme fenomen, felles betegnelse?.....	16
2.3 Risiko og resiliens.....	17
2.4 Atferdsvansker i skolen.....	19
3.0 UTVIKLING AV EN SKOLEOMFATTENDE MODELL – PALS.....	22
3.1 Bakgrunn for utviklingen av PALS.....	22
3.2 Teoretisk grunnlag.....	23
3.2.1 <i>Pattersons sosial interaksjonslæringsteori og PMTO</i>	24
3.2.2 <i>Bronfenbrenners økologiske modell</i>	28
3.2.3 <i>Positive behavioral support (PBIS)</i>	30
3.3 Oppbygging av PALS-modellen.....	31
3.3.1 <i>Systemperspektivet</i>	32
3.3.2 <i>Praksisperspektivet</i>	33
3.3.3 <i>Dataperspektivet</i>	33
3.3.4 <i>Resultatperspektivet</i>	34

3.4 Intervensjonsnivåer.....	34
3.5 Implementeringsstrategier.....	39
3.6 Betydningen av å fremme sosiale ferdigheter hos elever for å forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen.....	42
3.6.1 ART som tiltak for å fremme sosiale ferdigheter.....	44
3.6.2 Social Skills Intervention Guide som tiltak for å fremme sosiale ferdigheter.....	45
3.7 Betydningen og bruk av konsekvenser hos elever for å forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen.....	46
4.0 EVALUERING AV MODELLEN.....	48
4.1 Empiriske studier.....	48
4.1.1 <i>Sørli & Ogdens studie</i>	49
4.1.2 <i>Sprague, Walker, Golly, White, Myers & Shannons studie</i>	53
4.1.3 <i>Luiselli, Putnam, Handler & Freibergs studie</i>	56
4.1.5 <i>Muscott, Mann, Benjamin, Gately, Bell & Muscotts studie</i>	58
4.1.6 <i>Oppsummering og sammenlikning av empiriske studier</i>	61
4.2 Et kritisk blikk på hovedkomponentene i modellen.....	63
4.2.1 <i>De fire perspektivene</i>	63
4.2.2 <i>Intervensjonskomponentene</i>	65
4.2.3 <i>Implementeringsstrategiene</i>	68
4.2.4 <i>Oppsummering</i>	70
5.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	72
Litteraturliste.....	76
Figurliste.....	82

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Oppgavens tema er først og fremst valgt på bakgrunn av egen erfaring og interesse i arbeid med barn og unge med alvorlige atferdsvansker. Det har vært en sentral inspirasjonskilde i forhold til å skrive om forebyggende og reduserende tiltak i håndteringen av atferdproblematikk i skolen. Dette fordi arbeidet med barn og unge med atferdsvansker ga et innsyn i viktigheten og ikke minst behovet for tilrettelagte tiltak, både på individ- og skolenivå, for denne gruppen. Forskning viser at det er lite effektivt å sette inn tiltak på individnivå hvis det ikke blir foretatt endringer i omgivelsene rundt barnet. Betydningen av tidlig identifisering av barn med atferdsvansker og de som står i risiko for å utvikle slike vansker synes å bli mer og mer viktig. Tidlig identifisering kan føre til at den negative utviklingen hos barnet kan reduseres. Det kan også føre til at barn i faresonen fanges opp av systemet og få den hjelpen de trenger før den negative utviklingen får alvorlige konsekvenser. Dette vil i tillegg kunne føre til bedre fremtidsmuligheter for denne gruppen ved at de ikke vokser opp som antisosiale voksne.

Høsten 2002 startet Sørli & Ogden en forskningsstudie med den skoleomfattende modellen PALS. Hensikten var å se om bruk av skoleomfattende modeller kan bidra til å redusere atferdsproblematikken i skolen, bedre læringsmiljøet til elevene og øke elevenes sosiale ferdigheter. Bakgrunnen for denne studien er blant annet at en av skolens store utfordringer per dags dato er håndtering av atferdsproblematisk elever og identifisere de som står i risiko for å utvikle atferdsproblemer. En annen grunn er at skolens egne tiltak ikke er tilstrekkelig for å få bukt med problemene, og fordi disse tiltakene i noen tilfeller fører til forverring av problemene.

Med Sørli & Ogdens studie (2007) som utgangspunkt, ønsker jeg å gjennomføre en analytisk vurdering av PALS-modellen med støtte også i amerikansk forskningslitteratur, for å finne ut om modellen kan bidra som et tiltak for å forebygge og redusere atferdsproblematikk i skolen.

1.2 Problemstilling

Denne oppgaven omhandler atferdsproblemer i skolen og tiltak som kan benyttes i håndtering av atferdsproblematikk. Jeg har valgt å ta for meg den skoleomfattende modellen PALS da behovet for denne type tiltak i skolen stadig etterspørres i tillegg til at det er et lite utvalg av effektive tiltak.

Jeg har valgt følgende problemstilling for å belyse dette temaet:

PALS- et effektivt virkemiddel i forebygging og reduksjon av atferdsproblemer blant barn og unge?

1.3 Begrepsavklaringer

Begrepene atferdsvansker, atferdsproblemer, problematferd, risikofaktorer, resiliens, PALS, PMTO, PBIS og sosial kompetanse vil bli redegjort for etter hvert som de forekommer i oppgaven.

1.4 Avgrensning av oppgaven

På bakgrunn av at atferdsvansker er et omfattende område og et begrep som består av mange komponenter, har jeg valgt å legge vekt på eksternaliserte vansker. Det er ikke dermed sagt at jeg ser på internaliserte vansker som underordnet de eksternaliserte. Jeg har valgt å fokusere på eksternaliserte vansker for å begrense oppgavens omfang, for på den måten øke mine egne muligheter til fordypning.

ADHD vil ikke bli redegjort for detaljert, slik som alvorlig atferdsforstyrrelse og opposisjonell atferdsforstyrrelse. Dette fordi ADHD er en diagnose som ikke faller innunder begrepet atferdsvansker, men som ofte viser komorbiditet med atferdsvansker.

Jeg har valgt å forholde meg til og belyse hovedkomponentene i modellen. Dette fordi hovedkomponentene er felles for hver enkelt skole som skal ta i bruk modellen. Hvordan de utarbeider og definerer de ulike delkomponentene vil variere fra skole til skole. Det ville

derfor være vanskelig å ta for seg punktene innenfor hver enkelt hovedkomponent. Jeg anser i tillegg hovedkomponentene som avgjørende faktorer for hvordan utfallet vil bli for den enkelte skole, og hvilken grad av effekt modellen kan sies å ha.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 1 gir et innblikk i oppgavens oppbygging og problemstilling i tillegg til et sammendrag av oppgaven.

Kapittel 2 omhandler begrepet atferdsvansker. Kapitlet starter med en generell del om atferdsvansker i forhold til dagens situasjon samt en inndeling av begrepet atferdsvansker. Deretter redegjøres det for hva diagnosene alvorlig atferdsforstyrrelse og opposisjonell atferdsforstyrrelse består av. Kapitlet fortsetter med en diskusjon om atferdsproblemer og problematferd kan sies å være samme fenomen med felles betegnelse. I tillegg belyses fenomenene risiko og resiliens som sentrale roller i utviklingen og årsaksforklaringen av atferdsvansker. Kapitlet avsluttes med en redegjørelse av atferdsvansker i skolen, hvor Sørli & Nordahls studie ”skole og samspillsvansker” trekkes frem.

Kapittel 3 tar for seg utviklingen av en skoleomfattende modell. Kapitlet starter med en fremstilling av det teoretiske grunnlaget for PALS-modellen som tar utgangspunkt i Pattersons sosial interaksjonslæringsteori og Bronfenbrenners økologiske modell. I tillegg benytter modellen prinsipper fra Parent Management Training Oregon programmet som presenteres kort i form av dets hovedprinsipper. For å gi en innsikt i hvilke komponenter PALS-modellen består av, skisseres og utdypes hovedkomponentene. Til slutt omhandles betydningen av sosiale ferdigheter og bruk av konsekvenser i forhold til å fremme respekt, ansvar, omsorg og trygghet i skolen.

Kapittel 4 prøver å gi et av mange svar på oppgavens problemstilling i form av en analyse av forskningslitteratur som foreligger om modellen. Kapitlet starter med en gjennomgang av evalueringstudien som Sørli & Ogden har foretatt av PALS-modellen. I tillegg suppleres studien med amerikanske evalueringstudier av PBIS-modellen, for å kunne si noe mer om validiteten og generaliserbarheten ved studiene. De amerikanske studiene belyser i tillegg

andre viktige komponenter ved modellen i tillegg til de som Sørli & Ogden omhandler. Kapittelet avsluttes med en oppsummering og sammenlikning av studiene.

Kapittel 5 oppsummerer og sammenfatter oppgaven. Kapittelet gir et innblikk i hva jeg har ønsket å formidle med oppgaven, hvilken fremgangsmåte jeg har valgt, hva jeg har funnet og avsluttende kommentarer til konklusjonene jeg trekker.

1.6 Metode

Den metodiske tilnærmingen i denne oppgaven er teoretisk og bygger på forskningslitteratur og teorier fra ledende forskere innenfor atferdsfeltet, både norske og amerikanske. Mange kilder har blitt benyttet, derav primær- og sekundærkilder samt nyere forskningslitteratur. Mye arbeid har blitt lagt ned i litteratursøk for å finne frem til aktuelle kilder. Dette har blitt gjort for å styrke oppgavens kvalitet.

Det er både fordeler og ulemper ved bruk av teoretisk tilnærming som metode. Fordelen ved denne tilnærmingen er at den gir mulighet for å gå både i bredden og dybden ved å benytte forskjellig litteratur. Det gir muligheten til å få en oversikt over problemområdet som denne oppgaven omhandler, både i forhold til omfanget av problemområdet, men også i forhold til begrepsbruk og betydningen den har for forskningen. En teoretisk tilnærming gir i tillegg muligheten til å ta for seg forskjellige viktige komponenter fra flere områder, slik at man unngår en snever tilnærming til problemstilling.

Ulempene med en teoretisk tilnærming er at oppgaven ikke består av egen empiri, men baseres på andres studier. Det kan dermed forekomme at alle aspektene ved problemstillingen ikke blir dekket på en tilstrekkelig måte.

2.0 ATFERDSVANSKER

2.1 Generelt om atferdsvansker

Atferdsvansker er et omfattende og tilsynelatende økende problem blant barn og unge i dagens samfunn. Omtalen av atferdsvansker trekker frem at det har vært en økende negativ utvikling på området, enn det var da det for alvor ble rettet fokus mot denne problematikken for noe tiår siden. Forskning viser at 10-12 % av barn og unge vil stå i fare for å utvikle atferdsvansker, hvorav 1-2 % av disse vil utvikle en alvorlig atferdsforstyrrelse (Kazdin, 1997, Ogden 2005).

Mediene fremstiller på sin side atferdsvansker som et økende problemområde, hvor mangel på kontroll av "de vanskelige barna" stadig belyses, ofte de mest dramatiske utslagene. I tillegg trekker mediene frem hvorfor skolen, foreldre og andre instanser ikke klarer å hanske med denne barne- og ungdomsgruppen. Om det er hold i mediens fremstilling kan diskuteres. Et av problemene med å bekrefte eller avkrefte mediens påstander er at det finnes få kartleggingsstudier på atferdsvansker i Norge, spesielt longitudinelle studier (Nordahl, 2000, Ogden, 2005).

Atferdsvansker kjennetegnes blant annet av at barn og unge er "utagerende, aggressive, rastløse, voldelige, impulsdrivne, destruktive, løgnaktige, rus og kriminalitetsbelastet, innagerende, ulykkelige, ensomme, passive, engstelige og relasjonsskadede" (Sørli & Nordahl, 1998 s.31). I tillegg spiller fire faktorer en avgjørende rolle i å skille atferdsvansker fra "normalatferd"; varighet, frekvens, intensitet og omfang av atferden. Atferdsvansker har i hovedsak blitt delt i to grupper, eksternaliserte og internaliserte vansker, også kalt utagerende og innagerende atferd eller sosiale og emosjonelle vansker (Ogden, 2005). Denne inndelingsmåten har blitt kritisert de siste årene, både av og mellom profesjoner, da forskning viser at barn med atferdsvansker både kan ha eksternalisert og internalisert vansker. En annen side ved denne kritikken er at forskning innenfor atferdsvansker hovedsakelig vektlegger eksternaliserte vansker. Internaliserte vansker utelukkes ofte eller tillegges en liten rolle. En av grunnene er at internaliserte vansker sees på som en vanske som først og fremst skaper problemer for barnet, og at det derfor ikke har like store konsekvenser for andre og omgivelsene rundt barnet (Sørli & Nordahl, 1998).

I Norge har Sørli & Nordahls forskningsstudie ”Skole og samspillsvansker” (1998) kommet frem til en firetrinns inndeling av atferdsproblemer som består av lærings- og undervisningshemmende atferd, utagerende atferd, sosial isolasjon og antisosial atferd. Et problem med denne inndelingen er at mange av begrepene innenfor atferdsproblematikken overlapper med hverandre i stor grad. Det er dermed vanskelig å si at atferd som hører innunder en av gruppene ikke kan finne sted i de andre. Innenfor engelskspråklig litteratur finner man ofte at forskerne definerer atferdsproblemer i forhold til de forskjellige kontekstene atferden skal observeres i (Sprague m.fl. 2001, Hawken & Horner, 2003). I forhold til Sørli & Nordahls inndeling, er det viktig å være klar over at den er basert på lærernes vurderinger av elevenes atferd, og det er vanskelig å kunne si med sikkerhet at lærerne har forholdt seg til forskernes operasjonaliseringer av begrepene i sine vurderinger (Sørli & Nordahl, 1998). Utagerende og antisosial atferd karakteriseres som eksternalisert atferd, sosial isolasjon som interalisert, mens lærings- og undervisningshemmende atferd både er eksternalisert og internalisert. Lærings- og undervisningshemmende atferd er problematferd som oppstår på skolen, i forskjellige kontekster. Mange elever vil i løpet av skolegangen vise atferd som kan karakteriseres som lærings- og undervisningshemmende atferd. Denne type atferd kan være alt i fra å ikke forholde seg til det læreren sier, bråke i undervisningen, sabotere for medelever osv. Utagerende atferd er ikke nødvendigvis direkte knyttet til skolesammenheng. Den kan finne sted overalt. Barnet reagerer ved å vise frustrasjon og sinne gjennom fysisk utagering som kan være at det ødelegger materielle ting og slåss med andre. Sosial isolasjon derimot handler om det å føle seg ensom, deprimert og usikker. Antisosial atferd er atferd som bryter med regler og normer, og barnet bryr seg lite om hvilke konsekvenser handlingene får for dem (Sørli & Nordahl, 1998, Nordahl m.fl., 2005, Ogden, 2005).

I tillegg til denne inndelingen benyttes det innenfor barne- og ungdomspsykiatrien et diagnostisk system for å betegne de forskjellige gruppene av atferdsvansker med utgangspunkt i diagnosemanualene ICD-10 og DSM- IV. Det er viktig å være klar over at disse to diagnosesystemene ikke er identiske da kriteriene varierer noe. I Europa benyttes hovedsakelig ICD-10, mens DSM-IV blir brukt i USA. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i DSM-IV. Alvorlig atferdsforstyrrelse, opposisjonell atferdsforstyrrelse, ADHD faller innunder betegnelsen atferdsvansker i diagnosesystemene. Alvorlig atferdsforstyrrelse er atferd som kjennetegnes av antisosial og aggressiv atferd som kan finne sted fra barndomsalder, gjennom ungdomsårene og i noen tilfeller inn i voksenlivet (Frick

m.fl., 1993, Earls & Mezzacappa, 2002). Alvorlig atferdsforstyrrelse utvikles som oftest i familiekontekster (og andre sosiale kontekster) som bærer preg av konflikt og motgang. Det er flest gutter som står i risiko for å utvikle alvorlig atferdsforstyrrelse og de kjennetegnes ofte gjennom slåssing, stjeling, ødeleggelse og brudd på skolen regler. Jenter med alvorlig atferdsforstyrrelser kjennetegnes ved lusing, skulking, stikker rømming og stoffbruk (Frick m.fl., 1993, Kazdin, 1997, Earls & Mezzacappa, 2002). For å få diagnosen alvorlig atferdsforstyrrelse må barnet oppfylle følgende kriterier (DSM-IV-TR, 2000, s.99):

1. Det må ha et repeterende og vedvarende mønster av atferd som krenker andres rettigheter og som bryter med alderstilpassede sosiale normer og regler, i form av minst tre av de følgende kriteriene i løpet av de siste 12 måneder, hvorav minst et må ha funnet sted innen de siste seks måneder: a) aggresjon mot mennesker og/eller dyr, b) ødeleggelse av eiendom, c) tyveri eller bedrag, d) alvorlige regelbrudd.
2. Atferdsvanskene forårsaker klinisk signifikant svekkelse i sosial, akademisk eller faglig fungering.
3. Hvis vedkommende er 18 år eller eldre, får det kun diagnosen hvis kriteriene ikke oppfyller de for antisosial personlighetsforstyrrelse.

Opposisjonell atferdsforstyrrelse har mange fellestrekk med alvorlig atferdsforstyrrelse, forskjellen er at atferden sjelden fører til alvorlige lov- og regelbrudd eller krenker andres rettigheter (Frick m.fl., 1993, Earls & Mezzacappa, 2002). Opposisjonell atferdsforstyrrelse kjennetegnes av atferd som er negativ, utfordrende, ulydig og fiendtlig i forhold til autoriteter (s.st.). Den forekommer oftere hos gutter enn jenter i barndomsalder, men fra ungdomsalder av er forekomsten like høy mellom gutter og jenter. Barn i familier preget av neglisjerende barneoppdragelse har størst risiko for å utvikle opposisjonell atferdsforstyrrelse (Kazdin, 1997). Følgende kriterier må være tilstede for at man kan diagnostiseres (DSM-IV-TR, 2002, s.102):

1. Det må ha et mønster av negativ, fiendtlig og utfordrende atferd som må ha vært tilstede i minimum seks måneder, hvorav fire eller flere av følgende er tilstede: a) ofte sinneutbrudd, b) krangler ofte med voksne, c) vegrer eller nekter ofte å etterkomme henstillinger fra voksne, d) forstyrrer ofte andre med vilje, e) skylder på andre for egne feil eller dårlig oppførsel, f) ofte lett irritert av andre, g) ofte sint og ergelig, h) ofte ondskapsfull og hevngjerrig.
2. Atferdsvanskene forårsaker klinisk signifikant svekkelse i sosial, akademisk eller faglig fungering.

3. Atferden finner ikke sted som følge av en psykotisk eller humørforstyrrelse.
4. Kriterier for alvorlig atferdsforstyrrelse er ikke oppfylt, og hvis vedkommende er 18 år eller eldre skal kriterier for antisosial personlighetsforstyrrelse ikke være oppfylt.

Et viktig aspekt i atferdsdebatten er at hovedfokuset blir lagt på det negative ved barnet/ungdommen. Man synes å glemme de positive sidene ved barna som positive egenskaper, ressurser, erfaringer og kompetanse. De positive sidene vil spille en stor rolle i forhold til hva som bør fokuseres på når det gjelder tilrettelegging av undervisning, behandling av vanskene og generell fungering i hverdagen. Det er behov for endringer i syn og måte å gripe fatt i atferdsproblematikken på, også i forhold til vinklingen mediene presenterer.

Til tross for økt interesse rundt problematikken, er det fortsatt uenighet om årsaken til atferdsvansker, hvilken teori det skal taes utgangspunkt i, og hvilke tiltak det bør rettes oppmerksomhet mot. En av hovedårsakene er at begrepet atferdsvansker defineres på ulike måter. Ogden (1989, s.22) vektlegger seks forhold som er med på å bestemme hva som legges i de forskjellige definisjonene: ” manglende enighet om hva mental helse eller ønskverdig atferd er, ulike hensikter med å framsette definisjoner, målingsproblemer, tids- og situasjonsbestemte påvirkningsfaktorer, ulike teoretiske referanserammer og problemer knyttet til ”stempling””. Dette fører spesielt til problemer når forskningsresultater skal sammenliknes da det sjelden presiseres hva som legges i begrepene, noe som fører til at det vil være vanskelig å si om studiene har målt samme fenomen.

2.2 Atferdsproblemer versus problematferd- samme fenomen, felles betegnelse?

I forskningslitteraturen (Sørli & Nordahl, 1998, Sprague m.fl., 2001, Hawken & Horner, 2003, Ogden 2005) finner man ofte at begrepene atferdsproblemer og problematferd brukes om hverandre. En av årsakene er at det er vanskelig å gi en helhetlig definisjon på hva som legges i begrepet atferdsproblemer eller problematferd. Samtidig som begrepene benyttes på forskjellige måter innen ulike profesjoner og fagfelt, samt individuelle forskjeller mellom fagfolk seg imellom, alt avhengig av hva som skal defineres, forstås eller forklares. I tillegg finnes det andre begreper som beskriver samme fenomen, eller deler av samme fenomen. I følge Nordahl & Sørli (1998, s.31) brukes ”tilpasningsvansker, disiplinvansker, antisosial

atferd, avvikende atferd og samhandlings- eller samspillvansker” om hverandre når atferdsproblemer diskuteres.

Kritikken av begrepsdefinisjonene går som oftest på at de enten er for snevre eller for inkluderende. Samtidig kan det diskuteres om det med begrepet atferdsproblemer hovedsakelig menes atferden til det aktuelle barnet det er snakk om og at årsaken er å finne hos barnet. Problematferd kan da sies å være generell atferdsproblematikk blant barn, det vil si at årsaken til atferdsproblemene ikke tillegges barnet alene. Sørli & Nordahl (1998, s.35) argumenterer for bruk av begrepet problematferd ”for å forsøke å være mest mulig nøytral i forhold til å indikere hva som er årsak og hvem det er som eier problemene”. Foreløpig er det ingen klare ”regler” for bruk av disse to begrepene og det blir dermed vanskelig å si hvilket begrep man bør benytte i ulike kontekster. Atferdsproblemer og problematferd kan derfor sies å være samme fenomen, ulik betegnelse. I denne oppgaven vil begrepet problematferd hovedsakelig bli benyttet til forhold i en gitt kontekst. Atferdsproblemer benyttes da om atferd som avviker fra sosiale normer og regler. På bakgrunn av de ovennevnte seks punktene i 2.1, har jeg valgt å forholde meg til Ogdens definisjon av atferdsproblemer. Ogden definerer denne slik:

”atferdsproblemer dreier seg om i hvilken grad barns atferd bryter med gjeldende regler, normer og forventninger i oppvekstmiljø og samfunn, og i hvilken grad atferden avviker fra aldersadekvat oppførsel på en slik måte at den klart forstyrrer eller hemmer barnets egen læring og utvikling, forstyrrer eller skaper problemer for andre og/ eller forstyrrer eller hemmer positiv sosial samhandling mellom barn og mellom barn og voksne” (Ogden, 1998).

2.3 Risiko og resiliens

Innenfor atferdsproblematikken har det blitt knyttet oppmerksomhet mot risiko og resiliens i forhold til utvikling av atferdsproblemer, men også med tanke på å finne frem til effektive tiltak. Et barn kan sies å være i risiko når det vokser opp i et miljø preget av belastninger i form av kriminalitet, rus, fattigdom, dårlige relasjoner til foreldre osv. Disse risikofaktorene kalles miljømessige risikofaktorer. I tillegg forekommer det individuelle risikoer som vanskelig temperament, tidlig utagering, kognitive problemer, mangelfull sosial kompetanse

og kjønn (Sørli & Nordahl, 1998, Earls & Mezzacappa, 2002, Ogden, 2005). De individuelle risikoene knyttes hovedsakelig til biologiske forklaringer. Durlak (i Nordahl m.fl., 2005, s.81) definerer risikofaktorer som ”en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ psykososial utvikling i fremtiden”.

Resiliens på går ut på at et barn har en normal utvikling til tross for risikofylte forhold. Rutter, en av de banebrytende forskerne innenfor dette feltet, definerer resiliens som ”prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik” (Rutter, 2000, s.). Resiliens deles inn i tre hovedområder; intellektuell, emosjonell og atferdsmessig resiliens. Intellektuell resiliens sees i forhold til barnets skolegang, det at barnet gjennomfører og ikke minst mestrer skoledagen og gjør lekser til tross for vanskelige forhold hjemme. Emosjonell resiliens tar for seg barnets følelser. Barnet skal føle seg vel og være trygg på seg selv. Atferdsmessig resiliens er problemer med oppførselsen, men som forbedres etter hvert. Borge (2005) påpeker at man må være klar over variasjon innenfor de tre områdene, i form av grad av risiko barnet befinner seg i/står ovenfor. Samtidig må det skilles mellom hva som er normal utvikling og hva som er resiliens. Borge (s.st.) gir et godt eksempel på dette ved å illustrere det å lære seg å sykle. I de fleste tilfeller vil denne ferdigheten falle innunder normal utvikling, men hvis et funksjonshemmet barn skal lære seg å sykle, vil det bli betegnet som resilient. Dette fordi et funksjonshemmet barn står ovenfor større utfordringer når det skal lære seg å sykle.

Fra å fokusere på negative opplevelser som gir psykiske problemer seinere i livet, har fokuset i dag blitt flyttet til studier som tar for seg hvorfor noen av risikobarna klarer å opprettholde en normalutvikling og hva som skiller denne gruppen fra de andre risikobarna som ikke har en normalutvikling. En av de mest kjente studiene innenfor resiliens er Kauai undersøkelsen (Werner & Smith, 2001). Werner og Smith, to amerikanske forskere, bestemte seg for å studere en kohort fra 1955 gjennom oppveksten til og med voksen alder, for på den måten få et bedre innblikk i hvilke risikoforhold som øker sannsynligheten for utvikling av problemer, og hva som var med på å bedre situasjonen for de som allerede hadde problemer fra fødselen av. Studien forløp over 40 år, hvor forskerne samlet inn data 6 ganger i løpet av denne perioden (ved fødsel, 2 år, 10 år, 18 år, 32 år og 40 år.). Forskerne fant at 1/3 av barna kunne karakteriseres som risikobarn. De fleste barna i denne gruppen utviklet problemer seinere, men 10 % av denne gruppen hadde en normalutvikling uten spesielle problemer (s.st.). I følge

Werner og Smith (Werner & Smith, 2001, Borge, 2005) var det tre faktorer som skilte disse barna fra risikobarna. De hadde normal intelligens, var sjarmerende og tiltrakk seg positive reaksjoner fra den nærmeste familien. foreldre. I tillegg utviklet de gode relasjoner til andre familiemedlemmer og hadde tilgang til et ytre støtteapparat etter hvert som de ble eldre. Et viktig funn ved denne studien var at barna som ble identifisert som resiliente, stort sett forble resiliente i voksen alder. Selv om denne studien har gitt viktig informasjon rundt resiliens, er det fortsatt mye som gjenstår før man forstår alle prosessene som er involvert når et barn vokser opp under risikoforhold (Borge, 2005).

Flere modeller har blitt utviklet for å forstå resiliensprosessene, hvor Horowitz' utviklingsmodell, kompensasjonsmodellen, utfordringsmodellen og beskyttelsesmodellen er de mest sentrale (Borge, 2005). Uansett hvilken modell man tar utgangspunkt i når man skal forklare resiliens, er det i følge Borge (2005, s.46) viktig å ta hensyn til tre forhold; a)hvilken risiko eller stress som fører til b) hvilke typer problemer, via c)hvilke prosesser eller mekanismer.

2.4 Atferdsvansker i skolen

Elevene i dagens skole kommer med ulike forutsetninger og behov. Det synes å være en økende tendens til atferdsproblemer i skolen. Et felles kjennetegn for barn med vansker er at de har få venner, samt problemer med å pleie de få vennskapene de har opparbeidet. Det å bli avvist av medelever og andre venner i nærmiljøet er i følge Ogden (2005) med på å bidra til utviklingen av atferdsproblemer. De fleste skoler har elever med ulike former for atferdsproblemer og like mange måter å forholde seg til disse problemene på. Sørli (2000) påpeker at de aller fleste lærere og skoler generelt sett er for dårlig utrustet og mangler kompetanse innenfor dette området. Ogden påpeker i tillegg at ”atferdsproblemer i skolen er sosialt definerte, og dermed ikke et fenomen som eksisterer uavhengig av rådende sosiale og kulturelle normer” (Ogden, 2005, s.15). Atferdsproblemer i skolen er forenklet sagt atferd som bryter med skolens normer og regler. Det er viktig å være klar over at det forekommer variasjoner mellom skolene i forhold til hva de legger i begrepet atferdsproblemer, samtidig som også vil være variasjon fra lærer til lærer. I skolen vektlegges det at det er en sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Forskningsstudier har støttet oppunder dette synet (jfr. Ogdens studie ”elevatferd og læringsmiljø i norsk grunnskole).

Ogden (2005, s.197) definerer sosial kompetanse som: ”relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap”. Sosial kompetanse er nært knyttet til barnets oppdragelse og er med på å utvikle barnets fremtidsmuligheter og ikke minst grad av risiko for å utvikle atferdsproblemer. Skolen blir av mange sett på som et godt utgangspunkt for endring. Dette fordi den er med på å utvikle og forme barna i perioden de er på skolen, i tillegg til at den når frem til mange og har et stort støtteapparat rundt seg. Det er med andre ord et stort behov for forskningsresultater som kan si noe om hvilke tiltak og endringer det er behov for i skolen for å bekjempe atferdsproblemer.

I 1995 gjennomførte Sørli & Nordahl undersøkelsen ”Skole og samspillsvansker” (Sørli & Nordahl, 1998). Undersøkelsen tar for seg atferdsproblemer i skolen, og prøver å si noe om hvordan skolen fokuserer på og hjelper de elevene som befinner seg innenfor problemområdet. 1050 elevers atferd, kompetanse og læringsbetingelser i skolen ble kartlagt for å kunne si noe om sammenhengen mellom problematferd og de kontekstuelle forholdene i skolen. Elever i 4. og 7.klasse på grunnskolen og 1.klasse på videregående skole samt lærere og foreldre var informanter i undersøkelsen. Denne undersøkelsen skiller seg fra tidligere forskning innenfor atferdsproblematikken da det fokuseres på elever med problematferd i forhold til jevnaldrende elever uten problematferd. I tillegg foreligger det sammenlikninger mellom forskjellige skoler. Tidligere undersøkelser har studert problemelevne i spesialskoler, noe som har gjort det vanskelig å si hva som skiller denne gruppen elever fra jevnaldningsgruppen. Undersøkelsene har som regel kun fokusert på lærernes og/eller foreldrenes vurderinger av elevenes problematferd (Aasen m.fl, 2002, Ogden, 2005). Det interessante med funnene fra Sørli & Nordahls undersøkelse er å se om det finnes og eventuelt hvor store forskjellene er mellom lærere, foreldre og elever.

Hovedfunnene fra undersøkelsen viser at 11,5 % av 4.klassingene, 10,8 % av 7.klassingene og 19,8 % av grunnkurselevne ble vurdert som atferdsproblematisk ut i fra lærernes vurderinger. Lærernes vurderinger ble estimert ut i fra følgende fire krav; ”atferd som a) forstyrret eller hemmet elevens egen utvikling og læring- og/eller b) forstyrret eller skapte problemer for andre elever- og/eller c) forstyrret eller skapte problemer for lærernes undervisning- og /eller d) for den sosiale samhandlingen mellom elever/lærere i klassen”

(Sørli & Nordahl, 1998, s.133). Foreldrenes vurderinger viste at de støttet lærerne i 7 av 10 tilfeller. Samtidig viser funnene at 1/3 av foreldrene ikke var enige i at barnet deres hadde atferdsproblemer. Elevenes vurderinger viste seg å være lavere enn lærernes og foreldrenes. Ca 7,5 % av 4. og 7. klassingene og ca 10 % av grunnskulelevne oppga at de svært ofte eller ofte viste problematferd. Forskerne konkluderer selv med at antall elever som viser problematferd i skolen ligger på mellom 7-11 % (Sørli & Nordahl, 1998).

3.0 UTVIKLING AV EN SKOLEOMFATTENDE MODELL - PALS

For å kunne utvikle et tiltak i form av en skoleomfattende modell, kreves det at tiltaket skal være forankret i teori, og at det foreligger muligheter for empiriske evalueringer av tiltaket. Dette kapittelet omhandler nettopp dette. I tillegg til å belyse teorien som modellen er forankret i, har jeg valgt å gjøre rede for oppbyggingen av modellen for på denne måten å gi et innblikk i og gi et bedre utgangspunkt for evalueringen av modellen i neste kapittel. Kapittelet starter med en kort redegjørelse av bakgrunnen for utviklingen av en skoleomfattende modell, for deretter å ta for seg det teoretiske grunnlaget for modellen. Kapittelet fortsetter med en gjennomgang av modellens oppbygging og hovedkomponenter. Til slutt avsluttes kapittelet med en redegjørelse av sosiale ferdigheter samt bruk av positive og negative konsekvenser som viktige komponenter i arbeidet med å fremme respekt, ansvar, omsorg og trygghet i skolen.

3.1 Bakgrunn for utviklingen av PALS

Det har blitt utviklet og prøvd ut forskjellige modeller og tiltak i forsøk på å redusere atferdsproblemer i skolen. Det er dessverre få som viser en positiv effekt over lengre tid. Skolens egne tiltak har i følge forskningen (Lewis, m.fl., 1998, Sprague m.fl., 2001) vist å øke elevenes atferdsproblemer i mange tilfeller. En av årsakene er at tiltakene som blir brukt hovedsakelig er ”brannslukningstiltak” som reduserer atferden i den aktuelle konteksten der og da, men som ikke viser å ha noen god effekt over tid. De få modellene og tiltakene som har vist å ha en positiv effekt på barnas atferd er evidensbaserte modeller (National Institute of Health, 2004). Disse modellene er kjennetegnet av å bygge på minimum to kontrollerte evalueringstudier. Evalueringen er gjennomført av minst to forskjellige forskere. Resultatene fokuserer på målgruppens fungering og symptomer. Resultatene praktiske eller kliniske signifikans testes. Det skal foreligge en langsiktig evaluering av resultatene. Et av formålene med evidensbaserte modeller er at de ikke skal ha negative effekter på barnets atferd, slik overnevnte ”brannslukningstiltak” kan føre til.

I tillegg til økt fokus på bruk av evidensbaserte modeller, har forskning (Sprague m.fl., 2001, Sugai & Horner, 2002) vist at man må endre fokus på hva som årsakene til problemene. Fokus har ligget hos enkelteleven med liten vekt på miljøet som opprettholdende faktor.

Nyere forskning (Lewis, m.fl., 1998, Sprague m.fl., 2001) viser at atferdsproblemer i skolen ofte blir opprettholdt gjennom oppmerksomhet fra medelever og lærere. Dermed blir det viktig å rette fokus mot faktorer rundt barnet og hva som kan gjøres for å hindre blant annet at medelever og lærere påvirker den negative atferden videre. I tillegg må det fokuseres på et bredere samarbeid mellom hjem og skole, da disse i stor grad virker inn på hverandre.

På bakgrunn av overnevnte funn, begynte flere amerikanske forskere å tenke nytt innenfor tiltaksdelen til atferdsproblematikken (Lewis, m.fl., 1998). Dette gikk ut på at man er nødt til å se bort fra at det er enkeltelevne som utgjør problemene, og se på hva skolen som helhet kan gjøre for å forhindre at disse elevene utvikler sin negative atferd. Fokus ble lagt på å utvikle skoleomfattende tiltak (Sprague, m.fl., 2001). Det hjelper med andre ord lite å sette inn mange effektive tiltak i forhold til enkeltelevens atferd når omgivelsene rundt ikke endres.

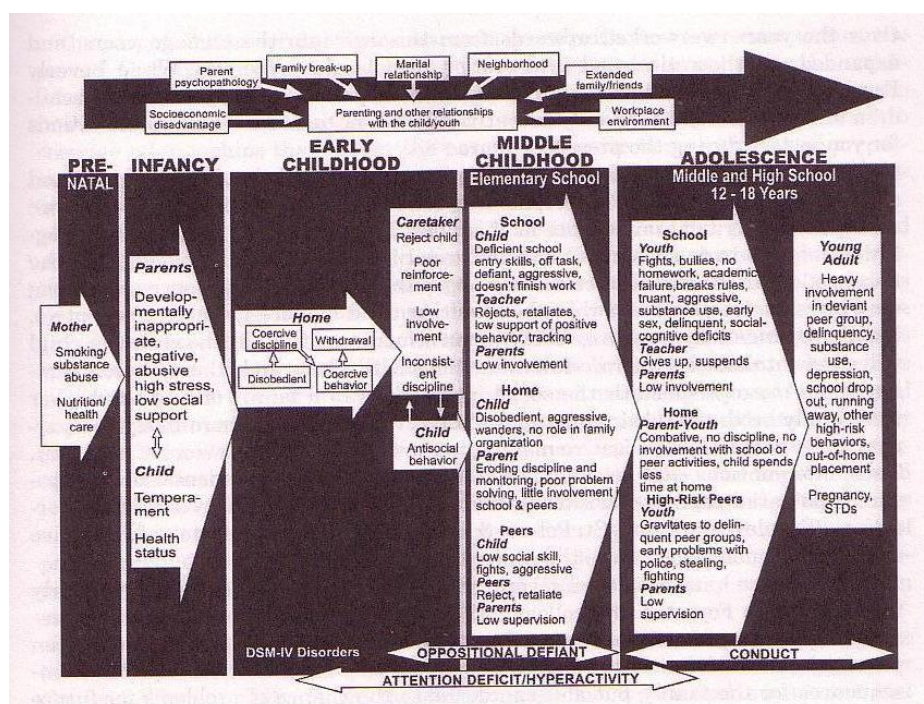
3.2 Teoretisk grunnlag

Barn blir kontinuerlig påvirket av indre og ytre faktorer i omgivelsene. Samtidig er det store forskjeller i måte å reagere på samme miljøpåvirkninger. I dag deles tilnærmingene som tar for seg atferdsvansker som oftest i to grupper (Nordahl m.fl., 2005); de som legger årsaksforklaringene hos barnet, og de som vektlegger både barnet og omgivelsene som årsaksforklaring. Tilnærmingene omtales ofte som systemteorier, som er ”en fellesbetegnelse på tenkemåter innenfor ulike empiriske vitenskaper der en bruker begrepene system og modell” (Nordahl m.fl., 2005, s.57). Ogden (2005) velger å skille tilnærmingene ytterligere mellom de som fokuserer på årsaksforklaringer og de som vektlegger endring av atferd. I det siste har det blitt vanlig å fokusere på fire tilnærminger når man belyser atferdsproblematikk (Nordahl m.fl., 2005). Disse er sosialøkologisk teori, sosial-kognitiv teori, sosial interaksjonslæringsteori og atferdsteori.

I denne oppgaven spiller sosialøkologisk teori og sosial interaksjonslæringsteori sentrale roller som deler av teorigrunnlaget for PALS-modellen og de vil bli nærmere redegjort for videre i dette kapittelet.

3.2.1 Pattersons sosial interaksjonslæringsteori og PMTO

Sosial interaksjonslæringsteori ble utviklet av Gerald Patterson (1982). Tidlig i 1960-årene startet arbeidet med å lage intervensjoner som kunne ha en positiv effekt hos barn med hyperaktivitet, opposisjonell atferdsforstyrrelse og aggresjon. Intervensjonene tok utgangspunkt i forsterkningsbetingelser og ble prøvd ut i klasserommet. Positive resultater førte til at Patterson og kollegene ville prøve ut forsterkningsbetingelsene på familier med aggressive barn. Forsterkningsbetingelsesstudiene ble en av byggesteinene og dannet grunnlaget for utviklingen av sosial interaksjonslæringsteori (Patterson, 1982, Reid m.fl., 2003, Snyder m.fl., 2003). Vektlegging av respons eller mangel på respons i forhold til sosial stimuli ble sett på som en sentral faktor som kunne føre til atferdsproblemer. Ved å ta for seg familier med aggressive barn gikk man over til å se på barnets og omsorgsgivers utvekslinger og samspill. Hovedtanken til Patterson (1982) var at innflytelsen fra de sosiale omgivelsene er mediert av egenskapene som barnet og omsorgsgiver utveksler, hvorav positiv forsterkning, straff og negativ forsterkning spiller en sentral rolle. Teorien tar sikte på å forklare hvordan antisosial atferd tilegnes gjennom erfaringer med familien. Samtidig gir den en forståelse i forhold til hvorfor barn utvikler antisosial atferd, og hvordan man kan skille ut barn som står i risiko for å utvikle antisosial atferd. Patterson bruker begrepet utviklingsløp når han snakker om antisosial atferd (Snyder m.fl., 2003). Utviklingsløpet blir påvirket av mange faktorer. Disse kalles multifaktorer. Multifaktorer endrer seg med tid og er relatert til hverandre på komplekse måter.



Figur 1. Utviklingsløpet atferdsvansker kan tenkes å ha (fra Reid & Eddy, 2003)

Pattersons teori (1982) deles inn i fire trinn: 1) grunntrening, 2) de sosiale omgivelsene reagerer, 3) avvikende venner og finsliping av antisosiale ferdigheter og 4) karriere som antisosiale voksne.

1) Grunntrening. Barn som utvikler en antisosial atferd kjennetegnes ofte av et vanskelig temperament som avviker sterkt fra jevnaldrende allerede fra spedbarnsalder av. I tillegg til at foreldrene ofte kjennetegnes av svake ”foreldreferdigheter”. Forskning viser at utvikling av antisosial atferd kan starte allerede i 24 måneders alder (Patterson, 1982, Reid m.fl, 2003, Snyder m.fl., 2003), og at det er behov for kartleggingsmateriale som kan identifisere de som er i risiko allerede ved 12-18 måneders alder. Barn lærer i følge Patterson (1982) den antisosiale atferden gjennom makt og tvang i familien, hvor barnet oppfatter at ved å bruke aggressiv og aversiv atferd kontrollerer det omgivelsene rundt seg. Et viktig aspekt her er forsterkningsfellen. Forsterkningsfellen beskriver en situasjon hvor samhandlingen mellom barnet og den voksne har låst seg, ofte på grunn av at barnets negative og utagerende atferd forsterkes ved at den voksne gir opp motstanden og trekker seg tilbake. Den voksne opplever på kort sikt fred og ro, men langtidseffekten av den voksnes tilbaketrekning vil imidlertid føre til en opptrapping av konflikter mellom barnet og den voksne. Forsterkningsfellen belyser betydningen av å løse små problemer på et tidlig stadie, og hva som skjer hvis dette ikke finner sted. Maktbegrepet (coercion) beskriver samhandlingsprosessen mellom barnet og foreldrene, hvordan de reagerer på hverandres atferd og hva slags respons atferden får. Man bruker med andre ord negativ atferd for å oppnå en gode. Ved at barnet lærer at for å oppnå noe i familien hjelper det å bruke en aggressiv atferd, vil dette føre til at barnet etter hvert som det blir større også vil ta med seg denne erfaringen over til andre omgivelser. Samtidig har atferden en negativ innvirkning på foreldrenes oppdragelsesrolle i form av at kommunikasjonen mellom barnet og foreldrene foregår gjennom skrik og kjefting (Patterson, 1982, Reid m.fl., 2003, Snyder m.fl, 2003).

2) De sosiale omgivelsene reagerer. Etter hvert som barnet begynner på skolen viser det ofte vansker med å forholde seg til krav fra omgivelsene (medelever og lærere). I tillegg har lærerne problemer med å lære dem sosiale og faglige ferdigheter, da de blir møtt med motstand og aggressive reaksjoner. Barna slutter å gjøre lekser og skulker ofte skolen. På

grunn av atferden avvises de oftere av sine prososiale medelever, og de blir stående utenfor det sosiale samspillet i klassen (s.st.).

3) *Avvikende venner*. Som en følge av avvisning både fra prososiale medelever og voksne, søker de antisosiale barna likesinnede som kjennetegnes av negative holdninger til skole og voksne. De nye vennene fører til økt trening i negative holdninger og opprettholder foreldrenes manglende kontroll over barnet. Sannsynligheten for at barnet begår kriminelle handlinger, bruker rusmidler og lignende øker betraktelig ved at de omgås med likesinnede (Patterson, 1982, Reid m.fl., 2003, Snyder m.fl., 2003).

4) *Karriere som antisosial voksen*. Barn/ungdom som fortsetter den negative utviklingen, vil med stor sannsynlighet få store problemer i voksen alder i form av problemer med å forholde seg til jobb, sosiale krav fra omgivelsene og familien. Dette fører i mange tilfeller til et liv i ensomhet. En del av disse blir kroniske kriminelle som viser en atferd som samfunnet ikke aksepterer, og som i stedet forholder seg til sosiale regler som ikke aksepteres av samfunnet (s.st.).

Patterson påpeker at selv om teorien skisserer fire trinn et barns kan tenkes å gå igjennom i utviklingen av atferdsproblemer, vil ikke alle nødvendigvis gå igjennom alle trinnene. Men dersom barnet har vært i et trinn, er sannsynligheten stor for at det har vært igjennom trinnet forut for dette. Muligheten for å stanse den negative utviklingen før neste trinn vil øke ved tidlig identifisering av den negative atferden. Pattersons teori egner seg best for gutter. Bakgrunnen for dette er fordi studier viser at jenter utvikler sin negative, antisosiale atferd senere enn guttene. Negativ og antisosial atferd hos jenter kommer ofte først til syne i ungdomsalder (Patterson, 1982, Reid m.fl., 2003).

Parent Management Training-Oregon (PMTO) er en behandlingsmodell som er utviklet med bakgrunn i sosial interaksjonslæringsteori og observasjonsstudier av samspill mellom foreldre og barn (Kazdin, 1997, Solholm & Christiansen, 2004). PMTO-modellen er rettet mot foreldre som har barn med atferdsvansker og skal trene foreldre i sentrale foreldreferdigheter som kan bidra til å forebygge, redusere eller stoppe utviklingen av atferdsvansker hos barn og unge (s.st.). Familier med atferdsvansker kjennetegnes ofte av fastlåste og tvangsmessige samspillsmønstre (jfr. Patterson). PMTO-modellen tar sikte på å endre samspillsmønstrene ved å ta i bruk virkemidler som fremmer samarbeid og positiv utvikling i familien. Målet er at

barns atferdsvansker skal endres gjennom foreldrenes forbedrede oppdragsferdigheter (Kazdin, 1997).

Treningen foregår ved at foreldrene går til behandling hos en PMTO-terapeut. Ferdighetene som læres er: tydelige og vennlige beskjeder, oppmuntring, ros og positiv involvering, grensesetting, regulering av følelser, tilsyn og oppfølging og problemløsning (Solholm & Christiansen, 2004).

Tydelige og vennlige beskjeder. Foreldrene lærer å gi barnet beskjeder som er tydelige og vennlige. Viktigheten med ferdigheten er fordi barnet ikke gjør det foreldrene sier, noe som ofte resulterer i konflikter. Ved å gi tydelige og vennlige beskjeder oppfordres det til et samarbeid mellom barnet og foreldrene. Dette samarbeidet er avgjørende for at en positiv endring i samspeillet som skal finne sted.

Oppmuntring, ros og positiv involvering omhandler at læring skal foregå med fokus på barnets positive oppførsel. Dette fordi mangel på positiv oppmerksomhet for ønsket atferd kan bidra til en økning av negativ atferd.

Grensesetting dreier seg om hva foreldrene skal gjøre når barnet bryter familiens regler. Alle familier har behov for grensesetting, men i familier med atferdsproblematisk barn er dette spesielt viktig fordi atferdsproblematisk barn ikke forholder seg til grensene foreldrene har satt. Foreldrene lærer nye fremgangsmåter å benytte i deres grensesetting, for å skape faste, trygge rammer rundt barnet.

Regulering av følelser er en viktig komponent for at foreldrene skal kunne reagere på barnets atferd på en hensiktsmessig måte. Hensikten er at foreldrene skal vise positive følelser når barnet oppfører seg bra og forholde seg nøytrale når barnet oppfører seg provoserende.

Tilsyn og oppfølging skal lære foreldrene betydningen av å ha oversikt over hvor barnet befinner seg, samtidig som det skal skape en trygghet for barnet.

Problemløsning tar sikte på å øke foreldrenes handlingsalternativer når konflikter oppstår. Innlæring av ferdighetene foregår gjennom bruk av rollespill, diskusjon og refleksjon rundt ferdigheten i forhold til situasjoner den skal benyttes i.

PMTO er hovedsakelig rettet mot foreldrene, men prinsippene kan også overføres til bruk av lærere i skolesammenheng. Dette for å sikre en best mulig gjennomføring og resultat ved innføringen av modellen, men det kan også bedre samarbeidet mellom hjem og skole samt bedre lærernes håndtering av atferdsproblematisk elever i skolen. PMTO er en av de mest lovende behandlingene innenfor atferdsvansker (Kazdin, 1997).

3.2.2 Bronfenbrenners økologiske modell

Sosialøkologisk teori ble opprinnelig lansert av Bronfenbrenner (1979). Teorien beskriver menneskets forhold til omgivelsene og hvordan de kontinuerlig påvirker hverandre i et gjensidig samspill. Prosessene som foregår mellom mennesket og omgivelsene blir påvirket av relasjonene mellom nærmiljøene, og av den større sammenheng som omgir disse nærmiljøene. Bronfenbrenner (1979, s.21) definerer utviklingsøkologi som:

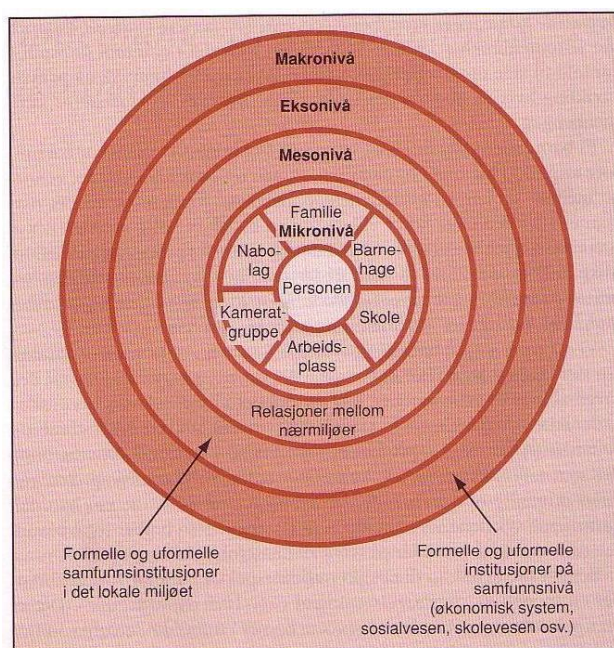
The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded.

Bronfenbrenner beskriver teorien som en videreutvikling av prinsippene i Kurt Lewins teorier. Lewin var spesielt opptatt av den gjensidige forbindelsen mellom en persons struktur og situasjonene rundt personen. Han så på atferd som en funksjon av person og miljøfaktorer, noe som klart gjenspeiler seg hos Bronfenbrenner. Bronfenbrenner vektlegger hvordan mennesket utvikler seg i form av en beskrivelse og analyse av barns oppvekst i et samfunn i kontinuerlig forandring. Utvikling defineres som: "The person's evolving conception of the ecological environment, and his relation to it, as well as the person's growing capacity to discover, sustain, or alter its properties" (Bronfenbrenner, 1979, s.9). Teorien belyser i tillegg forebyggende og problemløsende tiltak for barn som står i risiko for å utvikle atferdsproblemer (Klefbeck & Ogden, 1995).

Bronfenbrenner baserer teorien på en kritikk av laboratoriestudier. Han mener studiene ikke tar hensyn til barnets naturlige omgivelser og at de legger for stor vekt på faktorer som er ukjente for barna. Laboratoriestudiene var ofte kortvarige, ukjente og uvanlige for de som

deltok, noe som i følge Bronfenbrenner vil føre til vanskeligheter i forhold til generalisering noe som han så på som økologisk ugyldig (Bronfenbrenner, 1979). Det som er avgjørende for et barns utvikling og atferd er omgivelsene slik de blir oppfattet, ikke den objektive virkeligheten. Forskningen bør dermed fokusere på samspillet mellom barnet og faktorene i omgivelsene slik de forekommer i sine naturlige settinger.

Bronfenbrenner (1979) skisserer fire systemer som er med på å forme barnets utvikling; mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet.



Figur 2: Det økologiske systemet slik Bronfenbrenner ser det (fra Imsen, 2003).

1) *Mikrosystemet*. Mikrosystemet eller primærmiljøet som det også kalles påvirker barnet direkte gjennom samspill og kommunikasjon. Dette systemet bærer preg av nære relasjoner til andre personer, deriblant familie, søsken og venner. Relasjonene kan være dyadiske eller triadiske og de kjennetegnes av gjensidighet, maktbalanse og føleleser (Bronfenbrenner, 1979). Barnet gjør sine grunnleggende erfaringer og skaper sin egen virkelighet i dette systemet. Mikrosystemet er avgrenset fysisk eller sosialt til andre miljøer. Erfaringene barnet tilegner seg er med på å prege dets videre utvikling i de andre systemene.

2) *Mesosystemet*. Dette systemet består av mange nærmiljøer og omhandler forbindelsen mellom de forskjellige nærmiljøene og hvordan samspillet utvikler seg (Bronfenbrenner, 1979). Det første møte med et nytt nærmiljø er avgjørende for hvordan det utviklende barnet

vil fungere i sitt nye miljø. Jo flere som er med barnet (foreldre, søsken) og deltar i dets første møte, desto bedre vil overgangen bli. Mesosystemet skisserer hvordan det som finner sted i en situasjon virker inn på det som skjer i en annen situasjon og hvordan endringer i ett miljø fører til endringer i et annet miljø. Et klassisk eksempel på et mesosystem er forbindelsen og samspillet mellom hjem og skole. Barn tar med seg læringserfaringer fra hjemmet til skolen og vice versa. Bronfenbrenner (1979) kaller overgangen fra et nærmiljø til et annet for økologiske overganger. Med dette menes et skifte i rolle eller setting som for eksempel overgangen fra hjem til skole.

3) *Eksosystemet*. Miljøer som påvirker barnets utvikling, men hvor barnet ikke utøver en aktiv rolle (for eksempel foreldrenes jobb, departement osv) kalles eksosystemer. Bronfenbrenner (1979) beskriver dette systemet som en to-stadie prosess hvor man forbinder hendelser som finner sted i eksterne miljøer til prosessene som finner sted i mikrosystemet, og videre forbinde disse prosessene til utviklingsforandringer hos barnet.

4) *Makrosystemet*. Det er en omfattende del av ideologiske, demografiske og institusjonelle mønstre av en kultur eller subkultur (Bronfenbrenner, 1979). Makrosystemet får direkte eller indirekte konsekvenser for den virkeligheten barnet møter i sine primærmiljøer.

3.2.3 Positive behavioral support in school (PBIS)

PBIS er en amerikansk evidensbasert modell som tar sikte på å forbedre skolemiljø og disiplinivået blant lærere og elever i form av proaktive strategier som skal fremme akseptabel atferd hos elevene, for på denne måten utvikle et positivt lærings- og skolemiljø (Sugai & Horner, 2002, Bambara & Kern, 2005). Arbeidet med å benytte positiv atferdsstøtte i skolen startet allerede på 1960-tallet, men det var først på 1990-tallet at strategiene ble anerkjent og tatt i bruk for fullt. Det er med andre ord ikke et nytt initiativ, men et sett med problemløsende strategier og prosesser som kan bli benyttet for å bygge opp skolen sterke sider. Horner og Sugai (2002) påpeker at PBIS overlapper med andre modeller og strategier på flere områder, blant annet at a) læring og undervisning blir vektlagt og aggressiv og uakseptabel atferd blir ignorert b) respekt, ansvar og samarbeid skal læres og oppmuntres til, c) individuelle forskjeller er akseptert, d) undervisning til elever med ulike vansker kan bli

støttet på en mer effektiv og virkningsfull måte og e) læring av grunnleggende ferdigheter kan gjennomføres på en bedre måte for å øke effekten og nivået blant elevene.

Hovedprinsippet til PBIS-modellen er å lære elevene forventninger i forhold til hva som er akseptabel atferd og rose og belønne elevene når de utfører atferden (Sugai & Horner, 2002, Bambara & Kern, 2005). Dette fører til en mer positiv tilnærming enn hvis man skal stå og vente på at den negative atferden skal finne sted for så å korrigere den. PBIS vil etablere et miljø hvor akseptabel atferd er normen elevene skal følge. Modellen ble gjennomført i over 500 skoler på nasjonalt plan i USA, og funnene av studien er positive. Forskerne (Sugai & Horner, 2002) påpeker imidlertid at det er behov for longitudinelle studier for å kunne si mer om langtidseffektene.

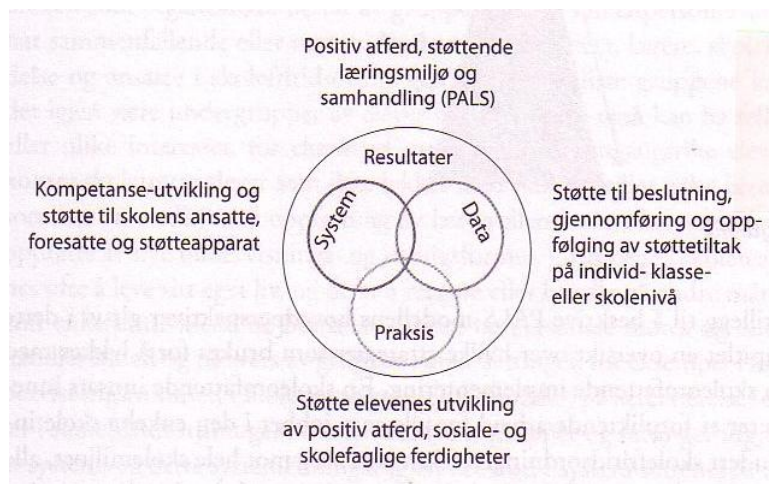
PBIS blir definert av tre faktorer; integrering av fire kritiske elementer, multisystemisk perspektiv og grad av atferdsstøtte. Da PALS-modellen benytter de samme faktorene, vil de bli redegjort for nedenfor.

3.3 Oppbygging av PALS-modellen

Positiv atferd, støttende læring og samhandling i skolen (PALS) er en helhetlig tilnærming til atferdsproblematikk i skolen (Arnesen m.fl., 2006), og er en fornorsket utgave av PBIS-modellen. Modellen er skoleomfattende. Dette innebærer at alle skolens aktører må delta i arbeidet for at gjennomføringen skal finne sted. I tillegg er modellen tidkrevende. Implementeringen av modellen går over tre år og med det påfølgende fjerdeåret til bruk av vedlikehold.

En av utfordringene i arbeidet med å finne effektive tiltak til atferdsproblematikk er at problemene har mange årsaker, et stort register og utvikler seg på forskjellige områder og situasjoner. Arbeid med atferdsproblematikk krever derfor mange innfallsvinkler og perspektiver. Økt fokus på å bedre samhandlingsproblemene i skolen, både mellom elever og medelever samt mellom elever og lærere (voksne) er en av komponentene i PALS-modellen. Vektlegging av å lære elevene å innordne seg skolens gjeldende regler og normer er en annen viktig komponent (s.st).

PALS-modellen består av fire perspektiver; systemperspektivet, praksisperspektivet, dataperspektivet og resultatperspektivet. Perspektivene påvirker hverandre gjensidig og danner grunnlaget for intervensjon, implementering og opplæring av modellen.



Figur 3: De fire perspektivene i modellen (fra Arnesen m.fl., 2006).

3.3.1 Systemperspektivet

Arnesen m.fl. (2006) beskriver systemperspektivet som skolens ytre og indre støttesystem. Det indre støttesystemet består av alle skolens aktører som elever, lærere, skolens ledelse og foreldrene. For å lykkes med en skoleomfattende innsats, er det et stort behov for felles motivasjon og medvirkning innenfor dette systemet. Det vil med andre ord si at alle skal forholde seg til alle på en positiv måte. I tillegg er denne gruppens nytteperspektiv i forhold til å ta i bruk modellen med på å bestemme grad av støtte til gjennomføringen.

Det ytre støttesystemet inkluderer pp-tjenesten, skolehelsetjenesten, barnevernstjenesten, politisk og administrativ ledelse og skoleeier. Påvirkningene fra denne gruppen foregår som en "top-down" prosess. Faggruppene gir råd og støtte i forhold til beslutninger og oppfølging av tiltak til lærerne og skolens ledelse. Lærerne fører denne informasjonen videre til elevene gjennom undervisning og felles aktiviteter i skoleområdet. Arnesen m.fl (2006, s.69) påpeker

at erfaringen viser at ”støttesystemet legitimerer og påvirker skolens mulighet for å lykkes med utviklingsarbeid”.

I tillegg til det indre og ytre støttesystemet, spiller grad av organisering ved skolen en stor rolle for å få til en vellykket gjennomføring av modellen.

3.3.2 Praksisperspektivet

”Praksisperspektivet fanger inn tiltaks- eller intervensjonsprogrammet med forhåndsdefinerte kjerne- og støttekomponenter og en implementeringsstrategi” (Arnesen m.fl., 2006, s.71).

Hensikten med dette perspektivet er at skolen skal finne frem til proaktive strategier og intervensjoner som bidrar til et positivt læringsmiljø, prososial atferd og sosial- og skolefaglig kompetanse. Skolen må foreta en analyse av hvordan den fungerer, både positivt og negativt, for å finne frem til hensiktsmessige tiltak som kan fremme læringsprosessene hos elevene.

PALS-modellens komponenter tilpasses den enkelte skole samtidig som det settes i gang en strategi for implementeringen. Målet for modellen er å støtte og utvikle personalets kompetanse, slik at de behersker ferdighetene som modellen tar for seg for på den måten kunne redusere atferdsproblematikken ved skolen.

3.3.3 Dataperspektivet

Dataperspektivet består av en systematisk innhenting av informasjon og kartlegging av problematferd i skolemiljøet ved hjelp av enkle prosedyrer. Skolens personale er ansvarlige for både innhenting og kartlegging. Modellen benytter tre datakilder: 1) Kartlegging av risikofaktorer og beskyttende faktorer i skolens læringsmiljø, 2) Rapportering av atferdsproblemer og regelbrudd og 3) Implementeringsgrad og status på ulike delområder av modellen.

Kartlegging av risikofaktorer og beskyttende faktorer innebærer at skolens personale foretar en grundig analyse av skolens læringsmiljø i forhold til om faktorene i læringsmiljøet fremmer eller hemmer positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen. Er det

slik at læringsmiljøet bidrar til en opprettholdelse av prososial atferd og positivt miljø blant elevene og lærerne? Eller bidrar læringsmiljøet til at negativ atferd forsterkes og opprettholdes i tillegg til at skolen er et lite attraktivt sted å være for elevene?

Rapportering av atferdsproblemer og regelbrudd er en krevende og omfattende prosess for skolens ansatte. Prosessen innebærer en kartlegging av hvem som viser atferdsproblemer, hvor ofte og alvorlighetsgrad av problemene. Registrering foregår gjennom bruk av et databasert informasjons- og kartleggingssystem, SWIS (Horner m.fl. 2005, Arnesen m.fl., 2006) Ved å benytte denne kartleggingsprosessen får skolen bedre innsyn i hva slags type tiltak det er mest behov for, og om det bør iverksettes i forhold til enkeltelever, grupper av elever eller hele skolemiljøet.

Implementeringsgrad og status på ulike delområder av modellen innebærer en evaluering av hva som har gått bra, men også hva det er behov for å bedre. Evalueringen består av en sjekklister som fylles ut av de ansatte.

3.3.4 Resultatperspektivet

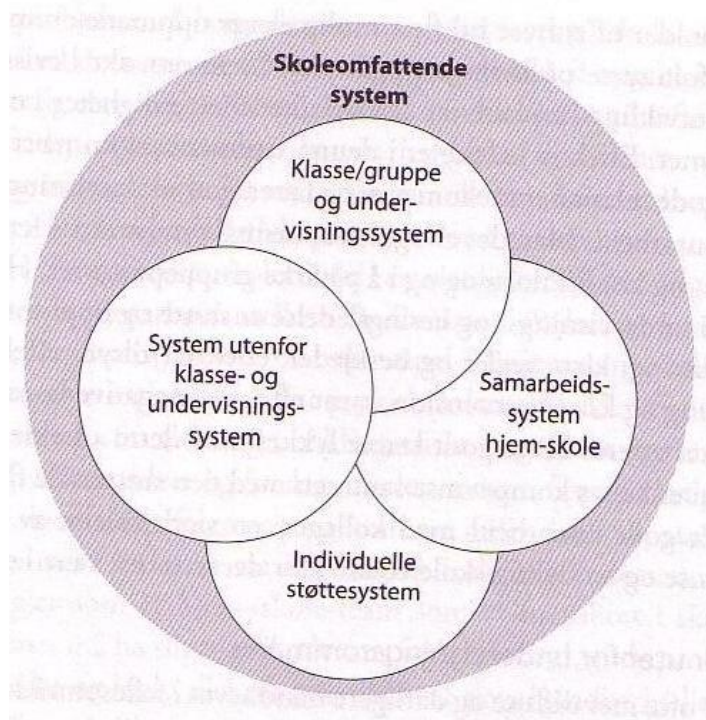
Arnesen m.fl. (2006, s.74) beskriver resultatperspektivet som et perspektiv som skal gjenspeile ”hvordist tilrettelegging og utøvelse av god praksis faktisk innfrir intensjonen med PALS. Resultatene må vurderes av personalet, elevene og foreldrene”. Med andre ord er modellens måloppnåelse gjenstand for evaluering.

3.4 Intervensjonsnivåer

PALS-modellen består av tre intervensjonsnivåer som har til hensikt å virke inn på alle skolens områder og i alle situasjoner (Arnesen m.fl., 2006, Arnesen, 2006). På bakgrunn av at elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger og behov, må det tilrettelegges for differensielle tiltak. De tre intervensjonsnivåene dekker både forebyggende og behandlingsrettede tiltak. Med dette menes at skolen både skal legge til rette for proaktive strategier for å øke elevenes atferd og redusere den negative, samtidig som skolen også skal legge til rette for individuelle behandlingstiltak for de elevene som står i fare for å utvikle

atferdsproblemer, men også for de som allerede er atferdsproblematiske elever (Sugai & Horner, 2002, Horner m.fl., 2005, Arnesen m.fl., 2006, Arnesen, 2006).

Nivåene består av universelle, selektere og indikerte tiltak (Arnesen m.fl., 2006, Arnesen, 2006).



Figur 4: Intervensjonsområdene i skolen (fra Arnesen m.fl., 2006).

Det universelle nivået omfatter alle skolens elever (og ansatte). Nivået inkluderer dermed både elevene som ikke viser noen form for atferdsproblemer og de som allerede har utviklet alvorlige atferdsproblemer. Fokuset i dette nivået er å lære elevene skolens regler og normer ved bruk av prinsipper for ferdighetslæring. Tiltakene skal etablere positive konsekvenser for ønsket atferd, samtidig som de skal oppmuntre elevene ved bruk av oppmerksomhet og ros når de viser prososial atferd. Tiltakene skal på den andre siden ta tak i elevens negative atferd ved å benytte negative konsekvenser for regelbrudd og negativ atferd. Hovedmålet til det universelle tiltaksnivået er at personalet skal bli samkjørte og ikke minst bruke samme reaksjoner på lik type atferd (s.st.).

Det selekterte nivået retter seg mot en gruppe elever som står i risiko for å utvikle atferdsproblemer og som ikke vil ha nok utbytte av de universelle tiltakene for å endre

atferden (Arnesen m.fl., 2006, Arnesen, 2006). Dette er et viktig trinn ved modellen, da den legger stor vekt på å klare å identifisere de elevene som står i fare for å utvikle atferdsproblemer. Tiltakene er individuelt tilpasset enkelteleven med et mål om å klare å snu elevenes negative utvikling ved bruk av ferdigheter som lærer eleven alternative handlinger til negativ og uønsket atferd (s.st.).

Det indikerte nivået gjelder de elevene som allerede har utviklet atferdsproblemer og hvor man vil prøve å forebygge mot at denne negative utviklingen får fortsette (Arnesen m.fl., 2006, Arnesen, 2006). Disse elevene har ikke tilstrekkelig utbytte av de universelle eller selekterte tiltakene. Tiltakene i dette nivået blir utformet til å gjelde enkeltelevers vansker og behov, for å forhindre at elevens problemer tiltar i grad og frekvens. Tiltakene blir utformet på bakgrunn av en grundig kartlegging av elevens problemer, slik de observeres på skolen (og eventuelt i samarbeid med foreldrene). Det er spesielt viktig å bruke tid på utformingen av tiltakene for bedre å kunne tilrettelegge for en langtidseffekt av atferden hos eleven (s.st.).

Alle nivåene vektlegger bruk av ferdighetstrening for å øke positiv atferd og samhandling i skolen (Sugai & Horner, 2002, Arnesen m.fl., 2006). I tillegg iverksettes tiltakene på alle skolens områder. Intervensjonsnivåene tar utgangspunkt i ti kjerne- og støttekomponenter i arbeidet med å fremme positiv atferd og sosial samhandling i skolen. Målet med intervensjonene er å øke elevenes skolefaglige kompetanse og sosiale utvikling. Samtidig som man skal lære å bruke teorien i praksis, slik at prososial atferd utvikles og negativ atferd reduseres. De ti kjerne- og støttekomponentene er (s.st):

Å definere regler og forventet atferd. Det er store forskjeller i hva elever og lærere oppfatter som akseptabel atferd og hva som karakteriseres som regelbrudd. I tillegg er det variasjoner lærerne i mellom i forhold til hvordan man velger å håndtere uakseptabel atferd og regelbrudd, noe som fører til at elevene ikke vet hvor grensen går. Dette fører til at det går med mye tid til å løse konflikter som oppstår på grunn av uklarheter. For å kunne øke elevenes læringsmuligheter er det viktig at skolens regler defineres både konkret og detaljert, slik at elevene vet nøyaktig hva de skal forholde seg. I følge Arnesen m.fl. (2006) er det hensiktsmessig at reglene formidler hva som er ønsket atferd og at den må være synlig, slik at den ønskede atferden kan observeres både av elevene og personalet. Regler som ofte blir brukt er vis ansvar, vis respekt og vis hensyn (Sugai and Horner, 2002, Arnesen m.fl., 2006).

For at det skal være lett for elevene (og personalet) å følge reglene, bør det være maks fem ”hovedregler”.

Å lære regler og forventet atferd. Etter at skolens ansatte har definert reglene skal de videreformidles til elevene. Hensikten med dette er at alle skolens elever og ansatte må kunne reglene for at de skal ha en ønsket effekt på læringsmiljøet. Samtidig som innlæringen av de grunnleggende reglene skjer, fokuseres det i tillegg på læring av sosiale ferdigheter på det universelle nivået. Ferdighetene som elevene skal lære er empati, samarbeid, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse, med andre ord hovedelementene i sosial kompetanse slik de blir beskrevet av Elliott & Gresham (2002) samt Merrel & Gimpel (1998). Ferdighetene må tilrettelegges til de forskjellige klassetrinnene og elevenes alder.

Å gi elevene gode og effektive beskjeder. Et viktig punkt når skolen skal gjennomføre nye ting som direkte påvirker elevene, er hvordan beskjeder og informasjon formidles til elevene. Samarbeidet mellom elevene og lærerne er avhengig av gode beskjeder som formidler hva som forventes av elevene i en gitt situasjon (jfr. PMTO). På denne måten kan det utvikles gode relasjoner som virker positivt inn på elevenes læringsmiljø. Tydelige beskjeder med en positiv forventning er spesielt viktig i forhold til elevene som viser atferdsproblemer, da de er vant til å bli møtt med konfrontasjoner, oppgitthet og negative beskjeder. Det å stadig bli møtt av negativitet i forhold til oppførsel/atferd, er med på å opprettholde elevenes motstand og i verstefall bidrar det til en økning i problemene (jfr. Patterson). Gode beskjeder er en av hjørnesteinene i PALS-modellen.

Å oppmuntre ønsket atferd og gi positive konsekvenser. Positive konsekvenser i form av oppmuntring, ros, belønning og anerkjennelse til elevene når de viser ønsket atferd, bidrar i mange tilfeller til at skolens regler blir fulgt. På den andre siden vil mangelen på positive konsekvenser ofte føre til en økning i elevenes negative atferd. Elever som ikke oppnår noe positivt på skolen vil logisk nok ikke prøve å endre atferden til det bedre, da det ikke fører med seg noe positivt for dem. Barn med atferdsproblemer lærer seg dette fort og i mange tilfeller før de starter på skolen. Dette kan gjøre arbeidet med å lære de regler og forventninger i forhold til atferd svært krevende for lærerne (og foreldrene). Behov for spesifikk tilbakemelding som ikke fokuserer på det negative vil være et sentralt punkt i arbeidet med denne elevgruppen.

Å involvere seg positivt. Gode relasjoner mellom elev og lærer er avhengig av at læreren har en positiv holdning til hver enkelt elev. Lærerne må vise omsorg for hver enkelt elev, og omsorgen må strekke seg lenger enn til det ”overflatiske” planet. ”Positiv involvering handler i stor grad om å lytte til barn i samhandling og kommunikasjon og fange opp signaler om hvordan de egentlig har det” (Arnesen m.fl., 2006, s. 104).

Å sette grenser og gi negative konsekvenser. På samme måte som elevene er avhengig av positive konsekvenser for å vise ønsket atferd og ikke minst i hvilken grad de trives på skolen, er elevene også avhengige av å vite hvor grensen går og hva som ansees som uakseptabel atferd. ”Uønsket atferd skal alltid møtes på en konsistent måte, med en mild, fast og forutsigbar negativ konsekvens. Det er viktig å være klar over at elever kan reagere med økt intensitet og økt forekomst av negativ oppførsel når voksne endrer sin væremåte og mer konsekvent begynner å gi umiddelbare og tydelige negative reaksjoner på deres problematferd” (Arnesen m.fl., 2006, s.106).

Å regulere følelser. Det å ha kontroll over sitt eget sinne i utfordrende situasjoner slik at konfliktene ikke trappes opp, og slik at tvingende samspillsmønstre mellom barn og voksne ikke finner sted, er en viktig del av arbeidet når man jobber med barn og unge. Dette gjelder spesielt lærere som må stå i krevende situasjoner hver skoledag, i noen tilfeller flere ganger om dagen. Hvis man klarer å beherske seg i opphetede situasjoner med elevene, og klare å gi gode og tydelige beskjeder, er sannsynligheten stor for at situasjonene vil roe seg ned. Dette i motsetning til når man mister kontrollen og svarer elevene med kjefting, sinne og frustrasjon. Det er ingen lett oppgave, men utfallet blir mye bedre når man klarer å opprettholde sinnekontroll.

Tilsyn, oppfølging og veiledning. Dette punktet omhandler hvordan skolens personale forholder seg til elevene på en proaktiv og systematisk måte. Tilsyn spiller blant annet en viktig rolle i utvikling og opprettholdelse av prososial atferd. Det kan blant annet føre til et godt samspill mellom barn og voksne, ved at de voksne kan delta i barns aktiviteter uten at barna trenger å føle seg kontrollert, samtidig som tilsyn spiller en sentral rolle i forhold til forebyggende arbeid i skolen. Tilsyn gir i følge Arnesen m.fl. (2006, s.113) mulighet til ”å forsterke atferd gjennom oppmuntring og positiv involvering, å gjenlære forventet positiv atferd og å korrigere problematferd på en systematisk måte”.

Problemløsning. De overnevnte komponentene danner grunnlaget for problemløsning i skolen. Det går i hovedsak ut på føre elevenes og lærernes samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter opp på et høyere nivå. Hensikten med problemløsning er å lage gode og fleksible alternativer når problemer oppstår. ”Problemløsningsstrategier anvendes for å løse problemer på en planlagt og strukturert måte, redusere konflikter og forebygge stress og andre negative forhold som kan utspille seg i samhandling mellom barn, mellom barn og voksne eller mellom voksne” (Arnesen m.fl., 2006, s.114).

Å kartlegge elevatferd, identifisere problematferd og vurdere tiltak. Skolen skal selv komme frem til sine endringsbehov gjennom kartlegging av læringsmiljøet ved å identifisere beskyttende faktorer og risikofaktorer. På denne måten kan skolen unngå å ta i bruk strategier som har fungert ved andre skoler på liknende typer problemer og som de ikke vet om er realiserbare ved sin skole.

3.5 Implementeringsstrategier

Implementering kan defineres som en iverksetting av noe. Dette innebærer hvordan man skal gå frem for å få til en gjennomføring av et mål eller middel. PALS-modellen benytter i hovedsak tre implementeringsstrategier, et for hvert av de tre årene som modellen går over. For å få til en vellykket implementering viser forskningen både i Norge og USA (Sugai & Horner, 2002, Arnesen m.fl., 2006) at skolen må forholde seg til følgende kriterier:

- Skolen opplever selv behov for å utvikle positiv atferd og fremme et støttende læringsmiljø.
- Skolen definerer minst ett mål for forbedring av læringsmiljøet.
- Minst 80 % oppslutning blant skolens personale om å delta i utviklingsarbeidet.
- Støtte og aktiv deltakelse fra skolens ledelse i utviklingsarbeidet.
- Støtte og medvirkning fra skolens foresatte, skoleadministrasjonen og annet støtteapparat.
- Villighet til å avsette tilstrekkelig tid, prioritere ressurser og ha fokus på innsatsen i tre år.
- Villighet til å evaluere innsatsen.

Det første året tar utgangspunkt i at skolens ansatte skal utforme de universelle tiltakene som omhandler alle skolens elever og ansatte. Dette året inkluderer imidlertid kun skolens ansatte, elevene tar ikke del i denne prosessen. Utformingen går ut på å skissere hvordan skolen skal gjennomføre arbeidet med å jobbe systematisk for å forebygge og redusere atferdsproblemer. De ansatte lager blant annet arbeidsplaner som skal følges. Refleksjon, forhandling og aktiv handling er komponentene i denne krevende prosessen. Prosessen krever mye av de ansatte ved at de skal bli enige om hvilke strategier de skal benytte og ikke minst komme til enighet i forhold til hva som karakteriseres som atferdsproblemer og ikke. De ansatte må i tillegg foreta en kartlegging av hva som er hemmende og fremmende forhold ved skolen, og hva faktorene medfører i forhold til utfordringer og muligheter. På bakgrunn av opplysningene som kommer frem av kartleggingen, begynner arbeidet med å utforme et sett med få, felles regler som alle enes om og som skal gjelde for alle på alle nivåer. På denne måten tydeliggjøres hva som legges i de forskjellige reglene, slik at man unngår uklarheter når reglene og dets innhold skal læres bort til elevene. Arbeidet i det første implementeringsåret bygger på de ti intervensjonskomponentene som ble nevnt i 3.4. Det vil si at de ansatte skal komme til enighet om hva de mener skal inkluderes i de ulike komponentene og ikke minst hvordan de skal arbeide for å få en positiv og god gjennomføring.

Det andre året omhandler iverksetting av de universelle tiltakene, og elevene blir dermed aktive deltakere. En går med andre ord over fra teori til praksis. Et viktig aspekt ved dette andre året er at foreldrene skal involveres på lik linje med elevene og de ansatte, de skal ikke være utenforstående. Skolen må legge til rette for et kontinuerlig samarbeid basert på gjensidig respekt og tillit. Samarbeidet kan baseres på skrevne beskjeder som elevene tar med hjem til foreldrene. Det er i tillegg viktig at fokuset ved samarbeidet legges rundt barnets positive sider. Dette er spesielt viktig i forhold til foreldre med atferdsproblematisk barn, da de er vant til at barnets atferd ofte fører til negative reaksjoner i nærmiljøet. Det er da ekstra viktig å fortelle foreldrene om barnets positive sider i skolesammenheng.

Hovedgrunnlaget for gjennomføringen av det andre implementeringsåret legges under de to første ukene etter skolestart. På den måten sikrer de ansatte at alle elevene lærer de samme reglene og forventningene om atferd. I tillegg skal det kontinuerlig gjennomføres kartlegging av elevenes atferd gjennom skoleåret for å vurdere om tiltakene som blir iverksatt har noen virkning, ikke minst om den er positiv eller negativ. For å få til en god start på gjennomføringen av tiltakene, er det viktig at det foreligger en god struktur og organisering av

både undervisningen og klasserommet. De to komponentene har stor innvirkning i forhold til å oppmuntre og fremme læring hos elevene.

Det tredje året viderefører iverksettingen av de universelle tiltakene samtidig som det er fokus på og iverksetting av individuelle støttetiltak. Det vil si at det er nå de selekterte og indikerte tiltakene starter. Vurdering, intervensjon og oppfølging av elevene som viser tegn til atferdsproblemer eller som allerede har utviklet atferdsproblemer står i sentrum. Fokuset ligger med andre ord på de elevene som ikke har nok utbytte av de universelle tiltakene. For å legge til rette tiltak for denne gruppen, er de ansatte avhengig av en detaljert kartlegging av hva elevenes atferdsproblemer går ut på. Det vil si grad, omfang og frekvens.

Funksjonsvurderinger benyttes for å få et innblikk i problematikken og for å se hvilken funksjon atferden har for barnet. Vurderingen har et tredelt mål: forebygge mot en videreutvikling av atferdsproblemer ved å gjøre atferden irrelevant og uvirksom, være proaktiv ved å lære barnet akseptable alternative væremåter og være positiv ved å oppmuntre og belønne positiv atferd.

Det er viktig å gjøre den negative atferden mest mulig irrelevant eller betydningsløs for barnet, for eksempel ved at læreren ikke gir eleven oppmerksomhet for det negative atferd.

Både intervensjon og implementering er faktorer som virker direkte inn i elevens hverdag, ved at de begge påvirker strukturen og organiseringen av skolen. I tillegg skisserer de hva som forventes av elevene, og hvordan man skal gå frem for at forventningene skal bli innfridd samt konsekvenser når dette ikke finner sted.

Interveneringen og implementeringen påvirker hverandre gjensidig, ved at de begge er avhengig av hverandre for en komplett gjennomføring av modellen. Utformingen av interveneringskomponentene påvirker hvor lett eller vanskelig implementeringen vil være, i forhold til tydelighet og forutsigbarhet som er ilagt reglene og forventningene om atferd. Implementeringen påvirker på sin side interveneringskomponentene ved at implementeringen forutsetter en god gjennomførbarhet av komponentene som skal iverksettes.

3.6 Betydningen av å fremme sosiale ferdigheter hos elever for å forebygge og redusere atferdsproblemer.

I arbeidet med atferdsproblematisk barn, viser erfaring at et virkningsfullt tiltak er å fremme sosiale ferdigheter hos barnet. Dette fordi barn og unge med atferdsproblemer viser klare tegn på manglende ferdigheter innenfor dette området, ikke minst i forhold til kommunikasjon og samspill med andre (Ogden, 2005). PALS-modellen benytter trening og innlæring av sosiale ferdigheter innunder intervensjonskomponenten ”å lære regler og forventet atferd” (jfr. kap.3). Forskningsresultatene til Sørli & Ogden (2007) viste ingen signifikant forskjell mellom forsøks- og sammenlikningskolene, noe som førte til at forskerne mener at det er behov for supplerende intervensjoner for å øke elevenes sosiale kompetanse ved implementering av denne modellen.

Elliott & Gresham (2005) skiller mellom fem forskjellige ferdigheter som de mener er grunnelementene i tilegnelsen av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Ferdighetene består av samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Forskjellen mellom sosiale ferdigheter og sosial kompetanse er at sosiale ferdigheter omhandler bestemte former for atferd som barnet må utføre for å få til en oppgave. Sosial kompetanse er da på mange måter en overordnet betegnelse som de sosiale ferdighetene faller innunder (Merrell & Gimpel, 1998, Moynahan m.fl., 2005). Dette stemmer overens med blant annet Nordahl m.fl. definisjon av sosial kompetanse (2005, s.197): ”et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes”.

Samarbeid innenfor skolekonteksten dreier seg hovedsakelig om elevens oppførsel i klasserommet i form av om vedkommende klarer å jobbe med oppgavene uten å bli forstyrret av medelevene, har orden i tingene sine, utfører og leverer lekser samt følger med i timen (Elliott & Gresham, 2005).

Selvhevdelse omhandler hvordan eleven presenterer seg selv og forholder seg til andre på en positiv måte, blant annet i form av deltakelse i aktiviteter med medelever, hjelper og inviterer andre med på aktiviteter, sier i fra til voksne når man blir behandlet utrettferdig (s.st).

Ansvarlighet går ut på om eleven ber om hjelp fra voksne, spør om lov både i forhold til å benytte andres eiendeler eller om å forlate et område og respondere på komplimenter (s.st).

Empati omhandler i hovedsak ferdigheter i positiv tilbakemelding og aktiv lytting, både i form av sympati for andre, sier hyggelig ting, hører på de voksnes beskjeder, setter pris på andre (Elliott & Gresham, 2005). Selvkontroll dreier seg om ferdigheter i konfliktløsning og ferdigheter i forhold til mestring av sinne. Eleven skal godta at andre har forskjellige synspunkter enn en selv, samarbeide med andre, klare å inngå kompromisser, mestre sitt eget sinne når konflikter oppstår, tåle å motta kritikk og reagere egnet i forhold til fysisk vold (dytter, slått) (s.st).

Noen av årsakene til mangelfulle ferdigheter er mangel på kunnskap, manglende trening og tilbakemelding, manglende tolkning av ”signaler” eller muligheter, manglende bekreftelse og forstyrrende problematferd (Merrell & Gimpel, 1998, Elliott & Gresham, 2005). Disse årsakene er også inkludert i PALS-modellen, noe som indikerer at dette er et alvorlig problem blant elevene i skolen, og behov for tiltak som kan iverksettes for å bedre dette er sterkt etterspurt.

Sosiale ferdigheter består av forskjellige komponenter, men de kjennetegnes alle av at barn og unge lærer ferdighetene gjennom observasjon, modell-læring, øving og tilbakemelding (s.st.). Ferdighetene omfatter spesifikke, tydelige verbale og nonverbale handlinger. Ferdighetene krever både tilstrekkelig og tilpasset bruk av handlinger og relasjoner i møte med andre personers atferd. Det øker mulighetene for sosial bekreftelse. De er gjensidige og fører til virksomme og egnede reaksjoner. Den sosiale konteksten påvirker bruken av sosiale ferdigheter. Opplæring kan iverksettes på bakgrunn av både mangler og overdrivelser i sosial atferd (Elliott & Gresham, 2005). På bakgrunn av dette har opplæring i sosiale ferdigheter fire mål: fremme tilegnelse av ferdigheter, fremme bruken av ferdigheter, fjerne forstyrrende problematferd og legge til rette for å ta i bruk ferdighetene i nye situasjoner. Det er viktig at opplæringen av sosiale ferdigheter tilpasses til vanskene barna har problemer med (s.st.).

Barn med atferdsproblemer eller som står i risiko for å utvikle atferdsproblemer, bærer ofte preg av mangelfulle sosiale ferdigheter. Dette stiller blant annet et krav til skolen om å trene opp og øke de sosiale ferdighetene, slik at barna får en så god skoledag og hverdag som mulig. Barn som viser svake sosiale ferdigheter har ofte problemer med å passe inn i den sosiale vennekretsen som dannes på skolen. Ved at de ikke klarer å forstå den sosiale konteksten og samspillet med sine medelever, blir de dermed stående på sidelinjen som utenforstående og den positive og håpefulle relasjonen til skolen vil med størst sannsynlighet

svekkes. Sosiale ferdigheter målt ved sosial kompetanse viser en nær sammenheng mellom svake sosiale ferdigheter, lav akademisk kompetanse og atferdsproblemer, eller risiko for utvikling av atferdsproblemer (jfr. Sørli & Ogden, 2007). Det er ikke dermed sagt at alle barn som har mangelfulle sosiale ferdigheter vil utvikle atferdsproblemer eller ha svakere akademisk kompetanse enn gjennomsnittet. De er mer utsatt enn sine medelever på disse områdene. Barn som har mangelfulle sosiale ferdigheter vil etter hvert utvikle sin egen måte å takle skolehverdagen, som ikke nødvendigvis passer inn i undervisningen og læringsmiljøet.

Det er blitt utviklet flere modeller og tiltak for å fremme sosiale ferdigheter og kompetanse blant barn og unge. To av de mest suksessrike modellene er Aggression Replacement Training (ART) og Social Skills Intervention Guide (SSIG). De vil kort bli redegjort for nedenfor.

3.6.1 ART som tiltak for å fremme sosiale ferdigheter blant barn og unge i skolen

ART er et omfattende program for læring av grunnleggende sosiale ferdigheter og består av tre komponenter: trening i kontroll av aggressiv atferd (sinnekontroll), læring av sosiale ferdigheter og moralsk resonnering (Goldstein m.fl., 1998).

Læring av sosiale ferdigheter fokuserer blant annet på læring av alternativ atferd til aggresjon. Ferdighetene er gruppert i seks kategorier som består av: innledende sosiale ferdigheter, avanserte sosiale ferdigheter, håndtere følelser, alternativer til aggresjon, ferdigheter for å håndtere stress og planleggingsferdigheter. Innlæring av ferdighetene foregår gjennom rollespill i grupper, hvor gruppeleder viser ønsket ferdighet, elevene skal så velge en situasjon hvor ferdigheten skal demonstreres (s.st.).

Trening av aggresjonskontroll foregår gjennom trinnvis læring av en sekvens av atferd for økt selvkontroll. Sekvensene er inndelt i fem trinn: Identifisering av ytre hendelser og egne indre fortolkninger som igangsetter sinneresponsen. Identifisering av fysiologiske signaler som indikerer sinnerespons. Benytte egne indre tanker om at en bør ta det rolig eller gi positive omformuleringer av andres atferd. Innlæring og trening av teknikker for å dempe aktiveringsnivå. Bruk av selvutvurdering slik at ungdommene kan reflektere over hvor bra de lykkes i å kontrollere seg selv i en stresset situasjon (Goldstein m.fl., 1998).

Trening av moralsk resonnering foregår gjennom fire stadier. Det første stadiet omhandler tesen at den sterkeste bestemmer og at man hovedsakelig er innrettet mot å ta vare på seg selv. Det andre kjennetegnes av individualisme og instrumentell handling, man forsøker å oppnå maksimal egen gevinst og andres interesser er underordnet. Det tredje stadiet fokuserer på varierte forventninger og en søken etter sosial konformitet, det vil si å leve opp til andres forventninger og gjøre mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg. Det fjerde og siste stadiet berører sosiale systemer og samvittighet. Her er man mer opptatt av å bidra til at systemet fungerer som helhet, ved at man tar hensyn til at det en gjør også påvirker hele systemet og individet inntar systemets perspektiv ved vurdering av hva som er rett og galt. Innlæringen foregår hovedsakelig ved at man blir presentert for et moralsk dilemma hvor man må velge standpunkt og begrunne dette (s.st.).

Det har kun blitt foretatt en effektstudie på ART her i Norge (Gundersen & Svartdal, 2006). Amerikanske studier indikerer imidlertid positive resultater ved bruk av ART som tiltak i arbeidet med å forebygge og redusere atferdsproblemer blant barn og unge. Til tross for lite forskning på ART i Norge, anbefaler Nordahl m.fl. (2006) ART som et effektivt tiltak til elever som har utviklet eller står i fare for å utvikle atferdsproblemer.

3.6.2 Social Skills Intervention Guide som tiltak for å fremme sosiale ferdigheter blant barn og unge i skolen

SSIG er et program som er rettet mot elever i 1.-10.klasse som viser mangelfulle sosiale ferdigheter (Elliott & Gresham, 2005). SSIG tar utgangspunkt i å forbedre de fem hovedelementene innenfor sosial kompetanse; samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse, ansvarlighet og empati. Programmet omfatter 43 sosiale ferdigheter som faller innunder de fem hovedelementene. De utvalgte ferdighetene er tar utgangspunkt i hva lærere og foreldre vurderer som viktige i forhold til god fungering både i skolen og hjemme (s.st.).

Hensikten med programmet er at det både kan brukes for å forbedre sosiale ferdigheter hos elever som har mangler på dette området, men det kan også benyttes som et forebyggende tiltak mot utvikling av atferdsproblemer. Arbeidet tar utgangspunkt i gruppearbeid eller hele klasser. Innlæringen foregår som oftest gjennom klasseromsundervisning. Det første elevene skal lære er at hver gang de kommer inn i et rom skal de håndhilses, for deretter å bli presentert

for aktuell målsetting for timen. Deretter defineres den sosiale ferdigheten, hvor lærerne forteller om ferdigheten før den demonstreres for elevene. Etter dette skal elevene selv velge en situasjon hvor de skal rollespille ferdigheten. Timen avsluttes med at elevene gis en hjemmelekse som omhandler ferdigheten som ble gjennomgått i tillegg til at de får en tilbakemelding fra læreren om innsats (Elliott & Gresham, 2005).

Det anbefales at to til tre økter finner sted per uke over en seks til åtte ukers periode. For å kartlegge elevenes progresjon, benyttes et skjema som belyser hver enkelt ferdighet ut i fra om eleven har trent på ferdigheten, ingen framgang, observert framgang, mestrer i gruppa og generaliserbarhet av ferdigheten.

Det foreligger få om noen effektstudier på SSGI her i Norge, men studier fra USA viser at programmet har en god implementeringskvalitet og ikke minst viser en økning i elevenes sosiale ferdigheter. Programmet anbefales både som et enkeltvedtak for en bestemt elevgruppe, men kan også benyttes som en del innenfor et skoleomfattende tiltak (Gretchen & Gimpel, 1998, Elliott & Gresham, 2005).

3.7 Betydningen og bruk av konsekvenser hos elever for å forebygge og redusere atferdsproblemer

Et godt læringsmiljø i skolen krever respekt og overholdelse av skolens normer og regler, både blant elever og lærere. Reglene og normene skal fungere som en "rettesnor" for valg av atferd og er noe av det første elevene lærer i sitt møte med skolen. Ved at elevene kjenner til og ikke minst forholder seg til reglene, fører dette til færre regelbrudd og et bedre læringsmiljø. Overland (2007, s.153) påpeker at: "skolens normer og regler skal ikke bare fungere regulerende for atferd i skolesamfunnet, men skal også være et utgangspunkt for læring og utvikling". Skolens normer og regler er med andre ord ilagt en multidimensjonal og omfattende oppgave.

En forutsetning for at innlæringen av reglene og normene skal fungere, er at det må være enighet blant lærerne om hvilken atferd som ønskes regulert av nye regler (jfr. PALS-modellen). I tillegg må det benyttes tilstrekkelig med tid i formuleringen av regelen og det må ikke innføres for mange regler samtidig (Overland, 2007). Prioritering og utforming av regler

bør ta utgangspunkt i hvor alvorlig atferden er, hvor hyppig den forekommer, hvor omfattende den er og hvor vanskelig den er for læreren å kontrollere. For å få et mest mulig virkningsfullt resultat, er det viktig at reglene som utformes angir ønsket atferd, reglene skal være klare og entydig både for elevene og lærerne, det skal ikke herske tvil om når en regel er brutt eller ikke, reglene skal være skriftlige og elevene må ha den kompetansen som kreves for å følge regelen (Nordahl m.fl., 2005, Overland, 2007).

Regler og normer læres som oftes gjennom observasjon eller modell-læring. Innlæring foregår også ved bruk av negative og positive konsekvenser (s.st.). Med negative konsekvenser menes det at elevene lærer at hvis de ikke følger reglene vil de bli møtt med en reaksjon i form av inndragning av et gode. Positive konsekvenser skal på den andre siden gis når elevene utfører forventet atferd og forholder seg til reglene som er gitt. Denne formen for konsekvens kan oppnås enten i form av en konkret belønning eller ved bruk av ros og oppmerksomhet fra læreren. En kombinasjon av belønning og negativ konsekvens viser seg å være den mest virkningsfulle innlæringen av normer og regler (Overland, 2007). For at dette skal kunne fungere, er det viktig at reglene og normene håndheves 100 % av lærerne, noe som forutsetter et godt samarbeid og kommunikasjon lærerne imellom. Bakgrunnen for dette er at hvis man ikke er konsekvent i forhold til hvordan man utfører bruken av positive og negative konsekvenser står man i fare for å kunne forsterke negativ atferd fordi den belønnes. Ved at lærerne er konsekvente samtidig som de har en oversikt over hva som virker positivt og negativt på den enkelte elev, unngår man dermed dette.

Bruk av konsekvenser viser seg å være et effektivt virkemiddel i forebygging og reduksjon av atferdsproblemer. Det forutsetter imidlertid konsekvent bruk, godt samarbeid og kommunikasjon blant lærerne. Det er ikke dermed sagt at bruk av konsekvenser alene vil ha noen revolusjonerende effekt på atferdsproblemer i skolen. Utbyttet vil være størst hvis det inngår som en del av et mer omfattende tiltak. Samtidig forutsetter bruk av konsekvenser og regler at elevene har den nødvendige kompetansen for forståelsen og bruken av reglene, og dette viser seg å ikke være tilfelle ved mange skoler. Manglende kan blant annet sees i form av manglende sosiale ferdigheter som ble redegjort for ovenfor.

Viktigheten/betydningen av regler og konsekvenser kan man blant annet se i PALS-modellens kjernekomponenter hvor det første og på mange måter avgjørende komponenten omhandler formulering av regler om forventet atferd (jfr.kap.3).

4.0 EVALUERING AV MODELLEN

Det foregående kapittelet tok for seg det teoretiske grunnlaget, oppbyggingen og elementene i PALS-modellen. I dette kapittelet gjør jeg rede for og diskuterer studier som tar for seg omfanget av og gir et innblikk i utfallet av modellen. Oppgaven har tatt utgangspunkt i både amerikansk og norsk forskningslitteratur. Bakgrunnen for dette er at selv om PALS-modellen er en norsk modell, foreligger det kun èn studie som belyser effekten av modellen i Norge (Sørli & Ogden, 2007). Samtidig er det de amerikanske studiene som danner grunnlaget for den norske. Det er derfor behov for å supplere med amerikanske studier for å kunne si mer konkret om resultatene som foreligger kan sies å være valide og muligheten for å generalisere resultatene. De amerikanske studiene belyser andre viktige punkter ved modellen i tillegg til de som presenteres av Sørli & Ogdens studie (2007).

Først presenteres og diskuteres de ulike studiene. Deretter diskuteres hovedkomponentene i modellen.

4.1 Empiriske studier

Kausale studier karakteriseres i følge Lund m.fl (2002) av tre kriterier; manipulasjon, sterk kontroll og minst to forsøksbetingelser. Innenfor psykologi og pedagogikk benyttes ofte kvasi-eksperimentelle studier. De ekte eksperimentelle studiene viser seg ofte å være vanskelig å gjennomføre innenfor dette fagområdet, både praktisk og etisk. Hensikten med å benytte kvasi-eksperimentelle studier innenfor pedagogikken er hovedsakelig for å kartlegge eller evaluere nye modeller, metoder og intervensjoner som utvikles (Lund, 1998, Lund m.fl., 2002).

For at man kan si noe om hvilken grad av effekt en modell som PALS kan ha, er man avhengig av at det foretas evalueringstudier av modellen. Studiene nedenfor gjør nettopp dette. De beskriver og analyser ulike komponenter ved modellen, for på den måten å kunne si noe om hva som har fungert bra, eventuelt hva som ikke fungerte og hva det er behov for å forbedre for at modellen skal ha en bedre virkning.

Studiene er alle kvasi-eksperimentelle studier. De to første er pretest-posttest studier med ikke-ekvivalente grupper mens de to andre er pretest-posttest studier med en gruppe. Alle

studiene benytter spørreskjema som metode for datainnsamling. Spørreskjema er en av de vanligste måtene å samle inn informasjon om forsøkspersonene på. Det er en tidkrevende innsamlingsmetode og kvaliteten på spørreskjemaene varierer ofte, noe jeg kommer tilbake til nedenfor.

4.1.1 Sørli og Ogdens studie

Sørli og Ogdén (2007) har foretatt en evalueringstudie av PALS-modellen. De ønsket å undersøke om modellen kan forebygge og redusere atferdsproblemer blant elever i skolen samt øke elevenes sosiale kompetanse. Forskerne tok utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: 1) Hvilken effekt har modellen på lærernes vurderinger av elevenes atferd i klasserommet, skolemiljøet og antall elever med vurdert som atferdsproblematisk fra pretest til posttest?, 2) Hvilken effekt har modellen på elevenes sosiale kompetanse og læringsmiljø? og 3) Varierte modellens effekt som en følge av implementeringskvalitet og elevenes kulturelle bakgrunn eller kjønn?

Fem skoler meldte interesse for deltakelse, hvorav fire skoler tilfredsstilte modellens kriterier (jfr kap.3) og fikk delta i studien. I tillegg benyttet forskerne fire naboskoler som fungerte som sammenlikningskoler (kontrollgruppe). Det ble ikke foretatt en systematisk kartlegging av omfanget av atferdsproblematikk ved skolene før implementeringen startet. Den første datainnsamlingen ble foretatt ved oppstart av implementeringsperioden, mens den andre ble foretatt 20 måneder etter implementeringen.

Ved datainnsamlingen ble det benyttet flere vurderingsskjemaer som elevene og lærerne besvarte. Elevenes vurderingsskjema belyste sosiale ferdigheter og undervisnings- og læringsmiljøet. Lærernes vurderingsskjema omhandlet i tillegg atferdsproblemer i skole- og klasse miljøet. Det vil si generell forekomst av atferdsproblematikk ved skolen samt implementeringskvalitet. Vurdering av atferdsproblemer ble foretatt ved bruk av en fem punkt Likert skala, og belyste tre hovedområder (med delkomponenter): atferdsproblemer i skolemiljøet forrige uke, atferdsproblemer i klasserommet forrige uke og antall elever med atferdsproblemer i klassen. Sosial kompetanse ble målt ved bruk av Gresham & Elliotts "Social Skills Rating System", som består av både lærer- og elevskjema. Læringsmiljøet ble vurdert ved bruk av Sørli & Nordahls "Classroom Climate Scale", bestående av lærer- og

elevskjema. Implementeringskvaliteten ble målt ved ”Total Implementation Quality Scale (TIQS)” som består av 55 lærerbaserte items. For måling av lærernes kollektive lærerkompetanse benyttet forskerne ”The Collective Efficacy Scale (CES)” som består 12 items.

Sammenlikningsskolene hadde alle alternative intervensjonsopplegg som de fulgte gjennom hele studien. To av skolene tok i bruk ”steg for steg” programmet, en benyttet restrukturering av lærerplaner med organisatoriske utviklingstiltak og den siste videreførte et skoleomfattende læringsprosjekt med vekt på sosiale og kulturelle temaer.

Studien foregikk over de to første implementeringsårene av modellen, hvor det første året hovedsakelig dreier seg om skolens definering av forventet atferd og regler, mens det andre året består av iverksetting av reglene om forventet atferd (det universelle nivået, jfr. kap.3). I denne evalueringsstudien ble imidlertid alle intervensjonsnivåene iverksatt samtidig. Sørli & Ogden (2007) argumenterer for at en av grunnene til dette var at de ville se om modellen kunne vise en reduserende effekt allerede etter to år.

Totalt antall forsøkspersoner var 817, hvorav 735 elever og 82 ansatte. 52 % av elevene var jenter. Av lærerne hadde 80 % formell lærerutdanning, med en gjennomsnittsalder på 45 år og gjennomsnittlig 16 års erfaring med arbeid i skolen. Antall elever og lærere fordelte seg over åtte skoler, fire forsøksskoler og fire sammenlikningsskoler. Sammenlikningsskolene var naboskoler med omtrent det samme elevantallet som forsøksskolene.

Resultatene viser en nedgang i observert atferdsproblematikk i skole- og klasse miljøet, hvor forsøksskolene viser en større nedgang enn sammenlikningsskolene. Forsøksskolene hadde i utgangspunktet høyest forekomst av atferdsproblematikk ved implementeringsstart. Sosial kompetanse hadde en positiv økning blant elevene, både i forsøksskolene og sammenlikningsskolene. Det fantes ingen signifikant forskjell i sosial kompetanse mellom de to gruppene ved pre-test. Resultatene på denne variabelen kan dermed ikke tilskrives PALS-modellen alene. Læringsmiljøet var den variabelen som viste seg å ha en negativ tendens (dårligere læringsmiljø) i begge gruppene, hvor sammenlikningsskolene kom dårligst ut. Både lærerne og elevene rangerte denne variabelen som negativ. Lærerne var gjennomgående mer positive i sine vurderinger enn elevene. Implementeringskvaliteten samsvarte med reduksjon av observert atferdsproblematikk. Det vil si desto bedre kvalitet på implementering desto

større reduksjon i lærerobservert atferdsproblematikk. Den kollektive lærerkompetansen viste seg imidlertid å være høyere blant lærerne i forsøksskolene enn sammenlikningsskolene, men denne komponenten ble kun målt ved pre-test. Det er ut fra denne studien vanskelig å si med sikkerhet hva som er hovedårsaken til forskjellene mellom skolene.

Selv om Sørli & Ogden har kommet frem til overveiende positive resultater i denne studien, er det flere innvendinger som må belyses. Forskerne påpeker selv at studien har sine svakheter i form av valg av design. En kvasi-eksperimentell studie begrenser mulighetene for å sammenlikne funn i andre studier som belyser atferdsproblematikk, generalisere til liknende forhold og ikke minst i forhold til grad av effektivitet modellen kan sies å ha. Det ble ikke foretatt en vurdering av langtidseffektene ved modellen. Dette gjør det vanskelig å si noe om den påviste effekten vil ha en varig innvirkning på forsøksskolene eller om variablene som hadde en negativ virkning ville snu med tiden. Designet gjorde det også umulig for forskerne å se på matchende intervensjoner i forhold til elevenes risikonivå.

Skolene som modellen ble utprøvd på meldte seg frivillig på bakgrunn av tiltakene som de selv hadde prøvd ut viste seg å være lite effektive strategier i håndtering av atferdsproblematikk. Et av problemene med dette er at når skolene selv melder interesse for et skoleomfattende program kan resultatene gi andre utslag enn normalt hvis skolene hadde blitt valgt ut tilfeldig. Blant annet kan bedre motivasjon for å lykkes bidra til at resultatene i studien fikk et større positivt utfall enn det normalt ville fått. Det ville i så tilfelle virke inn på alle variablene som er basert på lærernes vurderinger, noe Sørli & Ogden også nevner, samtidig som de trekker frem bruk av utenforstående observatører i fremtidige studier for en forbedring av designet.

Tre av de fire sammenlikningsskolene hadde forskjellige intervensjonsprosjekter som de benyttet under evalueringen. Selv om dette ikke er påpekt av forskerne, kan det ha hatt en negativ innvirkning på denne gruppens resultater i forhold til forsøksskolene. Dette fordi intervensjonsprosjektene ikke vil belyse komponentene (sosial kompetanse, observert atferdsproblematikk og læringsmiljø) på lik måte når de består av forskjellige intervensjoner. Resultatmessig burde kanskje alle sammenlikningsskolene fått det samme alternative intervensjonsprosjektet, hovedsakelig fordi de da ville stått sterkere i forhold til forsøksskolene (sammenlikningsmessig), som alle baserte seg på grunnelementene i PALS-modellen. Resultatene mellom skolene bør derfor tolkes med forsiktighet og vurdering av lik

intervensjonskomponent for sammenlikningsgruppen i fremtiden er noe som bør vurderes ved en senere evalueringsstudie.

Evalueringen ble foretatt i slutten av det andre implementeringsåret. Det vil si at intervensjonene ble prøvd ut i underkant av et år før de ble evaluert. I tillegg til at det andre året hovedsakelig skal benyttes til innlæring av det universelle nivået, ble det i denne studien iverksatt både selekterte og indikerte tiltak samtidig. Det kan dermed være viktig å reflektere over følgende spørsmål i denne sammenheng: 1) Hvordan kan disse faktorene ha virket inn på resultatene? 2) Kan det ha noen innvirkning på variabelen læringsmiljø som viste seg å ha en negativ effekt i skolen? 3) Kan det i tillegg ha påvirket lærernes vurdering av de andre variablene, ved at de for det første skulle iverksette reglene de har blitt enige om til elevene og samtidig starte med kartlegging/identifisering av risikoelever og lage individualiserte opplegg for de som allerede har utviklet seg atferdsproblemer?

Det ble kun foretatt kartlegging av elevenes akademiske nivå ved post-test (ved bruk av nasjonale prøver). Med tanke på at atferdsproblemer ofte gir utslag i akademiske vansker og ikke minst hemmer undervisningen på mange måter, burde det vært foretatt en kartlegging ved pre-test også. Resultatene på elevenes akademiske nivå kunne gitt nyttig informasjon og supplert resultatene forskerne har kommet frem til.

Sammenlikningsskolene hadde ikke et system for å identifisere risikoelevne ved skolen slik som PALS (jfr. SWIS kap.3). Dermed er det vanskelig å si om det er hold i resultatene som viser at forsøksskolene hadde en større nedgang i antall elever som viste omfattende atferdsproblemer i løpet av skoleåret (Sørli & Ogden, 2007).

Det fremgår ikke av evalueringsstudien om skolens størrelse hadde noen innvirkning på resultatene, blant annet i form av implementeringskvalitet. I de aller fleste studier viser det seg at det ofte er enklere for mindre skoler å gjennomføre intervensjonsmodeller, fordi det er lettere å ha oversikt over elevene og ikke minst lettere for lærerne å kommunisere seg i mellom i forhold til håndtering av problemer. Store skoler krever mer tid og ikke minst innsats av lærerne for å få til en vellykket implementering. I denne studien var populasjonen i skolene relativt små (s.st).

Resultatene indikerer at til tross for positive resultater på enkelte av variablene er det behov for supplerings i form av ny forskning som belyser variablene på en bedre måte enn det ble

gjort i denne studien (Sørлие & Ogden, 2007). For å kunne si noe om modellens effekt er det behov for flere evalueringsstudier som benytter ekvivalente grupper, for å kunne si med større sikkerhet hva som forårsaker resultatene og ikke minst kontrollere for tilfeldigheter og systematiske feil som kan virke inn på dem.

Sørлие & Ogden benytter flere amerikanske studier om PBIS som sammenlikningsgrunnlag i forhold til modellens positive effekt. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at det fremkommer ikke av studien at de har foretatt en metodisk vurdering av studiene, de belyser hovedsakelig kun variabelen disiplinmerknninger. Kun to av studiene som Sørлие & Ogden henviser til benytter et pretest-posttest design med ikke-ekvivalente grupper (Sprague m.fl., 2001, Nelson m.fl., 2002). De andre studiene er pretest-posttest design med en gruppe (Lewis m.fl., 1998, Nelson m.fl., 1998, Hawken & Horner, 2003, Tobin & Sugai, 2005). Mye av sammenlikningsgrunnlaget baseres på studier med alvorlige metodiske svakheter (svak indre validitet).

4.1.2 Sprague, Walker, Golly, White, Myers & Shannons studie

Sprague, Walker, Golly, White, Myers & Shannons studie (2001) er en evalueringsstudie som belyser effekten av de universelle tiltakene i PBIS-modellen, ved bruk av et pretest-posttest design med ikke-ekvivalente grupper. Forskerne ønsket å undersøke om disiplinproblemer, sosial kompetanse og skolens sikkerhet kan forbedres ved bruk av en skoleomfattende modell. Forskningsspørsmålene tok utgangspunkt i: 1) Hvilken effekt har universelle intervensjoner i forhold til forbedring av skoleomfattende disiplinproblemer og sikkerhet ved skolen? 2) Hvilken effekt vil bruk av modellen ha på elevenes sosiale kompetanse?

15 skoler meldte seg frivillig for å delta i studien, hvorav ni skoler fungerte som forsøksskoler (seks barneskoler og tre ungdomsskoler) og de resterende seks skolene (tre barneskoler og tre ungdomsskoler) fungerte som sammenlikningsskoler. Det ble ikke foretatt en systematisk sammenlikning av de to gruppene før implementeringen startet. Forsøks- og sammenlikningsskolene hadde imidlertid foretatt en innsamling av disiplinmerknninger året før implementeringen startet etter forespørsel fra forskerne. I sammenlikningsskolene ble det kun foretatt målinger i forhold til disiplinmerknninger og sikkerhet. Dette fordi målinger på

de to andre variablene kun var relatert til modellen. Sammenlikningsskolene fikk ingen alternative intervensjonsprogrammer som de skulle følge under studien.

Datainnsamlingene ble foretatt før og etter implementeringen ble iverksatt, med unntak av implementeringskvaliteten som ble foretatt etter åtte måneder med implementering. Det ble hovedsakelig benyttet vurderingsskjema som lærerne besvarte. Sosial kompetanse ble i tillegg besvart av elevene (forsøksskolene). Denne variabelen ble målt ved implementering av Second Step programmet. Dette programmet er utviklet for å fremme elevers sosiale kompetanse i forhold til trening i sinnekontroll, problemløsning og empati. Vurdering av skolens sikkerhet ble foretatt ved bruk av "Oregon School Safety Survey" og omhandler identifisering av beskyttende faktorer og risikofaktorer ved skolen. Disiplinanmerkninger ble samlet inn og vurdert gjennom et dataregister ved skolene.

På bakgrunn av at forskerne ønsket å belyse effekten av de universelle intervensjonene, omhandler denne studien kun det første implementeringsåret i modellen. Det er viktig å være oppmerksom på at de universelle intervensjonene ble iverksatt etter at forsøksskolenes team hadde hatt 20 timers formell trening i modellen og de ansatte ved skolen hadde fire timers trening i modellens hovedkomponenter samt åtte timers trening med Second Step programmet. Forsøksskolene fikk i tillegg 25-40 timer oppfølging og trening i modellen av eksterne støtteapparat i løpet av implementeringsåret.

Resultatene viser en reduksjon i antall disiplinamerknninger hvor forsøksskolene viser en større nedgang enn sammenlikningsskolene. Reduksjon i disiplinamerknninger hos forsøksskolene kan sees i sammenheng implementeringskvaliteten.

Implementeringskvaliteten varierte imidlertid hos hver enkelt skole. Målingene som omfattet skolen som helhet og klasserommet kom best ut med henholdsvis 50 og 48 % hos ungdomskolene og 57 og 63 % hos barneskolene. I forhold til sikkerheten ved skolen, forekom det ingen signifikante forskjeller mellom forsøks- og sammenlikningsskolene. Sosial kompetanse viste seg å ha en positiv økning blant elevene på alle klassetrinn.

Til tross for positive resultater, er det begrensninger ved studien som må belyses. Forskerne påpeker selv av studien har sine begrensninger i forhold til valg av design og utvalgsstørrelse. De understreker et behov for større utvalg i fremtidige evalueringstudier, samt bedre kontroll av tilfeldigheter og systematiske feil.

Alle skolene meldte seg frivillig for å delta i studien, noe som kan ha bidratt til høyere motivasjon for å lykkes. Dette kan ha ført til et mer positivt resultat hos forsøksskolene enn forventet.

Sammenlikningsskolene fikk ingen alternative intervensjoner i studien. De hadde imidlertid ingen restriksjoner i forhold til å iverksette intervensjoner, men de fikk ingen systematisk assistanse eller trening fra forskerne. Dette gjør det vanskelig å se på sammenlikningsskolene som en god kontrollgruppe for forsøksskolene. Hovedsakelig fordi forskerne ikke vil ha noen kontroll over eventuelle intervensjoner skolene har iverksatt. I tillegg til at det er vanskelig å sammenlikne funnene som fremkommer fra forsøksskolene med sammenlikningsskolene hvis det er slik at noen av sammenlikningsskolene valgte å benytte intervensjoner mens andre ikke. Dette kunne ha vært kontrollert for ved for eksempel at alle sammenlikningsskolene hadde fått en intervensjon de skulle følge gjennom studien. Et annet viktig punkt er at sammenlikningsskolene ikke ble benyttet i forhold til alle målingene som ble foretatt (de som ikke var relatert til modellen).

Evalueringen ble foretatt etter et år med universelle intervensjoner. Dette året kan bære preg av at skolen både skal lære intervensjonene selv, samtidig som intervensjonene umiddelbart skal iverksettes i praksis. Det kan da stilles spørsmål ved om gjennomføringen av intervensjonen ble fullført på en god måte. Hvis man ser på resultatene av implementeringskvaliteten var den høyeste skåren på 57 %, noe som indikerer at litt over halvparten av intervensjonene har blitt gjennomført. Et annet spørsmål er hvordan en delvis implementering vil påvirke elevenes skolehverdag i form av læringsmiljø, sosial kompetanse og akademisk kompetanse.

Måling av sosial kompetanse ble ikke foretatt i sammenlikningsskolen. Det er dermed vanskelig å kunne si om den positive økningen i forsøksskolen kan tilskrives modellen eller om det er andre variabler som har virket inn. Samtidig er det viktig å påpeke at denne variabelen kun hadde en minimal økning, noe som kan tyde på at det er lite hensiktsmessig å innføre en alternativ intervensjon i tillegg til modellens komponenter det første året.

Det ble ikke foretatt noen kartlegging av elevens akademiske nivå i denne studien. På bakgrunn av at studien førte til en nedgang i disiplinamerknings samt en positiv økning i elevens sosiale kompetanse, ville det vært interessant å se hva slags innvirkning dette ville ha

på elevenes akademiske kompetanse. Dette fordi disse tre komponentene påvirker hverandre gjensidig. Det foreligger ingen vurdering av læringsmiljøet verken før eller etter implementeringen. I likhet med akademisk kompetanse ville dette vært interessant å belyse da denne variabel i tillegg til de overnevnte påvirker hverandre.

4.1.3 Luiselli, Putnam, Handler & Feinbergs studie

Luiselli, Putnam, Handler & Feinbergs studie (2005) er en evalueringsstudie som beskriver effektene av PBIS-modellen i forhold til disiplinproblemer og akademisk oppnåelse hos elever i en amerikansk barneskole ved bruk av et pretest-posttest design med en gruppe. Forskningsspørsmålene tok utgangspunkt i å belyse: 1) Kan antall disiplinmerknings bli redusert ved iverksetting av en skoleomfattende modell?, 2) Vil en eventuell reduksjon av disiplinmerknings føre til en nedgang i antall utvisninger? og 3) Kan en skoleomfattende modell som PBIS bidra til å øke den akademiske kompetansen hos elevne?

Skolen hadde selv tatt initiativ til utprøving av modellen på bakgrunn av år med disiplinproblemer ved skolen, dårlig moral blant personalet og lavt akademisk nivå hos elevene. Det ble ikke foretatt en generell kartlegging av grad, frekvens og omfang av atferdsproblematikken ved skolen før oppstart. Skolen hadde imidlertid et system for innsamling av disiplinmerknings. I tillegg foretok skolen hvert år en kartlegging av elevenes (3.-5.klasse) akademiske nivå i forhold til lesing og matematikk (jfr. Nasjonale prøver i Norge).

Evalueringsperioden foregikk over tre år (i samsvar med PBIS implementeringen). Det første året omhandlet definering av regler og forventninger i skolen, forbedring av skolens allerede eksisterende system for disiplinproblemer og innføring av et forsterkningssystem. Det andre året bestod av iverksetting av komponentene, mens det tredje året var et oppfølgingsår med eventuelle forbedringer av eksisterende tiltak og iverksetting av nye intervensjoner for risikoelever og elever med atferdsproblemer.

På bakgrunn av at skolen allerede hadde et system for innsamling av disiplinmerknings, gjorde dette det mulig for forskerne å foreta kontinuerlige evalueringer flere ganger i løpet av skoleåret (i tillegg til pre-og posttest evalueringene). I tillegg besvarte lærerne et

vurderingsskjema (ja/nei alternativer) i slutten av hvert skoleår (mai/juni).

Vurderingsskjemaet belyste deres synspunkter og tilfredsstillelse i forhold til skolepolitikk, ansvar med utførelsen av modellen, elementer ved læringsmiljøet og forventninger til modellen. Totalt antall elever det første året var 666, det andre året 590 og det tredje året 550. Det fremkommer ikke av studien noen opplysninger om de ansatte ved skolen. Det er heller ikke skissert elevfordeling i forhold til kjønn.

Resultatene viser en nedgang i antall disiplinamerkninger og utvisninger. Akademisk kompetanse hos elevene økte med 18 % i lesing og 25 % i matematikk. Resultatene var basert på forskjellen ved måling av variabelen før implementeringsstart og etter åtte måneder med implementering. Luiselli m.fl. (2005) påpeker at resultatene stemmer overens med tidligere forskning på PBIS og disiplinproblemer (Luiselli m.fl., 2002, Safran & Oswald, 2003, Lewis m.fl., 2004, Lassen m.fl., 2006). I forhold til lærernes synspunkter om modellen førte til forbedringer i læringsmiljøet og effektiviteten av planen, viste denne seg å være positiv. Langtidseffekten av studien, det vil si resultatene etter det tredje året, viser en videre nedgang i antall disiplinamerkninger og utvisninger hos elevene. Forskerne mener at en av årsakene til denne positive trenden er at skolens ansatte hadde modellen i "fingertuppene" noe som førte til opprettholdelse av intervensjonene som ble implementert det første året, i tillegg til en generell tilfredsstillelse av modellen blant de ansatte.

Til tross for positive resultater, er det begrensninger ved studien som må belyses. Valg av design for studien er avgjørende for hvordan man skal tolke resultatene, noe forskerne også påpeker. Valg av et kvasiekperimentelt design uten kontrollgruppe, kan på mange måter sies å være det svakeste designet innen kausal forskning (Lund, 2002). En av grunnene til dette er at det er vanskelig å si om det er modellen eller andre faktorer som har ført til resultatene i studien. Det er med andre ord vanskelig å kontrollere for trusler i forhold til den indre validiteten. I tillegg ble det ikke foretatt en vurdering av reliabiliteten av studien, i forhold til disiplinamerkninger, utvisning og implementeringskvalitet.

Skolen tok selv kontakt for å prøve ut modellen, noe som kan ha ført til økt motivasjon enn det normalt ville vært hvis det hadde vært tilfeldigheter som bestemte at skolen skulle benytte modellen. Et spørsmål blir da hvor valide dataene som fremkommer av studien kan sies å være?

Forskerne poengterer at frafall av elever per skoleår kan ha påvirket resultatene. Dette kunne blitt kontrollert for ved kun bruke resultater for elever (og lærere) som deltok i alle målingene gjennom treårsperioden som studien foregikk over. På den måten unngår man denne fellen med å ikke vite hvordan frafallet virket inn.

Det er en svakhet ved vurderingsskjemaet som lærerne fylte ut, ved at det kun ble brukt ja/nei svaralternativer. Dette gir en unøyaktig måling av lærernes vurderinger. I tillegg til at det ikke ble foretatt noen vurderinger blant elevene annet enn en kartlegging av det akademiske nivået hos 3.-5.klassingene. Det er dermed vanskelig å si noe om det var en økning i det akademiske nivået hos 1.- og 2.klassingene som følge av intervensjonen. En viktig del ved en skoleomfattende modell er å kartlegge hva elevene selv mener, for på den måten å kunne tilpasse intervensjonene på universelt, selektert og indikert nivå på best mulig måte til elevenes nivå. Det kommer ikke frem av studien hva svarprosenten var hos lærerne. I tillegg rapporterte lærerne om ukonsekvent registrering av disiplinamerkninger det første året, noe som gjør at det må stilles et spørsmålstegn ved validiteten på denne målingen.

Det ble ikke foretatt en måling av elevens sosiale kompetanse, noe som indikerer en svakhet ved studien da forskning viser at sosial kompetanse spiller en sentral rolle i reduksjon og forebygging av atferdsproblemer. I tillegg til at sosial kompetanse utgjør en viktig komponent i PBIS-modellen. Det ville vært interessant å se hvordan den sosial kompetanseskåren ville vært i forhold til disiplinamerkninger og ikke minst akademisk kompetanse, da de alle påvirker hverandre.

4.1.4 Muscott, Mann, Benjamin, Gately, Bell & Muscotts studie

Muscott, Mann, Benjamin, Gately, Bell & Muscotts studie (2004) gir en vurdering av trening og implementering av PBIS som et delstatsomfattende prosjekt. Studien omfatter alle skoler innenfor et distrikt. Forskerne påpeker at bakenforliggende årsak til studien er at skoledisiplin har blitt en av de største utfordringene i dagens utdanning, hvor problematferd er den mest utfordrende og omfattende. Forskerne var interessert i å finne ut av om: 1) Kan forsøksskolene implementere en forskningsvalidert og skoleomfattende modell på en effektiv måte i et forsøk på å redusere disiplinproblemer?, 2) Vil implementeringen av PBIS komponentene bidra til en signifikant reduksjon av disiplinproblemer, utvisninger,

utageringer og skulk samt øke det akademiske nivået blant elevene?, 3) Vil lærerne se på innlæring og assistanse som verdifullt i arbeidet med å implementere en skoleomfattende prosess? og 4) vil implementering av modellen bidra til en økning hos elever, lærere og foreldres oppfatning av skolens læringsmiljø?

På bakgrunn av forskningsspørsmålene dreier denne studien seg kun om den universelle delen av modellen, med andre ord det første året implementeringsåret. Samarbeid og økonomisk støtte fra ulike etater førte til at målingen av den universelle intervensjonen ble foretatt allerede etter tre til fire måneders bruk i skolen (krav fra etaten).

Undersøkelsen omfattet staten New Hampshire, og er en del av et landsomfattende prosjekt med PBIS. 28 skoler deltok, som alle tilfredsstilte modellens kriterier for implementering. Forskerne var som tidligere nevnt interessert i å inkludere alle offentlige skoler i distriktet. Alle skolene ble dermed invitert til å delta i et informasjonsmøte og workshop om PBIS og skoledisiplin. Deretter kunne skolene søke om å delta i prosjektet. Alle de 28 skolene som søkte fikk tilbud om å delta i studien, basert på tilfredsstillende respons og villighet i forhold til PBIS "opptakskriterier" for deltakelse. Totalt antall elever i studien var 15515 elever fordelt på en førskole, tretten barneskoler, seks ungdomsskoler, fire videregående skoler og fire aldersblandede skoler. Det fremkommer ikke av studien andel ansatte som deltok i studien.

Innsamling av data tok utgangspunkt i bruk av det forskningsvaliderte instrumentet School-wide Evaluation Tool (SET) (Horner m.fl., 2004). SET måler implementeringsprosessen i grad av effektivitet basert på 28 items, fordelt på syv hovedkomponenter med bruk av vurderingsskjema som metode. Hovedkomponentene består av 1) definerte forventninger om atferd, 2) forventninger om atferd er lært, 3) bruk av belønningssystem, 4) system for håndtering av regelbrudd, 5) overvåking og beslutninger, 6) ledelse og 7) støtte fra ytre støtteapparat. Vurderingen blir foretatt av en ekstern PBIS-veileder. Målingsskåren er todelt; den kan både måle gjennomsnittet for hovedkomponentene og delkomponentene innen hver enkelt hovedkomponent. Skolene må ha en skåre på 80-80 %, det vil si en gjennomsnittsskåre på 80 % på hovedkomponentene og delkomponentene for at man kan si at det foreligger en vellykket implementering.

Resultatene indikerer en generell positiv trend hos skolene, spesielt med tanke på at den kun hadde fungert i tre til fire måneder før evalueringen ble foretatt. 15 av de 28 skolene (54 %) tilfredsstilte SET målingens kriterier om 80-80 % implementeringsgrad. Ved nærmere studier på enkeltfaktorene på SET målingene, varierte resultatene fra 14-93 % i forhold til suksess med implementeringen. Faktoren som de fleste skolene hadde problemer med å innfri var regelbrudd. Denne faktoren handlet om skolen hadde et strukturert system for registrering, enighet blant personale om hva som skal håndteres av lærerne og hva som skal håndteres av administrasjonen, dokumentert kriseplan for ekstreme hendelser og enighet mellom personal og administrasjon om kriseprosedyrene. Førskolen viste seg å ha best resultat deretter multiskolene, barneskolene og ungdomsskolene. Ingen av de videregående skolene oppfylte SETs 80-80 % kriterie for suksessrik implementering.

Til tross for positive resultater som en følge av kort implementeringstid, er det begrensninger ved studien som bør påpekes. Forskerne benyttet en kvasi-eksperimentell studie med et pretest-posttest design med en gruppe for å besvare forskningsspørsmålene. Det er vanskelig å fastslå om PBIS eller andre faktorer bidro til resultatene (svak indre validitet). Bruk av et design med kontrollgruppe kunne supplert og bidratt til en bedre tolkning av resultatene som foreligger, ved at man da kunne si noe om de var forårsaket av modellen alene, eller om det var andre forhold som virket inn.

Skolene tok selv initiativ til å delta i studien, noe som kan ha ført til at motivasjonen blant personalet var stor med henhold til å arbeide for endring. Det kan blant annet ha ført til positive resultater på målingen av implementeringskvalitet.

Evalueringen ble foretatt etter tre til fire måneder og omfattet kun måling av faktorer basert på SET-instrumentet. Det ble ikke foretatt en baselinje kartlegging ved oppstart av implementeringen, noe som gjør at man ikke har noe å sammenlikne de oppnådde resultatene med. Bruk av kartlegging før oppstart ville styrket studien. Det kommer ikke frem av studien hva svarprosenten hos de ansatte var. Dette er et viktig punkt å ha med da denne studien var ute etter å kartlegge implementeringsgrad, og det er derfor viktig å se om lærerne opprettholder sin rolle i arbeidet.

Forskerne påpeker selv at siden de fokuserte på en generell vurdering av implementeringseffektiviteten, foreligger det ikke i denne artikkelen av studien noen

resultater i forhold til disiplinmerknings, sosial kompetanse og akademisk kompetanse som er viktige faktorer å måle ved bruk av PBIS-modellen. Målinger på disse faktorene vil bli fremstilt i en senere evaluering av studien som baserer seg på de to siste årene av implementeringen (avsluttes 2006/2007).

4.1.5 Oppsummering og sammenlikning av empiriske studier

De fire overnevnte studiene er alle evalueringsstudier som tar sikte på å belyse PALS-/PBIS-modellens virkning i forhold til atferdsproblematikk ved skolene, akademisk kompetanse (unntatt Sprague m.fl., 2001) og implementeringsgrad. Sørli & Ogden (2007) og Sprague m.fl. (2001) belyser i tillegg sosial kompetanse blant elevene i sin studie. Muscotts m.fl. studie (2004) er imidlertid kun sammenliknbar i forhold til implementeringskvalitet.

Et gjennomgående positivt fellestrekk ved studiene er implementeringskvaliteten. Både lærernes egne vurderinger samt SET-målinger i forhold til oppnådde og tilfredsstillende resultater på kriteriene viste seg å være positive (Sprague m.fl., 2001, Muscott m.fl., 2004, Luiselli m.fl., 2005, Sørli & Ogden, 2007). En av grunnene til dette kan være at høy motivasjon blant lærerne som bidrar til at arbeidet med implementering går lettere og med større innsats, sammen med et ønske om å lykkes med egne anstrengelser. Når lærerne i etterkant (post-test) blir satt til å vurdere omfang av atferdsproblemer, innebærer dette en mulighet for skjev vurdering. Lærernes egne vurderinger var i hovedsak mer positive enn de som ble målt ved SET. Bakgrunnen for variasjonen kan være at SET både måler generell effektiv implementering samtidig som den også gir mulighet for måling på detaljnivå (Horner m.fl., 2004). Lærernes vurdering baserte seg på generell tilfredsstillelse med modellen. Implementeringsresultatene indikerer en generell tilfredsstillelse (Sprague m.fl., 2001, Muscott m.fl., 2004, Luiselli m.fl., Sørli & Ogden, 2007), samtidig som SETs detaljnivå skåre viser at det gjenstår mye arbeid på flere av variablene, hovedsakelig håndtering av regelbrudd (Luiselli m.fl., 2005).

En mulig svakhet ved modellen er innvirkningen på læringsmiljøet. Studiene viste at både lærere og elever anså læringsmiljøet som mer negativt enn før implementeringen av studien startet (Sørli & Ogden, 2007). De amerikanske studiene (Sprague m.fl., 2001, Muscott m.fl., 2004, Luiselli m.fl., 2005) belyser ikke læringsmiljøet på samme måte som Sørli & Ogden

(2007), og det er dermed vanskelig å si konkret hva som kan være årsakene til den negative trenden annet enn forskernes egen konklusjon om at de flinke studentene kan ha fått mindre oppmerksomhet enn tidligere. Det er en klar negativ side ved modellen hvis dette viser seg å være tilfelle. Modellen skal ikke gå på bekostning av elevenes trivsel ved skolen. Om resultatene kun er en følge av en korttidsmåling vil vise seg ved senere langtidsevalueringer av modellen. En annen grunn kan være at når nye tiltak og modeller iverksettes i skolen viser forskning at den negative utviklingen ved skolen kan forsterkes i en periode, for så å reduseres (Sørлие, 2000). Dette kan ha vært tilfelle ved læringsmiljøet, og en langtidsstudie av modellen vil kunne bidra til å belyse dette.

Et spørsmål som det er viktig å belyse og som ikke fremkommer av overnevnte studier, er om lærerne klarer å være konsekvente i sin bruk av positive belønninger og gjennomføring av innlæring av forventet atferd til elevene. Er det slik at elevene opplever å bli belønnet kontinuerlig når de viser forventet atferd, eller blir de tilfeldig belønnet?

Studiene viser at skolestørrelse spiller en rolle i forhold til implementeringskvalitet og ikke minst tid. Både Luisellis m.fl. (2005)- og Muscotts m.fl. studie (2004) påpeker at det er lettere for små skoler å få til en vellykket implementering av en skoleomfattende modell, da det er lettere å få oversikt over situasjonen ved skolen og blant elevene, i tillegg til at det er lettere å få til et godt samarbeid og ikke minst kommunikasjon mellom lærerne.

En annen viktig faktor ved implementering av en skoleomfattende modell er at resultatsmessig kommer barneskolene best ut (Sprague m.fl., 2001, Muscott m.fl., 2004). Dette kan tyde på at det er lettere å snu et negativt skolemiljø blant yngre elever enn eldre. Muscotts m.fl. studie (2004) viser blant annet dette ved at det var spesielt vanskelig for elever i videregående skole å oppfylle kriteriene for en god implementering. Dette samsvarer med annen forskning som er gjort innenfor dette området (Bohanon m.fl., 2006). Ungdomsskolene viste også svakere resultater enn barneskolene i implementeringskvalitet, men de hadde ikke like store problemer som de videregående skolene.

Oppsummert viser det seg at barneskolene er de som foreløpig drar mest nytte av implementering av en skoleomfattende modell som PALS. Dette på bakgrunn av at de kom lettere i gang med utformingen og opprettholdelse av de nye komponentene som ble tatt i bruk for å fremme positiv atferd, støttende læring og et inkluderende samspill i skolen.

Erfaring viser at det er lettere å få til en god kommunikasjon mellom ansatte på barneskoler. I tillegg kan det diskuteres om det er lettere å motivere yngre barn enn eldre i forhold til belønningssystemet som PALS-modellen benytter. Det er også viktig å poengtere at de amerikanske studiene har alvorlige metodiske svakheter (svak indre validitet). Resultatene bør derfor tolkes med hensyn til dette.

4.2 Et kritisk blikk på hovedkomponentene i modellen

4.2.1 De fire perspektivene

De fire perspektivene (jfr. kap.3) utgjør nøkkelementene i modellen. De kan på mange måter sies å være tildelt en overordnet funksjon. Iverksettes og opprettholdes denne overordnede funksjonen når modellen omsettes i praksis? Hvordan er perspektivene med på å prege utfallet av modellen?

Systemperspektivet består som tidligere nevnt av skolens indre og ytre støttesystem (Horner, m.fl., 2005, Arnesen m.fl., 2006). Et viktig punkt å belyse er hvordan disse to støttesystemene påvirker hverandre når implementering av modellen starter. Preges arbeidet av støtte og samarbeid eller bærer det preg av motstridende syn på hvordan utviklingsarbeidet skal gjennomføres innenfor modellens rammer? Overnevnte faktorer kan avgjøre hvordan utviklingsarbeidet vil forløpe. Erfaring viser at det å forholde seg til alle på en positiv måte krever mye innsats av hver enkelt person. Hvordan samarbeidet og kommunikasjonen mellom personalet er vil påvirke hvor lang tid det tar å komme seg opp på et positivt nivå. Det inkluderer også det ytre støttesystemet. Systemperspektivet krever en grundig kartlegging av ytre og indre motivasjon og behov ved skolen, personalets faglige kompetanse på de forskjellige områdene modellen omhandler samt holdninger, skolens ressurstilgang i tillegg til grad av organisering og relasjoner innenfor de to støttesystemene (s.st). På bakgrunn av denne kartleggingen vil skolen få et innsyn i hvordan de står i forhold til modellens komponenter, og hva som kreves for å innfri modellens intensjoner.

Ved at modellen krever en grundig kartlegging før implementeringen skal finne sted, får den aktuelle skolen et bedre innblikk i hvilke utfordringer de står ovenfor og ikke minst om de er villige til å nedlegge tid, arbeid og ressurser i et forsøk på å endre problematikken som er en sentral del av skolens hverdag. Kartleggingen gir også en mulighet for å tenke seg godt om i

forhold til deltakelse, slik at deltakelsen ikke blir basert på en halvhjertet innsats som med høyest sannsynlighet vil føre til negative resultater og øke problematikken ved skolen (Sørлие, 2000). Forskningsresultatene (Muscott m.fl., 2004, Luisellii m.fl., 2005, Sørлие & Ogden, 2007) viser at i de aller fleste tilfeller har det blitt foretatt grundige kartlegginger av forholdene ved skolen, og at samarbeidet og kommunikasjonen mellom støtteapparatene fungerer på en god måte. Samtidig er det viktig å påpeke at en omfattende kartlegging og planlegging som modellen vektlegger kan føre til tretthet hos skolens ansatte, spesielt med tanke på at det skal arbeides med et helt år (jfr. kap.3).

Praksisperspektivets hovedmål er å komme frem til proaktive strategier på bakgrunn av skolens evaluering av dens fungering, både positive og negative sider (Horner m.fl., 2005, Arnesen m.fl., 2007). Et viktig aspekt innenfor dette perspektivet er utvikling av og støtte personalets kompetanse, slik at de står bedre rustet i forhold til de utfordringer de står ovenfor samt at de behersker ferdighetene som inngår i modellens tiltakskomponenter.

Systemperspektivets kartlegging kommer her inn i bildet i forhold til evaluering av skolens positive og negative sider. Det at modellen tar sikte på å utvikle personalets kompetanse der det er behov, vil kunne bidra som en positiv oppmuntring som kan føre til høyere motivasjon blant personalet i tillegg til at det styrker modellens implementeringskvalitet. Samtidig kommer det ikke frem av overnevnte studier hvordan lærernes kompetanse har utviklet seg, et spørsmål som det kan være interessant å belyse ved senere evalueringsstudier.

Dataperspektivet forutsetter en systematisk innhenting av informasjon om problematferd i skolemiljøet, for å kunne identifisere status ved skolen på det aktuelle målingspunktet. På denne måten kan skolen vurdere behov for endringer og ikke minst måle effekten av tiltakene som har blitt iverksatt (Sugai & Horner, 2002, Horner m.fl, 2005, Arnesen m.fl., 2006). Dette forutsetter en enighet blant personalet om hva som oppfattes som risikofaktorer og beskyttende faktorer ved læringsmiljøet. Som nevnt i kap.3, foregår denne innhenting av data på tre måter. Dette er en styrke ved modellen, da denne type innsamling vil gi et bredere spekter for kartleggingsmulighetene ved skolen, både som helhet og på enkeltnivå. De to siste datakildene baseres på kontinuerlig og fortløpende innsamlinger, mens den første datakilden benyttes før modellen iverksettes samt under det første året.

Til tross for at denne type datainnsamling er tidkrevende og ikke minst krever at det er skolen selv som skal utføre innsamlingen, vil den også føre til at det er lettere å få en oversikt over om det som iverksettes lykkes.

Resultatperspektivet tar sikte på å si noe om skolens arbeid og innsats har innfridd intensjonen med PALS-modellen (Sugai & Horner, 2002, Horner m.fl., 2004, Arnesen m.fl., 2006). Dette perspektivet omhandler i motsetning til de tre andre perspektivene hovedsakelig tiden etter implementeringsperioden. En av grunnene til dette er at resultatene skal vurderes ut i fra personalets, elevenes og foreldrenes erfaringer med modellen. Et viktig delmål for modellen ved dette perspektivet er om ”skolen har utviklet en felles visjon, felles mål og begreper samt felles eller samordnet praksis på visse områder” (Arnesen m.fl., 2006, s. 74).

De fire perspektivene utgjør hver for seg og sammen viktige roller, både når det gjelder enkeltkomponenter ved modellen, men også som vurdering av modellen som helhet. Ved å benytte perspektivene som en overordnet funksjon, vil det være lettere å gå tilbake for å se på hva som har fungert bra og hva det er behov for å forbedre for å sikre et bedre sluttresultat. Resultatene fra studiene som ble presentert tidligere i kapittelet, indikerer at perspektivenes overordnede funksjon opprettholdes. Dette fordi gjennomføringen i praksis baserer seg på å arbeide gjennom bruk av de fire forskjellige perspektivene. Hvis praksisarbeidet ikke hadde benyttet perspektivene som en overordnet funksjon, ville målingene antageligvis fått et annet sluttresultat. I tillegg ville det vært vanskelig å oppretthold samarbeid og kommunikasjon mellom partene. Dette fordi hvis man velger å ikke følge en overordnet funksjon, vil arbeidet sannsynligvis skli ut og ikke være i samsvar med modellen og dens intensjoner.

4.2.2 Intervensjonskomponentene

Intervensjonskomponentene består som tidligere nevnt av ti kjernekomponenter (jfr. kap.3). Ved nærmere redegjørelse av disse, kommer det frem at de blir alle påvirket og er avhengige av hverandre, hvorav det å definere regler om forventet atferd og hvordan de læres bort danner grunnlaget for fungeringen av de andre komponentene.

Modellen forutsetter at lærerne i løpet av det første implementeringsåret skal komme til enighet om og lage noen få, enkle regler om forventet atferd ved skolen. For at dette skal fungere, er skolen avhengig av et godt samarbeid lærerne imellom, ikke minst enighet om hvilke regler de mener er viktige for å fremme forebyggende arbeid i skolen.

Forskningsfunnene fra de overnevnte studiene (Muscott m.fl., 2004, Luiselli m.fl., 2005, Sørli & Ogden, 2007) viser at det stort sett var en gjennomgående enighet blant lærerne i

forhold til fastsetting av regler. Samtidig viste funnene fra Muscotts m.fl. studie (2004) at skolene oppnådde og hadde mest problemer med regelbruddvariabelen. Et spørsmål det er verdt å belyse og som kan ha forårsaket problemer på denne variabelen, er om det foreligger enighet mellom lærerne og administrasjonene om hva som skal håndteres av hvem når regelbrudd finner sted, og ikke minst hvordan man skal forholde seg til ekstreme hendelser. Det virker som at det ikke er like lett å komme til enighet på dette punktet, noe resultatene i en viss grad også indikerer. På den ene siden kan det diskuteres om det er lærerne som bør håndtere problemene som oppstår, da det er de som hovedsakelig er i nærkontakt med elevene. På den andre siden har skoler tidligere brukt det å sende elevene til rektor som straff når de har gjort noe galt, og et spørsmål er om dette autoritetsbildet bør opprettholdes. Erfaring viser at for å få til et effektivt arbeid i reduksjon og forebygging av atferdsproblemer i skolen, er lærerne avhengig av støtte og ikke minst et godt samarbeid med ledelsen. Det vil for det første lette arbeidet ved at man vet at det er enighet i forhold til hvordan problematikken skal håndteres, samtidig som elevene etter kort tid vil se en konsekvent behandling fra lærerne og at det ikke er tilfeldigheter som gjør at atferden får en konsekvens eller ikke.

For å få til en ønsket endring i elevenes atferdsproblematikk og en forbedring av læringsmiljøet oppfordrer modellen til endring i skolens tilnæringsmåte til elevene. Ved bruk av gode og effektive beskjeder er det lettere for elevene å forholde seg til hva som blir forventet av dem, samtidig som innlæring av ønsket atferd skal føre til positive konsekvenser. En ting er imidlertid det å komme til enighet om hvordan ting skal gjøres, en annen er hvordan det blir praktisert. Stort sett har det vært slik at det er de flinke og pliktoppfyllende elevene som forholder seg til skolens regler og blir møtt med positive konsekvenser fra lærerne. Elevene som er ulydige og som ofte forstyrrer undervisningen blir imidlertid ofte møtt med oppgitthet, korrigerende og negative konsekvenser. Det er ikke slik at sistnevnte elever oppfører seg slik fra de kommer på skolen og til skoleslutt. Et viktig aspekt blir da om lærerne er observante i forhold til når denne elevgruppen oppfører seg som forventet og roser de umiddelbart, og ikke venter på at den negative atferden skal finne sted (for så å korrigere den). Erfaringsmessig er det dessverre slik at denne elevgruppen opplever mindre positive tilbakemeldinger og konsekvenser fra lærerne enn sine medelever. I arbeidet med å forbedre skolemiljøet er det dermed viktig å inkludere og belønne elevene på lik linje, slik at også de elevene som blir betegnet som problematiske opplever å bli belønnet når de forholder seg til skolens regler og forventet atferd. For å få til et positivt skolemiljø er det avgjørende å snu

elevenes negative erfaringer med skolen. Sørлие & Ogdens studie (2007) indikerer som tidligere nevnt en negativ effekt på læringsmiljøet. Forskerne påpeker at årsaken kan være at de flinke og pliktoppfyllende elevene får mindre oppmerksomhet enn tidligere.

Hvordan skolen setter grenser og grad av negative konsekvenser som blir gitt er en viktig komponent for å opprettholde regler og forventet atferd ved skolen. Hvis elevene vet at atferden og handlingene de utfører ikke får noen negativ konsekvens, vil de mest sannsynlig opprettholde og fortsette på samme måte. Et viktig poeng er da om skolens ansatte klarer å være konsekvente i forhold til de grenser og negative konsekvenser de har satt. Ved å opprettholde kontinuitet ved det som er bestemt i tillegg til å være konsekvent, vil skolen stå bedre rustet i håndtering av problemer som oppstår og ikke minst bedre utfallet for implementeringen av modellen. Det er ikke dermed sagt at dette er en enkel jobb å gjennomføre, men ved at man klarer å være konsekvent skapes kontinuitet som igjen vil føre til at gjennomføringen vil gå lettere for de involverte partene. Resultatene som foreligger fra studiene som ble brukt i denne oppgaven, viser en gjennomgående nedgang i atferdsproblematikk, både basert på lærerobservasjoner (jfr. Sørлие & Ogden, 2007) og antall disiplinhenvisninger (jfr. Luiselli m.fl., 2005).

Hvordan skolens personale forholder seg til elevene påvirker i stor grad utfallet av implementeringen. Er det slik at de klarer å være proaktive til alle elevene, eller er det slik at det er lettere å være proaktiv i forhold til sine egne elever? Erfaring viser at det ofte er enklere å forholde seg til egne elever. Lærerne (og administrasjonen) må omstille seg for å få til en proaktiv tilnærming til alle elevene.

Resultatmessig viser det seg at det varierer hvor god implementeringen av intervensjonskomponentene er (Muscott m.fl., 2004, Luiselli m.fl., 2005, Sørлие & Ogden, 2007). Det kan være at personalet har behov for mer tid for å få til en vellykket implementering av intervensjonene. På den andre siden kan det imidlertid indikere at det er vanskelig å få til et godt samarbeid blant alle når en skoleomfattende modell skal iverksettes.

4.2.3 Implementeringsstrategiene

For at en skole skal kunne iverksette modellen kreves det at skolen tilfredsstillende modellens implementeringskriterier (jfr. kap.3). En ting er at de deltakende skolene tilfredsstillende kriteriene ved iverksettingen av modellen, men blir de opprettholdt gjennom de tre implementeringsårene som modellen krever for en effektiv gjennomføring?

Et av de viktigste kriteriene er at det skal være minst 80 % oppslutning blant skolens personale for deltakelse (Sugai & Horner, 2002, Horner m.fl., 2005, Arnesen m.fl., 2006). Med andre ord, nesten alle som arbeider ved skolen og ikke bare lærerne som har mest kontakt med elevene. Resultatene fra de tre studiene (Muscott m.fl., 2004, Luiselli m.fl., 2005, Sørli & Ogden, 2007) som ble skissert tidligere indikerer en god implementeringskvalitet blant personalet. Disse resultatene er imidlertid basert på målinger foretatt før den opprinnelige implementeringsperioden var over (med unntak av Luiselli m.fl., 2005). Det kan derfor stilles spørsmål ved om oppslutningen fortsatt er 80 % blant personalet etter at implementeringsårene er avsluttet. Hvis dette ikke er tilfelle kan det tyde på flere ting. Det kan være et resultat av modellen, det vil si at den er for omfattende for skolens personale å gjennomføre til punkt og prikke. Det kan imidlertid være faktorer ved personalet, som for eksempel frafall av lærere i løpet av de tre implementeringsårene eller ansettelse av personale som ikke deler entusiasmen eller behovet for denne type modell. I tillegg kan motivasjon spille en sentral rolle i forhold til opprettholdelse av 80 % kravet. Når nye modeller prøves ut, vil det som regel være høyere motivasjon i håp om positive resultater av det som iverksettes. Hvis man imidlertid opplever eller føler at modellen som har blitt iverksatt ikke fungerer slik man hadde forventet (negativt sett), vil sannsynligvis også motivasjonen reduseres. Det er viktig for en skole som har opplevd mye negativt å få et tilskudd om en mulig forbedring. Dette understreker betydningen av langtidseffekter når modeller som PALS skal evalueres.

I tillegg til overnevnte kriterium, er villighet til å avstette tilstrekkelig tid, prioritere ressurser og ha fokus på innsatsen i tre år avgjørende i forhold til om skolen bør eller får starte implementering av modellen. En skoleomfattende modell er tidkrevende for alle parter, både personalet, elevene og støtteapparatet rundt skolen. Tre år kan dermed virke som uendelig lang tid å bruke på å iverksette en modell, ikke minst i forhold at modellen er komplisert og opptar mye av personalets tid og ressurser, men også fordi man ikke har noen garanti for et

positivt sluttresultat. Det er viktig å understreke betydningen av å ha en god oversikt over modellen og ikke minst en diskusjon blant personalet før beslutningen taes.

Grad av støtte fra elevenes foresatte, skoleadministrasjon og ytre støtteapparat er viktige bidragsyttere når skolen iverksetter modellen. På mange måter utgjør det forskjellen for suksess eller nederlag. Når man har støtte fra omgivelsene rundt, bidrar dette til å lette arbeidet til skolen ved at det de gjør er akseptert og ikke minst at de ikke blir motarbeidet. Skolen kan med andre ord sies å være avhengige av støtte fra foresatte, skoleadministrasjon og ytre støtteapparat eller at det burde være krav om denne type støtte for å iverksette denne formen for skoleomfattende modell. I tillegg må skolens ledelse bidra med støtte og aktiv ledelse i utviklingsarbeidet. Hvordan skolens ledelse prioriterer modellen, vil avgjøre kvaliteten på implementeringen. Både i form av oppmuntring og støtte til personalets beslutninger i forhold til hva det skal fokuseres på av regler om forventet atferd, men også ved at ledelsen står med et overordnet ansvar, slik at personalet ikke står alene i ”snuoperasjonen” som skal gjennomføres. En ting er at dette er det som kreves av modellen, en annen ting er om det faktisk blir prioritert i praksis.

Alle kriteriene som ble nevnt i kap.3 og som har blitt diskutert over, er på samme måte som intervensjonskomponentene påvirket av hverandre. Hvis et kriterie delvis er oppfylt, vil manglene ved dette kriteriet bidra til en negativ effekt på de andre komponentene. For eksempel grad av støtte og medvirkning fra elevens foresatte, skoleadministrasjonen og eksternt støtteapparat. Hvis sistnevnte ikke ser hensikten med implementering av en modell eller enkelttiltak, bidrar dette til at arbeidet blir tyngre å gjennomføre i praksis. Både i form av at skolen ikke får støtte i det de ønsker å gjennomføre, men også ved at de kan bli motarbeidet som en følge av uenighet mellom skolen og støtteapparatet. Muscott m.fl. (2004) poengterer i sin studie at mye av årsaken til de positive resultatene kan relateres til støtte fra det ytre støtteapparatet. Dette fordi de supplerte med assistanse innenfor områder ved modellen der kompetansen til skolens personale var mangelfull. Ved at ytre støtteapparatet bidrar med sin kompetanse for å øke skolens arbeid med implementeringen, vil det sannsynligvis også bidra til bedre resultater etter endt implementering.

Nordahl m.fl. (2006) foretok en evaluering av forebyggende tiltak og kom frem til anbefaling av modellen til bruk på barnetrinnet i grunnskolen. De påpeker imidlertid et behov for

ytterligere evalueringsstudier ”med sikte på å replikere positive effekter på problematferd under ordinære betingelser” (Nordahl, m.fl., 2006, s.41).

4.2.4 Oppsummering

Etter en kritisk drøfting av hovedkomponentene i modellen, kommer det frem at modellen avhenger av en vellykket gjennomføring innenfor alle områder for at den skal ha muligheter for å lykkes. De positive sidene ved modellen er blant annet bruk av de fire perspektivene som en overordnet funksjon. Dette fordi det gjør det mer oversiktlig og lettere å forholde seg til for personalet. Det også kan føre til utvikling av et felles begrepsapparat og en felles standard for håndtering av atferdsproblematikk for personalet. I tillegg krever modellen at skolen foretar en grundig kartlegging før iverksettingen av modellen kan starte, noe som fører til at skolen får et bedre og kanskje utvidet innsyn i atferdsproblematikken ved skolen.

På den andre siden har studier antydnet en mulig negativ innvirkning på læringsmiljøet. Dette er en negativ side ved modellen, og det kan stilles spørsmål ved hvordan observert atferdsproblematikk kan ha blitt redusert når læringsmiljøet ikke bedres. Samtidig kunne ikke økningen av sosial kompetanse tilskrives modellen, noe som indikerer et behov for alternative intervensjoner på dette området. En annen negativ side ved modellen er at det er variasjoner i forhold til grad av implementeringskvalitet som ble oppnådd av forsøksskolene. Dette kan indikere at noen skoler klarer å implementere modellen mens andre ikke gjør det, til tross for at alle skolene var motiverte for å prøve modellen og alle slet med håndtering av atferdsproblematikk. I tillegg er modellen både tid- og kostnadskrevende og krever en helhjertet innsats av alle deltakende parter over tre år. Skolen har derfor ikke noen garanti for at implementeringen av modellen vil føre til en forbedring av atferdsproblematikken ved skolen. Det kan da argumenteres om det er for risikabelt å prøve en modell som er så langvarig og krevende som det PALS er, spesielt med tanke på at oppnåelse av positive resultater avhenger av administrasjon, foresatte og ytre støtteapparat.

Modellen har foreløpig kun blitt prøvd ut på barnetrinnet i Norge, men den burde etter min mening bli prøvd ut på ungdomstrinnet også. Amerikansk forskning tyder på reduksjon i atferdsproblematikk etter implementering av modellen på ungdomstrinnet (Luiselli m.fl., 2002, Irvin m.fl., 2006, Lassen m.fl., 2006). Disse resultatene er imidlertid usikre på grunn av

metodiske svakheter ved studiene. Forskningslitteraturen påpeker også at resultatene ikke var like positive som de som ble oppnådd på barnetrinnet, men poengterer i tillegg at for å få til en vellykket implementering på ungdomsskolen kreves det mer tid. Dette fordi ungdomsskolene er større, problemområdene kan sies å være mer omfattende blant elevene og lærerne får dermed en mer krevende oppgave for å få til en vellykket implementering enn sine kolleger på barnetrinnet (s.st.).

5.0 OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Atferdsproblemer er ikke et nytt fenomen, det har eksistert i mange år. Håndteringen av denne type problematikk har variert opp igjennom årene. I dag har man en bredere vinkling og forståelse av mulige årsaksfaktorer som bidrar til utviklingen av atferdsproblemer. Arbeidet med å finne frem til gode og effektive tiltak er en omfattende prosess som byr på store utfordringer for alle involverte parter. Denne oppgaven har tatt sikte på å belyse nettopp dette ved å se på hvilken effekt den skoleomfattende modellen PALS kan ha i arbeidet med å redusere og forebygge atferdsproblematikk i skolen. Oppgaven tok utgangspunkt i følgende problemstilling: ”*PALS- et effektivt virkemiddel i forebygging og reduksjon av atferdsproblemer blant barn og unge?*” For å belyse tematikken valgte jeg å skrive en teoretisk oppgave basert på primær- og sekundær litteratur om det teoretiske grunnlaget som ligger til grunn for utvikling av atferdsvansker, samt utfyllende litteratur som belyser oppbygging og utvikling av PALS-modellen. I tillegg har jeg benyttet empiriske studier som tar sikte på å belyse effekten modellen kan sies å ha i skolen.

Oppgavens første hovedkapittel bestod av en redegjørelse av begrepet atferdsvansker. Redegjørelsen tok utgangspunkt i atferdsvansker som et omfattende og todelt begrep, hvor den eksternaliserte delen av begrepet ble fremhevet og skissert. Et annet sentralt punkt i dette innledende kapittelet var begrepene risiko og resiliens som viktige faktorer i årsaksforklaring av atferdsvansker og i forhold til utvikling av atferdsproblemer i skolen.

Oppgavens andre hovedkapittel gir en detaljert beskrivelse av hvordan utviklingen av en skoleomfattende modell som PALS forløper seg. For at et program eller modell skal kunne utvikles, er man avhengige av et teoretisk fundament. PALS-modellen benytter hovedsakelig to, Pattersons sosial interaksjonslæringsteori og Bronfenbrenners økologiske modell. I tillegg benytter den prinsipper fra det foreldrebaserte programmet PMTO.

En viktig del ved denne oppgaven var å gjennomføre en kritisk analyse av modellen basert på empirisk forskning. Kapittel fire omhandler nettopp dette, gjennom å ta for seg evalueringsstudier som har tatt sikte på å belyse modellens virkning i forhold til atferdsproblematikk ved skolen, akademisk og sosial kompetanse samt implementeringsgrad. Empiriske studier ble fremstilt for å vise hvilke utfordringer og ikke minst krav modellen stiller til involverte parter. Bruk av empiriske studier gir i tillegg et mer realistisk bilde av

modellen enn hvis fokuset kun hadde vært på modellens kriterier med en kritisk drøfting av forutsetninger og behov på et teoretisk plan som grunnlag for evaluering av modellen.

Analyse og sammenlikning av den norske og de amerikanske evalueringstudiene viser:

- En gjennomgående god implementeringskvalitet i skolen. Resultatene bør imidlertid tolkes med forsiktighet da skolene selv hadde meldt seg frivillig for deltakelse. Et ønske om deltakelse kan ha ført til større motivasjon blant lærerne sammen med et ønske om å lykkes. Det vil da påvirke resultatene.
- Skolestørrelse spiller en sentral rolle i forhold til implementeringskvalitet og hvor lang tid den enkelte skole vil bruke for å ta i bruk komponentene i modellen. Barneskolene kommer resultatmessig best ut. Studiene viser at små barneskoler lykkes bedre med implementeringsprosessen, de bruker i tillegg kortere tid på innlæringen av komponentene. Dette kan indikere at det er lettere å snu et negativt skolemiljø blant yngre elever.
- PALS-modellens effekt i forhold til økning av elevenes sosiale kompetanse viste seg å være positiv. Denne økningen var imidlertid ikke større enn sammenlikningsskolene, og effekten kan da ikke tilskrives modellen alene. Det kan indikere et behov for supplerende tiltak for å heve elevenes sosiale kompetanse hvis man ser på forskningsresultatene.
- En mulig svakhet ved PALS-modellen er innvirkningen på læringsmiljøet. Både lærere og elever anså læringsmiljøet som mer negativt enn før implementeringen startet.
- Mye av den amerikanske forskningslitteraturen om effekten av PALS-modellen har alvorlige metodiske svakheter. Mange studier benytter et pretest-posttest design med én gruppe. Resultatene som foreligger bør derfor tolkes med forsiktighet, samtidig som et behov for studier med bedre forskningsdesign etterspørres. I Norge foreligger det kun én evalueringstudie av PALS-modellen. Denne studien omfatter målinger foretatt før implementering samt to år etter starten på implementeringen. Studien gir da få, om ingen indikasjoner om eventuelle langtidseffekter av modellen, noe som er

spesielt viktig i forhold til variabelen læringsmiljø som hadde en negativ effekt blant elevene og lærerne. Det ville vært interessant og ikke minst viktig for modellens del å se om denne negative utviklingen vil endre seg i positiv retning over tid. Måling av langtidseffekt vil også vise om de positive effektene vedvarer.

- Modellen er spesielt omfattende og krevende for lærerne, samtidig som det ikke er noen garanti for å oppnå positive resultater ved å implementere PALS-modellen. Et spørsmål som det er viktig å belyse og som ikke fremkommer av studiene, er om lærerne klarer å være konsekvente i sin bruk av positive belønninger og gjennomføring av innlæring av forventet atferd til elevene. Er det slik at elevene opplever å bli belønnet kontinuerlig når de viser forventet atferd, eller blir de tilfeldig belønnet? Erfaring viser at det er vanskelig å få til en konsekvent bruk hos et stort personell.

Dermed er man tilbake til utgangspunktet for denne oppgaven: kan modellen være et effektivt virkemiddel i forebygging og reduksjon av atferdsproblemer? Synet på modellen er delt. På den ene siden kan det enes om at mange av prinsippene modellen bruker bør benyttes i arbeidet med atferdsproblematikk. På den andre siden kan det stilles spørsmål ved gjennomførbarheten til modellen, spesielt i forhold til den enkelte skole som tar den i bruk. Modellen krever som tidligere nevnt en helhetlig innsats av lærerne på alle plan og nivåer i skolen, i tillegg til støtte fra eksterne støtteapparat. Et spørsmål som vil være viktig å belyse er om det er mulig å få til en konsekventhet blant personalet eller om kravene blir for store, slik at modellen sklir ut og at man dermed er tilbake der man startet.

Til tross for positive og lovende resultater i USA, er det for tidlig å si hva utfallet vil bli for PALS-modellen her i Norge. Foreløpig foreligger det kun en empirisk studie som belyser den ønskede effekten forskerne tror modellen kan ha. Det er ingen tvil om at det er behov for skoleomfattende modeller og andre alternative intervensjoner i arbeidet med atferdsproblemer i skolen. Det er imidlertid usikkert om PALS kan være modellen som bidrar til å snu denne tendensen. Denne oppgaven har vist at det er mange forhold som bør vurderes og reflekteres over før en skole velger å iverksette denne skoleomfattende modellen. Hver enkelt skole er forskjellig og har sine behov å ta hensyn til, noe som gjør at resultatene vil kunne variere fra skole til skole i forhold til grad av oppnådd effekt. Det bør diskuteres om hva skolen ønsker å

oppnå og sitte igjen med etter en treårig implementeringsprosess med påfølgende oppfølgingsår før man tar beslutningen å benytte modellen.

LITTERATURLISTE:

American Psychiatric Association (2000): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th ed. Washington DC: American Psychiatric Association.

Arnesen, A. (2006): Å fremme respekt, ansvar, omsorg og trygghet i skolen. *Respekt, 1*, s. 50-54.

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

Bambara, L.M. & Kern, L. (2005): *Individualized support for students with problem behaviours*. New York & London: The Guilford Press.

Bohanon, H., Fenning, P., Carney, K.L., Minnis-Kim, M.J., Anderson-Harris, S., Moroz, K.B., Hicks, K.J., Kasper, B.B., Culos, C., Sailor, W. & Pigott T.D. (2006): Schoolwide application of positive behaviour support in an urban high school. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 8 (3), s. 131-144.

Borge, A.I.H. (2005): *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Earls, F. & Mezzacappa, E. (2002): Conduct and oppositional disorders. I: Rutter, M. & Taylor, E. (red): *Child and Adolescent Psychiatry*. 4th ed. Oxford: Blackwell.

Elliot, S.N. & Gresham, F.M. (2002): *Undervisning i sosiale ferdigheter- En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Frick, P.J., Strauss, C.C., Lahey, B.B. & Christ, M.A.G. (1993): Behavior disorders in children. I: Sutker, P.B. & Adams, H.E. (red): *Comprehensive Handbook of Psychopathology*. New York & London: Plenum Press.

Goldstein, A.P., Glick, B. & Gibbs., J.C. (1998): *Aggression replacement training: a comprehensive intervention for aggressive youths*. Champaign, IL: Research Press.

Gundersen, K. & Svartdal, F. (2006): Aggression replacement training in Norway: outcome evaluation of 11 norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (1), s. 63-81.

Hawken, L.S. & Horner, R.H. (2003): Evaluation of a targeted intervention within a schoolwide system of behavior support. *Journal of Behavioural Education*, 12 (3), s. 225-240.

Horner, R.H., Todd, A.W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L.K, Sugai, G. & Boland, J.B. (2004): The school-wide evaluation tool (SET): A research instrument for assessing school-wide positive behaviour support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6 (1), s. 3-12.

Horner, R.H., Sugai, G., Todd, A.W. & Lewis-Palmer, T. (2005): Schoolwide positive behaviour support. I: Bambara, L.M. & Kern, L. (red): *Individualized supports for students with problembehavior*. New York & London: The Guilford Press.

Imsen, G. (2003): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kazdin, A. (1997): Practitioner review: psychosocial treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (2), s.161-171.

Klefbeck, J. & Ogden, T. (1995): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Tano.

Lassen, S.R., Steele, M.M. & Sailor, W. (2006): The relationship of school-wide positive behaviour support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in Schools*, 43 (6), s. 701-712.

- Lewis, T.J., Sugai, G. & Colvin, G. (1998): Reducing problem behaviour through a school-wide system of effective behavioral support: investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. *School Psychology Review*, 27, s. 446-459.
- Lewis, T.J., Hudson, S., Richter, M. & Johnson, N. (2004): Scientifically supported practices in emotional and behavioural disorders: a proposed approach and brief review of current practices. *Behavioral Disorders*, 29 (3), s. 247-259.
- Luiselli, J.K., Putnam, R.F. & Sunderland, M. (2002): Longitudinal evaluation of behaviour support intervention in a public middle school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4 (3), s. 183-188.
- Luiselli, J.K., Putnam, R.F., Handler, M.W. & Feinberg, A.B. (2005): Whole-school positive behaviour support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25 (2-3), s. 183-198.
- Lund, T. (1996): *Metoder i kausal samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T., Kleven, T.A., Kvernbekk, T. & Christophersen, K.-A. (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag.
- Merrel, K.W. & Gimpel, G.A. (1998): *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment and treatment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moynahan, L., Strømgren, B. & Gundersen, K. (2005): *Erstatt aggresjonen: aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Muscott, H.S., Mann, E., Benjamin, T.B., Gately, S., Bell, K.E. & Muscott, A.J. (2004): Positive behavioral interventions and supports in New Hampshire: Preliminary results of a statewide system for implementing schoolwide discipline practices. *Education and treatment of children*, 27 (4), s. 453-475.

National Institute of Health (2004): Preventing Violence and related health-risking social behaviour in adolescents: State-of-the-science conference statement.

Nelson, J.R., Martella, R. & Galand, B. (1998): The effects of teaching school expectations and establishing a consistent consequence on formal office disciplinary actions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6 (3), s. 153-161.

Nelson, J.R., Martella, R.M. & Marchand-Martella, N. (2002): Maximising student learning: the effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10 (3), s. 136-148.

Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener*.

Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring (NOVA) Rapport 11/00

Nordahl, T., Sørli, A.-M., Manger, T. & Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T.M.B. & Rørnes, K. (2006): *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet.

Ogden, T. (1989): *Atferdspedagogikk i teori og praksis*.

Oslo: Universitetsforlaget AS.

Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Lærernes erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Rapport 98. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.

Ogden, T. (2005): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Patterson, G.R. (1982): *A social learning approach, vol.3. Coercive family process*. Eugene: Castalia Publishing Company.

Reid, J.B., Patterson, G.R. & Snyder, J. (2003): *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.

Reid, J.B. & Eddy, J.M. (2003): Interventions for antisocial behaviour: overview.

I Reid, J.B., Patterson, G.R. & Snyder, J. (red): *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.

Rutter, M. (2000): Resilience reconsidered: conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. I: Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (red): *Handbook of early childhood interventions*. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Safran, S.P. & Oswald, K. (2003): Positive behaviour supports: can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children*, 69 (3), s. 361-373.

Snyder, J., Reid, J.B. & Patterson, G.R. (2003): A social learning model of child and adolescent antisocial behaviour. I: Lahey, B.B., Moffitt, T.E. & Caspi, A. (red): *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency*. New York: Guilford Press

Solholm, R. & Christiansen, T. (2004): *PMTO-håndbok*.

Oslo: Atferdssenteret- norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.

Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D.A. & Shannon, T. (2001): Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children*, 24, s.495-511.

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

Sørli, A.-M. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring (NOVA) Rapport 12a/98.

Sørлие, A.-M. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen.*

Oslo: Praxis forlag.

Sørлие, A.-M. & Ogden, T. (2007): Immediate impacts of PALS: a schoolwide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (5), s. 471-492.

Tobin, T.J. & Sugai, G. (2005): Preventing problem behaviors: primary, secondary and tertiary level prevention interventions for young children. *Journal of Early and Intensive Behaviour Intervention*, 2 (3), s. 125-144.

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

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

FIGURLISTE:

Figur 1. *Utviklingsmodell for atferdsvansker*

(Fra Reid, J.B. & Eddy, J.M., 2003, s.197)

Figur 2. *Bronfenbrenners økologiske modell*

(Fra Imsen, G., 2003, s.340)

Figur 3. *De fire perspektivene*

(Fra Arnesen m.fl., 2006, s.67)

Figur 4. *Intervensjonsområdene i skolen*

(Fra Arnesen m.fl., 2006, s.79)