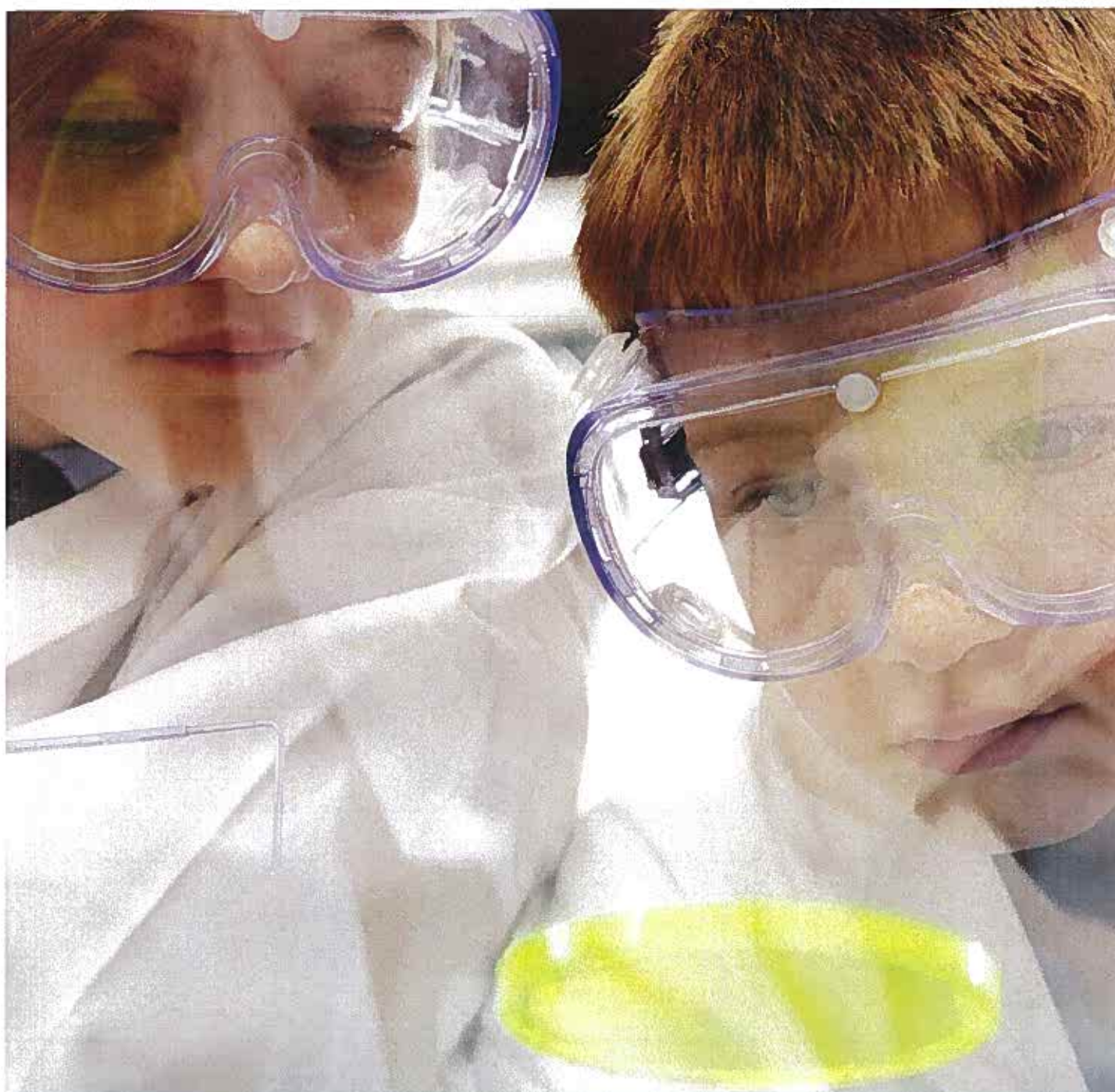


01 spesialpedagogikk

2014 årsabonnement kr 450,-

04 Evnerike barn: en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring 12 Kunnskapsløftet
48 Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor?



Skoleledere om PALS

Denne artikkelen bygger på en spørreskjemaundersøkelse artikkelforfatterne har gjennomført overfor 149 rektorer med inntil ni års erfaring fra arbeid med den skoleomfattende PALS-modellen (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen). Rektorene svarte på hvilken nytte skolen deres har hatt av PALS og tok stilling til fremsatt kritikk av modellen.

Mari-Anne Sørlie, Terje Ogden, Anne Arnesen, Asgeir Røyrlus Olseth og Wilhelm Meek-Hansen er alle ansatt på Atferdssenteret – UNIRAND

Problematferd i skolen, ved både alvorlige former som mobbing og vold og mindre dramatiske former som bråk og uro i klasserommet, har gjentakende over år og i mange sammenhenger blitt framhevet som skolens kanskje største uløste utfordring. Det synes å være stor enighet om de overordnede målene for norsk grunnskole, blant annet at den skal være inkluderende og romme mangfoldet av elever, at læringsmiljøet skal være trygt og stimulerende og at elevene ut fra sine forutsetninger skal kunne utvikle seg så vel faglig som personlig, sosialt og atferdsmessig. Uenigheten melder seg først når det blir spørsmål om hvordan en skal nå målene og løse utfordringene. Noen mener at enhver skole skal utvikle sine egne tiltak og kvaliteter basert på personalets erfaringer, elevenes behov og med minst mulig innblanding utenfra. Andre tar til orde for at skolens arbeid for å nå de overordnede målene og utfordringene knyttet til problematferd og et godt læringsmiljø for alle, må ha et bredere kunnskapsgrunnlag og at en særlig bør utnytte forskningskunnskap på en forpliktende, om enn fleksibel og skoletilpasset måte. Her tenker en seg at skoler i langt større grad

enn i dag bør bygge sin pedagogiske praksis på fagkunnskap som er utviklet gjennom forskning og systematiserte praksiserfaringer. Den skoleomfattende tiltaksmodellen PALS (positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) er et eksempel på den siste tilnærmingen.

PALS er ikke ett program, men en sammensatt tiltaksmodell som gir skolene et strukturert rammeverk for å organisere og gjennomføre en skoleomfattende innsats for å forebygge og redusere atferdsproblemer, kombinert med en rekke tiltak for å fremme et godt læringsmiljø der elevenes skolefaglige mestring og sosiale kompetanse er i fokus. Hovedideen bak PALS handler om å erstatte en gjennomgående reaktiv og straffende praksis i skolen med grunnleggende proaktive strategier og en felles kommunikasjonskultur med særlig vekt på et støttende og inkluderende læringsmiljø preget av raus og positiv støtte til prososial og mestringsorientert elevatferd (Arnesen & Meek-Hansen, 2011; Arnesen, Ogden & Sørlie, 2006; Ogden, Sørlie, Arnesen & Meek-Hansen, 2012). Som et supplement til en pågående evaluering av PALS ved 65 skoler ønsket Atferdssenteret, som er faglig ansvarlig for gjennomføring av forskningsstudien, å foreta en brukerundersøkelse i alle skoler med PALS-erfaring. Dernest var det i forbindelse med Atferdssenterets pågående arbeid med å forbedre

Totalt kom det svar fra 143 av rektorene, noe som ga en tilfredsstillende høy svarprosent på 76.

og videreutvikle modellen et ønske om å få sentrale brukeres synspunkter og erfaringer med modellen i sin skole. Undersøkelsen ble gjennomført sommeren 2012 blant rektorer i alle norske skoler med minst ett års erfaring med PALS. Den hadde fokus på spørsmål, temaer og områder som har vært sentrale, men omdiskuterte i forbindelse med PALS-modellen (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden, Olseth & Sørli, 2012). Spørsmålene ble blant annet utformet på bakgrunn av kritiske påstander som har blitt fremsatt i media, i ulike fagmiljøer og av skolepolitiske myndigheter (se eksempler på omtaler i Arnesen, 2011; Arnesen, Meek-Hansen & Ogden, 2011; Arnesen, Meek-Hansen, Hendis & Kjelsrud, 2011; Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli, 2011; NIFU, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2012a,b; NIFU, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2012a, b).

Undersøkelsens problemstillinger var:

- **Fokus:** Egner PALS-modellen seg best for skoler med betydelig atferdsproblemer, eller har den også relevans for skoler som mer generelt arbeider for å fremme elevenes sosiale læring og læringsmiljøet i klassen og skolen som helhet?
- **Fleksibilitet:** Er PALS-modellen fleksibel i forhold til den enkelte skoles utfordringer og kontekstuelle forhold, og til elevenes og lærernes forutsetning og behov?
- **Eierforhold:** Har skolens ledelse, ansatte og elever et eierforhold til arbeidet med modellen; støtter de at skolen tar i bruk modellen, og deltar de i planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeidet?
- **Måloppnåelse:** Bidrar PALS til at skolen når sine faglige mål, at skolen utvikler et godt psykososialt miljø, og til redusert problematferd, deriblant mobbing? Bidrar PALS til faglig videreutvikling for skolens ansatte og til at skolen utviklet seg som en lærende organisasjon?

- **Negative virkninger:** Kan modellen med forhåndsdefinerte prinsipper og tiltakskomponenter beskrevet i en håndbok og bevisst bruk av motivasjonsfremmende tiltak virke uheldig på relasjonen mellom lærere og elever? Har PALS et for sterkt fokus på enkeltelever i forhold til resten av elevene, reduserer den lærernes faglige autonomi og hindrer eller bremser den utviklingsarbeidet ved skolen?

Metode, deltakere og gjennomføring

De første fire skolene som implementerte PALS, startet i 2002, og en evalueringsstudie viste lovende resultater (Ogden, Sørli & Hagen, 2007; Sørli & Ogden 2007). Siden har PALS blitt implementert i 218 av i alt 2997 grunnskoler i Norge (7,7 %), hovedsakelig på barnetrinnet. En omfattende evaluering av PALS er under arbeid for å kunne vurdere resultatene av modellen på elev-, personal- og skolenivå (Ogden mfl., 2012).

Valget av skoleledere (rektorer) som informanter i den nettbaserte supplerende brukerundersøkelsen som det fokuseres på i denne artikkelen, knytter an til den sentrale rollen og ansvaret de har i gjennomføringen av utviklingsarbeid ved egen skole (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Ansvaret omfatter blant annet a) å lede og prioritere utviklingsarbeidet på egen skole, b) gi støtte og oppmuntring til kollegiet i utviklingsarbeidet, c) markere milepæler i arbeidet for lærerkollegiet, d) ivareta gjennomføring av aktivitetene i implementeringsplanen og sikre justering ved behov, e) legge til rette for å utnytte tilgjengelig støtte- og veiledningsmaterieil, f) ivareta gode arenaer for kompetansedeling og erfaringsdeling på egen skole og mellom skoler i samarbeid med skoleeier og g) delta i lokale nettverk for skoleledere for å dele erfaring og øke egen kompetanse. Hensikten med undersøkelsen var å få «hands-on»-kunnskap om skoleledernes erfaringer og vurderinger, siden de som regel har god oversikt over hva som foregår ved skolen.

Totalt kom det svar fra 143 av rektorene, noe som ga en tilfredsstillende høy svarprosent på 76. Spørreskjemaet besto i alt av 30 spørsmål og tok cirka 10-15 minutter å fylle ut. Utsagnene og spørsmålene var vekselvis positivt og negativt formulerte for å unngå systematiske svartendenser (response-set). Rektorene ble bedt om å ta stilling til hver påstand ved å krysse av i den av fem svarverdier som de syntes stemte best med deres meninger og erfaringer (1 = helt uenig/ikke i det hele tatt, 2 = delvis uenig/i liten grad, 3 = verken enig eller uenig/i noen grad, 4 = delvis enig/i stor grad, 5 = helt enig/i svært stor grad). For å forenkle presentasjonen ble de fem svarverdiene omkodet til tre verdier (1 = helt/delvis enig el. ikke i det hele tatt/i liten grad, 2 = verken enig eller uenig el. i noen grad, 3 = helt/delvis uenig el. i stor grad/i svært stor grad). I teksten har vi også forenklet slik at de som har svart «i stor eller svært stor grad» blir presentert som enige, og de som har svart «i liten grad eller ingen grad» blir presentert som uenige. I tillegg ble respondentene oppfordret til å gi utfyllende kommentarer i egne svarfelt. Spørreskjemaene ble sendt via e-post, men returnert anonymt etter utfylling (QuestBack).

Resultater

I det følgende gjengis rektorenes svar i oppsummert form sammen med utvalgte kommentarer. Svarene er samlet under de aktuelle problemstillingene.

PALS-modellens fokus

Den primære målsettingen for den skoleomfattende PALS-modellen er å forebygge og redusere omfanget av problematferd blant elevene, og omfatter tiltak for alle elever (universelle tiltak) og tiltak for elever som trenger mer omfattende og intensive tiltak (selekterte og indikerte tiltak). I tillegg til intervensjoner som tilpasses elevenes lærings- og utviklingsbehov, inneholder modellen ulike systematiske kartleggingsformer for løpende vurdering av elevenes behov og utbytte av intervensjonene. For noen har dette skapt inntrykk av at modellen kun egner seg for skoler som sliter med mye uro og problematferd, og at den i liten grad bidrar til elevenes sosiale læring og forbedring av læringsmiljøet. Som tabell 1 viser, var hele 9 av 10 rektorer helt eller delvis uenige i de fremsatte påstandene.

I kommentarene fra rektorene framgår det at basismodellen mange steder har blitt supplert med tiltak rettet mot sosial ferdighetsopplæring, mobbeforebyggende innsats og tiltak for å fremme elevenes leseferdigheter.

«PALS-modellen alene løser ikke alt, men sammen med Steg for steg (tiltaksprogram for sosial ferdighetstrening, forfatterens tilføyelse) – og nå MF PALS (mobbeforebyggende, tilleggsmodul fra 2011, forfatterens tilføyelse) – har vi en total pakke som er svært god for læringsmiljø og sosial utvikling.»

Tabell 1: Fokus i PALS. Svarfordeling i prosent med antall i parentes

VARIABEL	HELT/DELVIS ENIG	VERKEN ENIG ELLER UENIG	HELT/DELVIS UENIG
PALS-modellen er ikke for det allmenne læringsmiljø, men kun for skoler som sliter med mye uro og atferdsproblemer	2,1 % (3)	3,5 % (5)	94,4 % (135)
PALS-modellen retter seg i liten grad mot elevens sosiale læring	3,5 % (5)	3,5 % (5)	92,9 % (131)
I PALS-modellen arbeider man mer med enkeltelevers problematferd enn med læringsmiljøet i klassen og på skolen som helhet	1,4 % (2)	2,8 % (4)	95,8 % (137)
PALS-modellen er for dominert av et behavioristisk perspektiv	12,7 % (18)	23,2 % (33)	64,1 % (91)



Undersøkelsen ble gjennomført sommeren 2012 blant rektorer i alle norske skoler med minst ett års erfaring med PALS.

«PALS er et skoleomfattende program som gjør vår skole til en bedre skole. Samtidig med at det jobbes godt med PALS har skolen utviklet en leseopplæringsplan i nettverk med andre skoler. Nå er vi i ferd med å lage en plan for regning. Etter 5 år med PALS har vi hatt en intern spørreundersøkelse om hva personalet synes om PALS nå. Det er 100 % oppslutning om programmet. Vi har hatt besøk fra BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk tjeneste, forfatterens tilføyelse) som har sendt tilbakemelding i etterkant og spurt hvorfor det ikke er flere PALS-skoler. Skoleåret 2011–2012 var skolen for første gang en praksisskole. Studentene trives godt med å ha praksis på en PALS-skole.»

PALS-modellen har et multiteoretisk fundament som bl.a. inkluderer sosial læringsteori, sosioøkologisk teori, utviklingspsykologisk teori og atferdsanalytiske prinsipper (Arnesen mfl., 2006; Ogden mfl., 2012). Det legges stor vekt på å kartlegge, beskrive og positivt påvirke elevenes atferd, utvikling og mestring i skolen, noe som har fått enkelte til å kritisere modellen for å være snevert «behavioristisk» og for å legge for liten vekt på holdninger og verdier. Som en kunne forvente, svarte da også en del rektorer at det behavioristiske perspektivet med vekt på atferd er sentralt (12,7%), mens drøyt 64 prosent, ikke synes at dette perspektivet er for dominerende. At PALS-modellen også fokuserer på skolens grunnleggende verdier og normer viste seg i flere av rektor-svarene. Her er noen eksempler:

«Arbeidet med PALS-modellens verdigrunnlag og skoleomfattende føringer har vært positivt for vår skole.»

«Det er måten man innfører PALS på som er helt avgjørende. Vi har lagt stor vekt på verdiene PALS bygger på, verdibasert ledelse og vært svært opptatt av at vi ikke skal bli instrumentalistiske.»

«PALS har gitt oss attende den gode pedagogiske refleksjonssamtalen som vi mista i ein travel kvardag med mykje uro og åtferdsproblematikk.»

«PALS frigjør tid og energi til læringsarbeidet. Etter over 30 år i skolen er det godt med et prosjekt som blir «livslang» og vedvarende.»

PALS-modellens fleksibilitet

Skoler varierer både med hensyn til elevtilfang, problembelastning, faglig kompetanse og kultur, og PALS er en omfattende og arbeidskrevende modell. PALS kan også beskrives som en forhåndsstrukturert innsatsmodell, fordi den legger føringer på hvordan utviklingsarbeidet skal gjennomføres. Modellen inneholder noen viktige innholdskomponenter og sentrale prinsipper som er beskrevet i en håndbok, og som skolene arbeider etter for å nå sine mål. Det handler blant annet om at utviklingsarbeidet skal ledes av et representativt team ved skolen, at skolen skal lage en liste over hemmende og fremmende faktorer for utvikling av læringsmiljøet, at skolen basert på denne vurderingen skal utforme forbedringsmål, definere og lære alle elever positiv forventet atferd samt ha et bredt spekter av motivasjonsfremmende tiltak for positiv læringsstøtte. Komponentene og prinsippene som omtales i håndboken er både teori- og forskningsbaserte. Det er imidlertid en viktig og spesifisert føring at disse fleksibelt skal tilpasses den enkelte skoles gjeldende behov og utfordringer.

På spørsmål om i hvilken grad PALS lar seg praktisk innpasse i en travel skolehverdag, og i forhold til den enkelte skoles kultur og endringsbehov, så er de fleste rektorene positive. Mer enn 85 prosent mente at modellen lar seg tilpasse skolens miljø (Tabell 2). En av rektorene tilføyde i denne sammenheng:

«Tenker man og bruker hodet samtidig med PALS, kan PALS brukes på en fleksibel måte, tilpasses spesielle forhold. Jeg oppfatter PALS som en grunnmur, så bygger vi selv oppå etter egenart og behov. De på skolen som bruker PALS mest gjennomført og grundig, bruker faktisk minst tid på det og det går ikke på bekostning av fag.»

En annen hadde følgende kommentar:

«Jeg er veldig positiv til PALS. Dette er motiverende både for lærere, elever og skoleledelse», mens en tredje tilføyde: «Vi opplever at de fleste som kritiserer PALS bare i svært liten grad vet noe om PALS selv. De har bare hørt av andre.»

Videre ga vel 84 prosent uttrykk for at PALS lar seg tilpasse

Tabell 2: PALS-modellens fleksibilitet. Svarfordeling i prosent med antall i parentes

VARIABEL	HELT/DELVIS ENIG	VERKEN ENIG ELLER UENIG	HELT/DELVIS UENIG
PALS-modellens arbeidsform tar ikke kontekstuelle forhold ved skolen i betraktning	12,8 % (18)	19,9 % (28)	67,4 % (95)
PALS-modellen tilpasser seg ikke skolens, elevenes og lærernes forutsetninger og behov på grunn av manglende fleksibilitet	7,1 % (10)	7,8 % (11)	85,1 % (120)
PALS-modellen er lite tilpasset utfordringene som din skole står overfor	5,6 % (8)	9,8 % (14)	84,6 % (121)

de daglige utfordringene som skolen og elevene står overfor. Motsatt var det 13 prosent av rektorene som mente at modellen ikke tok tilstrekkelig hensyn til kontekstuelle forhold, og 7 prosent mente at modellen ikke tilpasser seg skolens, elevenes og lærernes forutsetninger og behov. Enkelte kommentarer fremhevet for øvrig at tilpasning av modellen krever både faglig kløkt, god ledelse og systematisk jobbing:

«På skolen vår har vi hatt en kjempefin skolestart med PALS. Elevene er positive og veldig motiverte. Vi synes at PALS-modellen i høyeste grad har rom for å tilpasses den enkelte skole.»

«Det er mulig med tilpasning til egen skole. For rigid gjennomføring av systemet kan føre til uheldige situasjoner.»

«Utfordringen i implementeringen har vært å få alle ansatte til å vurdere egen atferd/praksis når en elev eller klasse ikke fungerer optimalt. Dette har tatt mye fokus, og vært krevende. Det er lett å skyldte på utenforliggende faktorer istedenfor å se innover. Videre å bruke PALS-teamet for det det er verdt for å få støtte.»

Eierforhold og involvering

PALS er en innsatsmodell som forutsetter «hele skolen med» både i planlegging og systematisk innsats over flere år. For at skoler skal få starte opp med PALS og få tilgang til nødvendig opplæring og veiledning, er det derfor nødvendig med minimum 80 prosent oppslutning fra de ansatte (Arnesen

mfl., 2006; 2010). Det har blitt reist spørsmål om det er mulig å oppnå høy oppslutning og eierforhold til en modell som i stor grad er forhåndsdefinert og skriftliggjort. Det kan være en fare for at PALS oppfattes som ovenfra-styrt (top-down) og det har blitt hevdet at PALS fører til at lærernes autonomi innskrenkes og hindrer at skolens ansatte og elever får et eierforhold til utviklingsarbeidet. Gitt at dette stemmer, kan det i neste omgang skape motstand og manglende engasjement for å iverksette eller implementere modellen på en forpliktende måte (Sørli & Ogden, 2007; Sørli, Ogden, Solholm & Olseth, 2011). Et diskusjonspunkt har i denne sammenheng vært om, og på hvilken måte elevene skal involveres i planlegging, beslutninger og gjennomføring av tiltak. I PALS blir det ikke gitt eksplisitte føringer om hvordan skolene bør engasjere elevene i endringsarbeidet. For å få en nærmere avklaring på spørsmålene, ble derfor rektorene spurt om deres egen, personalets og elevenes grad av involvering og eierforhold til arbeidet. Svarfordelingen framgår av tabell 3.

Ni av ti rektorer bekreftet ut fra egne erfaringer at deres rolle og ansvar er en avgjørende faktor for å lykkes med gjennomføringen av PALS. Ingen vurderte sin egen rolle som lite betydningsfull, mens 11 prosent mente at deres ansvar og innsats i noen grad spilte inn. En av rektorene tilføyde:

«Det gjeld å få tak i grunnholdningen i PALS. Som skoleleder har jeg hatt et godt verktøy for utvikling av min skole. God hjelp til videreutvikling fordi vi startet med PALS.»

Tabell 3: Involvering i og eierforhold til PALS. Svarfordeling i prosent med antall i parentes

VARIABEL	HELT/ DELVIS ENIG	VERKEN ENIG ELLER UENIG	HELT/ DELVIS UENIG
Skolen selv (alle ansatte og ledelse) ble involvert i vurderingen av behovet for å starte med PALS-modellen	78,6 % (110)	10 % (14)	11,4 % (16)
Rektor spiller en avgjørende rolle i arbeidet med PALS på skolen	88,7 % (125)	11,3 % (16)	0 %
Lærerne og andre ansatte involveres i planleggingen av endrings- og utviklingsarbeidet på skolen	90,8 % (129)	9,2 % (13)	0 %
Elevene tas med i planleggingen av endrings- og utviklingsarbeidet på skolen	13,4 % (19)	59,2 % (84)	27,5 % (39)
De ansatte ved skolen opplever at de har et eierforhold til arbeidet med PALS-modellen	69 % (98)	28,9 % (41)	2,1 % (3)
Elevene ved skolen opplever at de har et eierforhold til arbeidet med PALS-modellen	51,8 % (73)	39,7 % (56)	8,5 % (12)

Videre svarte åtte av ti at ledelsen så vel som de ansatte ble involvert i beslutningen om å starte opp med PALS. De få som ga uttrykk for liten grad av egen involvering i beslutningen, kan ha erfart at kommunen som skolen ligger i, tok beslutningen om at skolen skulle implementere PALS, det vil si uten å la skolene uttale seg. En annen forklaring relaterer seg til at noen av skolene har byttet rektor underveis i implementeringen, og disse rektorene deltok følgelig ikke i beslutningsfasen. Ni av ti rektorer svarte også at personalet ble involvert i arbeidet med planlegging og gjennomføring. Når det gjaldt spørsmålet om i hvilken grad elevene ble involverte i planleggingen, var det som ventet mer variasjon i svarene. Nærmere seks av ti rektorer mente at elevene i noen grad blir involvert, mens ca. 13 prosent oppga høy grad og 28 prosent liten grad av elevinvolvering. Én av rektorene utdypet sine svar på denne måten:

«Personalet ved skolen vår er blitt mer tydelige voksne etter PALS. Elever fra elevrådet presenterer PALS for Skolemiljøutvalget. De sier at vår skole er bra fordi vi har PALS. De ønsker PALS også på ungdomsskolen.»

På spørsmål om eierforhold svarte om lag 70 prosent at de ansatte og elevene hadde et eierforhold til PALS. Bare 2 prosent vurderte personalets eierforhold og 9 prosent elevenes eierforhold som lavt.

Positivt utbytte av PALS

Det var naturlig å knytte rektorenes vurderinger av utbyttet til viktige målsettinger for utviklingsarbeid i skolen. Disse omfatter skolefaglige målsettinger (jf. Kunnskapsløftet), målsettinger om å bedre det psykososiale skolemiljøet, redusere mobbing og fremme personalets og skolens utvikling. Disse målene favner videre enn det opprinnelige hovedfokus i PALS som er forebygging og reduksjon av problematferd. En kan imidlertid ikke se bort fra at modellen også kan ha hatt positive ringvirkninger på andre sider ved skolens miljø og virksomhet.

På direkte spørsmål svarte to tredjedeler av rektorene at arbeidet med PALS hadde bidratt til å nå oppsatte skolefaglige målsettinger (30 % svarte i noen grad og vel 2 prosent i liten grad). Som forventet svarte en enda større andel, 85 prosent, at det psykososiale miljøet ved skolen hadde blitt bedre. Noen rektorer utdypet sine meninger om PALS på følgende måte:

Tabell 4: Positive effekter av PALS. Svarfordeling i prosent med antall i parentes

VARIABEL	I STOR/ SVÆRT STOR GRAD	I NOEN GRAD	I LITEN/ INGEN GRAD
Arbeidet med PALS bidrar positivt til å nå de skolefaglige målsettingene ved skolen	66,4 % (93)	30,1 % (43)	2,4 % (4)
Arbeidet med PALS bidrar positivt i forhold til å skape et godt psykososialt miljø ved skolen.	85 % (119)	15 % (21)	0 %
Arbeidet med PALS bidrar til å redusere omfanget av mobbing ved skolen.	64 % (89)	32,4 % (45)	3,6 % (5)
Arbeidet med PALS bidrar positivt til at skolen når målene i Kunnskapsløftet.	51,4 % (71)	40,6 % (56)	8 % (11)
Arbeidet med PALS bidrar til faglig videreutvikling for skolens ansatte.	54 % (75)	37,4 % (52)	8,6 % (12)
Arbeidet med PALS bidrar til at skolen utvikler seg til en lærende organisasjon.	62,1 % (87)	32,1 % (45)	5,7 % (8)

«Gjennom et langt skoleliv har jeg aldri møtt noe bedre enn PALS. Jeg har ikke lært noe nytt, men fått repetert og satt i system det jeg visste fra før. Utviklingsarbeidet ved vår skole har fått god hjelp til videreutvikling fordi vi startet med PALS.»

«Me har vore PALS-skule i tre år, og elevar, foreldre og personale er av same meining: PALS er tidkrevande, men ein flott metode som gir positivitet til heile skulen, betre læringsmiljø og betre faglege resultat.»

Kanskje noe mer overraskende for enkelte var det at mer enn seks av ti rektorer mente at PALS i stor/svært stor grad hadde bidratt til å redusere omfanget av mobbing på sin skole og to av rektorene tilføyde i denne sammenheng:

«Jeg er glad for at jeg er rektor ved en PALS-skole. Dette er et verktøy som gir god klasseledelse, støtte til å arbeide med barn med særlige behov, dokumenterer, forebygger mobbing og gir god struktur.»

«Regelmatrisen sier hvordan vi skal være ovenfor hverandre, og gir eleven god innføring i disse verdiene. Vi har likevel satt i gang ytterligere informasjonsinnhenting om hvem som mobber og blir mobbet for å få satt inn gode tiltak. Elevsynet til de som skal kartlegge og iverksette er avgjørende for å lykkes. Dette har vært en del av det grunnleggende PALS-arbeidet.»

Drøyt halvparten svarte videre at PALS i stor eller svært stor grad har bidratt positivt til å nå målene i Kunnskapsløftet og til de ansattes faglige utvikling. Det hører også med i bildet at cirka 8 prosent ikke syntes at arbeidet med PALS hadde hatt noen særlig betydning for å nå målene i Kunnskapsløftet, men seks av ti svarte at PALS hadde bidratt til at skolen hadde utviklet seg som en lærende organisasjon.

Negative ringvirkninger

En viktig del av all evaluering er å undersøke om intervensjoner har utilsiktede negative konsekvenser. Fra kritisk hold har det blitt antydnet at PALS har negative effekter og derfor ikke bør ytterligere implementeres i norske grunnskoler. Det var derfor naturlig å la rektorene i PALS-skolene ta stilling til noen av disse kritiske påstandene. Som det framgår av tabell 5 var det en kompakt meningsmotstand mot kritikken idet gjennomgående ni av ti rektorer var uenig i påstandene.

Først ga 96 prosent uttrykk for at de var uenige i påstanden om at arbeidet med PALS kan virke uheldig på relasjonene mellom elever og lærere. Nesten like mange, 80 prosent, mente at de motivasjonsfremmende tiltakene som konkret anerkjennelse og bekræftelse (f.eks. «brakort») ikke hadde noen uheldige virkninger på elev-lærerrelasjonene. En av rektorene sa det slik på vegne av sin skole:

Tabell 5: Negative ringvirkninger av PALS. Svarfordeling i prosent med antall i parentes

VARIABEL	HELT/DELVIS ENIG	VERKEN ENIG ELLER UENIG	HELT/ DELVIS UENIG
Arbeidet med PALS-modellen kan virke uheldig på relasjonene mellom elev og lærer	2,9 % (4)	1,5 % (2)	95,6 % (131)
Bruken av de motivasjonsfremmende tiltakene som konkret anerkjennelse og belønning (for eksempel "Brakort") i PALS-modellen virker uheldig på relasjonene mellom elever og lærere	7,0 % (10)	12,7 % (18)	80,3 % (114)
PALS har mest fokus på enkeltelevers problematferd og arbeidet kan derfor gå på bekostning av andre viktige oppgaver i skolen	4,2 % (6)	7 prosent (10)	88,7 % (126)
Arbeidet med PALS-modellen hindrer eller bremser utviklingsarbeidet ved skolen	6,3 % (9)	7,0 % (10)	86,6 % (123)
PALS reduserer lærernes faglige autonomi	5,6 % (8)	6,3 % (9)	88,1 % (126)

«Vi er så takknemlige for at vi har blitt en PALS-skole. PALS har bidratt til å gjøre hverdagen vår mye mer positiv. Lærerne er så positive over å kunne gi BRA-kort til de som ofte før ble oversett. Veldig bra å få fokuset bort fra det negative og over på det positive. Bedre hverdag for både store og små.»

Nesten ni av ti rektorer mente at PALS ikke går på bekostning av andre viktige oppgaver eller hindret eller bremset utviklingsarbeidet ved skolen. Rektorene var også langt på vei samstemte i at modellen ikke er noen trussel mot personalets faglige selvstendighet, 88 prosent benektet at PALS truet lærernes faglige autonomi. Sett på bakgrunn av kritikken som har blitt reist mot forhåndsstrukturerte programmer og tiltak (Kjøbli, 2010; Ogden, 2010), var det noe overraskende at nesten alle rektorer formidlet at dette ikke var noen hindring eller et problem for skolen.

Et sentralt verktøy i PALS er kartleggings- og informasjonssystem for registrering av negativ elevatferd, kalt SWIS (School-Wide Information System). SWIS krever egen opplæring, og det er kun rektor og tre andre ansatte i skolens implementeringsteam som har tilgang til å legge inn og hente ut spesifikk informasjon fra skolens passordbeskyttede område i databasen. Dette verktøyet brukes for systematisk kartlegging og oversikt over omfanget av problematferd i den enkelte skole over tid og som grunnlag

for iverksetting av nødvendige tiltak for å fremme positiv atferd og et godt læringsmiljø i samsvar med opplæringslovens § 9-a. Skolene legger løpende inn informasjon om negative hendelser av mer og mindre alvorlig karakter. Informasjonen omhandler hva slags problematferd som har medført rapporteringen, tidspunkt og hvor i skolemiljøet hendelsene har inntruffet samt deres foranledning og hva som ble gjort der og da. Dataene som vurderes månedlig i implementeringsteamet, danner grunnlag for tilbakemeldinger til resten av personalet og for tiltaksbeslutning. Informasjonen oppsummeres grafisk, og på den måten får skolen raskt og løpende oversikt over egen situasjon. Informasjonen i SWIS brukes også til å evaluere om innsatsen har hjulpet eller ikke (for nærmere beskrivelse, se Arnesen & Ogden, 2006; www.swis.no). Så selv om kartleggingen fokuserer på problematferd ved skolen, er hensikten å iverksette endringstiltak med en positiv målsetting. En så grundig kartlegging, registrering og analyse av problematferd er et nytt innslag i skolen, noe som har fått enkelte til å reagere. De har stilt seg negative til systematisk registrering av problematferd generelt og til SWIS spesielt. I denne sammenhengen var det interessant å få rektorenes vurdering av SWIS, og spørsmål om dette ble stilt til de 85 rektorene som hadde konkrete erfaringer med verktøyet. Cirka åtte av ti var uenige i påstanden om at kartleg-

Tabell 6: Sumskalaer (resultatvariabler). Gjennomsnitt, standardavvik, maksimumskåre og antall svar

SUMSKALA	MAX SKÅRE	GJ.SNITT	ST.AVVIK	N
PALS-modellens fleksibilitet	15	12,72	2,56	140
PALS-modellens fokus	20	14,09	1,65	141
Involvering og eierforhold til PALS	30	22,73	2,89	138
Positivt utbytte PALS	30	22,68	3,82	137
Negative ringvirkninger av PALS	25	7,52	3,15	136

gingsverktøyet ga et for negativt fokus, mens to av ti enten ikke hadde en klar oppfatning om dette eller sa seg enige i påstanden. For øvrig ga 80 prosent klart uttrykk for at registrering av problematferd og bruk av SWIS bør inngå som et fast system ved skolen.

Sammenhenger mellom hovedområdene i undersøkelsen

Rektorenes svar lot seg, som presentasjonen avspeiler, tematisk og statistisk organisere i fem hovedtemaer (sumskalaer, Tabell 6); 1) PALS-modellens fokus (3 ledd, $\alpha = .78$), 2) PALS-modellens fleksibilitet (4 ledd, $\alpha = .81$), 3) Involvering og eierforhold til PALS (6 ledd, $\alpha = .63$), 4)

Positivt utbytte av PALS (6 ledd, $\alpha = .90$) og 5) Negative ringvirkninger av PALS (5 ledd, $\alpha = .80$), i tillegg til 6 enkeltledd. For å lette tolkningen av sumskårene ble negativt formulerte ledd vendt i komponeringen slik at høye gjennomsnittskårer er de mest positive. Av tabell 6 fremgår det at det var relativt liten spredning i svarene (små standardavvik), noe som indikerer betydelig samsvar i rektorenes svar. Som det også framgår av de foregående avsnittene, viser tabellen at rektorenes svar ofte lå i nærheten av maksimumskårene, slik at det var tendenser til såkalt takeffekt.

Rektorenes svar på de ulike områdene samvarierte for øvrig både klart, systematisk og i forventet retning (Tabell 7).

Tabell 7: Bivariate korrelasjoner mellom sumskalaer (resultatvariabler)

SUMSKALAER	1	2	3	4	5
1. PALS-modellens fokus	-	.64**	.51**	.56**	-.72**
2. PALS-modellens fleksibilitet		-	.63**	.54**	-.69**
3. Involvering og eierforhold til PALS			-	.66**	-.60**
4. Positivt utbytte av PALS				-	-.61**
5. Negative sider ved PALS					-

*: $p < .05$, **: $p < .01$, $N = 136-141$

Rektorene som syntes at PALS-modellen har stor grad av fleksibilitet når det gjelder skolens behov og kontekst anså også modellens fokus som høyst relevant i forhold til de elevutfordringer og oppgaver skolen står overfor – og vise versa. For det andre viser korrelasjonstabellen at de som ga positive vurderinger av modellens fleksibilitet, fokus og involvering/eierforhold til PALS, ofte også ga positive tilbakemeldinger om opplevd utbytte, mens de langt sjeldnere ga tilbakemeldinger om negative erfaringer fra implementeringen av den skoleomfattende tiltaksmodellen. For det tredje indikerer den relativt sterke negative, om enn ikke perfekte sammenhengen mellom positive og negative erfaringer at selv om mange rektorer formidler at arbeidet med PALS oppleves som utbytterikt, så er det ikke nødvendigvis verken uproblematisk eller har gått helt «knirkefritt» for seg.

Forskjeller mellom skoler med stort og mindre utbytte av PALS

Selv om det var en klar overvekt av positive tilbakemeldinger fra rektorene om skolenes utbytte av PALS, så var de likevel ikke helt samstemte. For å undersøke nærmere forskjellene mellom skoler med positive og mer reserverte eller negative tilbakemeldinger, sammenlignet vi to kontrastgrupper; 1) de som ga uttrykk for størst utbytte av PALS (skåre 1 SD over gjennomsnitt, n = 8) og 2) de som rapporterte om minst utbytte (1 SD under gjennomsnitt, n = 9). Tabell 8 viser forskjeller og likheter i gruppene vurderinger og størrelsene på disse. Eta squared (η^2 , siste kolonne) er et relevant effektmål i variansanalyser, og en verdi på .01 indikerer liten effekt (dvs. liten gruppeforskjell), .06 indikerer medium effekt, mens .14 indikerer stor effekt (dvs. stor gruppeforskjell).

Tabell 8: Forskjeller og likheter mellom skoler med størst opplevd utbytte (N = 8) og minst utbytte av PALS (N = 9)

VARIABEL	STØRST UTBYTTE GJ.SNITT (SD)	MINST UTBYTTE GJ.SNITT (SD)	F	p	η^2
PALS-modellens fleksibilitet	13,71 (2,98)	7,44 (2,40)	21,75	.000	.61
PALS-modellens fokus	15,00 (0,00)	10,22 (2,49)	25,39	.000	.65
Involvering og eierforhold til PALS	28,86 (2,42)	18,11 (1,45)	66,29	.000	.82
Negative sider ved PALS	5,83 (14,44)	14,44 (3,75)	26,08	.000	.67
Det er ingen hindring for skolen at PALS-modellen gir føringer for arbeidet gjennom bruk av håndbok (manual)	4,57 (0,79)	3,33 (0,87)	8,70	.011	.38
PALS-modellen er for dominert av et behavioristisk perspektiv	1,38 (0,74)	3,89 (1,05)	31,46	.000	.68
Tatt i bruk det skoleomfattende kartleggingsverktøyet SWIS?	1,25 (0,46)	1,78 (0,44)	5,79	.029	.28
Registrering av elevenes problematferd og bruk av SWIS-data bør inngå som et fast system ved skolen	4,67 (0,82)	4,50 (0,71)	0,65	.807	.01
Bruken av kartleggingsverktøyet SWIS gir ikke et for negativt fokus	4,67 (0,82)	2,50 (0,71)	11,02	.016	.65

Nesten alle rektorene mente at modellen egnet seg for alle skoler, uavhengig av problembelastning

De to kontrastgruppene vurderinger var med ett unntak signifikant forskjellige på alle områder de ble sammenlignet på (jf. 4. kolonne). Ikke uventet uttrykte gruppen med høyest opplevd utbytte klart mer positive vurderinger av PALS også på de øvrige områdene enn gruppen som opplevde minst utbytte. På spørsmålet om problematferd og bruk av SWIS-data bør inngå som et fast system ved skolen, var det ingen signifikant gruppeforskjell. Uenigheten var minst når det gjaldt bruk av SWIS ($\eta^2 = .28$) og håndbok ($\eta^2 = .38$) og størst når det gjaldt grad av involvering og eierforhold til PALS ($\eta^2 = .82$). For øvrig var gruppeforskjellene moderate (η^2 var .61 – .68).

Diskusjon

Ifølge rektorenes erfaringer med og vurderinger av PALS så kan denne skoleomfattende tiltaksmodellen anvendes overfor et bredt spekter av skoler og problematferd og med en stor grad av fleksibilitet med hensyn til skolens egenart og behov. Nesten alle rektorene mente at modellen egnet seg for alle skoler, uavhengig av problembelastning, og at modellen har et tydelig og funksjonelt fokus både på læringsmiljøet som helhet og på elevenes sosiale læring. Selv om nesten like mange fant modellen fleksibel nok med hensyn til utfordringene ved sin skole, var noen flere nøytrale i spørsmålet om det tas nok hensyn til skolens kontekstuelle forhold. Etter rektorenes vurdering hadde de selv og personalet et avgjørende ord med i spørsmålet om å starte opp med PALS og i planleggingen av endringsarbeidet ved skolen. De mente også at de selv og deres personale utviklet et positivt eierforhold til modellen. Resultatene fra undersøkelsen avspeiler videre at PALS-modellen gradvis har utviklet seg fra å vektlegge forebygging og reduksjon av generell problematferd til et bredere fokus på temaer som mobbe-forebygging, sosiale ferdigheter, språk og leseferdigheter. Dette illustrerer at PALS er en dynamisk og fleksibel grunnmodell som kan suppleres med forskningsbaserte komponenter etter hvert som nye problemer og temaer settes på dagordenen.

Når det gjaldt spørsmålet om hvor mye elevene involveres og medvirker i gjennomføringen av PALS, var det større variasjon i rektorenes svar. PALS-modellen bygger på at det største ansvaret for å etablere gode rammer og innhold i

arbeidet utvilsomt hviler på ledelsen, og personalet involveres og engasjeres i planlegging og gjennomføring av tiltakene. Hvis ikke elevene forstår hensikten med arbeidet, og om de ikke aksepterer nye rutiner og praksis, er det liten grunn til å tro at gjennomføringen vil lykkes. Hvis elevenes interesser motarbeides, må en forvente negative utslag på elevenes faglige prestasjoner, trivsel og atferd. Samtidig må det tas hensyn til elevenes alder og modenhet samt det aktuelle problemområdets krav til faglig kompetanse og voksnes ansvar og avgjørelser.

På resultatsiden rapporterte rektorene om positive endringer både når det gjaldt problematferd inkludert mobbing og med hensyn til sosiale ferdigheter og leseprestasjoner. Først og fremst er målsettingen at PALS skal bidra til et bedre læringsmiljø ved at omfanget av problematferd går ned sammenlignet med utviklingen ved tilsvarende sammenligningsskoler. Positive ringvirkninger på elevenes sosiale ferdigheter og faglige prestasjoner er også ønskelig. Resultatene fra denne brukerundersøkelsen indikerer imidlertid at implementering av PALS-modellen ikke bare oppleves å resultere i mindre bråk, uro og mobbing, men også oppleves å kunne bidra til at skolene når andre viktige mål for undervisning og læringsmiljø, og at den har få negative ringvirkninger.

Selv om en stor majoritet av rektorene ga sterk støtte til PALS-modellens fokus, fleksibilitet, tilpasningsevne og effektivitet, så var det et lite mindretall som ga uttrykk for mindre tilfredshet. Resultatene viser at de som var mindre fornøyde, ikke trakk fram bestemte sider ved modellen, men ga gjennomgående mindre positive vurderinger på alle spørsmålene. Dette kan tyde på at modellen ikke fungerer som forutsatt i enkelte skoler. Dårligere intervensjonsutbytte er ofte forbundet med lav implementeringskvalitet (dårlig planlegging, gjennomføring og oppfølging, Sørli & Ogden, 2007; Sørli mfl., 2010), men det kan være grunn til å gjøre kasusstudier av de aktuelle skolene for å finne nærmere ut hva som har gått galt.

I evalueringer av utviklingsarbeid i skolen er det både aktuelt og relevant å trekke inn brukerperspektivet, her representert ved lederne i PALS-skolene. I denne undersøkelsen var hensikten å fange opp deres vurdering av kritikken mot PALS, men også deres evaluering av skolens

utbytte av den skoleomfattende innsatsmodellen. Den store variasjonen i rektorenes erfaringsgrunnlag, fra ett til ni år, tyder på at nyhetseffekten ikke alene kan forklare de alt overveiende positive vurderingene. Selv om brukerundersøkelsen alene ikke kan gi utfyllende og tilstrekkelig valide svar på hvor virksom PALS-modellen er, så utgjør rektorenes vurderinger og erfaringer definitivt en viktig del av evaluering- og kunnskapsgrunnlaget. Rektorene står sentralt i arbeidet med å implementere modellen og har bred kontakt både med skoleeier, de ansatte, elevene og deres foresatte. Når de gir en så entydig positiv tilbakemelding som i denne undersøkelsen, bør det tillegges vekt. Før en gjør seg meninger om ulike intervensjonsmodellens effekter, relevans og anvendelighet i norske skoler, bør en ha et tilstrekkelig kunnskapsunderlag som både inkluderer resultater fra solide evalueringstudier og brukerundersøkelser. I tilfellet PALS viser rektorenes svar med all tydelighet at de er uenige i mye av den kritikken som har blitt fremmet mot denne måten å drive utviklingsarbeid på i skolen.

REFERANSER

- ARNESSEN, A.** (2011). Innsats mot mobbing i skolen: Virker – virker ikke? Kronikk. *Forebygging.no*.
- ARNESSEN, A. & MEEK-HANSEN, W.** (2010). PALS. *Håndbok – modul 1. Skoleomfattende tiltaksnivå*. Oslo: Atferdssenteret.
- ARNESSEN, A., & MEEK-HANSEN, W.** (2011). En integrert skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter. *Spesialpedagogikk*, 8, s. 4–14.
- ARNESSEN, A., MEEK-HANSEN, W., HENDIS, M. & KJELSRUD, S.** (2011). Myten om PALS og BRA-kort. Kronikk. *Oppland Arbeiderblad* (oktober).
- ARNESSEN, A., MEEK-HANSEN, W. & OGDEN, T.** (2011). Konklusjoner på tynt grunnlag. Kronikk. *Dagsavisen* (mars).
- ARNESSEN, A., MEEK-HANSEN, W., OGDEN, T. & SØRLIE, M.-A.** (2011). Det snikforskes ikke på skolebarna. Kronikk. *Bergens Tidende* (oktober).
- ARNESSEN, A., MEEK-HANSEN, W., OGDEN, T., OLSETH, A.R. & SØRLIE, M.-A.** (2012). *Rektorundersøkelsen 2012*. Rapport. Oslo: Atferdssenteret.
- ARNESSEN, A. & OGDEN, T.** (2006). Skoleomfattende kartlegging av elevatferd. *Spesialpedagogikk*, 2, 18–29.
- ARNESSEN, A., OGDEN, T., & SØRLIE, M.-A.** (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KJØBLI, J.** (2010). Nødvendigheten av evidens når vi skal hjelpe barn med atferdsvansker. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 2, 102–108.
- NIFU** (2010). «Hvis noen forteller om mobbing». *Utdypende undersøkelse av funn fra Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*. Rapport 48 v.
- LØDDING, B. & VIBE, N.** Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Nedlastet 07.01.13 fra <http://www.nifu.no/Norway/Publications/2010/NIFU%20Rapport%2048-2010.pdf>
- OGDEN, T.** (2010). Kunnskapsdrevet praksis i arbeidet med atferdsproblemer blant barn og unge. I: E. Befring, I. Frønes, & M-A Sørli (red.). *Sårbare barn og unge. Nye perspektiver og tilnærminger* (s. 246–259). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OGDEN, T., SØRLIE, M.-A., ARNESSEN, A., & MEEK-HANSEN, W.** (2012). The PALS school-wide positive behaviour support model in Norwegian primary schools. Implementation and evaluation. I: J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (red.). *Transforming troubled lives. Strategies and interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties. International Perspectives on Inclusive Education, vol. 2* (s. 39–55). Bingley (UK): Emerald Group Publishing Ltd.
- OGDEN, T., SØRLIE, M.-A., & AMLUND-HAGEN, K.** (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, s. 105–117.
- SØRLIE, M.-A., & OGDEN, T.** (2007). Immediate impacts of PALS: A school-wide multilevel programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, s. 471–492.
- SØRLIE, M.-A., OGDEN, T., SOLHOLM, R., & OLSETH, A.R.** (2010). Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 447, s. 315–321.
- UTDANNINGS-DIREKTORATET** (2012a). *Skoleledere – implementering*. Nedlastet 20.11.12 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Modell-for-praktisk-utviklingsarbeid/Skoleleder---Implementering/?idkeep=True>
- UTDANNINGS-DIREKTORATET** (2012b). *Støtte til læringsmiljøer og anti-mobbeprogram*. Nedlastet 07.01.13 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Arbeid-mot-mobbing/Stotte-til-laringsmiljo--og-antimobbeprogrammer/>